

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat
En Langue Française

La réception du texte littéraire en milieu scolaire :

Pour une approche didactique du récit

Exemple du secondaire en Algérie.

Présentée et soutenue publiquement par :
Madame Sihame KHARROUBI

Devant le jury composé de :

Madame	SARI	Fewzia	Université d'Oran 2	Président
Madame	HAMIDOU	Nabila	Université d'Oran 2	Rapporteur
Monsieur	LANGLADE	Gérard	Université Jean Jaurès Toulouse.	Co-Rapporteur
Madame	MIMOUNI	Dounia	Université d'Oran 2	Examineur
Monsieur	MAHIEDDINE	Azzedine	Université de Tlemcen	Examineur
Monsieur	MAHIEDDINE	Azzedine	Université de Tlemcen	Examineur
Madame	MOKADDEM	Khedîdja	Université de Sidi Belabbes	Examineur

Année : 2015-2016

AVANT-PROPOS

Le choix du sujet de cette thèse s'est fait à la suite de constatations au niveau de nos établissements, et ce depuis plusieurs années.

J'ai décidé dès lors d'entreprendre une recherche plus ou moins poussée sur cette thématique : « La réception du texte littéraire en milieu scolaire : pour une approche didactique du récit. Exemple du secondaire en Algérie ».

Le temps réparti ne m'a pas écartée de ma motivation première ; bien au contraire, elle m'a convaincue de la nécessité d'examiner de plus près le sort de ce sujet étant donné l'occurrence de cette langue qui a tendance à être un peu délaissée.

Ainsi, il me semblait important d'élucider les nombreuses questions soulevées tant par la situation actuelle du niveau en classe que par celle du milieu lui – même.

J'espère avoir contribué quelque peu à mettre en lumière les points sensibles de la théorie et de la pratique de l'apprentissage et l'approche du texte.

J'espère, également, avoir pu apporter un éclairage nouveau sur l'approche du texte dans le cadre scolaire dans un pays où la situation d'apprentissage de cette langue se voit reléguée au second plan au profit d'autres langues étrangères.

Le français, et, par ricochet, d'une manière générale sur la méthode d'apprentissage de celle-ci et par la même l'impact sur nos apprenants ayant subi les affres de ce type de délaissement.

Je tiens à remercier profondément d'abord et avant tout, les collègues enseignants des wilayas citées pour m'avoir consacré un temps si précieux pour l'aide et la conception du questionnaire.

Je remercie, par ailleurs, tous mes collègues de l'Université d'Ibn Khaldoun de Tiaret, à leur tête Monsieur le Recteur, qui a su se résigner en dernier essor à accepter mon besoin d'aller jusqu'au bout des choses.

C'est grâce à la judicieuse et chaleureuse attention de mes encadreurs, en particulier Madame Sari ; responsable du pôle ; que ces mots ont pris du sens et une forme. Sans leur appui inconditionnel et leur patience, ce travail ne serait pas ce qu'il est...

En outre, je tiens à signaler que ce travail est loin d'être parfait, des difficultés n'ont pas manqué. Elles concernent particulièrement la disponibilité de données. Elles concernent également la disponibilité des moyens pour la réalisation entre autres d'interview. Cette dernière situation m'a obligée de me contenter des questionnaires que nous avons pu avoir avec les enseignants.

À cet effet, je m'excuse auprès de mes encadreurs et examinateurs, qui comprendront que beaucoup de choses m'ont échappée, et qu'ils veuillent bien m'en excuser.

Enfin, je remercie tout spécialement Mesdames HAMIDOU Nabila , MOKADDEM Khadîdja et Monsieur LANGLADE Gérard , fidèles lecteurs de toutes mes écritures, grandes et petites. Je tiens à leur exprimer ma gratitude et ma reconnaissance pour leur influence bienfaisante dans la mise en place de conditions qui m'ont permis d'entreprendre avec beaucoup de courage ce travail.

Remerciements

Sont à tous mes encadreurs, mes professeurs de l'Université d'Oran, de Sidi Bel Abbes et de Toulouse, qui n'ont ménagé aucun effort pour m'aider et qui m'ont inspirée.

Vos qualités d'éducateurs et votre amour du métier font de vous de précieux guides.

Recevez ici l'expression de mon entière gratitude, mes directeurs de recherche, Madame HAMIDOU Nabila et Monsieur Gérard Langlade dont je loue ici la disponibilité, la compétence professionnelle et surtout le souci constant de m'avoir octroyé et prodigué des conseils et orientations tout le long de mon travail.

À toute ma famille surtout mes parents qui m'encourageaient constamment et m'ont poussée à poursuivre à chaque instant que je me sentais déprimée.

Merci de me supporter durant tout ce temps.

Trouvez ici l'expression de ma sympathie...

Sihame.

Dédicaces

À

Ma chère maman,

Tous les mots ne peuvent exprimer ce que je ressens pour toi, aucune expression ne saurait formuler l'estime et l'amour que je te porte.

Tous les efforts que tu as fournis, tout le long de mon parcours, pour mon éducation ne peuvent être récompensés, et je ne saurais comment te remercier .

À

Ma petite Lydia, qu'elle m'excusera de l'avoir abandonnée durant ces six dernières années.

À

La mémoire du feu Khellil Tahar, collègue, frère et enseignant qui nous a quittés à la fleur de l'âge et qui nous manque déjà.

À

Tous ceux qui ont partagé ma souffrance, ma douleur et ma maladie et qui n'ont cessé de m'encourager jusqu'à la fin de ce parcours surtout toi BB.

Sommaire

	Introduction générale	8
	Première partie	19
	<i>De la lecture à la réception d'un texte</i>	19
Chapitre 1	Lire un texte littéraire	20
Chapitre 2	L'interaction lecture-écriture	42
Chapitre 3	Stratégies et Méthodes	53
Chapitre 4	Le choix du texte à exploiter	64
Chapitre 5	La littérature et lecture littéraire : deux concepts	76
Chapitre 6	La lecture littéraire de la théorie à la pratique.	86
	Deuxième partie	94
	<i>L'exploitation du texte littéraire au secondaire (protocole d'enquête)</i>	95
Chapitre 1	De la difficulté à lire des textes littéraires proposés	100
Chapitre 2	Alternance Récit-Discours	124
Chapitre 3	Comment est abordé un texte littéraire en classe de langue	129
Chapitre 4	La lecture littéraire au secondaire	143
Chapitre 5	L'approche interculturelle et l'enseignement du texte littéraire	153
Chapitre 6	Le texte littéraire appréhendé avec l'approche par les compétences	160
	Troisième partie	187
	<i>Propositions de séquences didactiques</i>	187
Séquence 1	Initiation à la lecture romanesque	188
Séquence 2	Scénariser un texte- le discours théâtral	235
Séquence 3	Bande dessinée au secondaire (Exemple cas des apprenants en 1.A.S)	287
	Conclusion générale	353
	Bibliographie	362
	Sitographie	367
	Table des matières	369
	Annexes	375

Résumé

L'objectif de cette recherche est de construire les modalités de la lecture et de l'écriture, qui ne dissocie pas les usages ordinaires et artistiques du langage. Il a donc une préoccupation théorique et didactique.

Après une expérience d'enseignement du texte littéraire en classe de troisième année secondaire en Algérie, nous avons remarqué qu'il existe un échec flagrant en matière de la lecture du récit ou plutôt la lecture littéraire.

Peut-être par le fait que son enseignement soit difficile, ou peut-être par le fait que le projet du texte littéraire apparaît en fin d'année c'est ce qui pousse les enseignants à « bâcler » le travail, et à l'apprenant de se montrer désintéressé totalement surtout si on prend en considération les textes proposés par le manuel de la réforme du système éducatif.

Réussir à enseigner un texte littéraire au secondaire est loin d'être réalisable et si elle l'est (la réussite), elle ne concerne pas les établissements des milieux défavorisés où le français n'est parlé que dans la séance du français. En plus, les apprenants sont loin de rédiger un texte après la lecture d'un premier, car ils ne lisent pas pour écrire.

Rédiger pour un apprenant est devenu un processus d'évaluation, ils rédigent pour avoir une note tout simplement.

Ces compétences sont généralement bien définies par le programme officiel. Chaque séquence est intitulée par exemple : « écrire pour relater un événement réel ou imaginaire », « écrire pour informer », « écrire pour agir et faire agir l'autre », « écrire la suite d'un texte... »

Chaque chapitre vise un objectif de rédaction et l'objectif de chaque séquence est encore l'installation des savoirs : un savoir-faire, savoir écrire...c'est en apprenant à bien lire qu'un apprenant s'appropriera le savoir écrire. Ainsi, un apprenant pourra produire des textes à partir de la société où il vit.

Introduction générale

Notre travail s'inscrit dans le cadre de la poursuite d'une recherche dans le domaine de la didactique du français langue étrangère qui a pour titre : « La réception du texte littéraire en milieu scolaire : pour une approche didactique du récit. Exemple du secondaire en Algérie »

Cette recherche traite du texte littéraire comme outil d'enseignement du FLE : comment est-il reçu par nos apprenants ? Et quelles sont les approches par lesquelles il est abordé ? Nous avons remarqué la présence du texte littéraire en contexte didactique et pédagogique ceci prouve que ce dernier a une place non négligée dans l'apprentissage du FLE.

Nous pouvons nous demander ce qui justifie aujourd'hui le retour du texte littéraire dans l'enseignement du français au secondaire surtout après la réforme du système éducatif. (Il est à signaler que le texte littéraire fait partie du programme et de la première année et de la troisième secondaire.)

Aucun apprentissage ne peut être formel sans la maîtrise d'un certain ensemble d'activités, il est à signaler que le nouveau programme de français présente différentes activités telles que : évaluation diagnostique, activités de l'oral, lecture et compréhension.

Nous allons dans cette étude nous intéresser à la séance de la lecture et la compréhension, car notre travail est en relation avec la lecture d'un texte.

La deuxième séance sera la séance de l'expression écrite, car notre objectif est de montrer comment un apprenant peut passer d'une lecture d'un texte à une écriture d'un autre.

Avec le temps, l'apprenant pourra exprimer ses sentiments, ce qui se passe dans son esprit, oralement ou par écrit et ce c'est à partir de la lecture d'un texte, il peut communiquer sans difficulté avec les autres et d'une façon immédiate. Lire un texte conduit par la suite à écrire un autre de même type et suivant les mêmes critères.

À chaque rencontre, partout, et tous les jours, nous nous exprimons, nous abordons divers sujets, nous donnons notre point de vue, et à travers ces actes nous corrigeons continuellement notre expérience.

En ce qui concerne l'apprenant, en classe même procédé, à chaque fois, il ajoute à son répertoire des mots nouveaux, apprend la grammaire, lit un texte, le comprend et essaie de l'interpréter.

Toutes ces actions que ce soit pour un adulte ou un apprenant, ces pratiques dont nous nous ne rendons pas compte forment notre esprit et notre façon de réagir à une idée donnée.

Non seulement, nos actions sont d'ordre oral, mais on aboutit souvent à l'écrit, à partir de là, la lecture est l'un des éléments importants pour en arriver à l'écrit, à cet effet que peut-on dire de la lecture d'une manière générale et d'après la théorie de la réception et de la lecture selon l'école de Constance voilà ce qu'on dit de la lecture :

« L'histoire de la lecture est fondée sur une dichotomie. Le texte, ou trace écrite est fixe, durable et transmissible. La lecture est éphémère, inventive, plurielle, plurivoque. D'ailleurs, elle est toujours fragmentée : d'une part parce qu'elle est pleine d'interruptions. Les apprenants lisent rarement un texte d'un seul coup.

D'autre part, parce que tributaire de la mémoire que nous gardons. Donc jamais fidèle, toujours à désambiguïser et à clarifier. »¹

Est-ce que la lecture du texte littéraire occupe une place dans notre société ?

Dans le cadre de notre étude en tant qu'enseignant, nous nous posons la question en nous limitant dans le cadre scolaire et nous tenterons d'y répondre en incluant ceci sous ses divers aspects.

Donc, le texte littéraire dans nos établissements et particulièrement en classe de FLE et comment est-il perçu par nos apprenants ? et le plus primordial l'apprenant passe de la lecture à l'écriture ?

Ce travail essaie donc de tenir compte d'une démarche qui s'est basée sur une réflexion théorique (théorie de la réception de ISER)² en partant des théories de la réception et de la lecture selon l'école de Constance :

« Les théories de la réception et de la lecture proposent une approche relationnelle où le tiers état lecteur/public serait la pierre angulaire d'une nouvelle

¹Théorie de la réception et de la lecture selon l'école de Constance Source Wikipédia. org.

² Hisser Wolfgang(1985), l'acte de la lecture, théorie de l'effet esthétique.

perspective communicationnelle du texte littéraire ». « Autrement dit, nous constatons que la lecture et la réception du texte littéraire sont aussi productives de sens : on ne fait plus l'économie de la triade AUTEUR-TEXTE-LECTEUR. Nous constatons l'importance du destinataire pour le texte littéraire. Effectivement, sans le lecteur (l'apprenant) le texte n'existe pas ».

C'est en lisant que l'apprenant arrive à se former, s'instruire, et arriver à exprimer ses idées par écrit.

D'où la pratique de la lecture du texte littéraire dans nos établissements aux apprenants est la plaque tournante d'un savoir-faire.

Et une autre pratique celle de lire, comprendre et rédiger un texte. Réparti en trois parties ; cette recherche essaiera de répondre à la problématique et aux questions de recherches posées au départ tout en s'inspirant d'une démonstration et d'une analyse.

Après l'enseignement de la lecture et du texte littéraire en classe de troisième année secondaire. Nous montrerons à quel point les apprenants sont nettement plus attirés par les auteurs algériens d'expression française : Mohamed DIB, Mouloud MAMERI, Ammar METREF... que par les auteurs français.

Ce constat sera illustré par une enquête réalisée auprès de quelques enseignants de français du secondaire de cinq wilayas de l'Oranie. Notre enquête montrera que les auteurs algériens sont les plus reçus par nos apprenants que les auteurs français. Notre enquête prouvera que même les enseignants sont plus à l'aise d'aborder un auteur algérien qu'en abordant un auteur d'autres nationalités... surtout dans les établissements des milieux défavorisés.

De plus, les textes proposés par les enseignants sont soit : des textes qui ont déjà été portés à l'écran / feuilleton (le cas de la grande maison de Mohamed DIB) soit des textes qui traitent de la réalité et du vécu algérien.

La première partie, nous l'avons intitulée « de la lecture à la réception d'un texte ». Nous essayerons de nous baser sur les problèmes rencontrés par les apprenants lors de la

lecture d'un texte tout en faisant la relation entre la lecture et l'écriture. Nous montrerons qu'un apprenant peut écrire un nouveau texte en suivant certains repères pédagogiques de l'écriture. C'est-à-dire que l'enseignant peut demander à l'apprenant de réécrire le texte lu en phase de compréhension à sa façon, sans reprendre les propos de l'écrivain. Nous demanderons ce genre d'activité à l'apprenant quand il est en première phase de rédaction (premier jet) ensuite, nous lui demanderons de rédiger une phase initiale d'un récit, finale, ou un déroulement d'évènements...

Rares sont les enseignants qui utilisent les textes proposés par le manuel scolaire. Dans un deuxième temps, nous essayerons de faire la liaison entre l'enseignement de la lecture et comment par une simple lecture l'apprenant arrivera à faire un résumé oral ou écrit d'un texte sans l'avoir entre les mains. À partir d'une lecture magistrale bien claire, l'apprenant pourra construire un nouveau texte du moins ce qu'il a pu retenir à partir d'une première lecture.

Et dans un troisième temps, nous proposons un programme d'action qui contiendra le fonctionnement de séquences proposées qui traitera les objectifs d'apprentissage concernant : la lecture, la réception et la réécriture. Nous avons pour cela choisi des textes dans le contexte algérien et d'autres dans le contexte français pour montrer que la culture a encore une influence dans la réception du texte littéraire. Apprendre aux apprenants à raconter les textes littéraires produits par la société d'origine et leur donner les moyens et le pouvoir de produire eux même leurs propres écrits. Et on classera en annexe un certain nombre de documents : les productions d'élèves, les questionnaires, quelques exercices de préparation à l'écrit...

Dans cette perspective plusieurs questions se posent à nous, questions qui se font écho :

- Le texte littéraire permet-il de développer chez les apprenants de troisième année des compétences de manières différentes ?
- Comment un apprenant peut-il à partir d'une lecture d'un texte en produire un autre du même type ?

- Quels critères faut-il choisir pour sélectionner un texte parmi les vastes champs de la production littéraire ?
- Quelle approche faut-il adopter pour aborder un texte littéraire ?
- Quelle méthodologie faut-il adopter pour mettre au point l'approche en classe du secondaire ?
- Comment le choix des auteurs selon leurs nationalités peut-il afficher la volonté de recevoir ou non le texte littéraire ?

Notre travail est centré sur le texte littéraire et sa réception dans le milieu scolaire et dans le secondaire précisément.

Pour procéder et éclairer cet intitulé, nous poserons la question centrale suivante :

- Comment les apprenants reçoivent-ils le texte littéraire dans une classe de troisième année secondaire et le changement d'approches peut-il avoir un rôle pour qu'il soit bien reçu ?

Notre travail essaiera de répondre à ces questions et apportera quelques propositions didactiques.

L'enseignement du texte littéraire repose sur des règles qui fondent conjointement la méthodologie et la pédagogie. Un enseignement sans méthode serait inconcevable et l'enseignant doit choisir des options et déterminer à la fois le contenu de son enseignement, la façon dont il le dispense et la façon de le recevoir par les apprenants (activement ou passivement)

L'enseignement étant basé sur des rapports humains, ceux d'un maître et d'un d'une classe. Comment ces rapports sont-ils gérés ? Par les approches que nous proposerons, nous y tenterons d'aider à enrichir la culture de l'apprenant par le biais du littéraire. Il pourra ainsi :

- Faire l'analyse et la comparaison entre des auteurs de différentes cultures.
- Dégager les thématiques des auteurs en question.
- Faire une approche sociocritique des textes étudiés.

Nous travaillerons sur des extraits d'auteurs algériens d'expression française et sur d'autres extraits d'auteurs français. Dans cette analyse, l'apprenant sera mis dans un environnement à la fois culturel et linguistique dans lequel il sera motivé et pourra recevoir des textes littéraires et construire des connaissances de la langue qu'il souhaite et veut apprendre.

Nous nous baserons alors sur deux séances de la séquence didactique ; la première est la séance de la compréhension d'un texte comme elle est appelée dans les programmes officiels. Qu'est-ce que lire un texte ? « **L'écrit est une dimension de notre enseignement. Sinon la seule, du moins la plus importante.** »³ Comment développer alors la capacité de « faire du sens avec l'écrit ? ». Quelles techniques mettre en œuvre dans le cadre de la réception de l'écrit ? Et quelles habitudes de lecture faut-il installer chez l'apprenant ?

Avant de formuler des objectifs en matière de lecture, il est à corriger quelque peu la perspective : au lieu de réception, il est préférable de parler de découverte, de cueillette, de construction, voire de reconstruction, car lire « c'est reconstruire une signification préalablement construite par un scripteur » (PORTINE)⁴

L'objectif de la réforme du système éducatif est de faire en sorte que l'apprenant devienne autonome.

A partir de la lecture avec toutes ses variantes l'enseignant doit arriver à amener l'apprenant à :

- a- maîtriser la notion de cohérence textuelle.
- b- reconnaître la structure des différents types et genres de textes.
- c- Approfondir ses connaissances en grammaire de texte.

A partir de ces activités par le biais de la lecture , l'apprenant arrivera en premier lieu à ressortir le paratexte, reconnaître le sens du texte, puis en pour en arriver à la compréhension.

³ Pierre DROUIN, reprenant une citation d'Antoine LION, définit ainsi l'illettrisme : « terme qui sert à caractériser tous ceux qui ne savent faire du sens avec l'écrit, soit pour en produire par écriture, soit pour en recevoir par lecture. (Le MONDE du 20.12.1986. p.8)

⁴ Portine H.(1998) L'autonomie de l'apprenant en question ; alsic .revues.org. numéro ,Volume 1 ; n°01 pts de vues- échanges.

Dégager des hypothèses de sens, il s'agit concrètement ici de fixer un cadre de référence et l'objectif est d'entraîner l'apprenant à la reformulation d'hypothèses de sens en partant du titre par exemple. Ce premier moment se veut un moment d'expression orale libre.

Après tout cela vient la lecture silencieuse suivie d'une question, appelée généralement « vérification de la lecture ». À partir de cette question, l'enseignant pourra vérifier le degré d'acquisition et de compréhension du texte lu. L'enseignant lira à son tour une lecture magistrale pour montrer aux apprenants les moments de narration, de prise de paroles par les personnages...

Il invitera par la suite les apprenants à pratiquer une lecture découverte, une lecture anticipation-rétroaction, à la recherche de ces éléments dont une liste non exhaustive est proposée dans le projet de troisième année secondaire (ancien programme).

L'actualisation, la mise en relief des éléments pertinents. « La focalisation » dirait PORTINE⁵ (ouvrage cité) se fait en fonction d'une intention de lecture.

Nous insisterons beaucoup sur le repérage des éléments porteurs de sens, le fil conducteur, la cohérence textuelle. Nous considérons la cohérence d'un texte narratif comme le développement de ce dernier à partir d'un thème de base. (CORTES in FDM n°192,p31).⁶

Nous retiendrons l'expression « thème de base » donnée par CORTES⁷ et nous poserons les questions suivantes :

- Quel est le thème abordé ?
- Est-il annoncé dans le titre, alors quels éléments linguistiques s'y réfèrent dans le corps du texte ?
- Comment l'information est-elle programmée ?
- Quels champs lexicaux peut-on construire ?

Quant à la deuxième séance sur laquelle nous allons travailler, c'est la séance de l'expression écrite avec ses deux moments. Le premier moment, c'est le moment des

⁵ Op.cit

⁶ Cortes , Français dans le monde n°192, page 31.

⁷ Op .cit

exercices qui prépareront l'apprenant à rédiger quant au deuxième moment c'est celui de l'écriture et ceci constitue l'objectif de notre travail.

Nous allons nous inspirer de la théorie de la réception de Iser⁸. Cette théorie pose le problème du destinataire de l'œuvre et de son rôle dans la littérature et l'histoire littéraire. Nous essayerons de voir comment on pourrait la mettre en parallèle avec les apprenants dans un bain d'apprentissage.

On utilise souvent des textes littéraires d'expression française des différents auteurs et de différents pays proposés en classe de troisième année afin de permettre à nos apprenants de bien s'imprégner d'autres cultures, mais cette action qui est en dehors de nos frontières ne laisse-t-elle pas l'apprenant à mieux connaître l'autre ou bien ne le bloque-t-elle afin de préserver uniquement sa culture ?

L'étude du texte littéraire a pour but à notre connaissance de mettre en uniformité l'interprétation du support exposé en laissant le libre choix à l'apprenant de donner son point de vue, de commenter sa lecture en fonction de son niveau.

À travers cette recherche, nous pouvons avancer que l'étude des textes ne se limite pas à uniquement à la réception du support en question (lecture/compréhension), mais plutôt le contraire, nous avons découvert que l'apprenant loin de se confiner dans sa culture en gardant son identité, nous sommes arrivés avec l'apprenant à découvrir la richesse des autres cultures, et c'est à travers ces lectures que l'apprenant s'enrichit et enrichit son entourage, avec un esprit constructif.

Nous nous baserons donc sur deux activités proposées par le programme officiel de français langue étrangère, la première est : la lecture et la compréhension appelées dans les anciens programmes : compréhension de l'écrit et la séance de l'expression écrite cette dernière nous permettra de voir les productions narratives des apprenants après un assez long parcours d'apprentissage.

En partant de la lecture pour en arriver à la production écrite, nous découvrons que l'apprenant essaye tant bien que mal soit nous faire découvrir sa culture, soit nous apprendre la culture des autres à travers ses écrits.

⁸ Iser Wolfgang(1985) ,l'acte de la lecture , théorie de l'effet esthétique

Sur ce nous citons les travaux de Jauss et ISER,⁹: « les théories de la réception et de la lecture acceptent cette ambivalence comme caractéristique de la réalisation et de l'actualisation des textes littéraires répondent à cette insuffisance. Dans cette optique, Jauss tente de renouveler et d'absolutiser l'histoire de la littérature ».

Donc, cette partie traite du texte littéraire et son objectif ; en partant d'une simple lecture suivie d'une compréhension et une analyse arriver à une écriture.

Après une expérience d'enseignement du texte littéraire en classe de troisième année, nous avons remarqué qu'il existe un échec flagrant en matière de la lecture du récit. Mais ceci ne nous empêche pas de construire à travers les « séances » programmées d'amener l'apprenant à rédiger pour donner son point de vue, son interprétation.

Peut-être par le fait que son enseignement soit difficile, ou peut-être par le fait que le projet du texte littéraire apparaît en fin d'année c'est ce qui pousse les enseignants à « bâcler » le travail, et à l'apprenant de se montrer désintéressé totalement surtout si on prend en considération les textes proposés par le manuel de la réforme du système éducatif.

Réussir à enseigner un texte littéraire au secondaire est loin d'être réalisable et si elle l'est (la réussite), elle ne concerne pas les établissements des milieux défavorisés où le français n'est parlé que dans la séance du français. En plus, les apprenants sont loin de rédiger un texte après la lecture d'un premier, car ils ne lisent pas pour écrire.

Rédiger pour un apprenant est devenu un processus d'évaluation, ils rédigent pour avoir une note.

Et dans un troisième temps, nous proposons des modèles de séquences didactiques dans le cadre de la pédagogie du projet au service d'un apprentissage de l'écriture et de la lecture.

Chaque séquence concerne le lien entre la lecture et l'écriture. Le travail sur les textes proposés est orienté vers l'installation d'une ou de différentes compétences chez les

⁹ JAUSS Hans (1978), pour une esthétique de la réception, Gallimard

apprenants puisque c'est le but recherché par la nouvelle approche appelée « par compétence ». Ces compétences sont généralement bien définies par le programme officiel. Chaque séquence est intitulée par exemple : « écrire pour relater un événement réel ou imaginaire », « écrire pour informer », « écrire pour agir et faire agir l'autre », « écrire la suite d'un texte... »

Chaque chapitre vise un objectif de rédaction et l'objectif de chaque séquence est encore l'installation des savoirs : un savoir-faire, savoir écrire...c'est en apprenant à bien lire qu'un apprenant s'appropriera le savoir écrire. Ainsi, un apprenant pourra produire des textes à partir de la société où il vit.

Notre travail est réparti en trois parties étroitement liées, ces trois parties fondées sur la démonstration et l'analyse. Nous avons remarqué que le texte littéraire est présent dans tous les programmes qu'ils soient anciens ou nouveaux, il est présent dans la première année comme il revient en troisième année. Nous avons noté par la suite que le texte littéraire clôture les programmes officiels par rapport aux autres types (argumentatif, expositif...) qui apparaissent généralement en début du procédé d'apprentissage.

C'est la raison pour laquelle, nous commencerons la première partie par des notions théoriques sur la lecture et la réception d'un texte littéraire ensuite un protocole d'enquête en deuxième partie, et une proposition de séquences didactiques en troisième partie.

En annexe, nous installons certains nombres de documents : les questionnaires d'enquête, les textes supports, les progressions annuelles, les fiches modèles que nous avons utilisées comme corpus et des références bibliographiques.

Première partie
De la lecture à la réception d'un texte

Chapitre 1

Lire un texte littéraire

Introduction

Ce chapitre sera essentiellement consacré à la lecture des textes littéraires en classe de FLE et le rôle que peut jouer ce type de textes dans la vie des enseignants et des apprenants du cycle secondaire.

Dès son jeune âge, l'apprenant est déjà en contact avec ce type de texte qui revient dans les trois paliers de l'enseignement l'apprentissage du FLE à savoir dans le cycle secondaire.

À ce propos Barthes¹⁰ (1978) affirme que « la plus complexe des pratiques signifiantes » dans la mesure où « elle opère avec des signes tout faits » Le texte littéraire à ce moment se présente comme un objet ou un prétexte d'enseignement du FLE pour lequel il faut motiver l'apprenant.

La complexité de l'enseignement du texte littéraire réside dans les facultés intellectuelles développées par les apprenants.

Ainsi l'élaboration des concepts et des notions de l'analyse littéraire qui permet le développement de la mémoire personnelle et collective.

Lire un texte littéraire représente d'abord pour un apprenant une sorte de rupture avec les autres types de textes déjà lus. Toutefois, pour la majorité des lycéens, le texte littéraire constitue un ensemble d'extraits d'écrivains célèbres classiques : Victor Hugo, Guy de Maupassant, Honoré de Balzac, Albert Camus ou d'écrivains d'expression française tels que Mohamed DIB, Kateb Yacine, Mouloud FERAOUN.

À ce propos, nous citons Annie Rouxel¹¹ : « La littérature c'est l'ensemble des livres classiques écrits par des auteurs connus et talentueux. Elle sert à montrer les belles tournures de notre langue. Elle développe la culture générale et elle aide à mieux écrire ».

¹⁰ Roland Barthes, « Longtemps, je me suis couché de bonne heure » [1978], OCV, Paris, Seuil, 2002, p. 469.

¹¹Annie Rouxel,. Université d'automne « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements »

D'après cette citation, nous constatons que le texte littéraire est perçu comme un vaste corpus de styles différents et une forme d'écriture recherchée.

1.1 Comment aborder un texte littéraire, de l'approche à la lecture thématique ?

Lire un texte littéraire au lycée ? Cette question n'est pas nouvelle et plusieurs chercheurs et spécialistes dont Turmel-John¹² (1996) se sont interrogés sur ce problème.

Turmel-John définit le texte littéraire comme suit : « Tout texte relevant de la fiction écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune. »

Quant à Bourque¹³ (1989) il le définit ainsi : « le texte littéraire est ce type de texte qui s'emploie à prendre des risques voire qui s'amuse à provoquer la langue ».

De ces deux définitions, il en ressort que ce type de texte est un texte à risque c'est-à-dire à son enseignement constitue un risque à la fois pour l'enseignement et pour l'apprenant alors comment l'aborder ?

Lors de notre expérimentation et de nos passages en classes de FLE , nous avons constaté que nos apprenants ont de grande difficultés en matière de lecture.

Certains lisent bien, alors que d'autres médiocrement et la plupart ne lisent pas du tout.

Et c'est ce problème si crucial qui nous a poussés dans ce travail de recherche à aborder ce thème.

1.2 La lecture à haute voix

Faire de la lecture en classe, à un groupe d'apprenant est une activité qui a traversé les temps , en enseignant qui fait lire ses élèves leur laisse souvent des souvenirs inoubliables .

Plusieurs facteurs militent en faveur de la lecture aux apprenants, nous nous baserons sur deux d'entre elles :

En premier lieu, les partagent le même texte, et ceci permettra de créer des liens entre les apprenants, cette pratique (partager un même texte)amènera les apprenants à échanger leurs réactions , d'interagir et de réaliser, en plus ils ne répondent pas tous de façon identique au même texte.

¹² Paule Turmel-John. Article. Québec français, n° 100, 1996, p. 51-54.

¹³ Bourque (1989, p. 68), «le texte littéraire »

En second lieu, faire de la lecture aux apprenants permet d'écouter et de comprendre des textes qu'ils ne peuvent pas lire façon autonome .

Par exemple, un apprenant dans une région dite déshéritée ne peut aborder seul la lecture d'un texte long d'un classique français, par exemple « la ficelle » de Guy de Maupassant, car son énergie cognitive ne lui permet pas le décodage mots : la lecture à haute voix par l'enseignant lui procure un accès à la lecture du texte en question.

Faire de la lecture aux apprenants demande une sorte de planification pour une séance de lecture à haute voix en classe de langue.

1.3 Comment aborder un texte ?

1.3.1 Le choix du texte :

Bien choisir le texte : un point très important qui réside dans le choix du texte à exploiter en fonction du niveau cognitif des apprenants .

Parfois les enseignants choisissent un texte simple qui englobe les objectifs visés tel que « Le retour du père » de Mouloud FERAOUN, ou tout simplement parce que l'enseignant juge que c'est un auteur ou un texte apprécié par son apprenant, ou encore c'est un texte qui a marqué l'enseignant lui-même.

1.3.2 Présentation du texte :

Puisqu'en Algérie, il s'agit de la lecture d'extraits d'œuvres littéraires, il est très important de présenter d'où est extrait ce texte, le présenter, présenter son auteur aux élève i il est aussi primordial de présenter l'auteur, de dire pourquoi on a choisi ce texte de cet auteur en particulier, de faire des liens entre cet auteur et ce livre et d'autres auteurs et livres lus précédemment.

1.3.3 La gestion de l'environnement

Proposer un environnement adéquat d'écoute différent d'une lecture à une autre. Il est clair que chaque apprenant à sa façon de lire et la lecture de l'enseignant fera la différence.

Toujours dans ce cadre, une lecture faite en séance le matin diffère grandement d'une lecture faite l'après-midi, c'est pour cette raison que l'enseignant doit trouver le moment propice pour cette activité.

1.3.4 La prise en main de la séance

Suivant les capacités, et les moyens mis à sa disposition, l'enseignant peut prendre des initiatives pour agrémenter son cours, utiliser des accessoires simples en rapport avec le texte, par exemple, un téléphone pour simuler une conversation, ramener des objets pour les montrer aux apprenants, il peut aussi faire des jeux de rôles et distribuer les voix des personnages du récit aux apprenants à titre d'exemple une voix féminine dans un texte doit être reprise par une fille et non un garçon.

1.3.5 La lecture du texte et le rôle des apprenants

L'enseignant doit faire lire un même texte par plusieurs apprenants (quel que soit leur niveau en lecture) surtout s'il contient plusieurs prises de paroles par les personnages.

L'enseignant à ce moment et durant cette séance peut s'adjoindre avec ses apprenants et prend à un moment crucial le relais de la lecture.

Il pourra par exemple jouer le rôle du narrateur et cela produit toujours un effet saisissant.

1.4 Le texte littéraire ; véritable expérience d'apprentissage du langage

L'enseignement apprentissage du FLE par le biais du texte littéraire n'est guère apprendre la littérature de cette langue.

A.Séoud ¹⁴(2005) affirme à ce propos que « Enseigner la littérature n'équivaut pas, on ne doit pas équivaloir à enseigner un savoir sur la littérature, exactement de la même façon, et un peu pour les mêmes raisons qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire. »

¹⁴ A.Séoud (2005) pour une didactique de la littérature.....

Ceci dit, qu'enseigner un texte littéraire doit se faire pour être reconnu parce qu'il renferme beaucoup d'informations en relation avec le discours, la culture, l'idéologie et à l'art.

Il faut qu'il soit considéré comme un terrain propice à toutes les interprétations et les critiques et plus précisément aux lectures plurielles.

Le choix du texte à exploiter en classe de langue demeure l'étape la plus importante dans le processus d'enseignement, car comme le fait signaler J.Peytard¹⁵ (1982), cité par Estoule-Exel(1993), le texte : « est cet objet produit considéré comme un lieu de travail du langage. »

C'est-à-dire que le texte est le lien idéal qui permet de travailler et d'analyser les effets du discours.

Travail du langage par le scripteur

Il est question dans ce travail des différentes variétés de ce type de texte à savoir le conte , la nouvelle, le roman, la bande dessinée , le théâtre....

Prenons à titre d'exemple le conte qui demeure un récit de fiction assez bref qui relate au passé les péripéties vécues par un personnage en quête de quelque chose.

Dès le départ, et avant de plonger dans sa lecture, l'apprenant sait d'emblée qu'il s'agit d'une fiction. Tout est en place pour situer l'histoire dans un temps et un lieu précis.

La plupart des contes propose une morale qui généralement est semblable à des contes qui proviennent de différentes cultures, par exemple, dans un conte la bonté et l'honnêteté sont récompensées tandis que la méchanceté et la tricherie sont punis.

1.5 Les spécificités du texte littéraire

La spécificité du texte littéraire est l'œuvre littéraire elle-même. Ce type de texte peut-être lu comme « littéraire » dès qu'il suscite un quelconque plaisir esthétique, dès qu'il peut être signifiant par sa forme.

¹⁵ J.Peytard(1982)Littérature et classe de langue, AL collection, édition Hatier.

Le texte littéraire peut donc être à la fois un objet de plaisir, un réservoir d'idées et d'images offert aux lecteurs, et le lieu d'une forme de savoir et de connaissance du réel.

Il est de ce fait, le texte littéraire un objet de lecture privilégié, il est d'une complexité particulière.

L'appréciation du texte littéraire n'est pas fondée sur uniquement le plaisir de lire, mais elle dépend également de la connaissance de l'art de l'auteur et des moyens littéraires qu'il privilégie.

Or, si la plupart des enseignants sont à l'aise avec l'idée d'inciter les apprenants à réagir au texte de façon personnelle, reste la réaction des apprenants.

Chaque auteur a une histoire à raconter et il peut la raconter de mille manières, les façons de faire qu'il choisira révèlent son art.

Dans cette perspective, la spécificité linguistique du texte littéraire par rapport aux autres types de textes est signifiant, car comme le dit Barthes¹⁶ (1973) cité par N. Tournel et J. Vassevière (1994) : « La littérature est faite avec du langage, c'est-à-dire avec une matière. Le texte littéraire comme structure dans la réception, est source de multiples compréhensions et de difficultés grammaticales et sémantiques, surtout pour les apprenants du français langue étrangère. »

R. Barthes dans cette citation nous montre que chaque récepteur (lecteur) peut comprendre à sa façon.

Cela veut dire que le texte littéraire est polysémique, les apprenants le reçoivent, et chacun l'interprète, le conçoit et le comprend à différemment.

Nous développerons dans le point suivant la compréhension des textes littéraires et nous essayerons de montrer comment un enseignant peut participer à la compréhension de ce type de texte peu complexe.

1.6 La compréhension des textes littéraires

Un des rôles d'un enseignant de FLE est d'amener ses apprenants à clarifier et à élargir leur compréhension des textes.

Même si la lecture résulte d'un processus de construction du sens, l'élève à ce moment ne peut pas comprendre n'importe quoi du texte, il doit tout d'abord découvrir les repères donnés par l'auteur du texte en question pour en construire son sens, raison pour

¹⁶ R. Barthes (1973) Le plaisir du texte. Paris. Point/Seuil

laquelle, les apprenants doivent apprendre « les stratégies de lecture de base, les stratégies qui s'appliquent à tous les types de texte.

Nous citerons à ce titre F.Cicurel¹⁷ dans son livre lecture interactive en langue étrangère qui a défini les stratégies de lecture comme suit :

1.6.1 Lecture studieuse

C'est une lecture attentive dans laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'information.

1.6.2 Lecture sélective

Opération mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de rechercher comme celui qui consulte un dictionnaire.

1.6.3 Lecture-action

C'est la lecture dans laquelle le lecteur adopte une action à partir d'un texte qui contient des consignes comme une recette de cuisine, un mode d'emploi....

1.6.4 Lecture oralisée

C'est celle qui consiste à lire un texte à haute voix.

De plus, face à un texte littéraire, le lecteur que soit apprenant ou enseignant doit également recourir à des stratégies spécifiques à ce type de texte.

Il doit analyser la structure de l'histoire et faire des liens entre les actions et les motivations des personnages.

Lors de notre expérimentation, nous avons remarqué que la première question posée par l'enseignant pour vérifier la lecture silencieuse et la compréhension du texte lu est :

- a- De quoi parle le texte ?
- b- Dégagez la situation de communication (qui parle ? à qui ? de quoi ? dans quel but ?)

A cet effet, l'enseignant vérifie la compréhension de ses apprenants lecteurs actifs.

Du moment que la plupart des textes lus en contexte scolaire, sont des textes narratifs, extraits d'œuvres classiques (romans, nouvelles,

¹⁷ Francine Cicurel, Lectures interactives en langue étrangère, Hachette, (F autoformation), 1991.

contes...).L'apprentissage de stratégies de lecture propres à la compréhension de ce type de texte est important.

Ces stratégies concernent soit la structure du texte narratif soit les personnages et leurs motivations.

1.7 Comprendre la structure du récit

Que nous vient à l'esprit lorsque nous lisons le passage suivant : « Il y a bien longtemps, un prince nommé David, charmant et valeureux, était amoureux de la belle princesse. Le roi, père de la princesse désirait pour gendre et successeur un prince parfait..... »

Comme ils se font familiarisés avec les histoires, les élèves anticiperont qu'il s'agit d'un conte, que David est le personnage principal ou héros, et qu'il va faire tout ce qu'il peut pour être le gendre et le successeur du roi et que la fin de l'histoire va nous dire si David réussira ou non à épouser la princesse.

Pour faire cas de ces anticipations nous nous servons du schéma récit. Denhière (1985)¹⁸ définit le récit comme suit « En général, un récit à pour caractéristiques de commencer par poser un personnage principal ou des personnages et un cadre spatio-temporel. Ensuite d'indiquer par exemple, l'état du personnage principal : soit un manque ou un désir, et pour que l'histoire ne soit pas triviale il faut qu'il y ait une difficulté, ce qu'on appelle une complication. »

Les enseignants sont familiarisés avec les activités sur le schéma du récit qui amènent l'apprenant à reconnaître le personnage principal, l'élément perturbateur,, les complications et la résolution.

Toutes ces activités poursuivent l'objectif de sensibiliser les apprenants au fait que les histoires présentent une structure qui permet de comprendre et d'anticiper le récit.

1.8 Le texte littéraire et l'interculturel

La relation entre la littérature et la culture dans la didactique des langues remonte à des années, il remonte à la méthodologie traditionnelle qui a fait du texte littéraire un support de base et une issue de l'enseignement apprentissage des

¹⁸ Guy DENHIÈRE ET Serge BAUDET « de la compréhension à la lecture » 1985

langues et un prototype linguistique par excellence et la pierre angulaire de la culture cultivée.

Les méthodes et approches nouvelles en font un lieu favorisé, symbolique et allégorique du dialogue interculturel, imbibant leurs pensées et idées à la fois à la sociocritique, des théories sur la réception littéraire et de la pédagogie interculturelle.

A ce propos A. Séoud (1997) souligne « L'interculturel est un passage obligé parce tout rapport avec le texte est dans son essence interculturelle, compte tenu évidemment de la pluralité des cultures, de la multiplicité des croisements culturels, des civilisations d'aujourd'hui. »

Ceci dit, que l'analyse du texte littéraire ouvre la porte sur la culture mondiale, à ce propos nous citons un passage de Nedjma (1956) de Kateb Yacine où le personnage principal de Mustapha Gharib dans un monologue intérieur s'adresse à son maître :

«Cher maître, je ne remettrai pas la copie.....c'est aujourd'hui le Mouloud...nos fêtes ne sont pas prévues dans votre calendriers. Les camarades ont bien fait de ne pas venir...j'étais sûr d'être premier à la composition...je suis un faux frère... »

Dans ce passage, nous pouvons relever deux éléments sur l'interculturel, le premier est la fête du Mouloud qui est l'anniversaire du prophète Mohamed , de nos jours cette journée est considérée comme une fête religieuse d'où la journée est fériée, et les élèves ne vont pas à l'école.

A l'époque coloniale, les fêtes religieuses n'étaient pas célébrées et c'est la raison pour laquelle Mustapha Gharib s'adresse à son maître à son et lui dit que nos fêtes ne sont pas prévues dans vos calendriers.

Donc le deuxième élément dans ce passage ce sont les fêtes des français mais , dans ce passage elles sont implicitement citées, c'est-à-dire que leur calendrier à eux prévoit des fêtes.

Le texte littéraire est donc celui où l'apprenant rentre dans la langue et la culture de l'autre et c'est cet endroit où il configure son identité, et l'identité de l'autre .A travers l'extrait que nous proposons dans le passage suivant, nous montrerons comment les apprenants interagissent avec le texte, les personnages, les traditions en voici l'extrait :

Extrait 1 :

« Embrasse la tête de ton oncle, ma fille. Un beau jeune homme, tu vois, tu peux être fière de tes oncles... »

Mouloud FERAOUN . « Les chemins qui montent » p142, sans doute un apprenant s'il est en face de cet extrait il comprendra le geste d'embrasser la tête d'une personne âgée , qu'on lui doit le respect.

L'interculturel en classe de langue reflète le questionnement et le regard de l'apprenant vers les autres cultures en premier lieu.

En second lieu, ce même regard se basera sur la comparaison de sa vision et celle de la culture autre. H.BESSE¹⁹ parlant de de l'interculturel et pour renforcer ce qui vient d'être dit avance que : « le dialogue des cultures n'est pas dissociables d'un dialogue interpersonnel, entre soi et un autre à la fois semblable et différent, soi et soi confronté à des messages autres que ceux auxquels on est accoutumé ».

L'objectif alors de l'introduction de l'interculturel en classe de langues est centré sur la formation et le contact de l'autre part et d'une autre part, on accorde une importance à l'aspect communicationnel du FLE. Donc l'interculturel intervient pour aider les apprenants à maîtriser les instances et l'utilisation pratique d'une langue étrangère.

1.8.1 Relation texte littéraire /l'interculturel

Entre le texte littéraire et l'interculturel il existe est une étroite relation, car son enseignement est appréhendé dans une double perspective dont la première motivation qui aide à développer chez les apprenants le besoin, le désir et la volonté d'apprendre une langue.

Quant à la deuxième perspective , c'est la fourniture des outils culturels et indispensables à une meilleure connaissance de la culture.

¹⁹ Henri BESSE, Didactique et interculturalité, in Dialogue et cultures N°26 , Sèvres,FIFP (1985) page99

Dans ce sens , nous citons Mouloud FERAOUN dans « Les chemins qui montent » dans cet extrait :

« Mokrane, avait acquiescé parce que vava Said parla toute la soirée, devant le plat de couscous pendant que le garde champêtre et sa femme approuvaient d'un même signe de tête bref et impérieux. Mokrane n'avait aucune objection à formuler parce que la vieille avait tout prévu, la dot avait été fixée secrètement avec la future belle-mère, d'autres avantages avaient été promis, tout devait marcher à souhait. A la fin, il ne restait plus à Mokrane qu'à être heureux parce que l'ordre, la religion, l'honneur, la famille voulaient qu'il fut heureux, qu'il se leva reconnaissant pour baiser tendrement la tête de vava Said, pour embrasser sa mère et qu'il souhaitât à tous bonne nuit avant d'aller se coucher, avant d'aller rêver à Ourida puisque maintenant que le choix était fixé, il fallait sans attendre, penser honnêtement à sa femme et en être amoureux. » Mouloud FERAOUN , les chemins qui montent, p82.

Dans ce passage, le narrateur évoque plusieurs aspects de la culture arabo-musulmane, et des coutumes et traditions Kabyles dans le village d'Ighil Nezman. Ce passage montre que la tradition et la culture veut que les parents choisissent la belle fille à leur fils, tout se programme sans le vu , ni le su de l'intéressé jusqu'au jour de la célébration du mariage où il sera obligé d'aimer et de tomber amoureux secrètement de sa future élue du cœur.

L'enseignant à ce moment va inculquer à ses apprenants qu'à une époque donnée et même de nos jours ce sont les parents qui choisissent les épouses pour leur fils et qu'un jeune homme n'a pas le droit de tomber amoureux et d'épouser une fille qu'il a connue avant le mariage.

L'enseignant s'intéressera aux capacités cognitives de ses apprenants tout en considération leurs points forts et points faibles avant le commencement de tout processus d'apprentissage.

Pour conclure sur ce point sur le texte littéraire et l'interculturelle, nous pouvons dire que cette approche prévoit une sorte et d'ampleur pour la compréhension du texte, le rapprochement et l'échange entre la culture d'origine et la culture des autres.

Cette dernière(culture étrangère) peut transposer cette division et ce clivage, les traditions , les interdictions, les coutumes, les tabous, et les rivalités culturelles et les ambiguïtés et les antagonismes culturels pour installer un milieu équivoque où tout serait possible .

L'apprenant s'aperçoit et se plonge dans des valeurs culturelles du pays de la langue cible.

1.9 De la lecture à l'acte d'écrire

La production écrite n'est pas une activité auxiliaire à la lecture mais c'est une activité simple et plus on moins facile et son enseignement au cycle secondaire demeure complexe car elle implique non seulement le savoir mais aussi le savoir-faire.

La lecture et l'écriture peuvent se compléter et se consolider réciproquement. L'apprenant, à travers la lecture des différents supports, peut en découvrir les types, et les différentes caractéristiques de chacun.

Cette action lui permet, d'une part de consolider et réinvestir ses acquis (sémantique, lexicale....) et d'autre part l'amener à aboutir à une écriture.

Cette écriture permet à l'apprenant de nous dévoiler ou montrer ce qu'il a compris d'un texte cible (lecture – écriture) et peut l'encourager et le pousser à aller vers d'autres lectures dans le but de détecter et d'en dégager la structure du texte.

Néanmoins, ces actions si elles demeurent importantes et intéressantes ne peuvent être considérées comme acquises, c'est à l'enseignant et à l'apprenant de faire en sorte que ces actions deviennent machinales avec le temps.

Donc à partir des tâches qui poussent et encouragent les apprenants à faire des recherches et à les différents liens qui existent entre la lecture et l'écriture, nous proposons les activités suivantes :

- a- Un remède à la lecture pour discerner ou repérer la solution de certains problèmes d'écriture.
- b- Une analyse de texte dans le but de dégager les critères pour rédiger.
- c- Des activités écrites et préparation à la lecture.
- d- Une continuation de lecture pour des activités de lecture.

En définitive , le plus important ce n'est pas seulement amener l'apprenant à écrire, mais aussi le libérer et l'entendre lire de façon correcte. Il faut cependant encourager l'apprenant à se prendre en charge dans son projet lecture/écriture.

Ainsi, un apprenant conscient et perspicace des interactions entre la lecture et l'écriture serait plus en mesure de se servir de la lecture pour l'aider à écrire et vice-versa.

Dans ce chapitre nous proposons une activité de lecture, analyse de texte qui par la suite nous mènera à une activité d'écriture. Le but est de montrer comment l'analyse d'un texte littéraire pourrait pousser l'apprenant à rédiger un autre de même type et suivant toutes les consignes : plan, schéma, structure, les temps, la progression narratrice, les personnages....

Le texte que nous proposons est un conte de Madame d'Aulnoy par Charles Perrault intitulé la « la belle aux cheveux d'or »

Dans ce conte, nous allons dégager les schémas narratifs et actanciels et à partir de plusieurs lectures, l'apprenant sera capable de répondre à tous les questionnements possibles surtout à la question pertinente qui permettra de dégager la situation de communication :

- Qui ? Quoi ? Pourquoi ? Où ? Quand ?

En passant par les point de langue qui peuvent aider l'apprenant à s'approprier sainement cette langue qu'est le français.

Il faut donc encourager l'apprenant en situation d'apprentissage à lire pour écrire et à écrire pour lire sans recourir à la langue maternelle pour faciliter l'accès au sens.

Le conte :

Il y avait une fois la fille d'un roi qui était si belle, qu'il n'y avait rien de si beau au monde. On la nommait la Belle aux Cheveux d'Or car ses cheveux étaient plus fins que de l'or. Il y avait un jeune roi de ses voisins qui n'était point marié, et qui était bien fait et bien riche. Quand il eut appris tout ce qu'on disait de la Belle aux Cheveux d'Or, et il se résolut de lui envoyer un ambassadeur pour la demander en mariage.

L'ambassadeur, arrivé chez la Belle aux Cheveux d'Or, lui fit son petit message. Elle répondit à l'ambassadeur qu'elle remerciait le roi, et qu'elle n'avait point envie de se marier. L'ambassadeur partit de la cour de cette princesse, bien triste de ne pas l'amener avec lui.

Il y avait un jeune garçon à la cour qui était beau comme le soleil et le mieux fait de tout le à cause de sa bonne grâce et de son esprit on le nommait Avenant.

Avenant se trouva avec des personnes qui parlaient du retour de l'ambassadeur et qui disaient qu'il n'avait rien fait qui vaille ; il leur dit : « si le roi m'avait envoyé vers la Belle aux cheveux d'or, je suis certain qu'elle serait venue avec moi ».

Le roi l'appela dans son cabinet et lui dit : « Avenant j'aime toujours la belle aux cheveux d'or, ses refus ne m'ont pas rebuté ; mais je ne sais comment m'y prendre pour qu'elle veuille m'épouser ; j'ai envie de t'y envoyer pour voir si tu pourras réussir. »

Avenant répliqua qu'il était disposé à lui obéir en toutes choses, qu'il partirait dès le lendemain. Un matin qu'il était parti à la pointe du jour, en passant une grande prairie, il aperçut sur l'herbe une grosse carpe dorée ; ayant voulu attraper de petits moucherons, elle avait sauté si haut hors de l'eau qu'elle s'était élancée sur l'herbe où elle était prête à mourir. Avenant la remit doucement dans la rivière.

Lorsqu'il se présenta à la porte du palais, tous les gardes lui firent une grande révérence. L'on conduisit Avenant dans la salle d'audience. Il fit sa

harangue à merveille. « Gentil Avenant lui dit la princesse, toutes les raisons que vous venez de me conter sont fort bonnes ...Mais il faut que vous sachiez qu'il y a un mois que je fus me promener sur la rivière avec toutes mes dames et en octant mon gant, je tirai de mon doigt une bague qui tomba par malheur dans la rivière. J'ai fait le serment de n'écouter jamais proposition de mariage que l'ambassadeur qui me proposera un époux ne me rapporte ma bague ».

Quand il fut retourné chez lui, il se coucha sans souper. Voyant le jour, il descend dans le jardin quand tout à coup il entendit qu'on l'appelait. « Qui m'appelle » dit-il ?

Aussitôt , la grosse carpe paraît et lui dit : Vous m'avez sauvé la vie.....Tenez, cher Avenant, voici la bague de la belle aux cheveux d'or ».

Texte extrait du livre de français 1.A.S. Edition1998-1999, pp 83-84

D'après les Contes de Madame d'aulnoy pour Charles Perrault.

Librairie Gründ. Paris,1978 .

Questions :

Pour dégager le schéma narratif, l'enseignant, posera des questions :

1- Par quoi commence le texte ?

- Quels genres d'informations sont donnés dans la première partie du texte ?

Réponses attendues : Il y avait une fois (indice temporel, formule d'ouverture)

Présentation des personnages (la jeune fille, le jeune roi, l'ambassadeur).

Les informations données dans cette première partie sont : la description des personnages principaux.

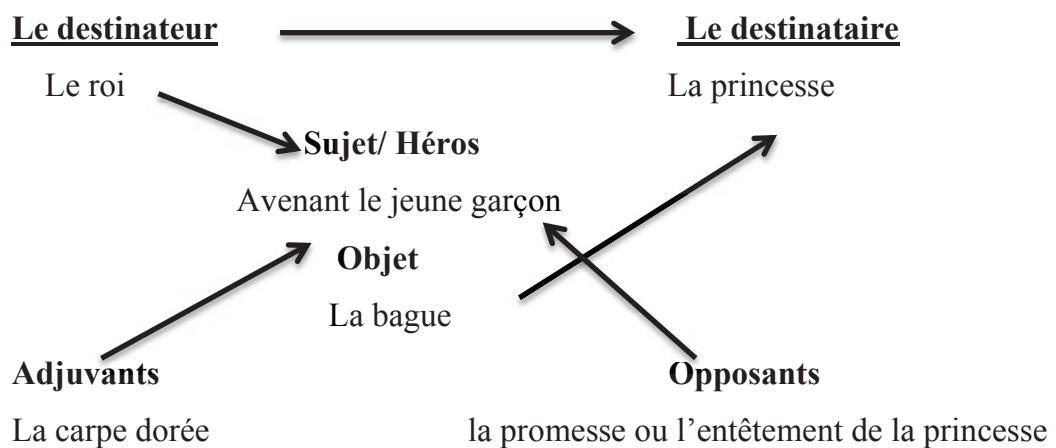
2- Des évènements se sont produits entre le début et la fin du conte, quel évènement ayant servi à enclencher les actions ?

Diverses réponses sont attendues dont la principale serait : la tristesse du roi après le refus de la princesse.

Pour dégager le schéma actanciel, l'enseignant posera une série de questions qui sont :

- a- Quels sont les actants qui apparaissent dans le conte ?
- b- Parmi tous les actants que vous avez relevés, sont-ils tous des humains ?
- c- Quelle est la nature de la mission du héros ?
- d- Qui se charge d'accomplir cette mission ?
- e- Qui l'a aidé à accomplir sa mission ?

Le schéma actanciel



Sur le plan de la langue, l'enseignant proposera comme leçon la caractérisation à titre d'exemple : les adjectifs qualificatifs ou les participes passés, les groupes nominaux ou les compléments de détermination enfin la proposition subordonnée relative.

Exercices modèles :

Exercice 1 :

Relevez du texte « la belle aux cheveux d'or » les éléments qui servent à caractériser les personnages en complétant le tableau suivant :

Adjectifs qualificatifs	
Groupes nominaux	
Complément de détermination	
Subordonnée relative	

Exercice 2 :

Soulignez dans le texte suivant les adjectifs ou les participes passés qui décrivent le personnage :

Le colonel Chabert était aussi parfaitement immobile que peut l'être une figure en cire. [...] Le vieux soldat était sec et maigre. Le visage, pâle, livide, et en lame de couteau, s'il est permis d'emprunter cette expression vulgaire, semblait mort. [...] Mais un observateur, et surtout un avoué, aurait trouvé de plus en cet homme foudroyé les signes d'une douleur profonde, les indices d'une misère qui avait dégradé ce visage, comme les gouttes d'eau tombées du ciel sur un beau marbre l'ont à la longue défiguré. [...]

Extrait du Colonel Chabert d'Honoré De Balzac

Deuxième activité :

Lire et écrire

Atelier d'écriture 1 : la structure du récit

1- L'enseignant demandera aux apprenants de choisir parmi deux situations initiales celle qui convient à un récit donné.

Le texte support :

«Il aperçoit soudain des marchands chargés de poissons. Renard fait le mort. Les marchands le ramassent et le jettent au fond de la voiture. Renard dévore le poisson. Il saute de la voiture et s'en va repu.... »

Les deux situations proposées :

Situation initiale 1 : « Capitaine Renard allait de compagnie avec son ami bouc des plus encornés..... »

Situation initiale 2 : « En ce matin d'hiver, Renard affamé rôde dans la campagne à la recherche de nourriture..... »

Exercice 2 :

Imaginez la situation finale pour introduire le récit ci-dessous et rédigez la en quatre phrases :

Texte :

« Soudain une ombre passa sur le taillis. Je levai la tête et je vis le condor. Il était descendu du zénith et il planait majestueusementIl s'éloigna, sur ma gauche. Je pensais qu'il était venu par curiosité pure, jeter un coup d'œil sur l'intrus qui osait pénétrer dans son royaume. Mais je le vis prendre un large virage en passant derrière moi et revenir sur ma droite ; je constatai alors avec terreur qu'il décrivait un cercle dont j'étais le centre, et que ce cercle descendait peu à peu vers moi..... »

Marcel Pagnol. La gloire de mon père.

Atelier d'écriture 2 :

Exercice 1 :

Trouvez un adjuvant pour le héros du récit suivant et terminez l'histoire.

« J'ai l'impression de vivre un rêve, un rêve magnifique. La destinée est donc pour nous. Tous les obstacles sont vaincus. Ce départ insensé !

Je suis de la réussite maintenant. Tout nous sourit. Tout à l'heure, nous serons à Gibraltar. Nous atterrirons sans rien casser.....Je prévois ma réussite partout...Pourquoi pas ? Le succès n'est-il pas une question de volonté et d'un petit peu de chance ? Ce décollage et ce vol m'ont prouvé que la chance était de mon côté elle ne m'abandonnera pas. Rien ne m'empêche d'accomplir ce que je me suis fixé pourtant..... »

R.Monchotte. Les carnets de René. Monchotte. (Flammarion)

Exercice 2 :

Demanderà à ses apprenants d’imaginer une histoire à partir des éléments dans le tableau, tout en utilisant un seul par case.

Destinateur	Destinataire	Sujet/Héros	Objet	Adjuvants	Opposants
Roi	Fils	Prince	Princesse	Oiseau	Ogre
Reine	Père	Guerrier	Rose	Anneau	Sorcière
Père	Fille	Enfant	Trésor	Fée	Guerriers
Médecin du roi	Reine	Chevalier	Fruits magiques	Miroir	Animaux sauvages

Le deuxième moment de l’atelier d’écriture :

Voici quelques titres de contes à inventer :

- La grotte enchantée – L’oiseau du paradis –La ville invisible –L’île maléfique..
L’enseignant doit choisir un extrait qui encouragerait l’apprenant le plaisir et l’envie de lire pour avoir cette motivation et cette envie d’écrire.(Les contes arabes traduits populaires, les contes de Perrault...) et ce pour aborder le texte d’un point de vue linguistique, culturel et esthétique.

Synthèse

L'objectif opérationnel de ces deux serait d'amener l'apprenant à s'exprimer par l'écrit à partir d'une lecture.

Lors de notre expérimentation, nous avons remarqué que les apprenants des lycées visités n'éprouvent pas un grand intérêt à la lecture certains même ne savent même pas déchiffrer et prononcer correctement de courts énoncés.

Nous avons aussi remarqué et observé dans les classes pilotes où nous avons effectué nos expériences que les apprenants lisent très mal et perçoivent très mal les textes littéraires, ils éprouvent du mal à lire des petits extraits alors leur proposer une œuvre entière serait impossible à réaliser.

Dans ce travail consacré à la réceptions du texte littéraire en milieu scolaire et au secondaire, nous essayons par tous les moyens comment faire naître cette motivation chez les apprenants , comment les amener à lire des texte littéraires, comment les pousser à aimer la littérature et aller vers d'autres textes non proposés en classe.

Notre principale préoccupation est de pousser nos apprenants à aller vers des lectures un peu plus profondes et développer graduellement les compétences de lecture de chacun des apprenants pour devenir des lecteurs autonomes. Nous penserons à donner à la lecture une place primordiale dans les apprentissages.

L'un des principaux obstacles de la lecture chez les apprenants est la motivation des apprenants et même des enseignants. Nous avons essayé par le biais de l'enquête faite auprès des enseignants du secondaire de savoir pourquoi les apprenants éprouvent du mal à lire de façon générale et lire un texte littéraire d'une manière particulière.

Nous nous sommes posées la question de l'emplacement du texte littéraire dans le projet didactique en tant que séquence alors que cette place lui est attribué au sein d'un projet didactique.

Yves Reuter rappelle que se poser la question des interactions entre la lecture et l'écriture revient souvent à se poser ces questions essentielles :

- a- Comment le lire influence-t-il l'écriture ?
- b- Comment l'écriture influence-t-il le lire ?

Nous avons pris comme corpus dans ce travail ; le texte littéraire donc l'apprenant sera amené à rédiger un récit, les apprenants en question sont des lycéens de niveau première année et troisième année secondaire. Le texte littéraire a l'avantage d'être un type de texte qui a été abordé à différents niveaux d'apprentissage et que l'apprenant peut vite être amené à rédiger suivant les consignes qui lui seront données par son enseignant tels que :

- Le respect de la structure du texte.
- L'utilisation des repères spatio-temporels.
- L'utilisation des temps narratifs.

Dans la rédaction de ce type de texte, il est indispensable d'introduire son texte (situation initiale) et de conclure (situation finale), et ces deux parties du récit sont soumises à des règles strictes.

Par exemple dans la situation initiale, il convient de présenter les indicateurs de lieu et de temps, la présentation d'un personnage ; puis on passe à la deuxième partie par un élément modificateur qui poussera l'apprenant à plonger dans l'imaginaire pour arriver à une situation finale d'où la résolution du problème soit par une fin tragique soit par une fin joyeuse.

Donc les deux compétences à savoir la lecture et l'écriture sont deux compétences étroitement liées, l'écriture au cycle secondaire est considérée comme un exercice de grande importance surtout à l'épreuve du baccalauréat, où on lui attribue un grand pourcentage dans le barème de notes surtout pour la filière langues étrangères.

Notre objectif principal dans cette première partie du travail était d'amener les apprenants à produire un texte narratif (le conte) tout en respectant ses caractéristiques, cet exercice sera considéré comme une sorte d'évaluation sommative de la séquence ou du projet didactique.

Le conte qui a été proposé » La belle aux cheveux d'or » a servi comme modèle.

En partant de ce petit conte l'apprenant est passé d'un stade de lecture à un stade d'écriture où il peut aborder d'autres textes plus longs et plus complexes.

CHAPITRE 2

L'interaction lecture — écriture

Introduction

Tout enseignant de langue essaye par tous les moyens mis à sa disposition, en plus de sa motivation, d'amener au maximum ses apprenants à manier correctement la langue.

Mais comme nous le savons tous, il n'existe pas de recette miracle, pour diverses raisons ; le niveau des élèves, leur intention, et les conditions d'apprentissages.

Nous nous sommes penchés sur un axe qui est celui en partant de la lecture pour en arriver à l'écriture, c'est d'amener l'apprenant à produire un écrit ; certes une opération très délicate mais réalisable.

Comment y parvenir, sans pour autant brusquer l'apprenant à écrire, plutôt le laisser s'exprimer à sa manière en partant d'un point qui est la lecture pour en aboutir à l'écriture.

Et comme les deux actions « lecture-écriture » sont difficiles et nos apprenants réticents , nous nous sommes penchés sur le pourquoi de cette réticence.

En premier lieu, nous avons mené une petite enquête auprès de nos apprenants sous une forme ludique deux questions :

- Pourquoi vous n'aimez pas lire ?
- Quels sont les problèmes que vous rencontrez lors du passage à l'écriture.

A partir de ces deux questions, nous avons trouvé une stratégie pour retrouver ensemble comment reformuler cette interaction entre les deux options à savoir à partir d'une lecture pour aboutir à l'écriture.

Etant donné que notre région est riche en conte surtout le « conte oral », nous avons demandé à nos apprenants de nous ramener des contes, dans un but bien précis qui est celui de les faire participer d'où la création au départ d'une banque de données.

Pourquoi le conte ? Quel est le but du conte ? Et à quel moment raconte-t-on un conte d'après nos traditions, bien que de nos jours, rare sont les familles qui racontent des histoires leurs enfants.

Mais toujours utile de signaler que notre demande a trouvé un large écho auprès des sollicités.

A ces questions ; nous avons réservé toute une séance pour expliquer à nos apprenants, et répondre à toutes les questions et leurs inquiétudes.

Pourquoi le conte ? En suivant les instructions du programme officiel, et en classe de première année secondaire y figure le narratif, c'est pour cette raison que nous avons pris ce type de texte.

Si notre choix s'est porté sur le conte, pour les avantages qu'il présente.

- 1- Conte court
- 2- Vocabulaire facile.
- 3- Texte aéré.
- 4- Morale facile à découvrir. ou à formuler.

Pour enfin, d'amener nos apprenants à schématiser le conte « schéma narratif », puis le schéma actanciel, ces techniques maîtrisées, on demandera aux apprenants après lecture, compréhension de ce conte, soit de le réécrire, soit de puiser de la banque de données un conte de leur choix..

Vu l'abondance des contes récoltés, et comportant des lacunes (contes transcrits par les apprenants), nous avons jugé utile pour entamer notre expérience de prendre un conte tout prêt pour commencer le travail.

En commun accord, nous avons opté pour le conte de Charles Perrault intitulé « la fleur aux mille couleurs », notre intention était d'aborder ce conte pour en arriver à reprendre les contes oraux stockés dans la banque de données à la fin de la séquence pour l'écrit.

2.1 L'interaction lecture-écriture

Toute activité entreprise vise un objectif, dans ce cadre nous essayons d'amener nos apprenants à rédiger un texte narratif à partir de données « lecture et compréhension d'un conte ».

Nos apprenants arrivent à lire plus ou moins bien sous la direction de l'enseignant, mais nous butons toujours sur la phase finale qui est la production écrite.

Nos apprenants possèdent des capacités mais se retrouvent impuissant quand ils passent à l'écrit.

2.2. Constats

Peut-on utiliser le terme de constat amer ? À propos de la phase écrite, car nous avons découvert que nos apprenants ne maîtrisaient pas cette opération malgré toute la phase de préparation, les consignes si explicites, et les acquis en point de langue.

Le français enseigné en Algérie jusqu'à l'heure actuelle ne dispose pas de statut spécifique, d'où la difficulté d'évaluer un travail écrit.

C'est pour cette raison que nous avons, d'une autre part, remarqué que nos apprenants, éprouvent des difficultés tout d'abord à l'oral, puis à l'écrit. Ils pensent en arabe (langue maternelle) pour ensuite transcrire leurs pensées en français d'où les interférences.

Cette constatation, nous pousse à y réfléchir longuement, puisque les causes nous les connaissons, mais comment y remédier.

2.3. Difficultés observées

Sur le terrain, les enseignants eux aussi éprouvent des difficultés, malgré toutes les tentatives et méthodes préconisées, découvrent que l'activité écrite demeure toujours un handicap, en plus du style, beaucoup de fautes d'orthographe, l'interférence, nous ajoutons ceci l'emploi des temps non maîtrisé.

Donc la production écrite, ce que nous appelons communément paragraphe reste et demeure une tâche très complexe pour nos apprenants.

S'ils ont des idées, ils n'arrivent pas à bien les formuler, en plus l'importance de l'écrit n'a pas d'impact pour eux.

Pour en revenir à cette remarque, et pour l'illustrer, il nous arrive souvent de trouver une production écrite dont les idées sont cohérentes (si on traduit son idée en langue arabe).

Nous arrivons à déduire que l'apprenant ne maîtrise pas l'écrit, le récit réalisé par l'apprenant lui-même comporte beaucoup d'incohérence bien que le texte soit traité en classe.

Après lecture et compréhension du texte intitulé (la fleur aux mille couleurs) pris comme support test , nous avons amené l'apprenant à dégager le schéma actanciel, pour inclure dans sa méthode de reconstruction du texte à ressortir le héros, le destinataire , le destinataire, la quête, les adjuvants et les opposants, et à partir de ces données sous formes de questions auxquelles l'apprenant devait répondre de manière à obtenir un « petit conte » cohérent si possible.

2.4 Réflexions

Dans un premier temps, pour encourager nos apprenants, et faire dissiper cette phobie de l'écriture, et par ne pas sanctionner leur échec, nous avons préconiser deux méthodes en premier de porter des mentions d'encouragement sur les copies, en deuxième d'ajouter des points, bien qu'ils soient des partisans des notes chiffrées .En dernier lieu le dépliant , pour sortir du cadre archaïque celui de la copie ou double feuille , nous avons opté pour le dépliant , d'une manière ludique intitulé l'histoire en vingt questions (exemple en annexe celui du « petit chaperon rouge », et celui de . « la fleur aux mille couleurs »)

Nous voulions arriver à une production non pas pour la note, mais pour amener l'apprenant à rédiger.

2.5. Phase de test : « défi-lecture-écriture »

L'opération « lecture-écriture » devait impérativement débiter par une lecture où tous les apprenants devaient lire le texte à haute voix en classe , sous la direction de l'enseignant, avec des correctifs au fur et mesure , pour les élèves dits « faibles » devaient

au préalable lire le texte à la maison sans pour autant chercher la compréhension (une mise en train en quelque sorte).

Le but de cette opération est d'amener l'apprenant tout d'abord à lire, et relire le texte , une fois ce travail accompli, les séances qui suivront seront consacrées aux points de langue, tout en faisant un retour à chaque fois (feed back) sur le texte cible.

La lecture du texte cible lui permettait à minimiser ses fautes tout en remplissant le dépliant, l'important était de l'amener à réaliser quelque chose de personnel au départ tout en étant plus ou moins guidé soit par l'enseignant soit dans le cadre du travail par binôme.

2.5.1. Démarche envisagée

La démarche demandait beaucoup d'attention, une concertation avec les collègues volontaires pour cette expérience émirent leur point de vue, et nous optâmes pour la mise en place d'un projet (dont le canevas suit).

Dans cette opération, il a été préconisé de ne pas scinder ou décloisonner les séances, chaque séance est le complément de la précédente afin de garder le lien .

Notons que lors des séances qui suivront la lecture, toute opération doit faire appel au texte source afin de maîtriser la lecture, car à chaque fois on devait relire une partie ciblée du texte, et cette méthode a permis aux élèves de s'habituer au texte et de le suivre de près.

Le va et vient entre le texte cible et les points de langue devaient aboutir sur un travail final qui est celui de l'écriture.

Aussi , nous avons mis comme consigne, il n'est pas évident de s'attendre une production parfaite de la part de l'apprenant, mais au départ c'est l'amener à rédiger un petit paragraphe, en quelque sorte le mettre en confiance pour qu'il n'appréhende pas l'écrit. Il faut l'apprenant devienne autonome dans son écrit malgré que les consignes

données sous formes de questions vont l'aider à formuler des réponses, et ces dernières formeront un paragraphe.

A cet effet, le conte court sous forme de dépliant nous a paru le moyen le plus approprié pour une telle expérience.

Au fur et à mesure de la progression, nous nous sommes demandés pourquoi pas et vu aux résultats obtenus, de demander à nos apprenants de rédiger par exemple le déroulement des événements d'un conte, pour les autres ; la situation finale et ainsi de suite, pour encourager leur imagination, sans contraintes.

La lecture de plusieurs textes en classe et en dehors de la classe permettait à l'apprenant de mieux assimiler les cours de point langue vus en classe. En parallèle, nous avons continué à leur apprendre les règles d'accord, à leur faire retrouver tel phénomène orthographique dans tel passage et à leur donner les petites 'astuces' à l'occasion, mais nous n'avons pas envisagé l'orthographe comme une finalité essentielle de la stratégie autrement que par une imprégnation continue.

Cette opération visait à améliorer la phase finale qui est la production écrite tout en s'attachant à l'expression orale où l'apprenant sera capable de s'exprimer d'une manière aussi simple pour en arriver à la transcription de ses idées.

La production écrite doit porter son empreinte personnelle dans l'organisation des idées, la cohérence et le style.

Synthèse

Toute opération demande un bilan, un contrôle, en quelque sorte un processus de mesure, en un mot l'évaluation. Les résultats obtenus permettent à l'enseignant de s'auto évaluer et d'évaluer ses apprenants et d'y apporter les remédiations adéquates.

De l'évaluation diagnostique à l'évaluation formative, l'enseignant est amené à construire un projet didactique dans lequel il choisit les méthodes, les stratégies, les supports.

Ce choix se fait en fonction du niveau des apprenants, et en fonction de leurs besoins pendant le déroulement du projet.

L'organisation des situations d'apprentissage qui doivent répondre aux caractéristiques suivantes : partir des ressources personnelles de l'apprenant pour lui permettre d'aller au plus loin de ses possibilités d'acquisition dont le but final est la production écrite.

De ce fait l'apprentissage s'organise en séquences. Chaque séquence est organisée autour d'un savoir-faire, que nous nommerons ici séance dont la durée varie selon le niveau des apprenants (le niveau des apprenants d'une zone déshéritée diffère de celui d'une grande ville par exemple), cette opération se divise en trois axes :

Activités relatives aux domaines de l'oral et l'écrit.

Activités relatives aux domaines de la syntaxe et de l'écrit.

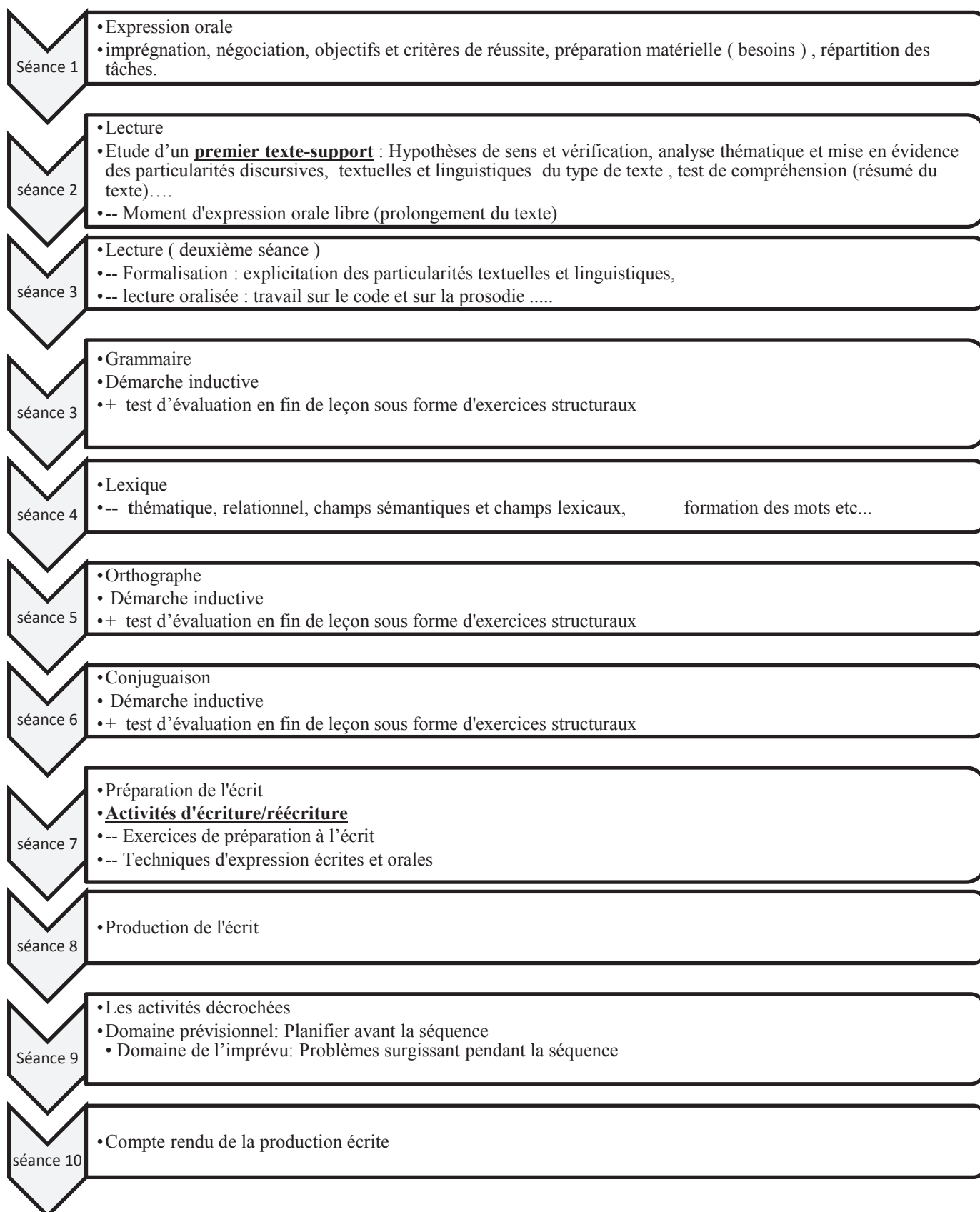
Activités relatives aux domaines de l'évaluation formative.

Cette expérience nous a montré qu'il était possible d'amener la classe à écrire avec un réel plaisir, qu'elle pouvait s'intéresser à la correction de l'expression et de l'orthographe, et qu'elle concevait la nécessité d'organiser ses idées et de choisir ses mots, mais la participation de tout le monde est plus que souhaitable, et en premier lieu l'apport de l'enseignant et son degré de motivation et d'éviter cette routine qui est « la lecture pour la lecture ».

Remarques

- *Notons ici, que le canevas proposé est conforme aux instructions ministérielles, certains enseignants s'étonnent de voir dans ce canevas cette disposition : des séances de : grammaire, de vocabulaire, orthographe et conjugaison, notre but était de déstructurer ces séances que certains nomment point de langue.*
-
- *Notre souci était de montrer la séance et son objectif, d'ailleurs un projet est divisé en séquences, qui à leur tour sont divisées en séances, certains enseignants lors de notre recherche préconisent d'inclure dix voir douze séances dans une séquence.*

Exemple de canevas « Séquence »



À noter que la séance est constituée de phases de travail suivant les moyens mis à disposition, individuel, en tandems, en groupes. Elle doit être cohérente avec la séance précédente et celle qui suit. Ce qui veut dire qu'il s'agit dans ce cas d'investissement des acquis.

De ce fait, il ne faut jamais aborder une séance nouvelle sans s'être assuré que les apprenants maîtrisent les apprentissages antérieurs et, plus largement, les compétences nécessaires (motivation, attitudes, etc.) au nouvel apprentissage visé, ce qu'on appelle couramment phase de rappel.

Il faut également avoir fourni aux apprenants des outils pour permettre de réduire le différentiel entre le niveau d'habileté acquis et le niveau à atteindre qui est ici la production écrite.

Donc la production écrite n'est pas un acte isolé, son acquisition est liée à la lecture, ou à des lectures, puisque ces deux processus « lecture-écriture » se développent simultanément. » D'où la connaissance de l'oral est primordiale pour aborder l'écrit.

La phase de production écrite (écriture) est le résultat de toutes les séances de la séquence didactique qui mène l'apprenant à produire de façon claire et précise un texte.

L'apprenant doit réinvestir de manière à répondre aux consignes données afin de réaliser un énoncé adéquat avec les caractéristiques du texte en question (dans notre perspective, le texte narratif).

La compétence de l'apprenant à l'écrit est le résultat des notions acquises durant toutes ces étapes d'apprentissage.

Chapitre 3

Stratégies et méthodes

Introduction

Pour mieux appréhender la lecture, nous avons choisi des petits extraits de contes, simples et abordables, doté d'un vocabulaire facile et pratique pour une réutilisation.

Pourquoi le conte ? C'est dans ce genre de littérature que nous avons pensé que nos apprenants se trouveront à l'aise, dans le monde merveilleux, mais leur niveau en langue française nous a fait découvrir que nos apprenants accusent un déficit plus ou moins important en lexique.

Aussi, le réemploi du lexique par ces mêmes apprenants, ou la réutilisation reste de loin un objectif à atteindre malgré les différentes méthodes appliquées pendant les séances.

3.1. « Dire » ou « choisir » un langage approprié

3.1.1 Enrichir son vocabulaire

La méthode préconisée était de proposer un conte en l'occurrence « le petit chaperon rouge » pour sa maniabilité, vocabulaire abordable d'une part, une morale facile à découvrir à la fin de l'histoire d'une autre part.

Une telle proposition n'est pas fortuite, nous avons voulu éviter un texte « rigide », le but était d'amener les apprenants en premier lieu à lire le conte, de les inciter à découvrir la fin de l'histoire et d'en tirer une morale, et par la même occasion les amener à utiliser le dictionnaire pour en ressortir les termes qui paraissaient difficiles.

Apprenants formés en binômes, ayant pris en charge la lecture du petit chaperon rouge (texte accompagné d'illustrations), se sont attelés à ressortir les trois parties du récit, puis le schéma actanciel pour en arriver à découvrir le héros.

Nous avons demandé de ressortir le héros ou plutôt l'héroïne, et de relever tous les qualificatifs la décrivant, pour en arriver à trouver ou plutôt deviner le caractère du petit chaperon rouge, beaucoup de termes ont été avancés, ce qui nous a permis de faire une étude lexicale puis aborder le champ sémantique afin de montrer aux élèves la différence qu'il pouvait y avoir entre plusieurs termes appartenant à un même champ lexical (sèmes communs et sèmes spécifiques).

Dans ce contexte, nous avons appris aux élèves qu'est-ce que la synonymie et son impact lors d'une description par exemple d'un personnage.

Un portfolio fut créé pour le recensement des mots (synonyme) à l'aide d'un dictionnaire, ensuite l'établissement des fiches comparatives, par types, par catégories, par dérivation, et enfin par la production ou l'emploi des termes dans des phrases.

Les termes clés retenus concernant les caractères des actants : la naïveté du petit chaperon rouge, la méchanceté du loup, la bravoure du bucheron, la gentillesse de la grand-mère.

Quadruple objectif de cette opération :

a-L'approche et la compréhension d'un conte (texte facile à manipuler).

b-Apprentissage d'un vocabulaire nouveau.

c-Utilisation d'outils pédagogiques (dictionnaires).

d-Réutilisation de nouveaux termes dans d'autres contextes.

3.1.2 Réinvestissement du vocabulaire.

Opération de lecture et compréhension terminées, dans lesquelles nous étions amenés à vérifier la compréhension des textes proposés, et par la suite procéder à des tests de contrôle d'acquisitions qui s'en suivirent, donc nous devons amener les apprenants à réinvestir les acquis des séances précédentes ?

Les notions tournaient surtout, au début, autour du lexique, détermination des actants, la description des actants point de vue physique ensuite morale, la première partie abordable selon les apprenants, par contre la description morale demandait beaucoup d'efforts, car nos apprenants maîtrisaient moins la langue française en plus trouver des termes exprimant la qualité morale lors de la description c'était beaucoup demander d'après eux.

Donc, il fallait, en quelque sorte revenir un peu en arrière, et revoir les termes qui expriment la qualité morale, à l'aide d'autres textes riches en description physique et morale.

Reprise de tous les termes nouveaux, sous forme de tableaux, avec un exercice de recherche d'antonymie.

Cet exercice avait pour but de ramener l'apprenant à la bonne utilisation du terme choisi dans telle ou telle idée.

Pour bien mener cette opération, on a procédé tout d'abord, et pour y mettre les apprenants « dans le bain » en leur demandant que chacun décrive son camarade, de la manière suivante :

a-Le portrait physique.

b-Le portrait moral.

Une fois le portrait physique terminé, chaque apprenant devait remettre la feuille au camarade décrit, qui à son tour devait lui-même terminer sa propre description, mais coté description morale.

Exercice très motivant, où tous les apprenants ont réussi à passer le premier cap, qui est celui de la description physique, avec un vocabulaire simple, phrases courtes, claires et nettes.

L'expansion de cet exercice fut plus bénéfique, lorsqu'un apprenant est passé au tableau pour lire une description prise au hasard, la réaction fut immédiate, les apprenants ont découvert de qui s'agit-il, en plus ils ont rectifié en utilisant d'autres termes quand la description de leur camarade n'était pas exacte, c'était le résultat recherché à savoir la réutilisation du lexique.

3.2. « S'exprimer » ou améliorer son expression et son style

3.2.1 Clarifier son expression

La suite de l'opération était de ramener l'apprenant à bien s'exprimer, plutôt à clarifier son idée ou ses idées à l'intention de son interlocuteur.

Opération en deux temps :

a-Expression orale

b-Expression écrite

a-Expression orale

Nous avons amené les apprenants à s'exprimer oralement, devant leur camarade en faisant la description d'un personnage réel ou imaginaire, d'un objet, tout en demandant aux autres de noter les fautes, en quelque sorte les anomalies.

Les apprenants possédant un bagage minime, en plus s'exprimant devant leurs camarades n'était pas chose aisée, mais la création d'une certaine complicité entre apprenants et le professeur, et dans une ambiance bon enfant, tout le monde s'est apprêté au jeu.

Notons cependant qu'ici cette opération s'est faite sous forme d'expérience, aura-t-on le même résultat escompté dans un cours dit « officiel » ?

À partir de cette activité primaire, nous nous sommes avancés un peu plus en posant plus de consignes, pour voir la capacité des apprenants, par exemple suppression de la répétition, utilisation des qualifiants, les temps justes et l'emploi des articulateurs....

Ce travail visait aussi la prononciation et à haute voix : l'intonation, il a été demandé de suivre la phrase avec des gestes et des mimiques pour mieux faire passer le message.

b-Expression écrite

Pour l'obtention d'un meilleur résultat, reprise du travail par binômes, le travail individuel devrait être fusionné pour n'obtenir qu'une seule production écrite réalisée par deux apprenants.

Les consignes devaient changer en quelque sorte, de l'oral on passe à la graphie, Il a été demandé de procéder au brouillon tout d'abord, l'utilisation d'un stylo de couleur bleue obligatoire, d'aérer le texte produit, très bonne lisibilité.

Aussi, le nombre de phrases est limité à six phrases, trois pour la description physique, et trois pour la description morale.

Une fois le travail terminé, les apprenants devaient s'échanger les copies, et la correction se fera par les autres apprenants.

D'où l'utilisation d'un autre stylo d'une autre couleur, et le travail consistait à :

- 1- Détection des mots oubliés
- 2- Vérification de la ponctuation et les majuscules
- 3- Vérification de l'emploi du temps
- 4- Interrogation sur la compréhension du texte
- 5- Remplacement des répétitions maladroites
- 6- Correction orthographique (accords et lexique)
- 7- Degré de lisibilité du texte
- 8- Délimitation des deux paragraphes.
- 9- Vérification d'utilisation du lexique vu en classe.
- 10- Mise d'une appréciation non chiffrée.

Cette opération de correction collective était bénéfique dans la mesure où on a retrouvé des réinvestissements des acquis d'une manière générale.

3.2.2 Enrichir un écrit par la description

Enrichissement de la production écrite par une description

Après les différentes étapes de la mise en situation des apprenants, dans l'oral et l'écrit, nous avons essayé nos apprenants « à aller plus loin » dans la production écrite en se basant surtout sur la description tout en impliquant le temps qui s'y adapte.

Plusieurs textes proposés par les apprenants cette fois – ci, pourquoi cette opération ? Notre but était de laisser l'apprenant lui-même choisir le texte pour voir son intention et de découvrir ses penchants pour ce type de texte.

Nous leur avons demandé de réaliser des grilles sémiologiques en relevant tous les synonymes et antonymes, puis aborder les formes et couleurs, toujours sous forme de tableaux.

Cependant, il est à noter que le travail réalisé par les apprenants oscillait d'une manière générale vers la moyenne, d'autres ont trouvé des difficultés non pas pour s'exprimer oralement, mais tout simplement réinvestir à l'écrit.

Un exercice sur la description ou plutôt enrichissement de la description demande beaucoup d'attention de la part des apprenants et un suivi ponctuel de la part de l'enseignant.

À noter que les textes ont tous été lus et compris par les apprenants.

L'appropriation d'une figure de style : la comparaison

Exploitation des figures de style

Motivés par la lecture et l'analyse des contes, nous nous sommes demandé pourquoi ne pas y aller un peu plus loin, vu l'engouement et l'attention portés à ce genre de texte par nos apprenants.

Une fois le lexique abordé, explicité et employé, l'exploitation des figures de style s'imposait, vu le niveau de nos apprenants, et vu la complexité des figures de style, l'enseignant au départ a déterminé le rôle de chaque figure à savoir : (répétition et analogie)

- L'anaphore.
- Le pléonisme
- La gradation
- La répétition
- L'allégorie

—La personnification

— La comparaison

— La métaphore

— L'oxymore

Tous ces termes sont passés en revue avec des explications et des exemples, même il a été demandé aux apprenants d'en fournir des exemples, nous avons montré aux apprenants que dans le cadre de l'oxymore ce n'était pas le terme et son antonyme, mais pour obtenir un oxymore il fallait mettre les deux termes ensemble afin d'obtenir cette figure de style ex. : un généreux avare, un silence énervant,.....

Le plus important dans cette activité était d'amener l'apprenant à bien utiliser la comparaison en premier lieu, ensuite la métaphore et puis la personnification, il utilisait ces trois figures sans le savoir, donc il fallait rectifier le tir en lui inculquant les différents sens, pour ce qui est des autres figures, elles étaient données juste à titre d'information.

3.3. Production d'un texte cohérent

3.3.1 la progression du texte écrit

3.3.2· Le schéma narratif

Toujours dans le cadre de la lecture, et après la compréhension, il fallait reconnaître un texte du genre narratif, pour cela aborder le schéma narratif est devenu impératif.

Pourquoi le schéma narratif ? pour diverses raisons que nous citons ici :

a-Comprendre la structure d'un texte narratif.

b-Ressortir les différents personnages (ou actants).

c-Comprendre l'histoire en elle-même.

d-Application facile.

Si nous revenons à notre schéma narratif, il permet aux apprenants d'appréhender en premier lieu rapidement la structure, de retrouver les parties (situation initiale, déroulement des événements et la situation finale), ensuite gérer les détails (élément perturbateur, équilibre ou rétablissement de la situation et ainsi de suite.

Aussi, à partir de ce schéma, et pour retrouver tous les actants on devait passer par le schéma actanciel, ces deux schémas vont presque ensemble.

L'apport du schéma actanciel est de relever tous les actants, on pouvait dresser un tableau dans lequel on relevait toutes les descriptions des personnages et des objets [faits et gestes...], chose facile, car cette opération a déjà été entamée au début du projet en question, une sorte de rappel.

L'application spontanée de ces deux schémas a permis aux apprenants de maîtriser rapidement ce processus pour en connaître l'organisation. Des exercices s'ensuivirent à partir des textes ramenés par les apprenants eux-mêmes, et pour une vérification des notions acquises, nous avons proposé des textes à l'ensemble de la classe d'en faire le schéma narratif, suivi d'un schéma actanciel, les résultats étaient très bons dans l'ensemble.

La procédure était très pratique on avait demandé aux apprenants de réaliser une histoire, la classe était divisée en trois groupes, la consigne était la suivante : groupe un rédiger une situation initiale, le deuxième groupe se charger du développement des événements et le troisième groupe la situation finale.

Après lecture des travaux, deuxième opération était d'amener les apprenants à compléter le travail de leurs collègues.

À titre d'exemple, nous étions surpris en lisant la situation finale de chaque histoire, bien que la situation initiale fût identique, ce qui nous a permis d'avancer que nos apprenants ont de l'imagination, et que ce type d'exercice est très stimulant.²⁵⁹

Aussi, nous avons trouvé dans les travaux des élèves l'application de certaines consignes données dans les exercices précédents, la comparaison, la description et la personnification pour certains, mais pas d'oxymores, peut-être que ce style de figure reste pour le moment difficile à manipuler contrairement aux autres styles de figure.

3.3.3. Classer et faire des choix

L'établissement d'un schéma narratif était d'une utilité incontestable, ce qui a permis à nos apprenants au départ à faire un choix concernant l'agencement des trois mouvements, cependant, ils ont classé les idées d'une manière anarchique et la raison qu'ils ont eu beaucoup d'idées et d'imaginations et c'est pour cette raison qu'ils ont voulu tout mettre, une condensation d'idées un peu anarchique.

Nous étions obligés de baliser le travail pour limiter un peu « les dégâts » malgré la maîtrise des autres données, donc une série de questions préliminaires allaient beaucoup

nous aider, en commençant par le choix des personnages en les invitant à en limiter le nombre pour éviter trop de descriptions, et trop d'actions.

Ensuite, nous leur avons demandé en une ou deux phrases le résumé de l'histoire [une petite trame]

Une fois le choix des personnages effectués et la trame finie, les apprenants optèrent pour une histoire commune.

La situation initiale fut portée au tableau, et à partir des notions acquises les apprenants se sont attelés à la correction collective de cette partie et par la même son enrichissement.

Elle s'est limitée à trois phrases simples, introduite par « Il était une fois », cette opération terminée, il fallait recenser toutes les actions possibles et imaginaires et ensuite les classer si possible dans l'ordre, pour entamer la deuxième partie à savoir le déroulement des événements.

Le classement des idées, et des phrases et la cohérence textuelle demandaient beaucoup d'attention ce qui est traité dans la partie suivante.

3.3.4 — Les liens logiques

Il fallait procéder de la manière suivante pour bien imprégner les apprenants, nous avons pris un texte sans les liens logiques (connecteurs logiques), après lecture, nous nous sommes posés la question est ce que le texte « est bon ? », la réponse était négative , il manquait « quelque chose » à ce texte , ensuite on demanda aux apprenants de mettre des mots ou termes au hasard qui paraissaient logique pour que ce texte soit cohérent. De nombreuses réponses furent données, certains articulateurs ont été trouvés mais mal placés.

Ensuite, nous passâmes à la deuxième opération, qui consistait à porter au tableau les articulateurs dans le désordre et on a demandé aux élèves de les placer, un exercice à complétion en quelque sorte.

Le résultat fut meilleur que la première opération, certains apprenants sont même arrivés à expliquer pourquoi tel terme doit être placé dans telle phrase et non dans une autre.

A partir de ces constatations, nous avons inculqué la notion des liens logiques, leur importance dans la cohérence d'un texte, et le rapport entre les phrases et les paragraphes.

Une batterie d'exercices fut appliquée avec l'emploi des liens logiques, au départ on s'est basé sur l'oral, pour voir la rapidité et la réaction des apprenants, puis à l'écrit, cette partie demandait le travail par binômes.

3.4 — Bilan et perspectives

3.4.1 Bilan des activités de lecture et de l'écriture chez les apprenants

Les nombreuses séquences de lectures à travers les ateliers proposés par le professeur et par les apprenants ont déterminé l'impact de la relation lecture-écriture.

Un deuxième atout, était l'apport des apprenants dans leur proposition de textes supports, ce qui nous a permis d'en déduire qu'un texte imposé aux apprenants ne trouvera pas d'écho, donc il fallait opter pour le libre choix des apprenants.

Les textes proposés étaient variés, accessibles, ne contenant pas un vocabulaire complexe, parfois accompagnés d'illustrations. Cette opération nous a permis de créer une banque de données consultable à tout moment.

A partir de la lecture, la compréhension d'un texte, nous avons essayé d'amener l'apprenant de faire un lien entre la lecture et l'écriture à travers diverses méthodes, et de ne pas faire de l'écriture (production écrite) une punition, plutôt nous nous sommes basés sur un travail ludique.

Cette dualité lecture –écriture a permis à l'apprenant de passer d'un acte à l'autre à savoir lire puis écrire et inversement.

Dans le cadre de la lecture, l'objectif était d'amener l'apprenant à comprendre un message, pour ensuite le transmettre à son tour et à sa manière (dans le cas du résumé par exemple), et se faire comprendre par l'interlocuteur.

Dans le cadre de la production écrite , nous avons amené l'apprenant à rédiger non pour être sanctionné mais pour le plaisir d'écrire, de développer ses idées, lui donner en quelque sorte une envie de s'exprimer.

En fin de compte, nous nous sommes aperçus que la lecture, la compréhension d'un conte donnent aux élèves l'envie et l'engouement de travailler.

Synthèse

Vu le niveau de nos apprenants, ces stratégies et méthodes demeurent encore au point d'expérimentation et d'expériences, bien sûr à chaque opération l'amélioration se fait au fur et à mesure dans un but bien précis qui est celui d'être d'un apport bénéfique pour nos apprenants.

D'une manière générale, on ne peut dissocier la lecture de l'écriture, car ces deux actes nous pouvons les retrouver partout, c'est-à-dire dans toutes les séances, par exemple lire une question et y répondre par écrit.

Cependant, nous avons remarqué que nos apprenants lisent moins, et parfois ils lisent sous « la contrainte » de l'enseignant, pourquoi ne pas faire aimer la lecture par les élèves eux-mêmes, à condition que l'enseignant lui-même soit un amoureux de la lecture ?

En quelque sorte, créer une sorte de stimulation sous diverses formes, et d'amener l'apprenant par exemple lui-même proposer un texte à ses camarades, et par la même occasion la création d'une banque de données.

Toutes les activités proposées et qui seront proposées par la suite dans le cadre des remédiations, leur finalité est d'amener l'apprenant à devenir autonome, et de lire en quelque sorte « tout seul », et de lire ce qui lui plait.

Nous pensons ; et à travers les expériences menées, que lire et écrire vont ensemble comme nous l'avons cité un peu plus haut, et le fait d'associer les deux, l'apprenant arrivera bien sûr avec le temps, de se distinguer dans l'utilisation de la langue française comme moyen de communication.

Mais, c'est une opération loin d'être de tout repos, l'apport de tous les protagonistes (enseignant et apprenants) pourrait nous mener à un résultat positif, la complicité des deux permettra d'arriver à une maîtrise pas parfaite, mais une maîtrise de la langue française.

CHAPITRE 4

Le choix du texte à exploiter

Introduction

Quel texte choisir ? « Les textes proposés par les manuels de première et de troisième année secondaire sont des textes difficiles à aborder et par l'enseignant et par l'apprenant » c'est ce que nous a dit un enseignant du lycée Commandant Si Zoubir de Tiaret, pourtant ce lycée fait partie des meilleurs lycées de la wilaya de Tiaret et qui reçoit chaque année des apprenants de parents très cultivés dont le français pour eux n'est pas une langue difficile à parler et à étudier.

La plupart des enseignants préfèrent la séance de grammaire, d'expression orale ou d'expression écrite à la séance de lecture, car ils se demandent tout le temps quels textes faut-il choisir et quelle approche faut-il appréhender ?

Choisir un texte et le faire lire aux apprenants c'est le faire découvrir, c'est l'aimer et le faire aimer aux apprenants. Un texte confirme ou remet en question des images, une vision du monde et des attentes. Le choix du texte est donc primordial.

En première année secondaire, le texte littéraire apparaît comme en troisième année à la fin du programme. Le projet s'intitule « Écrire une petite autobiographie romancée ». La première intention de communication est : « relater un événement en relation avec son vécu » la seconde et qui est l'objet de notre étude est intitulée : « relater un événement fictif ». Répartie en trois séquences :

Séquence 1 : Organiser le récit chronologiquement.

Séquence 2 : Déterminer les forces agissantes dans un récit.

Séquence 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs.

Ce qui attire l'attention dans ces trois séquences c'est la reprise du terme récit dans chaque séquence. Alors qu'est-ce que nous entendons par dire par le terme récit ?

4.1 Le récit comme support pédagogique en classe de langue

Un récit est un mécanisme complexe : l'action racontée par le narrateur selon un point de vue constitue un emboîtement, un certain type d'actions, cette succession d'évènements, appelée intrigue se déroule autour de personnages plantés dans un décor et placés sur un axe de temps.

4.1.1 Comment est analysé un récit en classe de langue

En feuilletant le manuel de première année secondaire, nous nous rendons compte que tous les textes proposés sont suivis de questions, ces dernières sont posées pour développer les capacités de lecture et pour faire réfléchir les apprenants sur le type, la structure et l'organisation des textes.

Le projet trois inscrit dans le programme de la première année secondaire qui comprend trois séquences ; l'objectif de la première séquence est de repérer l'organisation du récit. L'objectif d'écriture visé par cette séquence est d'amener l'apprenant à faire le résumé d'un récit en s'appuyant sur son schéma narratif.

La deuxième séquence a pour visée d'établir les relations entre le portrait physique et moral, les paroles et les actions du personnage.

La troisième séquence a pour objectif de retrouver le schéma actanciel qui porte un récit et comme activité d'écriture ; la rédaction d'un récit à partir d'un schéma actanciel en y intégrant des paroles.

Quant au schéma narratif, on le retrouve à la dernière séquence où l'objectif rédactionnel est l'élaboration d'une fiche de lecture.

L'objectif global de ce projet est d'inciter les apprenants à la lecture des textes littéraires plus ou moins longs donc les initier au fait littéraire.

Les extraits proposés par le manuel de première année secondaire série « Lettres » s'intitulent le « K » de l'écrivain et nouvelliste italien Dino Buzzati.

4.1. 2 Étude de la nouvelle proposée dans le manuel de première année secondaire

La nouvelle de Buzzati a été partagée en trois séquences narratives qui déterminent les quatre séquences d'apprentissages prévues.

Pour étudier cette nouvelle, il faudrait à chaque fois revenir à la ou les séquences vues antérieurement pour que sa progression soit appréciée. Chaque extrait de la nouvelle sera séparé du suivant par une série d'activités diversifiées qui visent à installer et à approfondir les notions qui y auront été abordées.

Lors de nos séances d'observations au lycée, nous avons remarqué que les enseignants du cycle secondaire n'accordent pas une grande importance à l'activité de l'apprenant. L'enseignant est le maître à bord dans sa classe.

Nous avons assisté à des séances de lecture analytique d'une séquence didactique intitulée « Retrouver le schéma narratif d'une nouvelle ». la démarche poursuivie était la suivante :

Nous avons noté que cette séance de lecture s'est déroulée en trois moments :

Le premier moment :

Une phase d'imprégnation, où l'enseignante a commencé la séance à demander aux apprenants quels sont les types de texte qu'ils connaissent.

Nous avons remarqué que les apprenants arrivés en première année secondaire ont une très bonne connaissance sur les typologies textuelles.

Les réponses étaient :

Textes scientifiques, texte argumentatif, le conte, les fables, les articles de presse, faits divers, les poèmes....

Le deuxième moment :

Observation du texte :

Après la phase d'imprégnation, l'enseignante a demandé à ses apprenants d'ouvrir les livres à la page 153 et en dégager l'image du texte.

Ce premier travail a pour objectif d'observer le texte et de formuler des hypothèses de sens.

- Dégager le titre, nombre de paragraphes, références et de dire ce qu'ils pensent du texte.
- Lire et relever les noms propres des personnages.
- Souligner les mots clés de ce texte.

Après ce premier travail, l'enseignante est passée à la deuxième activité qui a pour but de dégager la situation d'énonciation du texte à partir des éléments repérés :

- Qui ?
- Quoi ?
- Quand ?
- À qui ?

Le troisième moment :

- La lecture analytique

La lecture analytique permet à l'apprenant de comprendre le texte, son objectif ne sera atteint que lorsque chaque apprenant sera en mesure de récapituler l'essentiel du contenu replacé dans un cadre textuel bien précis.

Après une lecture silencieuse du texte, l'enseignante a vérifié la lecture de ses apprenants par une question d'ordre générale qui est la suivante :

- De quoi parle ce texte ?

Cette question a permis à chaque apprenant de donner sa réponse suivant le degré de ses capacités de compréhension.

S'en suivit une lecture magistrale de l'enseignante, ensuite passa la parole aux apprenants pour lire le texte, remarquons qu'ici l'enseignante commença par les bons élèves (bonne lecture, bonne prononciation, etc.).

Cette troisième lecture a permis à l'ensemble de la classe de répondre aux questions qui suivent le texte dans le manuel (voir page 155).

Nous en avons relevé quelques-unes :

Relevez les temps et les pronoms personnels utilisés.

- Où et quand se passe l'action ?
- Le narrateur fait-il partie de l'histoire ?

Lors de cette séance de lecture et de compréhension qui a duré deux heures, nous avons constaté que le plus important pour les apprenants ce n'était pas de comprendre le texte mot à mot, mais le fait d'avoir compris le sens du texte et cette compréhension leur a permis de répondre aux questions de la compréhension qui ont suivi le texte.

Comme nous l'avons signalée plus haut, la séance de lecture et compréhension n'a pas été achevée en une heure.

La deuxième heure a commencé par un rappel des données de la première séance, s'ensuivit une lecture du texte découpé en paragraphes et enfin il ne restait que le dernier moment qui consistait à compléter un tableau pour déterminer ou délimiter les parties du récit :

	De.....à.....	Contenus	Résumé du contenu
Situation initiale			
Déroulement des évènements		Perturbation	
		Action	
		Résolution	
Situation finale			

Ce que nous avons remarqué aussi, à la fin de la séance de compréhension, la moitié de la classe était en mesure de récapituler l'essentiel et de compléter le tableau soit avec l'aide ou sans l'aide de l'enseignante.

Ce dernier travail appelé « synthèse » a revêtu différentes formes :

Complétion du tableau et de dégager la structure narrative.

Le résumé du récit à partir du tableau.

La reformulation d'un passage essentiel du récit. (voir fiche en annexe).

4.1.3 Comment les apprenants ont-ils reçu le texte de Buzzati ?

Les apprenants ont bien assimilé et compris le texte, nous avons même entendu des apprenants lancer le titre d'un film intitulé « une peur bleue », ils essayaient de faire une sorte de comparaison.

4.2 L'exploitation didactique du texte littéraire dans le manuel de première année secondaire.

Aborder un texte littéraire par le biais de la lecture est une activité délicate, d'autant plus que on se retrouve avec un va et vient entre le thème et sa sa signification au vu du sens général du texte.

Tout texte littéraire renferme une idéologie, quel que soit la période où il est écrit, ainsi que l'auteur lui-même apparait, ou ses intentions apparaissent à travers ces écrits parfois le message est clair, explicite, et parfois il faut lire « entre les lignes » pour découvrir les non-dits de l'auteur.

Le texte littéraire, ou plutôt le texte en lui-même peut avoir deux variantes et cela dépendra de son auteur d'une part, et de l'interprétation que nous faisons d'une autre part.

Donc, concernant la première variante ; que veut faire l'auteur de son texte, quelle est l'idée qu'il veut acheminer dans le temps et l'espace.

La seconde variante est plus complexe que la première, puisqu'il s'agit d'interpréter et comme nous le savons tous un texte se prêtent à diverses interprétations par rapport aux divers lecteurs, diverses lectures et aux divers moments de lecture.

Si nous venons de voir que le texte littéraire présente beaucoup de facettes, il s'agit là aussi qu'il demande des compétences de la part du lecteur/interprétant, puisque le texte littéraire renferme deux volets à savoir le code sémantique et code esthétique.

Si nous abordons un texte ou écrit non fictionnel, par rapport à un texte littéraire, ici nous serons confrontés à une autre démarche qui est celle de la réception de l'information, qui ne demande pas d'interprétation ou d'analyse, dans ce cas l'apprenant doit avoir un lexique plus ou moins important, par contre pour le texte littéraire s'il exige des connaissances , l'apprenant non seulement doit avoir des connaissances lexicales et sémantiques, savoir interpréter un message , une idée véhiculé par l'auteur pour en fin de compte reproduire cette idée et à sa manière.

Au niveau de nos établissements , les textes proposés sont presque tous des textes d'auteurs français ou d'expression françaises : Zola, Verne, Maupassant, Baudelaire, Hemingway... or un texte littéraire peut également être d'un auteur algérien d'expression française tel que : Mohamed Dib, Mouloud Feraoun, Mouloud Mammeri, Kateb Yacine...

Cette exploitation des textes proposés est utile à des fins didactiques en premier lieu où l'apprenant est appelé décortiquer le texte dans le sens lexical, sémantique, puis pour en interpréter le sens.

Nous prenons comme exemple le texte suivant de Flaubert qui a pour objectif de dégager la structure du récit.

4.3 Le texte comme objet matériel

Le volume du texte

Qu'un texte soit long ou court semble ne rien faire à son sens. Pourtant, son volume est significatif. D'abord, il est un des critères les plus immédiats pour savoir à quel genre de texte on a affaire : conte, nouvelle, poème... ensuite, il engage le processus de déroulement du sens et sa mémorisation dans la lecture...

Certains enseignants interrogés lors de l'enquête réalisée pensent que la longueur du texte demeure un handicap et à la lecture et à la compréhension du texte, et que pour une séance de lecture et compréhension, il est préférable de choisir des textes courts qui répondent aux objectifs visés surtout pour gagner du temps. (Il est à signaler que le volume horaire de cette séance est d'une heure ; donc insuffisant.)

Par contre, d'autres enseignants proposent la lecture de textes longs. Pourquoi ?

Cette lecture a pour but d'aider l'apprenant et l'enseignant à fixer des repères littéraires et se baser sur l'idée que « lire », ce n'est pas seulement déchiffrer un texte, mais c'est surtout construire du sens. Différents objectifs sont à atteindre à travers cette activité de lecture de textes longs, nous en citerons trois :

- Avoir une plus grande autonomie devant un texte.
- Créer chez l'apprenant le plaisir de la lecture individuelle.
- Susciter en l'apprenant la réflexion personnelle et même l'envie d'écrire.

4.4 Les axes de la lecture d'un texte long

Cette notion pose le problème de la démarche que chaque enseignant peut adopter avec ses apprenants pour lire et construire du sens. Ici dans cette perspective, nous en proposons une. Elle consiste à prendre le texte selon deux axes :

Premier axe

Il s'agit là de faire la genèse du texte, c'est-à-dire procéder à l'explication de tout ce qui entoure le texte pour en comprendre l'origine et les conditions d'écriture.

Dans cette étude du génotexte, l'apprenant aura à faire des enquêtes qui doivent apporter des informations sur l'auteur, sur l'œuvre, sur le texte (en tant qu'extrait de l'œuvre) et sur le genre littéraire. Les éléments d'information ainsi recueillis aideront l'apprenant à mieux comprendre le contenu du texte.

Deuxième axe

Ici, c'est le texte lui-même perçu comme un phénomène qui doit intéresser, nous parlerons ici alors de phénotexte.

Cette analyse se fait par étapes successives :

Recueillir les premières impressions de lecture, posent un problème de sens. Établir des relations entre les mots : champs sémantiques et champs thématiques (les mots qui parlent du même thème)

Procéder à une analyse du texte : établir la situation de communication :

- Qui parle ?
- A qui ?
- De quoi ?
- Où ?
- Quand ?
- Comment ?
- Analyser la composition du texte : titre, sous-titre, parties.
- Réfléchir sur le genre.

Réfléchir sur les thèmes (les grandes idées développées)

L'exercice de lecture demandé par les textes longs sollicite des efforts de recherche personnelle, une curiosité intellectuelle et beaucoup de temps. C'est pourquoi il doit se faire en dehors des heures de la séance de compréhension comme :

Un travail individuel pouvant donner lieu à la production de fiches de lecture et de fiches navettes pour communiquer avec l'enseignant.

Un travail de groupe pouvant aboutir à des exposés et des débats.²⁰

4.5 Le texte court

Dans le cadre de la séquence trois intitulées : enrichir le récit par des énoncés descriptifs, le manuel propose des textes courts, ces textes sont abordables, faciles à lire et surtout répondent aux buts visés par la séquence. En voici un : ²¹

L'objectif didactique de ce court texte est d'abord de dégager le thème de la description, ensuite quelle progression thématique adopte la description dans ce passage, enfin quelle fonction à la description dans ce texte.

D'un point de vue didactique et scolaire, ce texte répond à ces questions, mais le regardant sous un autre angle, il présente un aspect négatif, tout d'abord, le texte ne contient pas un titre, le titre représente pour l'apprenant un élément fondamental pour la compréhension du texte, à propos C. Achour²² (1985) nous dit : « le titre est un élément du texte global qu'il anticipe et mémorise à la fois. Présent au début et au cours du récit qu'il inaugure, il fonctionne comme un embrayeur et modulateur de la lecture. »

La structure récit n'est pas clairement nette, et à la fin du texte, on sent que l'histoire n'est pas finie.

²⁰ Voir texte en annexe page 361

²¹ Voir texte en annexe page 363.

²² ACHOUR Christiane et REZZOUG Simone (1985), convergences critiques, introduction à la lecture littéraire, OPU Alger.

Le texte court présente alors un avantage et un inconvénient à la fois, avantage lorsqu'il est complet, bien structuré concernant le fond et la forme. Un inconvénient quand il est incomplet sur tous les plans.

Synthèse

La séance de la lecture compréhension constitue le noyau de la séquence didactique, raison pour laquelle il faut opter pour un texte court, mais cohérent qui peut être abordé et par l'enseignant et par l'apprenant.

La durée de cette séance est d'une heure, mais elle peut aller jusqu'à deux heures selon le texte et selon l'enseignant. Le plus important dans cette séance c'est la saisie globale du texte dans ses quatre aspects fondamentaux : typographique, discursif, thématique et grammatical.

CHAPITRE 5

Littérature et lecture littéraire : deux concepts

5.1 — La lecture littéraire et sa réception

Cette partie abordera la réception du texte littéraire en milieu scolaire algérien, comme exemple le secondaire en Algérie.

Comment est perçu le texte littéraire, quel est son impact sur les apprenants et comment est-il traité par les enseignants en classe de FLE ? C'est lors de notre expérience et durant une séance de tractation sur quoi va porter le projet avec les protagonistes que nous avons décelé que veut dire le texte littéraire, deux idées s'opposent en parlant de la lecture elle-même en tant que « lecture ».

En commençant par les apprenants c'est une simple séance de lecture et parfois imposée, pour les enseignants si on se réfère au programme une séance elle aussi de lecture ni plus ni moins.

Par contre un faible taux affirme que c'est une séance culturelle, d'apprentissage et d'épanouissement.

En Algérie, et spécialement dans nos classes, et depuis longtemps la lecture d'une œuvre complète ne figure plus au programme, et même la lecture d'un texte dit « long » est très rare, pour deux raisons essentielles :

- a- Le temps imparti à l'apprentissage du français demeure insuffisant.
- b- La démotivation des deux acteurs (Enseignants et apprenants)

Si nous revenons au point (a) la plupart des enseignants se plaignent du programme annuel imposé même s'ils sont motivés, ils se trouvent incapables de réagir ou d'intervenir, une seule alternative qui est mise à leur disposition, c'est lire les courts textes proposés et parfois bien au-dessus du niveau des élèves.

Le point (b) nous pousse à être inquiets, vu le niveau de nos apprenants en langue française, ajoutez à cela la démotivation à propos de la lecture.

D'après la célèbre boutade de Roland Barthes (1969) « La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout » (p 64).

Or la programmation d'un texte littéraire et son étude se limitent juste à la lecture sans pour autant aller plus loin.

Nous avons assisté parfois juste à un déchiffrage de la part des apprenants, ce qui décourage temporairement les enseignants.

Pourquoi enseigner cette technique en classe de langue si nos apprenants ne maîtrisent pas vraiment la lecture, et pourtant l'apport du texte littéraire est d'une extrême importance au vu de l'épanouissement de l'apprenant à travers d'autres cultures, et par la même occasion l'apprentissage d'une langue côté linguistique.

Si nos apprenants et d'après l'enquête réalisée auprès des enseignants du secondaire trouvent des difficultés à lire et à comprendre des extraits d'œuvres, comment alors leur proposer la lecture de toute une œuvre ?

Dans les régions défavorisées, zones rurales... l'enseignant du FLE rencontre des difficultés lors de l'exploitation d'un extrait de Flaubert, Hugo ou Zola, alors que la lecture littéraire exige une compétence littéraire plus ou moins avancée, arrivé au secondaire, tout apprenant est censé savoir Victor Hugo, Baudelaire ou des auteurs algériens d'expression française tels que Mohamed DIB, Mouloud FERAOUN... à titre d'exemple et la liste est longue.

De l'autre côté pour des enseignants motivés voient le texte littéraire comme un document pour l'étude de la compréhension du culturel et de l'interculturel. L'exemple prit la fête du Mouloud dans Nedjma de Kateb Yacine par opposition à la fête du réveillon chez un écrivain français.

À ce propos, l'intérêt du texte littéraire comme le confirme Annie Rouxel²³ dans son livre « enseigner la lecture littéraire » explique que :

« Le fait de susciter chez les élèves des interrogations sur le pourquoi des textes, sur la réalité et l'imaginaire auxquels ils renvoient, sur les questions auxquelles ils répondent, représentent déjà une manière de les impliquer dans cette communication particulière qu'est la littérature et contribue en partie à construire leur réception ».

²³ Annie Rouxel « Enseigner la littérature » 1996 Presses Universitaires de Rennes.

Beaucoup de théoriciens et pédagogues se sont intéressés au phénomène « texte » en tant que support, quel est son utilité ? Son impact sur le lecteur ? Sans pour autant penser à l'acteur principal, qui est : l'apprenant.

Par la suite, ils devaient se pencher sur l'apprenant lui-même, pour appréhender la réception du texte littéraire.

Citons aussi toujours dans ce cadre la recherche didactique de la lecture l'école de constance à sa tête H.R.Jauss²⁴ et W Iser.

« L'œuvre littéraire n'est pas un objet existant en soi et qui présenterait en tout temps à tout observateur la même apparence... Elle est plutôt faite, comme une partition, pour éveiller à chaque lecture une résonance nouvelle qui arrache le texte à la matérialité des mots et actualise son existence » (In pour une esthétique de la réception-Gallimard).

Nous ajoutons ceci « L'effet de l'œuvre et sa réception s'articulent en un dialogue entre un sujet présent et un discours passé ; celui-ci ne peut dire "quelque chose 'à celui-là que si le sujet découvre la réponse implicite contenue dans le discours passé et la perçoit comme réponse à une question qu'il lui appartient, à lui, de poser maintenant' (in pour une esthétique de la réception) (1975).

Les deux citations de R. H.25 Jauss illustrent bien très bien l'angle de vue concernant le texte littéraire et sa réception.

Un autre théoricien ; Iser, quant à lui, il s'intéresse beaucoup plus aux rapports existants entre le texte littéraire et le lecteur, voulant dire (Iser) que le lecteur doit prendre en charge et complètement le texte pour s'approcher le plus de son interprétation.

Dans notre travail, suite à cette démarche et en se référant au questionnaire d'enquête destiné aux enseignants, ce lien est apparent entre le texte et l'apprenant, nous avons remarqué que lorsque l'apprenant se familiarise mieux avec le texte francophone

²⁴ Hans Robert Jauss de Claude Maillard collection des idées- collection – Gallimard

²⁵ Iser Wolfgang. L'Appel du texte juillet 2012 Édition ALLIA

qu'un texte de littérature française. L'apprenant donc est plus motivé lorsqu'on lui propose un texte d'une culture qu'il partage et qu'il connaissait avant.

Et pour conclure sur les apports et les théories de la réception dans le domaine de la lecture littéraire d'après les études, l'enseignant du FLE ? Doit amener ses apprenants à 'décortiquer' un texte littéraire, à ceci il faut ajouter que l'apprenant avoir des compétences diverses (linguistiques, littéraires, culturelles, etc.). Minimales soient elles pour assurer un minimum d'acquisition.

Aussi, il ne faut pas oublier à la fin que nos apprenants ne sont pas des lecteurs avertis ou experts, ce qui signifie qu'il faut savoir adapter tous ces points de vue de spécialistes qui peuvent nous apporter dans notre position de chercheur, et que les enseignants adaptent leur savoir – faire au niveau de leurs apprenants..

5.2 Les enjeux de la lecture littéraire

Quels sont les atouts que peut procurer la lecture littéraire ? C'est tout un univers construit par le lecteur, à un certain moment il n'est plus lecteur, au contraire il devient le personnage que l'auteur n'a pas inclus dans son histoire, sans pour autant intervenir sur le texte lui-même, c'est un personnage à part entière, et pour preuve, il anticipe sur les actions, devine, réagit, ses sentiments et ses pensées suivent l'action ou les actions, en parallèle du texte (ou l'histoire) il crée son propre univers, dont il est le seul maître.

À propos de mécanismes d'intégration, ou mécanisme de l'activité fictionnalisante modèle de G.Laglande (2001-2002-2003-2004) de la lecture littéraire pour la didactique et, a depuis, été utilisé par de nombreux chercheurs en didactique de la lecture littéraire.

Nous citons au passage deux chercheurs G. Langlade et M. Picard dans ce contexte, où ils abordent ce sujet d'une manière précise tout en insistant sur le rôle du lecteur dans un texte littéraire et l'activité fictionnalisante.

Et selon Langlade²⁶ (2008), on ne peut parler de lecture littéraire sans que le lecteur intègre l'univers de l'œuvre et insère à son tour dans celle-ci son propre imaginaire.

'Cette 'activité fictionnalisante' réalisée par le sujet-lecteur est engendrée par divers mécanismes, soit l'activité imageante et auditive, l'investissement axiologique, la production fantasmatique et la réaction esthétique, qui nourrissent tantôt une posture de participation et tantôt une posture de distanciation entrant ainsi dans le va-et-vient de la lecture littéraire' (Langlade, activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire, Figura, 2008. [2008].

'Faire une place au sujet – lecteur dans la lecture littéraire est en effet un moyen de redonner du sens personnel et social à un enseignement littéraire trop marqué par le formalisme et la technique', M. Picard²⁷ [1986], 'La lecture comme feu'

²⁶ Langlade Gérard, Langlade Gérard, activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire, Figura, N° 20 2008. Langlade, dans *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour qui faire ? Sens, utilité, évaluation*, sous

²⁷ M. Picard [1986], « La lecture comme feu'

Cependant, comme nous le savons tous, rares sont nos apprenants qui maîtrisent la langue française, d'où cette activité fictionnalisante est loin d'être atteinte, ou plutôt nos apprenants s'investissent peu ou pas du tout, par manque de motivation, ou bien le texte proposé n'est pas du tout adéquat, et à la portée des apprenants.

Les enjeux de la lecture littéraire sont trop importants pour en négliger cette activité, le fait de pousser le lecteur à créer son propre univers, n'est-ce pas une forme d'évasion qui permettra à l'apprenant d'imaginer, de créer et voir s'impliquer, comme le stipule Michèle Petit²⁸ dans son ouvrage : » Éloge de la lecture :

« La lecture littéraire ouvre des espaces, des mondes souvent inconnus qui permettent non seulement de connaître l'autre, mais aussi de mieux se découvrir soi-même en permettant l'accès à un espace autre, lointain, à une liberté intérieure »

5.3 — Les objectifs de la lecture littéraire

L'enseignement de la lecture littéraire au lycée [notre cas ici] suscite beaucoup de questions, comme le stipulent entre autres Rouxel 29 [1996] (2005,) V. Jouve [2010].

Commençons par V. Jouve [2010], lui, il soutient que l'enseignement de la littérature permet à l'apprenant d'être autonome, d'où cette autonomie lui permet de juger, de critiquer, et par la même occasion d'émettre des hypothèses suivies d'analyses et de réflexions.

Quand Séoud [1997] lui aussi affirme que cette activité a pour but d'insérer l'apprenant dans un cadre d'échange. Il présente [Séoud] l'interculturel comme étant un atout à l'apprenant pour une approche vers la rencontre de l'autre.

En Algérie et spécialement au secondaire, la pratique de la lecture littéraire et son enseignement traite des extraits d'œuvres littéraires, tout en suivant un programme évènementiel ou conjoncturel, par exemple durant le mois de novembre « déclenchement de la lutte de libération » un extrait d'une œuvre qui parle de cette période sera programmé par rapport à un texte qui traite d'une autre circonstance

²⁸ Michèle Petit [2002], Éloge de la lecture.

²⁹ Annie Rouxel — [1996] enseigner la lecture littéraire, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Didact. français

autour de cette lecture, on vise la formation culturelle, dans laquelle l'apprenant enrichit son savoir [culture générale], en second lieu, ce texte devient un support pédagogique pour les points de langue à étudier.

Donc deux finalités se présentent :

- a- Formation personnelle de l'apprenant côté culture générale et interculturelle.
- b- Support didactique pour une formation partie apprentissage d'une langue.

À cet effet, nous pouvons dire que les objectifs du texte littéraire sont loin d'être atteints si l'enseignant néglige un des deux points cités.

Synthèse

L'exploitation didactique du texte littéraire en classe de FLE est spécialement en Algérie se fait à partir de l'étude de petits extraits parfois conjoncturels, la grande production mondiale fait office de parents pauvres, et rare les enseignants qui optent pour un texte reconnu universellement, si ce n'est que ce texte soit programmé par les institutions.

Notons aussi que ni l'institution, ni les enseignants ne peuvent se permettre d'offrir aux apprenants toute une œuvre à l'analyse, pour diverses raisons dont nous citons la principale ; nos apprenants sont loin de bien lire un texte.

Les enseignants se limitent à une étude purement technique, leur souci est d'amener l'apprenant seulement à lire et parfois déchiffrer pour certaines catégories.

Donc cette opportunité qui s'offre aux enseignants ; le fait de passer une séance à la lecture devient inadéquat et inapproprié avec les objectifs du texte littéraire.

En plus de la lecture [ou déchiffrage] l'enseignant pour briser cette monotonie accompagne souvent son texte support par des questions de compréhension, ensuite des questions portant sur la grammaire d'une manière implicite, d'où la perte du caractère du texte littéraire et son objectif.

Alors que ce support doit être accompagné de toute une panoplie de questions permettant l'approche globale, pour arriver en fin de compte à l'écrit.

Cette activité qui est l'écrit qui découle de la lecture littéraire permet à l'apprenant de s'extérioriser, d'exprimer ses idées, et lui laisse une certaine autonomie.

Nous aimerions suggérer aux concepteurs des programmes qu'il convient de proposer un projet intitulé la lecture romanesque, ce qui permettra à nos apprenants de se plonger dans le vrai fait littéraire. On aimerait, aussi, encore leur suggérer qu'il convient de ne pas le placer à la fin de la progression, mais au moins de l'intercaler entre deux projets soit au milieu du programme.

La lecture littéraire et son enseignement est un sujet qui mérite un réel intérêt dans le contexte de l'enseignement de FLE raison pour laquelle nous avons proposé dans notre troisième partie une séquence intitulée « Initiation à la lecture romanesque ».

Il faut initier et encourager l'apprenant à lire la littérature pour les aider à se développer et à développer leurs relations avec le monde qui les entoure.

Chapitre 6

La lecture littéraire :

La lecture littéraire de la théorie à la pratique

Introduction

On entend souvent dire : " qu'est-ce que c'est la lecture ? » Quel est son impact ? Et pourquoi lire ? Et quoi lire ? Cette action n'est pas une simple activité de décodage ou de déchiffrement, et elle ne se résume pas à ces limites.

Le décodage ou le chiffrage d'un texte ne sont pas une fin en soi, et cette activité si elle ne s'accompagne pas de la compréhension, elle perd tout son sens. Peut-on alors se demander quelle est la place faite à la compréhension, au sens dans l'activité de lecture.

Ce glissement de la lecture dite simple vers une lecture littéraire signifie-t-il comprendre un texte, son sens ? Ou bien d'autres paramètres entrent en jeu ?

La problématique est de ne pas comprendre le tout, mais il faut savoir interpréter le sens que prend un texte, son objectif, et les références auxquelles il fait appel.

L'appréhension ou l'approche d'un texte demande une connaissance plus ou moins approfondie de la part de l'apprenant, car un même texte peut avoir plusieurs sens d'où plusieurs types de lecteurs.

En quoi consiste cette approche ou appréhension ? Elle se repose d'une manière générale sur la réflexion et l'analyse, d'où la présence de deux actions, nous retenons celle qui dépasse l'activité du décodage, ou celle de la compréhension pour en revenir à la réflexion et l'analyse du texte lui-même.

Ce qui nous amène à avancer que le résultat d'une bonne lecture d'un texte par un apprenant ou des apprenants c'est le début d'une interprétation du texte lui-même, soit les prémisses d'une analyse.

En effet, l'on peut se demander comment nos enseignants « interrogés sur la façon dont ils discriminent la lecture littéraire par rapport à une lecture dite simple (routinière) et comment ils l'abordent.

Là aussi, il faut tenir compte du niveau des apprenants, tout en abordant les objectifs, ou bien si nous revenons à notre lecture "routinière", là on voit que les enseignants appliquent les programmes officiels (ministériels) sans pour autant appliquer une vraie lecture littéraire.

Sur le même cheminement de notre idée, nous avons constaté beaucoup d'écarts entre recommandations théoriques et les pratiques des enseignants.

Ces mêmes enseignants appliquent la notion pratique plutôt que la théorie, en d'autres termes et pour certains ; ils prennent ce qu'ils trouvent sous la main, en plus n'arrivent pas à différencier entre lecture et lecture littéraire.

C'est pour cela que nous nous sommes penchés sur les différentes définitions et approches de la lecture littéraire à travers les différents auteurs.

6. 1 — Qu'est-ce que la lecture littéraire ?

Nous ne pouvons donner notre propre définition sur la lecture littéraire, mais on se réfère ici dans cette partie à des didacticiens qui essayent de clarifier cette notion.

En premier lieu Annie Rouxel³⁰, la définit comme suit : « La lecture littéraire est en effet un objet à la fois banal et complexe — banal, car il appartient à l'expérience de chacun, complexe, car il se dérobe aux définitions et qu'il est aujourd'hui sujet de débats et de polémiques. »

De l'autre côté, Catherine Tauveron³¹, elle peut se définir comme suit : « Je définirais volontiers la littérature comme le lieu textuel d'une "incompréhensibilité programmée" (le mot est de Iser, 1985). Là me semble être sa spécificité par rapport à toutes les autres formes de discours écrits, qui peuvent être incompréhensibles à l'occasion, mais n'ont pas le projet conscient de l'être. »

Et elle ajoute : « Lire de la littérature, c'est produire du sens (et non seulement le recueillir) en collaboration avec le texte, c'est-à-dire dialoguer avec lui, en tenant compte de ce qu'il est ».

À partir de ces deux définitions, on peut avancer que la lecture littéraire n'est pas le fait de lire tout simplement, car elle est alambiquée quand l'apprenant rencontre une ou des difficultés, d'où surgit ce « dialogue » lecteur/lecture.

Lors de la lecture, l'apprenant est souvent confronté à « l'incompréhension » du texte, et ce pour diverses raisons ; vocabulaire complexe, termes recherchés, procédés littéraires stylistiques trop poussés (jeu de mots ou jeu de sens), pour n'en citer que cela, loin de restituer le passage (texte) dans une époque, un contexte socioculturel, tous ces éléments (ou

³⁰ Annie Rouxel(2002). Distance, complexité, plaisir. Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du septentrion.

³¹ Tauveron C. (sd), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà, Paris, INRP, 2001, 123 p.

barrières) poussent l'apprenant à se limiter uniquement aux décodages ou déchiffrages.

À ce propos, Catherine Tauveron³² ajoute dans ce cas-là de textes « lisibles » : « A n'offrir en pâture que des textes "lisibles", on ne prépare pas les élèves à s'attendre à l'obstacle, à anticiper les moyens de le franchir et, après l'avoir franchi, à se retourner pour goûter la finesse de son dispositif ».

Donc, si on se penche sur la structure et la diversité du texte littéraire on déduit qu'il fait plutôt appel à l'interprétation du lecteur qu'à de la simple lecture, et compréhension.

De ce fait, cette activité ne dépend pas uniquement du lecteur, mais de la combinaison des deux : lecteur/texte comme le note Annie Rouxel³³ : « la littérature est un lieu d'interrogation et l'intérêt des textes complexes est précisément d'impulser des démarches interprétatives » et d'ajouter : « le texte littéraire est le lieu d'indéterminations qui vont stimuler l'activité interprétative du lecteur. ». C'est donc bien le texte qui « « impulse », « stimule » l'activité du lecteur.

Contrairement aux autres types de textes tels que (descriptifs, expositifs exhortatifs), le texte littéraire renferme une ambiguïté que lecteur doit démêler cet enchevêtrement de sens et de style.

En quoi consiste l'attitude du lecteur en lisant un texte littéraire, et quelle est sa position en tant que lecteur face au texte littéraire par rapport aux autres types de textes. Comme nous l'avons cité plus haut, le texte littéraire a ses propres caractéristiques qui incitent lecteur à dépasser le stade du déchiffrage, pour aller un peu plus loin dans la profondeur du texte à y trouver les sens, à en formuler d'autres.

6.2-Attitude de l'apprenant face au texte :

Effectivement dans ce contexte, l'apprenant doit avoir une posture ou un comportement totalement différent devant la variété des types de textes, dans le cas du texte littéraire il doit non seulement lire et comprendre le sens, mais plus encore comprendre ce que veut transmettre l'auteur, cette action va pousser l'apprenant à s'imprégner dans le texte lui-même.

³² id

³³ ibid

À cet effet, Yves Reuter³⁴ distingue ainsi « l'attitude compréhensive » et « l'attitude interprétative ».

Reuter « propose de considérer que l'attitude compréhensive se situe sous la bannière des 'droits du texte' auxquels se soumet le lecteur qui se donne pour tâche de reconstituer retrouver le (s) sens du texte » A cette attitude, soumise au texte, il oppose l'attitude interprétative qui elle, « en revanche se situerait plutôt sous la bannière des 'droits du lecteur', ceux-ci restant cependant relativement contraints par le texte (on ne peut pas dire n'importe quoi). Le lecteur se donne pour tâche de construire le (s) sens (partiellement gisant) dans le texte.»³⁵.

L'apprenant se trouve confronté à une paire lecture/compréhension où il doit se placer juste au milieu pour en définir sa position et sa façon de l'aborder, Annie Rouxel³⁶ se réfère à l'approche psychanalytique de Michel Picard³⁷ : "Pour décrire la réception des textes, Picard se réfère au modèle du jeu qui peut se présenter sous deux formes : le 'playing', qui renvoie aux jeux de rôles ou de simulacre fondés sur l'identification à une figure imaginaire, et le 'game' qui désigne les jeux de stratégie, à caractère réflexif, comme le jeu d'échecs. " Et de préciser que : » la lecture implique donc ces deux types de jeux, identification et distanciation, toutes deux requises et cadrées par le texte. »

6.3 Entre le texte, l'apprenant et l'enseignant :

En partant du principe que le lecteur et le texte sont des partenaires, il ne faut pas qu'il y ait des obstacles tels lisibilité, degré de difficultés, n'oublions pas au passage qu'il s'agit d'apprenants algériens dont la langue française est loin d'être maîtrisée, et ne pas proposer un texte « à la va-vite » ou « proposé par le manuel officiel » et à Tauveron³⁸ de dire à ne pas confondre » l'animation autour du livre (ou à propos du livre) et la lecture du livre (ou propos sur le livre).

³⁴ Reuter Y, Comprendre, interpréter en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes, dans Tauveron C. (sd), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà, Paris, INRP, 2001, 123p.

³⁵ Ibid

³⁶ ibid

³⁷ Michel Picard. (1960) : La lecture comme jeu, Paris, Minuit.

³⁸ Tauveron C., L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse : quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre, Grenoble, CRDP, 2002, 139 p.

En effet, Tauveron³⁹ souligne : « Une lecture dans laquelle l'un des partenaires — le texte — serait neutralisé ne serait pas une lecture. C'est-à-dire que le texte n'est pas prétexte à "faire parler" les élèves de manière passive à propos de l'une de ses thématiques ».

Les deux partenaires enseignant-apprenant ne doivent pas prendre le texte comme support langagier (partie préliminaire lecture), mais doivent se mettre d'accord que cette séance est une séance d'interprétation et purement individuelle où chaque apprenant jouit d'une liberté de créer, de supputer le sens de ce texte

Donc cette activité est d'amener l'apprenant avec une liberté totale d'interpréter le sens du texte, de le laisser même s'il s'invente un sens, et de ne pas le bloquer de telle manière d'inclure ses notions culturelles et interculturelles, et à l'enseignant de l'encourager.

C'est pourquoi Tauveron⁴⁰ insiste, à propos de la réticence, sur la nécessité qu'il y a à ne pas orienter de façon trop directive les réponses des élèves : « En linguistique, la réticence se caractérise, selon Michaele Prandi (1991), par une 'non-recouvrabilité des contenus supprimés'.

Pour Jean – Louis Dufays⁴¹ voit le concept de cette partie sous deux plans : 'Si le concept de lecture littéraire a aujourd'hui la cote chez les didacticiens, il ne fait pas pour autant l'unanimité et, jusqu'à ce jour, l'interrogation à son propos s'est centrée davantage sur la mise au point de modèles théoriques, de programmes d'apprentissage ou d'outils didactiques que sur l'étude des pratiques réelles des enseignants et de leurs effets en termes de perceptions et d'apprentissages chez les élèves.. ».

Dufays⁴² voit le statut de la lecture littéraire selon un double regard, et cite à cet effet 'l'enseignement de la lecture, un paradigme alternatif à son sens, une des causes de cette difficulté tient à l'absence de prise en compte du rôle des stéréotypes dans la lecture : par leur caractère stable et collectif, ceux-ci fondent la possibilité, et même la nécessité d'une lecture ancrée dans la reconnaissance des effets partagés (il n'y a d'effets que parce que les textes sont truffés de stéréotypies reconnaissables), mais en même temps, leur caractère répétitif et discutable fait d'eux les premiers supports sur lesquels s'exerce la subjectivité et la liberté interprétative et critique de chaque lecteur ».

³⁹ Tauveron C. (sd), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà, Paris, INRP, 2001, 123 p.

⁴⁰ Tauveron C. (sd), Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà, Paris, INRP, 2001, 123 p.

⁴¹ J.-L. Dufays, L. Gemenne, et D. Ledur, Pour une lecture littéraire 2, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 167-175.

⁴² *ibid*

6.4 — De la lecture à la compréhension

Le rôle principal de tout enseignant est d'aider ses apprenants à développer et à élargir leur compréhension des textes de façon générale et le texte littéraire plus précisément. De ce fait, les apprenants ont besoin de comprendre les stratégies de lecture de base qui sont applicables à tous les types de textes. Encore face à un texte littéraire, l'apprenant doit analyser, par exemple un texte narratif, la structure de l'histoire et faire des liens entre les actions, les espaces les temps, les personnages et leurs motivations.

Un apprenant pour comprendre ce type de texte peu complexe se posera des questions de façon continue, des questions de types : de quoi parle l'histoire ? À quoi ressemble ce personnage ? Cet endroit ? Cet objet ? Qu'est-il arrivé jusqu'à maintenant ? Que va-t-il arriver à la fin de l'histoire ? Si l'apprenant n'arrive pas à répondre à ce type de questions ; c'est qu'il y a un déficit de compréhension.

La plupart des textes proposés en contexte scolaire algérien sont des textes narratifs (contes, extraits de roman, nouvelle) l'apprentissage des stratégies de lecture concernant la structure du texte narratif et d'autre part, les personnages et leurs intentions.

Nous avons remarqué tout au long de ce travail que les enseignants se sont familiarisés sur le schéma narratif qui amène les apprenants à reconnaître le personnage principal, l'élément modificateur, les complications, les résolutions....

Toutes ses activités ont pour finalité de comprendre le texte et même plus. L'apprenant, de ce fait, doit reconnaître tous les conflits dans le récit.

Si nous abordons le schéma actanciel, l'apprenant doit être en mesure de dégager les éléments qui le composent, si le personnage a un conflit avec lui-même, avec un autre personnage, un personnage qui vit un conflit avec la société, avec la nature.

À partir de là, l'apprenant comprendra les émotions et les motivations de son personnage, héros, le pivot de l'histoire. Comprendre donc les personnages demeure donc un moyen fondamental pour comprendre l'histoire comme un tout.

J.Giasson⁴³ à cet effet confirme : 'Connaitre les émotions des personnages permet d'établir des liens de cause à effet e de faire des prédictions sur le comportement futur du personnage.', or, dans nos établissements scolaires, nous avons remarqué que nos apprenants ont souvent des difficultés à comprendre les émotions et les motivations des personnages des textes qu'ils lisent.

⁴³ Jocelyne Giasson (2000), 'Les textes littéraires à l'école. Ed de Boeck.

Synthèse

Pour conclure ce chapitre qui traite de la lecture littéraire, il est à signaler que la lecture littéraire est une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension stylistique.

C'est une lecture qui se soucie d'éjecter les effets de sens immanent et de les faire abonder, de renvoyer des effets de non-sens pour leur trouver du sens.

Pour illustrer ceci, nous citons Bertrand⁴⁴ Gervais (1998) à qui nous avons emprunté cette citation 'La lecture littéraire peut-être définie comme une lecture qui fait la densité du texte son territoire de prédilection'.

En Algérie, il ne s'agit nullement de lire une œuvre toute entière, l'apprenant est amené à lire des extraits de romans français ou d'expression française, raison pour laquelle ; il se trouve en face d'un problème de compréhension et d'interprétations, ces problèmes peuvent être d'ordre cognitif, l'apprenant n'arrive pas à reconnaître si c'est le personnage qui parle, ou c'est la voix qui raconte, ou des problèmes d'ordre culturel, les récits les plus lus en classe sont les récits qui véhiculent les lieux communs, culturels : La grande Kabylie, Alger, Oran, Tlemcen....

Des prénoms des personnages : Omar, Fouroulou, Mokrane, Lakhdar....que l'apprenant suppose reconnaître lors de la séance de lecture.

Selon Catherine TAUVERON(2002), 'La dimension culturelle de l'apprentissage est déterminante et devrait être une préoccupation constante des maîtres'.

Ajoutons à ces deux problèmes, des problèmes de compréhension programmée délibérément par le texte. La compréhension du texte littéraire passe en grande partie par la compréhension des personnages.

C'est pourquoi ces derniers doivent faire l'objet d'une attention particulière. L'apprenant doit maîtriser les stratégies de construction de sens afin de découvrir les repères donnés par l'auteur du texte en question.

⁴⁴ B. Gervais (1998) 'Lecture littéraire et exploration en littérature américaine' Paris/Hatier. pp22-23

Deuxième partie

L'exploitation du texte littéraire au secondaire

CHAPITRE 1

PROTOCOLE D'ENQUÊTE

Introduction

H. Sabbah⁴⁵(2006), estime qu'une séquence didactique peut être définie en cinq composantes caractéristiques « La séquence est un ensemble de séances inscrites dans une durée chiffrée en heures, elle correspond à un projet dicté par le programme et fixé par le professeur, elle constitue un ensemble unifié, elle regroupe, en français des activités de lecture et d'écriture, d'expression écrite et orale, de maîtrise de la langue ; elle doit permettre aux élèves d'établir un lien entre les différentes activités. »

À partir de cette définition donnée par H.Sabbah, nous pouvons dire que la séquence didactique dans l'enseignement secondaire en Algérie est constituée de deux grands moments :

Le premier moment : c'est une phase globale qui se replace à la compréhension d'un support oral, cette séance est appelée activité de l'oral dans laquelle l'apprenant est amené à s'exprimer librement face à un document (idée, image, citation, évènement, phénomène et parfois un support audiovisuel).

Après cette séance de l'oral, l'apprenant sera confronté à un support écrit (texte) ; c'est la séance de la lecture et de la compréhension, dans cette séance l'apprenant est en face de n'importe quel type de texte où il est amené à relever les grandes caractéristiques de ces textes, leurs structures, leurs idées, leurs enchaînements.

Cette phase globale est à son tour composée d'une phase d'analyse généralement appelée activités de langue, dans cette partie l'enseignant est appelé à étudier le vocabulaire thématique et relationnel, le champ lexical, le champ sémantique, les outils morphosyntaxiques : les temps du récit, le discours rapporté, la voix passive et active.....

Le deuxième moment ; c'est la phase de synthèse ou les activités d'écriture, c'est la phase où l'enseignant et l'apprenant sont amenés à réinvestir les acquis et de reproduire un texte modèle déjà étudié en lecture et en compréhension.

Cette séance est composée de trois moments :

⁴⁵ Hélène SABBAAH(2006) travailler en séquences au lycée en français, Paris, Hatier.

Premier moment : Exercices de préparation à l'écrit.

Deuxième moment : C'est le moment de l'expression écrite où l'apprenant est appelé à rédiger un paragraphe à partir d'un sujet de rédaction donné.

Troisième moment : C'est le compte rendu de l'expression écrite, l'apprenant est en face de ses incorrections, il les corrigera avec l'ensemble de la classe, puis vient le dernier moment qui est celui de l'autocorrection.

Dans notre travail, nous nous sommes posé la question suivante : l'enseignant peut-il séparer la séance de la compréhension de celle de la production écrite ?

Monsieur Ghellal⁴⁶(2006) dans sa thèse de doctorat a énoncé « La grande révolution de ces dernières années en matière de production d'écrits a été de comprendre qu'écrire est surtout de réécrire... »

Le texte produit en expression écrite doit être en étroite relation avec celui exploité e séance de la compréhension et c'est la raison pour laquelle la séquence didactique passe par plusieurs étapes dont la séance de lexique dans laquelle l'apprenant enrichit son lexique et vocabulaire thématique, et la séance de compréhension qui lui permet de maîtriser le plan et la structure du texte en question.

D'après Karim Kherbouche⁴⁷ dans « Communiquer en français » paru dans les éditions L'ODYSSÉE « L'expression écrite est un moyen d'action mis en œuvre par un émetteur et un récepteur, le premier voulant produire un effet sur le second grâce à la langue. S'exprimer à l'écrit ne revient pas à écrire, mais à écrire pour. C'est la raison pour laquelle un enseignant du FLE doit garder à l'esprit que les activités d'expression proposées aux apprenants doivent se retrouver dans une situation de communication précise ».

D'après cette citation de K.Kherbouche, nous pouvons dire qu'entre l'enseignant et l'apprenant il y a une sorte de complémentarité, c'est-à-dire l'apprenant doit comprendre la consigne qui lui a été donnée, l'enseignant par la suite vérifiera qu'elle sera

⁴⁶ Ghellal Abdelkader Thèse de Coctorat de français- Didactique des extes littéraires ou la littérature comme pretexte à l'enseignement du FLE – Janvier 2006.

⁴⁷ Karim Kherbouche « Communiquer en français » paru dans les éditions L'ODYSSÉE

comprise, ensuite il explique la situation de communication, et il rappelle les outils linguistiques tels que : l'utilisation des connecteurs logiques, les temps employés...

L'apprenant en produisant cet écrit, il doit atteindre un objectif bien précis ; cet objectif diffère d'un apprenant à un autre par exemple, il y a ceux qui écrivent pour le plaisir d'écrire, ces derniers maîtrisent les règles de la production, de la progression, de la cohérence et la cohésion sémantique....D'autres produisent pour être évalués tout simplement.

G.Vigner⁴⁸(1997), dans son ouvrage « Écrire pour convaincre » affirme que « Écrire ne consiste pas à juxtaposer une suite de phrases bien formées, chacune considérée isolément, mais à les intégrer dans un schéma d'ensemble de manière à construire un texte cohérent »

D'après la citation de Gérard Vigner, nous saisissons que le texte produit par l'apprenant doit obéir à plusieurs règles, qui sont :

- La maîtrise du plan : introduction, développement et conclusion.
- Le classement et la cohérence des idées et la cohésion textuelle.
- La bonne maîtrise des connecteurs logiques.

Généralement les enseignants sont devant un constat amer, car cette structure et ces règles ne sont pas totalement prises en considération, car nos apprenants n'écrivent pas pour répondre à une question, mais ils écrivent juste pour ne pas être sanctionné ou pénalisé, leurs productions sont parfois dépourvues d'introduction et de conclusion, pas de concordance des temps notamment l'utilisation des temps du passé dans le récit.

L'organisation de la phase compréhension globale est généralement présentée selon la démarche suivante :

- a- Les contours du texte : cette première étape l'apprenant est en situation d'observation, il n'est pas encore passé à la lecture, son principal objectif de cette étape est de repérer les éléments périphériques et typographiques du

⁴⁸ G.VIGNER (1997), Ecrire pour convaincre, Hachette Edition.

texte ; tout texte est composé d'un titre, d'un ensemble de paragraphes, et d'une référence (l'Image du texte ou paratexte).

- b- Une fois ces indices dégagés, l'apprenant formulera des hypothèses de sens ; généralement ces hypothèses portent sur le contenu global du texte, qui sera dégagé à partir du titre la plupart du temps, soit de la typologie du texte qui en découlent des références du texte.

Après avoir dégagé l'image du texte, l'enseignant passe au deuxième moment qui est la lecture silencieuse, cette dernière permet aux apprenants de confirmer ou infirmer les hypothèses émises dans un premier temps.

Après la lecture silencieuse, l'enseignant vérifiera cette lecture par une question dite de contrôle portant sur la compréhension globale du texte.

Une fois cette opération terminée, une lecture à haute voix s'installe, cette dernière est conçue comme un moment d'évaluation et d'expression ; s'ajoute à ces deux lectures une lecture analytique qui a pour but la construction détaillée de la signification du texte, elle constitue un travail d'interprétation et vise à développer la capacité d'analyse critique autonome de l'apprenant.

Ces trois formes de lecture, reprises tout le long du cycle secondaire finissent par installer chez les apprenants des habitudes de lecture, ils finiront par lire vite et bien les textes littéraires voir des romans, poèmes, contes.....

Aucune autre séance ne peut être programmée si la première phase n'a pas été bien assimilée.

Ceci dit, cette première phase prépare les deux autres ; celle des activités de langue et celle de l'expression écrite.

Le but de l'enseignant dans la première phase est de rendre l'apprenant autonome ; lui apprendre la structure du texte narratif ou autre, les temps du récit, les connecteurs logiques..... C'est le doter d'un savoir-faire qui lui permettra d'organiser son apprentissage.

Chapitre 1

De la difficulté à lire des textes littéraires proposés en classe de langue

1.1 De la difficulté à lire des textes proposés en classe de langue

Le texte littéraire peut se permettre des caprices, donner la liberté à l'apprenant d'imaginer et de rentrer dans un univers fictionnel et d'adopter une écriture sans borne et sans limitation.

Avant de parler des difficultés rencontrées lors de la lecture des textes littéraires, définissons d'abord le verbe « lire ».

Le verbe « Lire » est d'une polysémie surprenante car il ne se limita pas à la lecture d'un support écrit mais nous pouvons lire dans les yeux d'une personne, lire les pensées, lire entre les lignes, lire les lignes de la main....

Etymologiquement parlant le verbe « lire » vient du latin « légère » qui a pour sens cueillir : l'homme qui lit est égal à l'homme, qui récolte, qui ramasse les fruits.

Lire c'est donc se nourrir sur les plans intellectuel, culturel et social.

J.Kristéva⁴⁹(1969) définit le verbe « lire » ainsi : » le verbe lire avait pour les anciens une signification qui mérite d'être développée et mise en valeur en vue d'une compréhension de la pratique littéraire. Lire était aussi ramasser, cueillir , épier, reconnaître des traces, prendre, voler, lire dénote une participation agressive , une active appropriation de l'autre ».

De cette définition il en résulte que la lecture est définie comme une activité qui a une signification : lire c'est une activité de recherche et de découverte, c'est organiser et interpréter ce qui est écrit.

La lecture est donc un exercice compliqué qui consiste à observer d'abord, analyser et synthétiser ce qui conduit à la compréhension des pensées de plusieurs idées développées dans un ensemble de textes.

Nous pouvons à partir de toutes ces définitions dire que la lecture est une activité d'interaction entre le texte et le lecteur (dans notre contexte : l'apprenant).

1.2 Quels savoirs pour lire les textes littéraires ?

Les programmes scolaires du secondaire ont été élaborés autour de différents types de texte à savoir le texte expositif, argumentatif, exhortatif, et narratif....

La conception pédagogique du projet didactique était garante du développement des savoirs et des habilités en lecture.

⁴⁹ Julia Kristéva(1969), sémiotiké, Recherches pour une sémioanalyse.

La diversité des supports permet aux apprenants de systématiser la notion de communication tout en comparant entre l'intention les formes du discours et leurs objectifs.

L'enseignant a pour rôle d'aider les apprenants à clarifier et à élargir leur compréhension des textes. L'apprenant ne peut pas comprendre n'importe quoi d'un texte, mais il doit découvrir le thème développé et l'idée centrale autour de laquelle gravite le texte. C'est pourquoi arrivés au cycle secondaire, tout apprenant a besoin d'apprendre des stratégies de lecture de base qui s'appliqueront à tous les types de textes.

De plus et face à un énoncé littéraire, l'apprenant doit recourir à des stratégies spécifiques à ce type de texte : il doit savoir analyser la structure de l'histoire et faire des liens entre les actions et les motivations des personnages.

Lire un texte littéraire met en place une double compétence qui s'explique en double activité :

- a- Une activité cognitive et métacognitive : l'apprenant apprendra à se poser des questions sur le texte, plus l'apprenant lit des textes littéraires, plus il a des chances de développer des pensées d'ordre supérieur.
- b- Une activité sociale : un des objectifs que raconte une histoire est de susciter chez l'apprenant est la sympathie et l'attirance, cette capacité d'être attristé par les malheurs ou de se jouir de la joie d'un autre. La lecture peut amener les apprenants à comprendre les qualités humaines véhiculées dans les histoires.

D'après l'enquête que nous avons réalisée auprès des cent enseignants, nous avons remarqué que le texte littéraire (le récit) objet de notre étude est présent en classe de langue, car il est imposé par l'institution officielle et parce que l'enseignant est obligé de l'enseigner par peur d'une inspection inopinée et par peur également que l'apprenant soit en face d'un texte du type le jour de l'examen du baccalauréat.

Donc, nous avons remarqué que ce type de texte « imposé » à des fins didactiques ni plus ni moins. Et si l'apprenant sent que ce texte est imposé, il n'éprouvera aucune volonté, ni motivation pour le lire ou pour aller vers d'autres textes.

Selon ces enseignants interrogés, ils affirment que la lecture des textes littéraires à partir des extraits choisis dans le manuel, les apprenants apprendront à lire des œuvres entières et apprendront à lire pour s'instruire.

Nous avons encore constaté que « lire » ensuit d'une motivation, le fait de lire dépend d'avoir ou de ne pas avoir envie de lire.

Et de ce constat nous citons V. Jouve⁵⁰ (1993) la lecture est un processus affectif, l'attrait de la lecture tient une grande partie aux émotions qu'elle suscite, le rôle des émotions est facile à cerner : s'attacher à un personnage, c'est prendre intérêt de ce qui lui arrive, c'est-à-dire au récit qu'il met en scène... »

Ceci dit, l'apprenant peut aimer un texte, il le lit et il le relit plusieurs fois, il peut même réécrire ce même texte autrement.

Mais comme il peut aimer, il peut encore détester et rejeter le texte s'il lit par obligation et imposition (le cas des textes proposés par le manuel de première année et de troisième année secondaire), ce qui pousse généralement les enseignants à aller vers d'autres textes de leur choix.

Pour que la séance de la lecture du texte littéraire soit une séance de réussite, il faut qu'il y ait une motivation et une interaction entre enseignants-apprenants-Apprenants-textes.

Nous savons tous qu'en contexte scolaire algérien, le texte est présenté et reçu d'une façon collective. Alors, comment faire un même texte à plusieurs apprenants de différents âges, différents sexes et différentes filières ?

Nous avons mené notre enquête à l'aide d'un questionnaire destiné à une centaine d'enseignants du secondaire concernant la présence du texte littéraire dans les programmes et l'enseignement de la lecture littéraire /écriture en contexte d'enseignement / apprentissage du FLE.

⁵⁰ Jouve. V (1993), La lecture, éd Hachette.

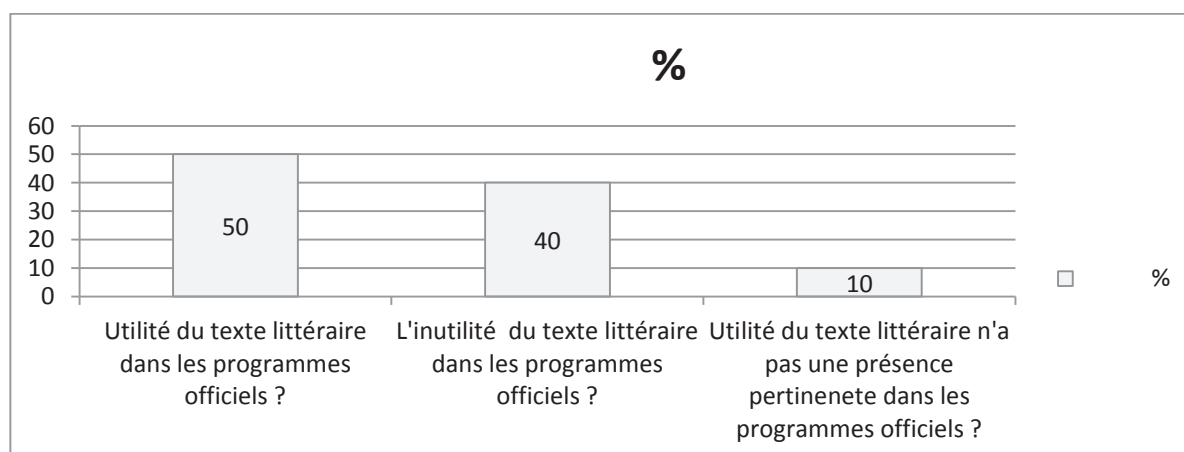
1.2 Questionnaire et analyse des résultats

Notre enquête réalisée au moyen d'un questionnaire qui s'adresse particulièrement aux enseignants. Nous avons posé une série de questions qui portent sur la présence du texte littéraire en contexte didactique, sur la lecture et la production des textes en classe de langue.

Notre questionnaire vise un point important « la présence du texte littéraire en contexte d'enseignement apprentissage du FLE ». Ce dernier comprend vingt-cinq questions de nature variée : questions à choix multiples, questions semi-fermées, et questions fermées.

Item n° 1 :

Que pensez-vous de la présence du texte littéraire dans les programmes officiels ?



Cette question a été posée dans le but de connaître si les institutions donnent une importance à ce type de texte ou non.

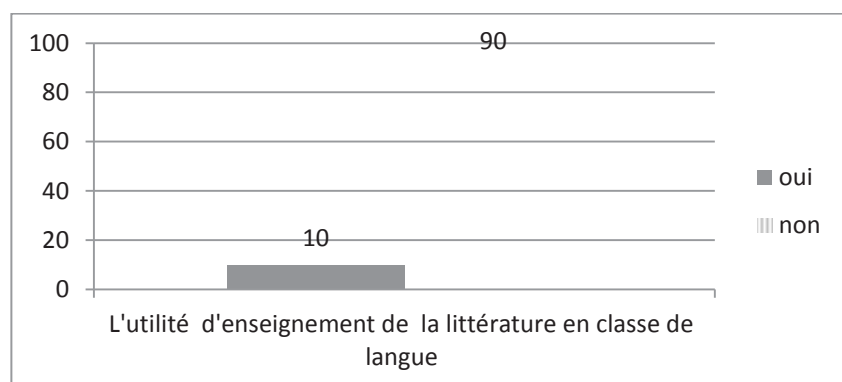
Nous avons remarqué que cinquante pour cent (50 %) des enseignants interrogés pensent que la présence du texte littéraire dans les programmes est inutile puisqu'il n'y a jamais eu un texte littéraire dans l'épreuve du français au baccalauréat cela fait plus de dix ans.

Quarante pour cent (40 %) des enseignants pensent que le texte littéraire est un type comme tous les autres, sa présence ou son absence ne changera pas le niveau de nos apprenants.

Les dix pour cent (10 %) qui restent répondent que le texte littéraire n'a pas une présence pertinente par rapport aux autres types de textes.

Item n° 2

Pensez-vous qu'il est utile d'enseigner la littérature en classe de langue ? Oui/Non ?
Pourquoi ?



Le but de cette question est de savoir si le texte littéraire a une place dans l'enseignement du FLE.

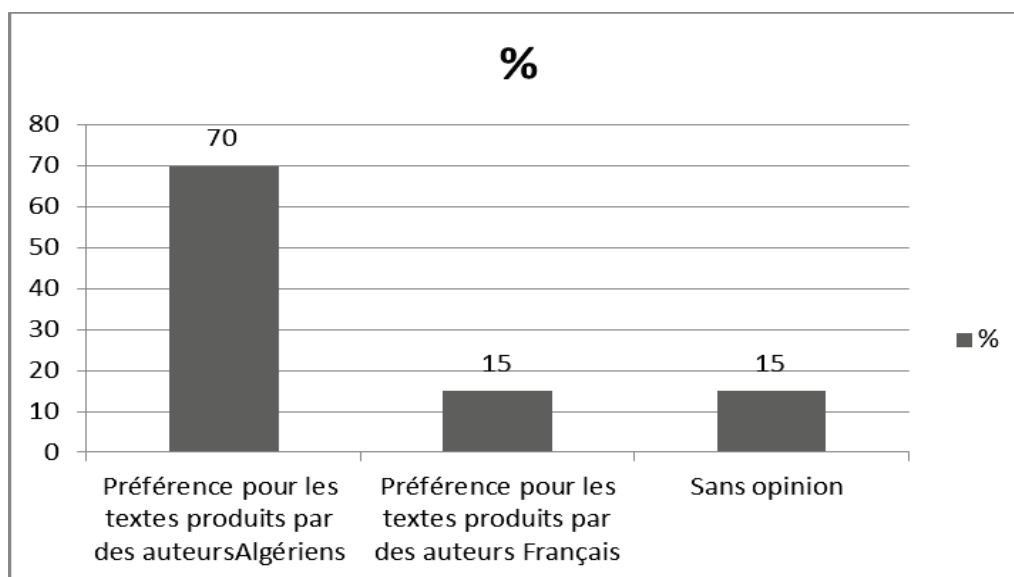
Nous avons constaté que quatre-vingt-dix pour cent (90 %) des enseignants interrogés ont répondu que l'enseignement de la littérature en classe de langue n'est pas utile.

Avec un pourcentage de 90 %, il est clair que la majorité des enseignants trouve que le texte littéraire n'a aucune utilité sans donner leurs arguments. Cinq pour cent seulement (5 %) ont répondu positivement, car ils estiment qu'enseigner le texte littéraire en classe de langue permet à l'enseignant et à l'apprenant de s'évader dans un univers de la stylistique et la rhétorique des grands écrivains et auteurs avec leurs différents styles et types d'écriture.

Les cinq pour cent (5 %) qui restent ont préféré ne pas y répondre.

Item n° 3

Parmi les textes littéraires proposés par le programme, avez-vous une prédilection pour certains textes ? Lesquels ?



Nous avons essayé de savoir par le biais de cette question si les enseignants ont des préférences de supports qu'ils soient des textes produits par des auteurs français ou des textes produits pas des auteurs algériens.

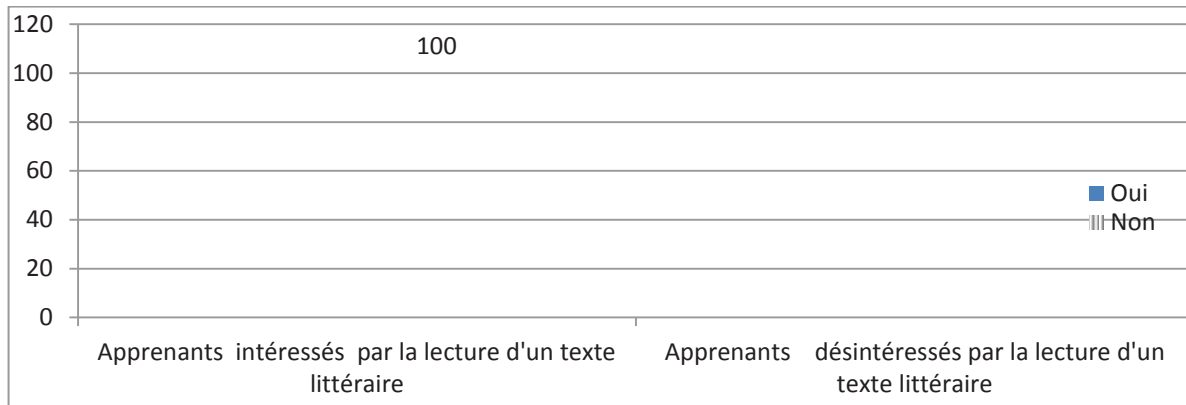
Soixante-dix pour cent (70 %) des enseignants ont une préférence pour les textes produits par des auteurs algériens tels que : Mohamed DIB, Mouloud FERAOUN, Mouloud MAMERI, Malek HADDAD... car ils se trouvent à l'aise pour aborder un auteur algérien, les apprenants sont au courant de sa culture, de ses traditions... par contre, un auteur français reste toujours difficile à aborder pour l'enseignant comme pour l'apprenant d'un point de vue culturel et pédagogique.

Quinze pour cent (15 %) seulement préfèrent des textes de Guy de Maupassant ; Victor Hugo, Paul Eluard, Jules Verne...

Les quinze pour cent (15 %) qui restent n'ont pas de préférence.

Item n° 4

D'après votre pratique de classe, pensez-vous que vos apprenants sont intéressés ou désintéressés par la lecture d'un texte littéraire ?

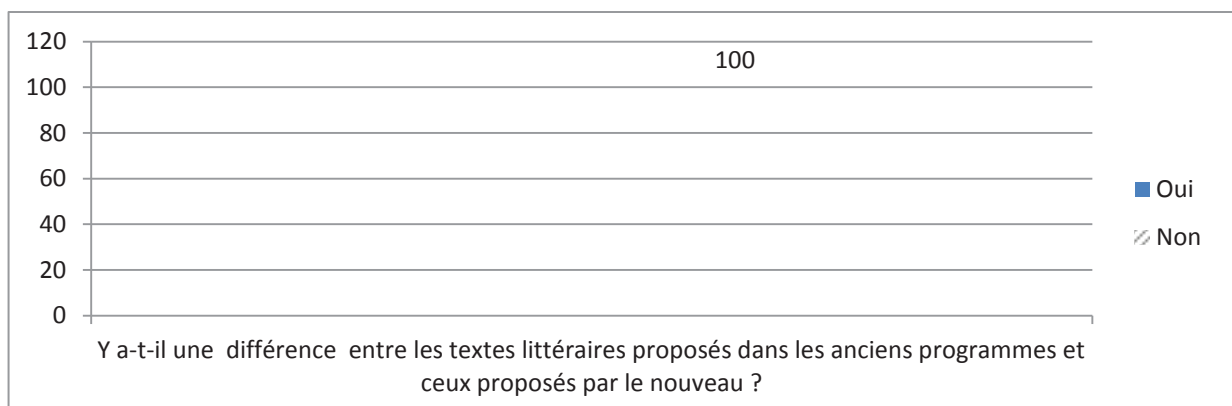


Nous avons posé cette question dans le but de savoir comment est reçu le texte littéraire par les apprenants du secondaire.

Nous constatons que la plupart des enseignants ont répondu à cette question par une négation. Cent pour cent (100 %) des enseignants pensent que les apprenants sont totalement désintéressés par la lecture de n'importe quel type de textes à savoir le texte littéraire.

Item n° 5

Quelle différence avez-vous remarquée entre les textes littéraires proposés dans les anciens programmes et ceux proposés par le nouveau ?

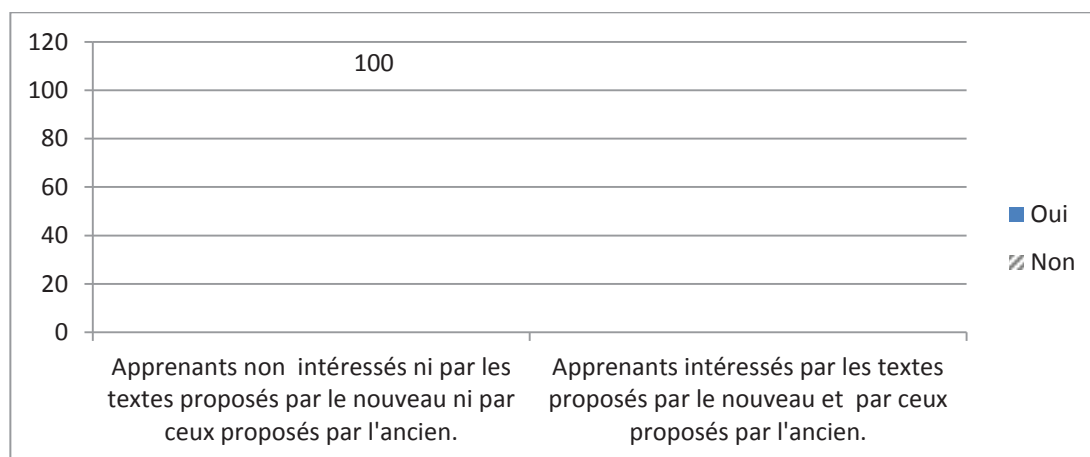


C'est une question qui a pour objectif de savoir si les enseignants ont constaté la différence ou non entre les deux programmes.

Effectivement, cent pour cent (100 %) des enseignants étaient unanimes, car la seule différence est que l'ancien programme a beaucoup privilégié les auteurs algériens. Par contre, la réforme a ouvert les portes à des auteurs étrangers, tels que : Guy de Maupassant ; Dino Buzzati,....

Item n° 6

D'après vous, lequel des programmes intéresserait nos apprenants ?

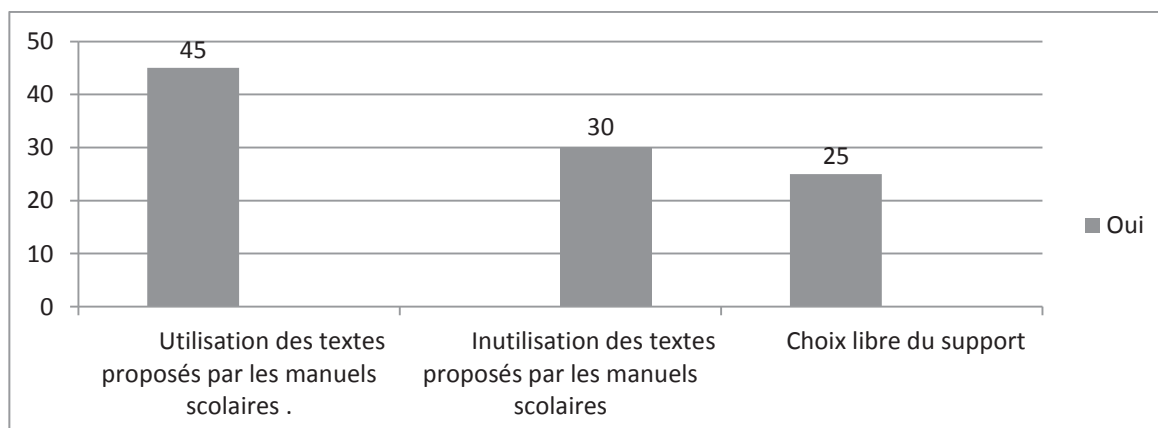


Quatre-vingt-dix pour cent (90 %) des enseignants estiment que les apprenants ne sont intéressés ni par les textes proposés par le nouveau ni par ceux proposés par l'ancien.

Les dix pour cent (10 %) qui restent pensent que les apprenants seraient plus à l'aise avec les textes de l'ancien programme, car ils sont faciles et abordables.

Item n° 7

Utilisez-vous les textes proposés par les manuels scolaires ? Oui/Non, et pourquoi ?



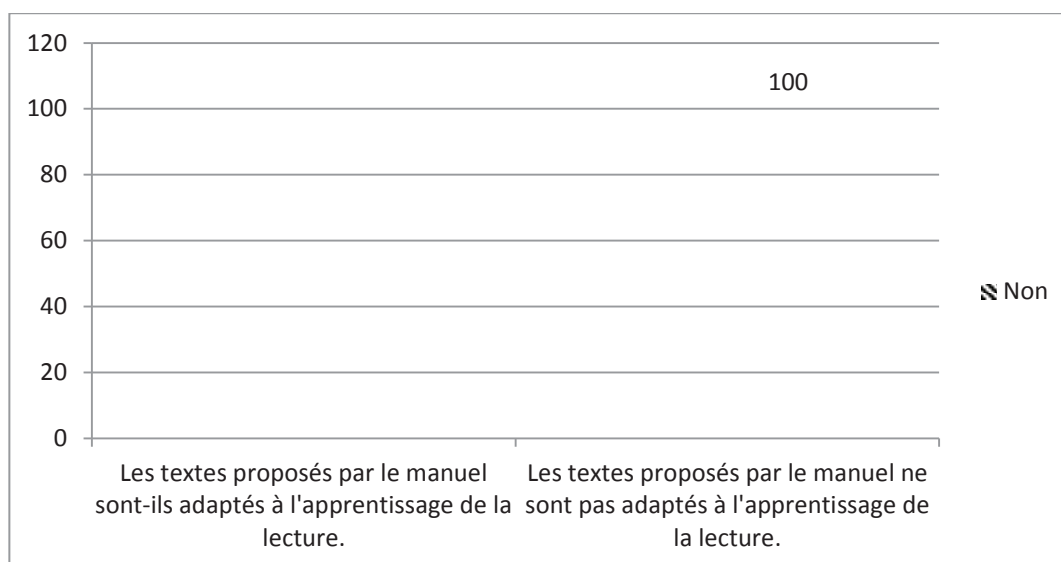
Les résultats obtenus montrent que quarante-cinq pour cent (45%) des enseignants utilisent les textes proposés par les manuels sans y apporter de changement. Les raisons évoquées sont peu convaincantes : c'est un programme qui provient d'une institution et il nous est imposé par les inspecteurs, alors ces enseignants utilisent les textes du manuel par peur des sanctions des inspecteurs ou des proviseurs...

Trente pour cent (30%) pensent qu'ils sont libres de choisir leurs supports et d'élaborer même leurs propres programmes selon le besoin et le niveau de leurs apprenants.

Les vingt-cinq pour cent (25%) restant utilisent à la fois les deux ceux du manuel et ceux choisis, car ils trouvent que parfois les textes du manuel sont intéressants.

Item n°8

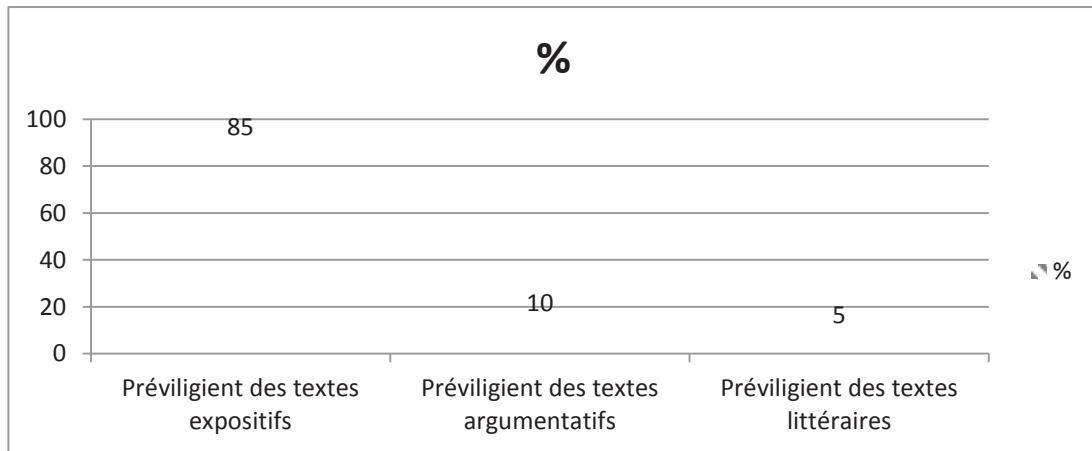
Les textes proposés par le manuel sont-ils adaptés à l'apprentissage de la lecture ? Oui / Non. Pourquoi ?



À l'unanimité, cent pour cent (100%) des enseignants interrogés pensent que les textes proposés par l'institution ne motivent pas les apprenants, car ils sont longs et très difficiles...(certains enseignants ont même cité des titres de textes)

Item n°9

Quels sont les textes que vous privilégiez le plus et pourquoi ?



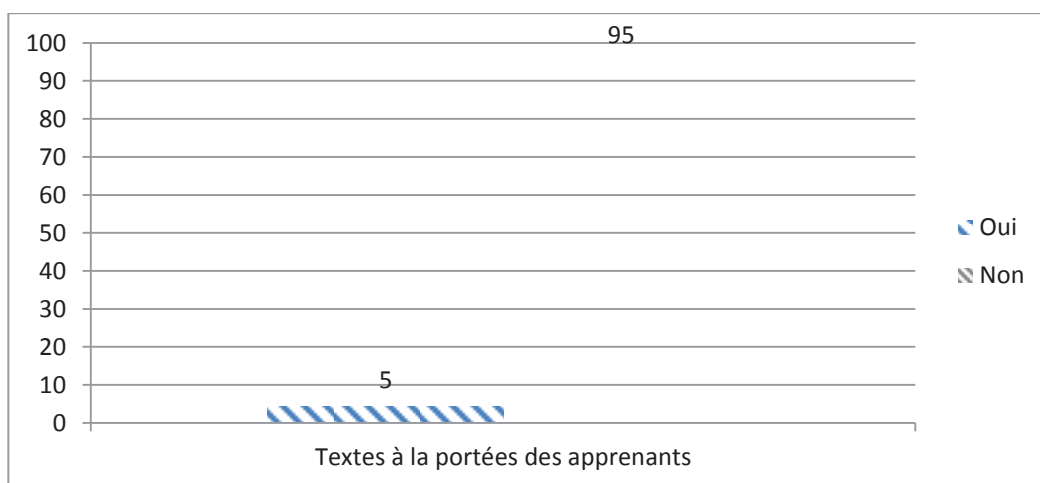
Quatre-vingt-cinq pour cent (85%) des enseignants préfèrent le texte ex-positif, car selon eux, il pousse l'apprenant à faire des recherches et des exposés en classe.

Dix pour cent (10%) préfèrent les textes argumentatifs, car ils poussent l'apprenant à débattre des sujets et à argumenter et défendre des points de vue différents.

Cinq pour cent seulement (5%) privilégient les textes littéraires, car selon eux, le texte littéraire leur procure un certain repos et leur permet d'oublier les problèmes de la vie quotidienne. Mais c'est un argument qui reste tout de même subjectif et peu convaincant.

Item n°10

Ces textes sont-ils tous à la portée de vos apprenants ? Oui / Non. Pourquoi ?

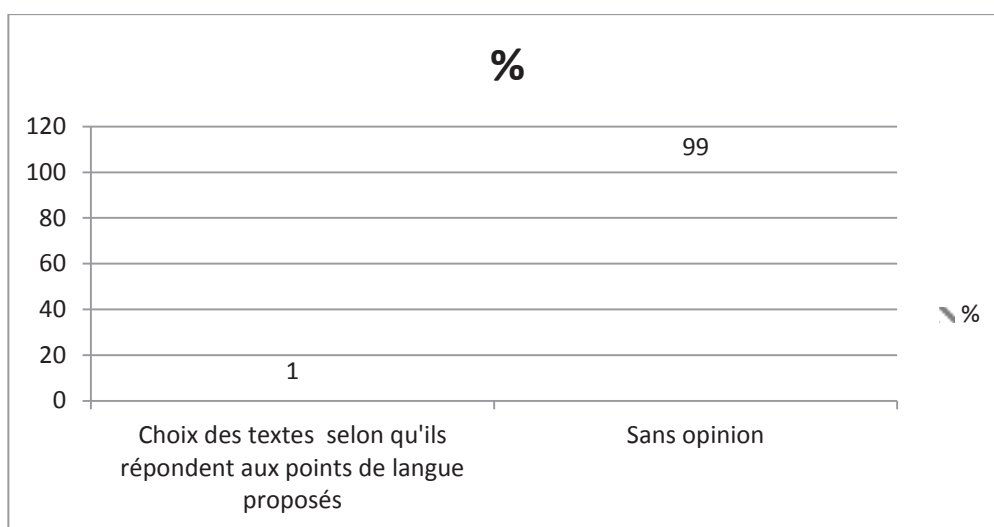


La majorité des enseignants, quatre-vingt-quinze pour cent (95%) répondent négativement, car les textes choisis qu'ils soient expositifs, littéraires ou argumentatifs ne sont pas à la portée des apprenants surtout les textes proposés par le nouveau programme.

Par contre, les cinq pour cent (5%) restants pensent que les textes sont à la portée des apprenants et que ce sont les apprenants qui les jugent difficiles.

Item n°11

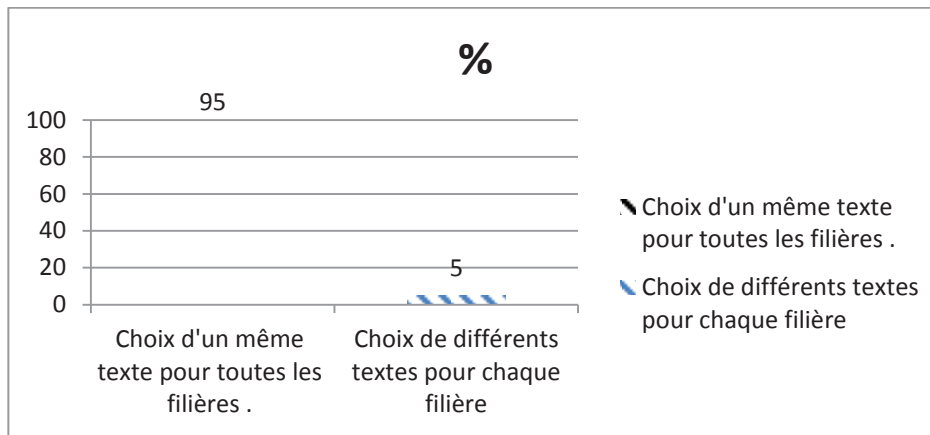
Sur quels critères choisissez-vous vos propres textes ?



Ce qui nous a étonnés dans cette question c'est que parmi les 100 enseignants interrogés, un professeur seulement y a répondu disant qu'il choisit ses textes selon qu'ils répondent aux points de langue proposés par les séquences. Quatre-vingt-dix-neuf (99) enseignants n'ont donné aucune réponse...

Item n°12

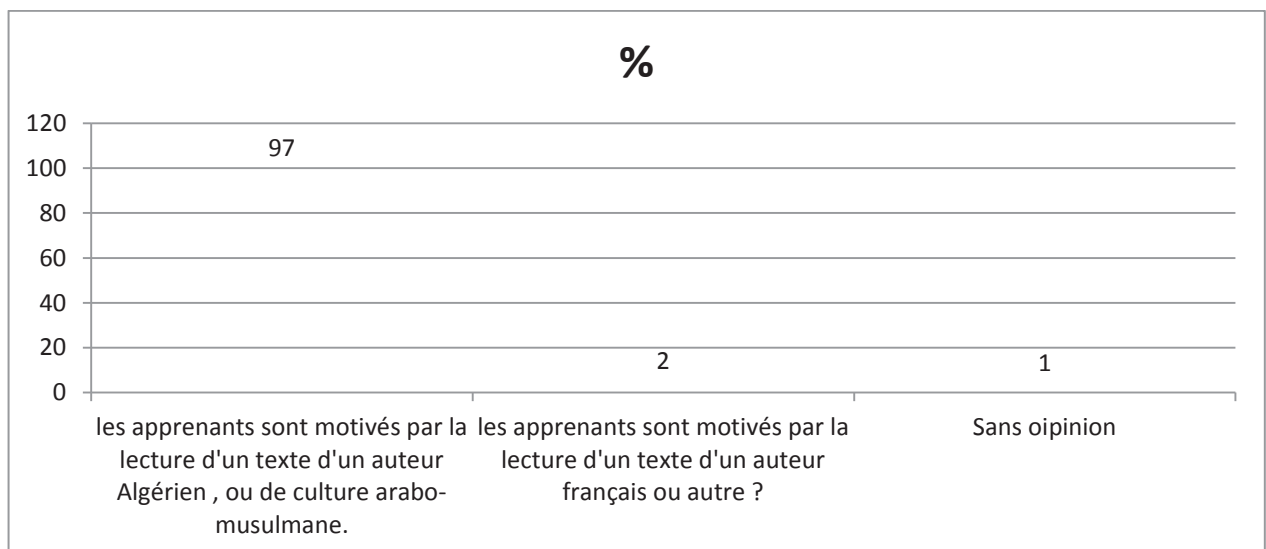
Choisissez-vous le même texte pour toutes les filières ?



Pour la même raison qu'est : le niveau de nos élèves dans toutes les filières est le même en français, quatre-vingt-quinze pour cent des enseignants (95%) ont répondu oui. Cinq pour cent (5%) seulement utilisent des supports différents d'une filière à une autre.

Item n° 13

D'après votre expérience, pensez-vous que les apprenants sont motivés par la lecture d'un texte d'un auteur français ou autre ?



Quatre-vingt-dix-sept pour cent (97%) des enseignants estiment qu'il est préférable de lire des textes de la culture algérienne ou du moins de la culture arabo-musulmane.

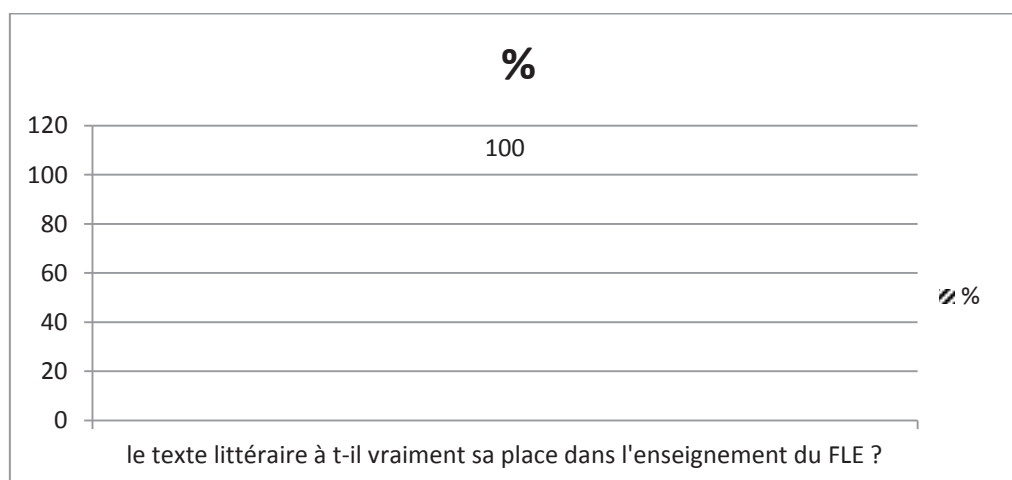
Cette catégorie de textes est parfois facile à aborder et même l'apprenant connaît la suite des actions et la situation finale du texte en lisant juste le début du texte.

Deux pour cent (2%) seulement pensent que l'enseignant est la seule personne qui puisse motiver son apprenant soit avec un auteur algérien ou autre.

Le un pour cent (1%) restant n'a pas répondu à la question.

Item n°14

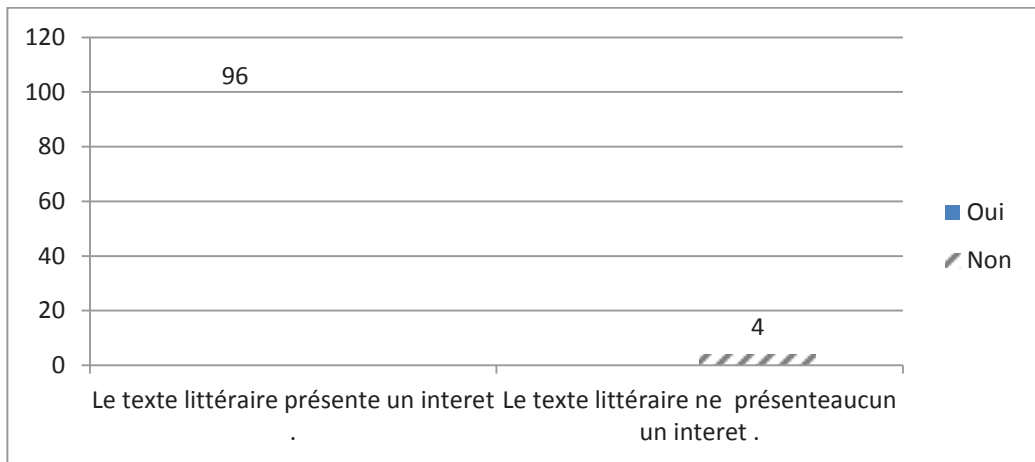
Pensez-vous que le texte littéraire a-t-il vraiment sa place dans l'enseignement du FLE ?



Tous les enseignants interrogés cent pour cent (100%) pensent que le texte littéraire a une place dans le programme de français, mais c'est une place qui reste tout de même "intimidante" puisqu'il est là, il existe, mais toujours à la fin du programme (fin d'année) ceci explique que le texte littéraire a une place, mais pas aussi importante que les autres types.

Item n° 15

Comment est reçu le texte littéraire en classe de langue ?

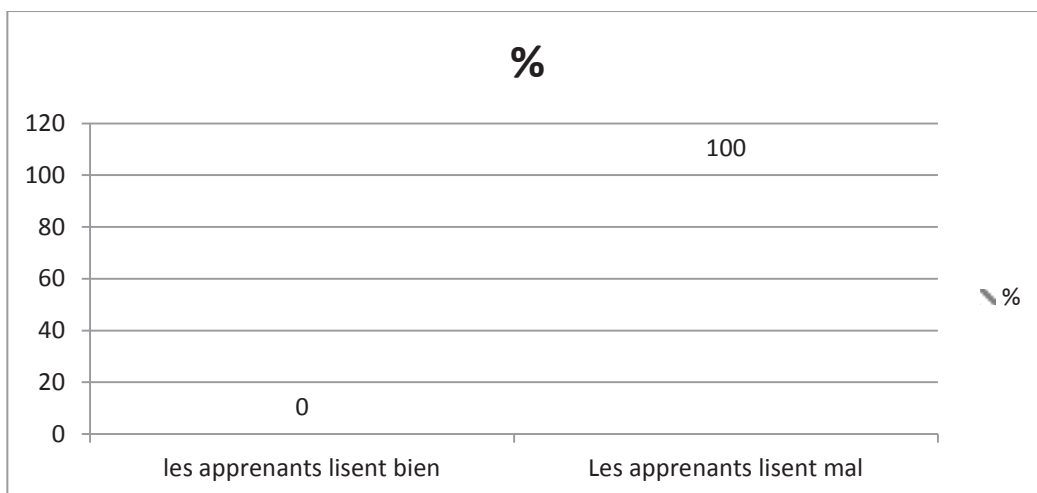


Quatre-vingt-seize pour cent (96%) des enseignants pensent que leurs apprenants reçoivent le texte littéraire avec plaisir, car ils attendent la fin du récit impatientement.

En outre, la présence des personnages et du décor ont encore leur influence (éléments spatio-temporels) quatre pour cent (4%) d'enseignants estiment que le texte littéraire est reçu de la même façon que les autres types de textes sans donner des arguments.

Item n°16

Quelles sont les difficultés rencontrées par vos apprenants pendant la séance de lecture ?

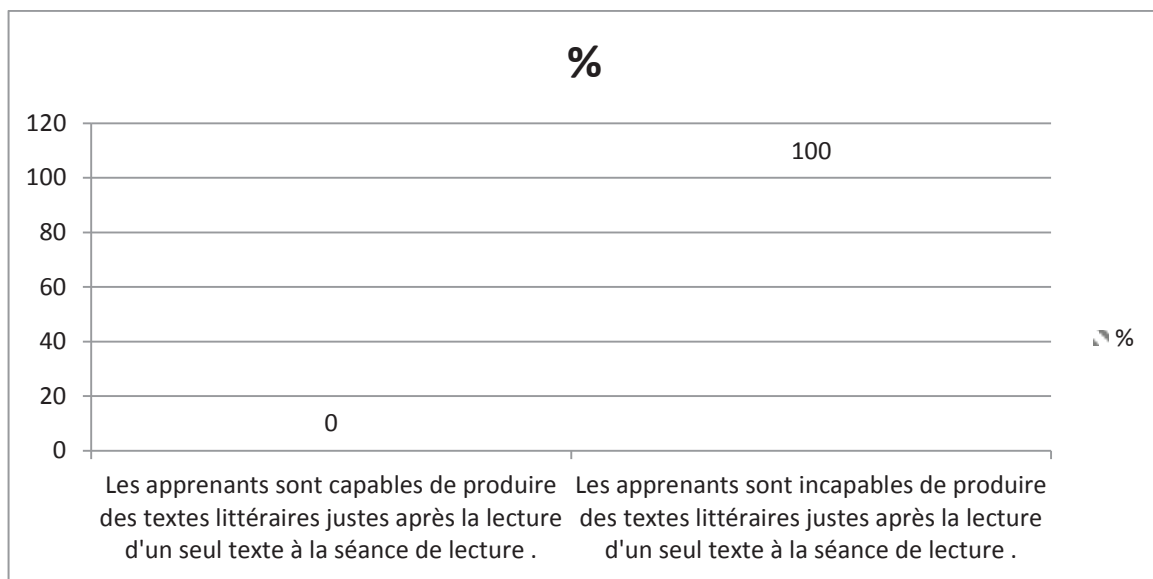


À l'unanimité, cent pour cent (100%) des enseignants pensent que nos apprenants ne lisent que lors de la séance de lecture à l'école. C'est la raison pour laquelle, ils n'arrivent pas à articuler, à prononcer des mots, parfois ils n'arrivent même pas à différencier entre la marque du pluriel à la troisième personne (cent) et le son (on).

En lisant, ils ne font pas attention aux types de phrases en lisant. Ils ne s'exclament pas, ils ne s'interrogent pas...ils ne respectent pas les signes de ponctuation. En plus de tout cela tous les enseignants pensent que les séances lecture sont insuffisantes.

Item n°17

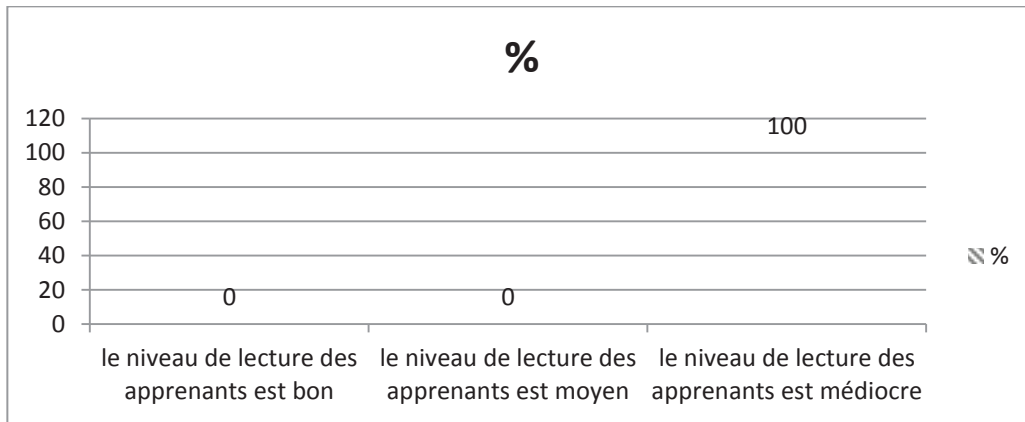
Pensez-vous que nos apprenants sont capables de produire des textes littéraires justes après la lecture d'un seul texte à la séance de lecture ?



Cent pour cent (100%) des enseignants estiment que nos apprenants sont incapables de produire n'importe quel type de texte qui répond aux critères, car à part les séances de lecture en classe, nos apprenants ne prennent pas la peine de lire même pas un petit fait divers dans un journal.

Item n°18

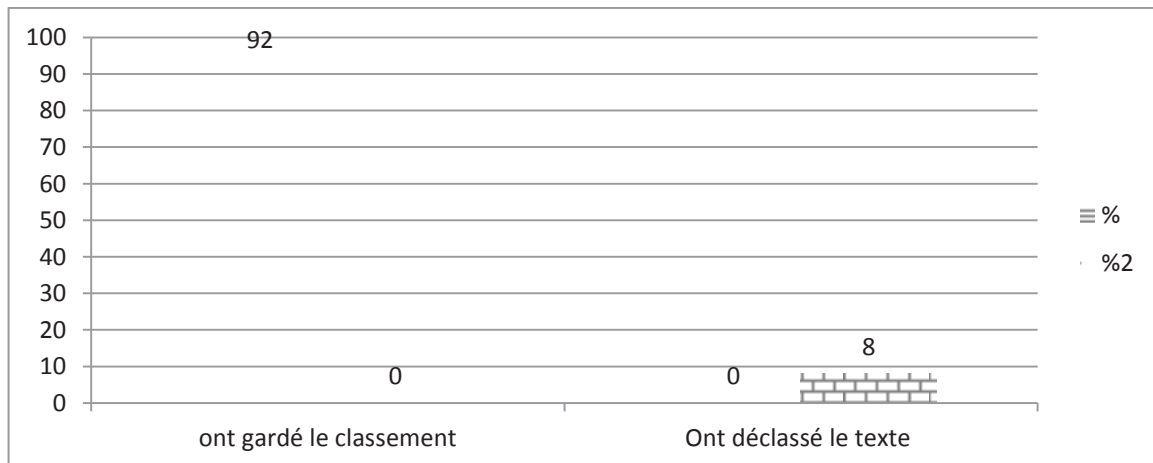
Comment jugez-vous le niveau de lecture de nos apprenants ?



Tous les enseignants pensent que le niveau de lecture des apprenants est médiocre pour les raisons évoquées dans les questions précédentes.

Item n°19

Que pensez-vous du classement du texte littéraire dans les répartitions du programme au secondaire ?



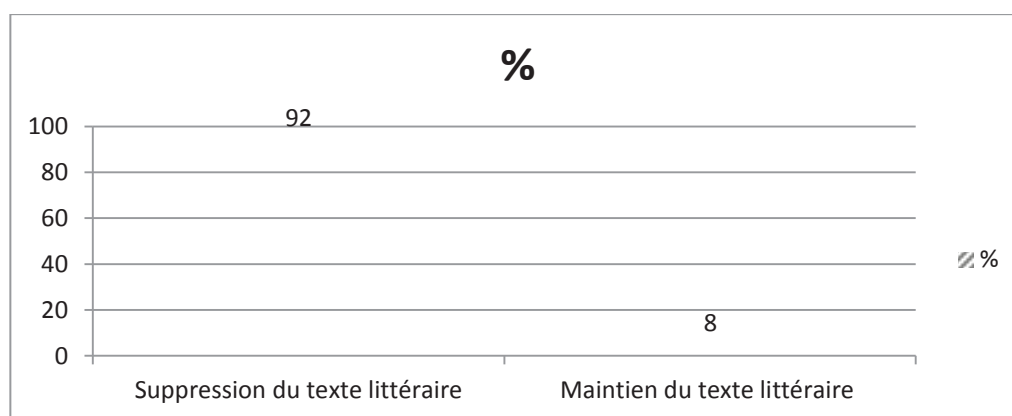
Quatre-vingt-douze pour cent (92%) des enseignants ont remarqué que le texte littéraire est présent en première et en troisième année secondaire et qu'il occupe le même classement (la fin du programme).

Ceci dit, l'institution n'accorde aucune importance à ce type de texte. Ils estiment que peut être par le fait qu'il soit difficile et qu'il n'est pas toujours lors de grands jours (examens et concours).

Huit pour cent (8%) d'enseignants et d'une même wilaya des autres concernés par cette enquête ont répondu qu'ils trouvaient le texte littéraire tellement intéressant qu'ils l'ont déclassé et ils ont préféré commencer le programme avec tout en ignorant les sanctions de l'inspecteur général.

Item n°20

Si vous étiez appelé à faire un programme ou à établir une répartition d'enseignement du FLE, où placeriez-vous le projet du texte littéraire ?

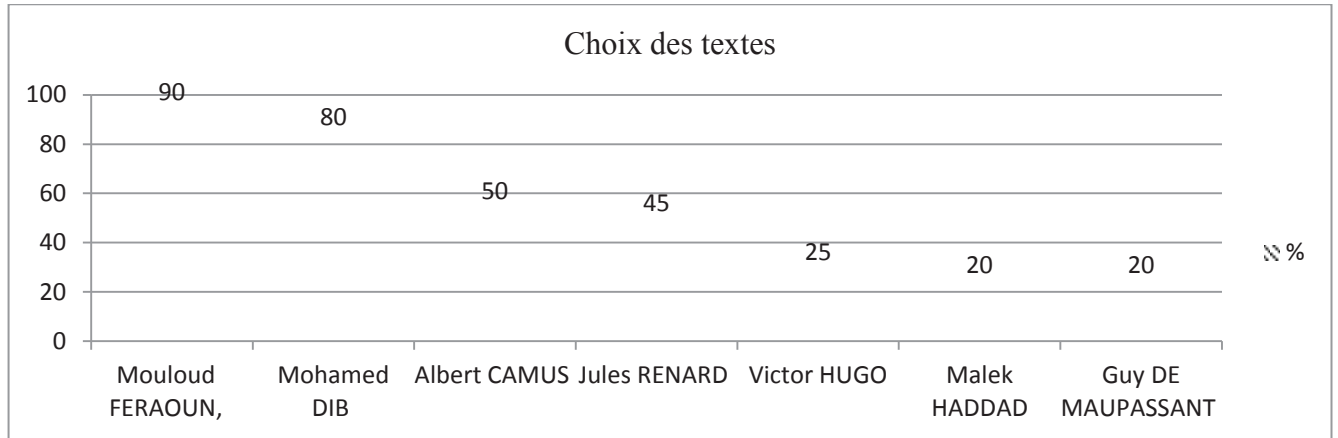


Aussi étrange que cela puisse paraître, quatre-vingt-douze pour cent (92%) des enseignants estiment qu'il est préférable de supprimer le texte littéraire des programmes et c'est ce qui a été déjà fait avec les classes de troisième année filière scientifique.

Huit pour cent (8%) pensent que le texte littéraire nous apporte des informations sur le vécu des différentes sociétés du monde entier raison pour laquelle, ils ont préféré le laisser dans les programmes peu importe où, l'essentiel est de le garder.

Item n°21

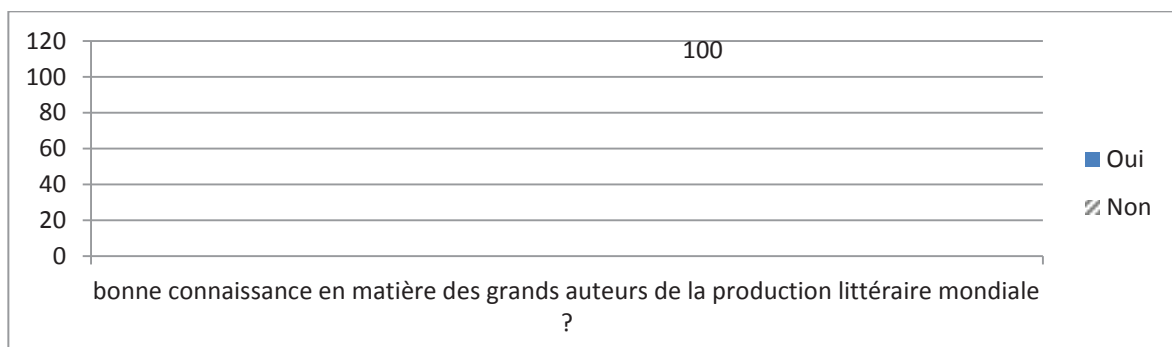
Si vous devez choisir des textes, quels auteurs français ou algériens proposeriez- vous à vos apprenants ?



D'après les réponses données par les enseignants, nous avons remarqué que certains auteurs n'ont pas été cités tels que : KATEB Yacine, G. FLAUBERT, Jules VERNE, Mouloud MAMERI...

Item n°22

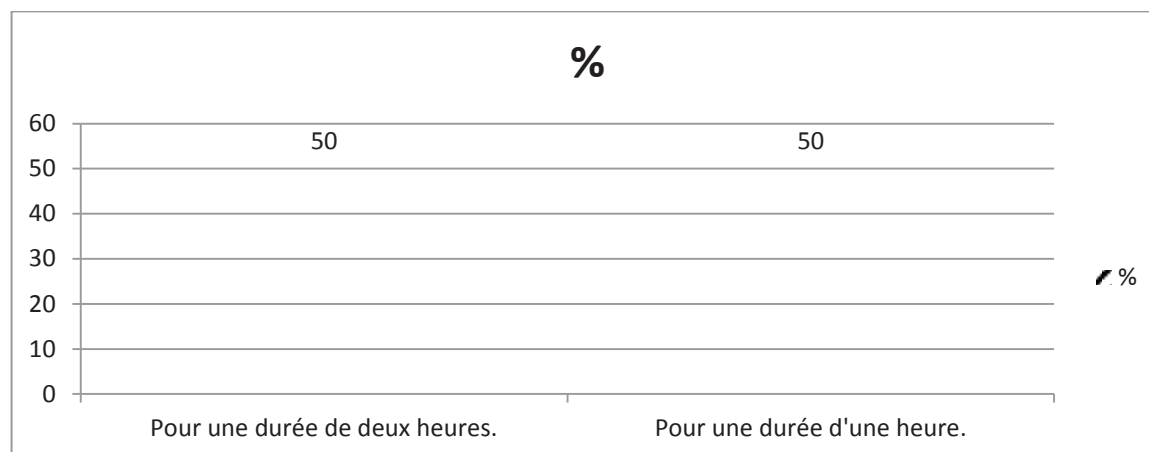
Pensez-vous que nos apprenants ont-ils une bonne connaissance en matière des grands auteurs de la production littéraire mondiale ?



Tous les enseignants interrogés, cent pour cent (100%) ont répondu négativement. Ils ont même ajouté que nos apprenants ne connaissent même pas les auteurs algériens.

Item n°23

Combien d'heures consacrez-vous à la lecture dans une séance didactique ?



Cinquante pour cent (50%) consacrent deux heures à la lecture lors de chaque séquence didactique, à savoir une heure pour la lecture découverte du texte exploité et une heure pour la lecture analytique et l'approche globale du texte.

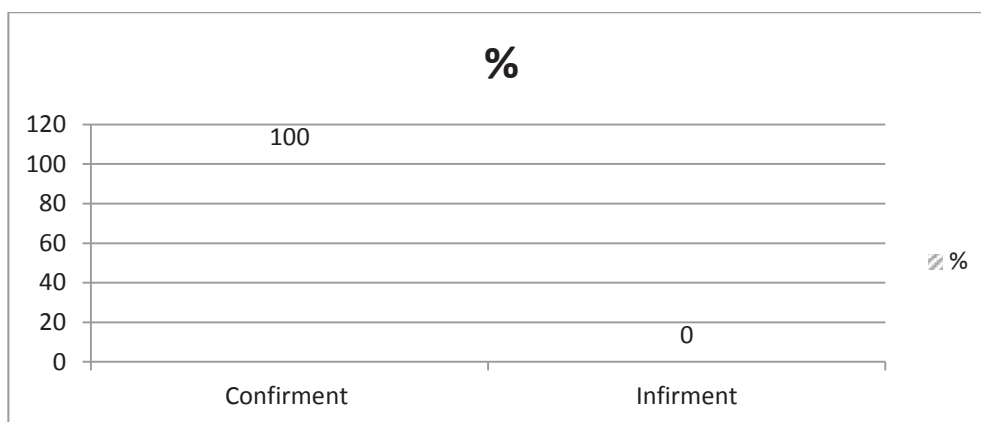
Quarante pour cent (40%) consacrent un quart d'heure pour la lecture et les trois quarts d'heure qui reste sont consacrés à l'analyse du texte.

Dix pour cent (10%) pensent que le plus important dans une séance de lecture c'est l'analyse et dégager les points de langue

Ces mêmes dix pour cent ne donnent pas la parole aux apprenants pour lire, ce sont eux qui lisent et le plus important pour eux est de passer à la phase d'analyse (zones rurales et défavorisées).

Item n°24

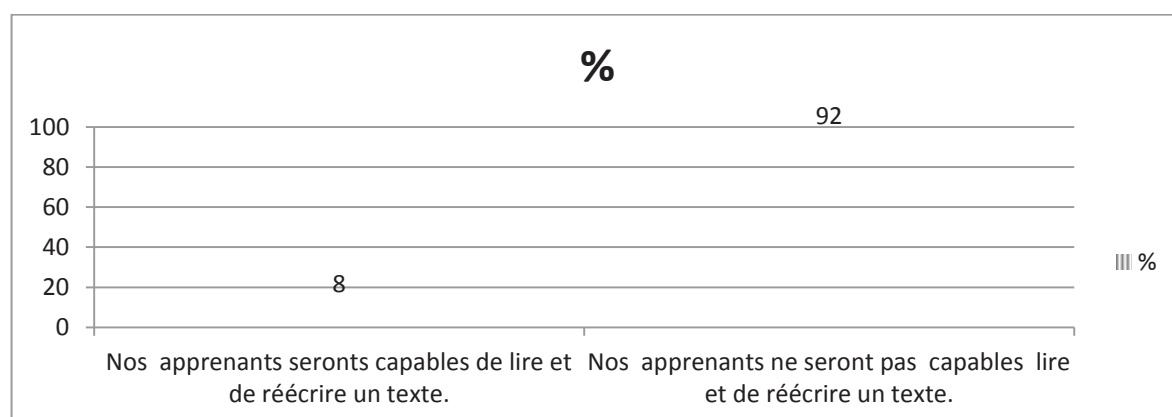
Selon vous qu'est-ce qu'une séquence didactique réussie ?



Tous les enseignants cent pour cent (100%) pensent qu'une séquence didactique réussie est celle qui pousse l'élève à aller vers d'autres textes et d'autres supports, mais c'est surtout celle qui amène l'apprenant à rédiger un texte écrit à la fin qui répond à tout ce qui a été enseigné durant la séquence.

Item n°25

Avec cette nouvelle approche de la réforme du système éducatif, pensez-vous, que nos apprenants seront-ils capables de lire et de réécrire un texte ?



Quatre-vingt-douze pour cent (92%) des enseignants et sans donner des arguments convaincants ont répondu par une négation.

Huit pour cent (8%) pensent au contraire que nos apprenants sont capables de rédiger un texte suivant les modèles proposés par l'objet de la séquence.

Synthèse

D'après les enseignants interrogés, nous avons remarqué que les apprenants éprouvent un désintérêt total envers les textes produits par les auteurs français.

Nous avons aussi remarqué que la culture arabe d'une façon générale et algérienne spécialement domine l'esprit des apprenants arabophones qui lisent médiocrement et même si le texte est lu plusieurs séances, rares sont ceux qui arrivent à le comprendre.

D'après Éric JAMET⁵¹ (1994) (lecture et réussite scolaire), il se pose la question suivante : « Comment le lecteur passe-t-il d'une série de traits et de couleurs imprimés sur du papier à des lettres, puis à des mots et enfin à un message linguistique complexe ? »

D'après cette question, nous pouvons dire que nos apprenants ne sont même pas capables de décoder un mot alors comment peuvent-ils à partir d'une première lecture silencieuse avoir une idée générale sur le texte et le plus important émettre des hypothèses.

L'enseignant parfois se trouve dans l'obligation de s'arrêter à chaque instant pour expliquer des mots dont l'apprenant trouve des difficultés à comprendre. Ceci rend la compréhension du texte impossible et c'est à ce moment-là que l'apprenant fait appel à la langue maternelle pour essayer de comprendre le texte.

Quant à la séance de l'écriture, elle est souvent plus difficile pour l'apprenant. Le travail de l'enseignant qui cherche à guider et à corriger de façon constructive peut être tout autant. Des consignes imprécises en correction tout aussi vague, comment étudier sans les hésitations des productions peuvent être insuffisamment guidées à partir de critères souvent non formulés ?

Ce flou de critères d'évaluation peut amener l'enseignant à se concentrer sur une correction ponctuelle : orthographe, genres, terminaisons, construction verbale, accord... sécurisant en ceci qu'elle porte sur des éléments connus, qu'elle appuie sur des siècles de tradition, de description grammaticale et dispose d'un vocabulaire relativement précis.

⁵¹ JAMET Eric (1997), lecture et réussite scolaire. Dunod. Édition

Généralement, les interventions sur les phrases mal formées sont nettement plus précises, plus techniques et plus directement liées à une pratique pédagogique que les interventions sur les textes mal formés. Il est clair qu'une fois les corrections ponctuelles effectuées, le texte peut être encore jugé insatisfaisant.

Ce jugement repose sur une compétence textuelle de même que la faculté de porter un verdict sur la grammaticalité d'une phrase a pour base la compétence grammaticale, systèmes de règles intériorisés.

Le schéma d'analyse proposé par nos cent enseignants interrogés repose sur trois dimensions :

a — La dimension de la phrase

C'est le lieu des corrections ponctuelles précédemment mentionnées, plus ce qu'il convient d'appeler « maturité syntaxique ».

b— La dimension du texte

Où il sera examiné ce qui fait qu'un texte se tient plus au moins ce qui affecte la cohésion textuelle.

c- La dimension du discours

Où l'on parlera du contexte énonciatif, de son efficacité et de son adéquation à la situation.

Mais ces mêmes enseignants affirment que leurs apprenants ne sont pas encore capables à rédiger un texte à partir du support lu dans la séance de la compréhension, ils écrivent pour être évalués (avoir une note), ils n'investissent pas les acquis appris durant la séquence didactique. Ils ne relisent jamais ce qu'ils ont écrit et si c'est le cas c'est pour mettre un point, une majuscule ou effacer un mot... d'après ces enseignants quand ils demandent à leurs apprenants de relire le texte avant de le remettre ce n'est pas pour corriger les incorrections orthographiques, ou syntaxiques, mais c'est plutôt le relire sans y apporter le moindre changement.

Ces mêmes enseignants disent que les apprenants du secondaire surtout ceux qui viennent des milieux défavorisés, sont incapables de mener une discussion avec leurs camarades ou même avec leurs enseignants, ils évitent de parler en français par complexe, de crainte de commettre des fautes ou tout simplement de crainte d'être insultés ou ridiculisés par leurs camarades.

Nous avons encore remarqué lors de notre enquête que les difficultés auxquelles se heurte l'apprenant du FLE ne sont pas d'ordre linguistique, elles sont encore d'ordre social et culturel, si cependant le choix du support les influence, ils ne sont guère motivés à lire des œuvres françaises alors, ils ne peuvent pas s'engager à lire.

Le plus grand obstacle de nos apprenants est la langue maternelle qui les côtoie là où ils sont, ils ne parlent presque plus le français entre eux par complexe ou par peur de commettre des fautes.

Alors au lieu de parler une langue correcte ils font recours à la langue appelée « franglais » « francarabe » ou dans une phrase nous rencontrons un métissage entre plusieurs langues.

Les enseignants de langue française s'inquiètent beaucoup sur le sort de cette langue, car nos apprenants n'arrivent pas à parler, à lire et à écrire correctement cette langue.

CHAPITRE 2

Alternance récit-discours

Introduction

Le projet didactique est réparti en trois séquences, la première est intitulée « Organiser le récit chronologiquement », l'apprenant est alors amené à dégager les passages du récit, ceux du discours et ceux de la description.

Le discours est un échange de propos qui se fait oralement entre deux ou plusieurs interlocuteurs. Lorsque le discours est transcrit pour être publié, il comporte certaines caractéristiques qui le distinguent d'autres types d'écrits. Dans un récit, le discours est introduit pour rendre vivants les personnages.

Le discours se fait toujours autour d'un thème, d'un sujet précis. Tout au long des répliques, nous retrouvons des termes qui renvoient à ce sujet. Ces termes peuvent être des synonymes ou des mots faisant partie du même domaine : c'est ce que l'on appelle un champ lexical.

Lors de nos déplacements dans les établissements du secondaire aux lycées de la ville de Tiaret, nous avons remarqué que grand nombre d'enseignants travaillaient avec des supports personnels, les textes abordés c'étaient des textes qui ne se trouvaient pas dans le manuel scolaire, mais qui ont le même objectif que ceux du manuel. Parmi ces textes en voici un texte qui est un extrait de « La gardienne du feu sacré » d'A. Metref, le texte est intitulé « une scène bouleversante » et la notion du discours est clairement identifiée⁵²

Il est clair que ce texte est une alternance de récit et de discours, les passages du discours sont caractérisés par la typographie et la ponctuation, le discours n'est pas présenté dans ce texte en paragraphe, mais sous forme de répliques précédées de tirets et de guillemets qui annoncent le changement d'interlocuteur.

Dans le discours écrit, la ponctuation joue un rôle important. C'est par elle que l'auteur traduit les intonations et le rythme de la phrase orale. Ainsi dans cet extrait, nous avons :

⁵² Voir texte le texte est intitulé « une scène bouleversante » en annexe page 364

Le point d'exclamation traduit selon ce contexte, l'étonnement, la surprise et la peur.

Les points de suspension marquent une pause, un silence ou une hésitation.

Dans ce texte, nous remarquons également comme dans la réalité, des phrases courtes, parfois inachevées ou coupées par l'un des personnages.

Quant au contenu thématique de ce discours, il est évident que les événements du texte tournent autour d'une dispute familiale.

2.1 Le discours rapporté dans le récit

Quand on veut faire savoir ce qu'un autre a dit ou a écrit, on rapporte ses paroles : c'est ce qu'on appelle le discours rapporté. Dans un récit, les propos d'un personnage sont rapportés par le personnage ou par le narrateur lui-même. Les paroles rapportées sont intégrées à ce que dit l'émetteur. Elles sont précédées par un verbe introducteur suivi d'une conjonction de subordination : dire que, demander si, répondre que...

Le texte de Camus présent dans le manuel scolaire de première année ancien programme, sert toujours de support pour les enseignants afin d'introduire le discours rapporté en voici l'extrait du texte⁵³

Ce texte n'apparaît pas dans le manuel scolaire du secondaire, mais les enseignants font appel à cet extrait de l'œuvre de Camus, son choix est donc en fonction de l'objectif visé. Ce texte est utilisé pour travailler le discours rapporté, il est un modèle clair pour apprendre aux élèves qu'est-ce que le discours rapporté.

2.2 La nouvelle fantastique dans le projet didactique

« Le fantastique est un genre littéraire que l'on peut décrire comme l'intrusion du surnaturel dans le cadre réaliste d'un récit, autrement dit l'apparition de faits inexplicables et théoriquement inexplicables dans un contexte connu du lecteur, ressemblant au merveilleux, mais différent tout de même. »⁵⁴

⁵³ Voir le texte intitulé « un personnage peu ambitieux » en annexe page 368.

⁵⁴ TODOROV T. (1978), Les genres du discours, Paris/Seuil.

Selon le théoricien de la littérature Tzvetan Todorov⁵⁵ (1978), le fantastique ne serait présent que dans l'hésitation entre l'acceptation du surnaturel en tant que tel et une tentative d'explication rationnelle. En cela, le fantastique est situé entre le genre du merveilleux dans lequel le surnaturel est accepté et justifié, car le cadre est imaginaire et irréaliste. Dans le fantastique, le héros, comme le lecteur, a presque une réaction de refus des faits surnaturels qui surviennent. Cette réaction de refus peut être mêlée de doute, de rejet et/ou de peur.

La nouvelle fantastique est présente dans le programme de la réforme du système éducatif algérien pour les troisièmes années et les premières années filière sciences de la technologie. (Il est à signaler qu'en première année secondaire, il existe deux manuels l'un pour les lettres et sciences humaines et l'autre pour les scientifiques).

Ce projet apparaît à la fin du programme, pour les premières années, ce projet est réparti en deux séquences, la première c'est le fait divers quant à la deuxième c'est la nouvelle, l'objectif de cette séquence est l'organisation chronologique du récit.

Pour les troisièmes années, le projet est réparti en trois séquences :

Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.

Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique.

Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

En feuilletant le manuel de troisième année, nous avons été surpris, le premier texte proposé est intitulé le nez, l'auteur de ce texte est N.Gogol, cet auteur est inconnu par les lycéens d'aujourd'hui, alors est-ce que cela motivera ou non nos apprenants ?

Voilà le texte proposé par le manuel et dont la plupart des enseignants éprouvent de difficultés à l'enseigner :

Ce texte présente la situation initiale de la nouvelle intitulée « Le Nez ». Il illustre une caractéristique du récit fantastique.⁵⁶

⁵⁵ TODOROV T. (1978), Les genres du discours, Paris/Seuil.

⁵⁶ Voir le texte intitulé « le Nez » en annexe page 366.

Synthèse

Tout au long de ce chapitre, nous avons parlé du choix du texte à exploiter. Nous avons remarqué que les textes présents dans les manuels de première ou de troisième année sont soit des textes traduits soit des textes d'auteurs peu connus ou même ignorés par l'enseignant lui-même si nous citons l'exemple de N. Gogol.

Selon Abdelkader GHELLAL⁵⁷(2005), le texte traduit présente des inconvénients, car le traducteur ne peut pas traduire la pensée de l'auteur, ce dernier encore peut utiliser des structures grammaticales pas tout à fait françaises parce qu'il aura des difficultés à rendre un passage cohérent. Il sera obligé de faire une traduction mot à mot ce qui ne correspond pas aux normes de la langue française.

Il sera donc préférable d'utiliser un texte d'un auteur algérien, ce dernier est plus abordable qu'un auteur français. L'utilisation des textes algériens ne pose pas de problèmes au niveau culturel. Si nous citons l'exemple de l'extrait du texte d'A.METREF « une scène bouleversante », l'apprenant comprendra vite le problème traité par l'auteur qu'est la dispute et finira par retrouver le champ lexical de la dispute, de la violence...

Un auteur algérien peut même introduire dans son discours des expressions traduites de l'arabe par exemple : « c'est ça oui, c'est ça... c'est ce que tu enseignes à tes élèves » (extrait du texte une scène bouleversante)

Nous allons voir dans le chapitre suivant, comment est abordé le texte littéraire en classe de langue.

⁵⁷ GHELLAL Abdelkader (2005), *Ecriture et oralité*, Edition Dar El Gharb, Oran Algérie.

CHAPITRE 3

Comment est abordé un texte littéraire en classe de langue ?

Introduction

À l'aube du 21^e siècle, la lecture continue à susciter des débats houleux sous la pression de l'institution et l'angoisse des parents. L'enjeu est de taille à tel point que tout enseignant soucieux de son efficacité cherche le plus rapidement possible à obtenir des résultats. Pendant très longtemps, on a cru qu'il y avait deux façons d'enseigner la lecture, mais aujourd'hui cela est discutable.

Schématiquement, on peut distinguer trois grands courants historiques dans les méthodes d'apprentissage au début du siècle ce sont d'abord les méthodes syllabiques « traditionnelles » qui vont dominer, puis dans les années soixante-dix, Foucambert⁵⁸ fait la révolution et met l'accent sur les situations de lecture, sur l'aspect communicatif : lire devient alors, non plus décoder, mais faire du sens. Mais l'avènement de la didactique du français langue étrangère a permis une nouvelle approche concernant les stratégies de lectures à entreprendre en classe de FLE.

3.1. Qu'en est-il au sujet des écrits littéraires ?

Lorsqu'on enseigne une langue, on s'interroge sur le choix des textes littéraires et leur présentation, il y a en effet des options différentes :

Le morceau choisi, toujours apprécié, car il est court et permet d'aborder des auteurs, des styles, des époques variées, mais il risque de transformer l'apprenant en un lecteur frustré n'ayant jamais à lire l'œuvre dans sa totalité.

Les textes en français facile, dénudé de toutes difficultés, mais aussi de toute authenticité.

Les textes écrits à l'usage des apprenants en langue écrite dans un français facile dont la qualité dépend de l'auteur, le contact de lecture est clair : « moi, auteur, j'écris des

⁵⁸ Jean Foucambert (1994) la manière d'être lecteur, apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2

histoires pour vous lecteurs débutants dans une langue que vous êtes susceptibles de comprendre » cela dit on oublie qu'il existe dans le corpus littéraire des textes courts et intégraux constitués par des nouvelles, des contes, des récits courts, des poèmes, dans des genres très variés pour des publics d'adolescents et d'adultes.

Le texte littéraire génère peut-être moins d'éléments iconiques et typographiques que les textes non littéraires, mais il est loin d'en être totalement dépourvu.

Lorsqu'on feuillette tout simplement un texte littéraire on peut reconnaître le type, on peut voir la division du texte, des paragraphes, chapitres, scènes, la fréquence de signes de ponctuation... etc.

Ces indices constituent pour le lecteur une sorte de pré information de telle qu'un apprenant même de niveau faible peut aborder le texte littéraire, en suivant une méthodologie interactive par laquelle il participe à la découverte du sens.

Le principe de cette méthodologie est de faire aborder la lecture sans que le lecteur novice soit désarçonné par les difficultés lexicales, syntaxiques ou référentielles. Elle suppose donc de :

S'intéresser aux lectures que les apprenants font dans leur langue maternelle ainsi qu'à leur centre d'intérêt.

Préparer la lecture en demandant aux apprenants ce qu'ils savent du sujet ou en donnant des informations sur l'époque, les stéréotypes culturels, les codes en usage.

Imaginer des « lectures-préparations » en ayant recours à des textes qui sans être littéraires ont des éléments communs avec eux.

Se souvenir que le texte fictionnel entretient toujours des rapports avec le monde de l'expérience du lecteur.

Le statut et la place des textes littéraires ont varié selon les époques méthodologiques. Dans les approches traditionnelles, le corps littéraire consistait à la fois l'objet à travailler est l'objectif, les méthodologies les plus récentes audio visuelles et communicatives ont davantage développé la recherche sur la pédagogie des textes non littéraires.

3.2 Les étapes d'une lecture en classe

La compréhension textuelle est obtenue par paliers, chaque stade a son objectif, c'est la distinction avec un apprentissage plus traditionnel où le lecteur voudrait tout comprendre tout de suite.

L'approche interactive est une méthodologie dans laquelle le lecteur ça comprendre le texte en le reliant à ce qu'il connaît déjà, en découvrant dans le texte des éléments qui lui permettent de confirmer ses hypothèses et d'atteindre une compréhension parfois partielle.

3.3 Les étapes d'une démarche interactive

3.3.1 -1^{ère} étape

Orienter/activer les connaissances.

Permettre aux apprenants de mobiliser des connaissances déjà acquises pour faciliter sa lecture. Préparer la lecture en faisant appel au vécu du lecteur, ce qu'il connaît et qui est en rapport avec le texte.

3.3. 2- 2e étape

Observation/prise d'indices.

Faire prélever des indices prégnants, afin de familiariser le lecteur avec le texte, se caractérise par une lecture balayage, un regard rapide sur la page.

3.3. 3 — 3e étape

Lire avec un objectif.

La lecture est une lecture-recherche guidée par les consignes données de lecture, il peut y avoir des lectures successives avec des consignes de lectures différentes, parfois données à la classe divisée en petits groupes qui rendent ensuite compte de leur niveau de compréhension.

Il y a alors une compréhension qui résulte de l'interaction des informations données par les différents groupes. L'issue de cette étape est la compréhension du texte ou d'une partie du texte.

3.3. 4.- 4^{ème} étape

Réagir/relier les connaissances.

Favoriser interaction entre les nouvelles informations recueillies.

3.4 Les consignes de la lecture

Les textes travaillés en classe de langue ont été longtemps accompagnés de questions ayant pour visée essentielle de vérifier la compréhension.

L'un des points forts de l'approche globale a été précisément de proposer une méthodologie de la lecture qui s'appuie sur des consignes ayant la forme d'une demande de faire et dont le but est de favoriser la compréhension et non pas l'évaluer.

Les consignes se présentent fréquemment sous la forme de verbes à l'impératif, qui indiquent à l'apprenant-lecteur ce qu'il peut faire devant le texte. En voici un exemple :

« C'était vers la fin février, une soirée à l'ambiance chaude et agréable. Ma mère avait allumé un grand kanoun et, après avoir mangé, nous nous assîmes autour pour veiller.

Pénétrés de la douce et perfide chaleur, nous ne nous rendions pas compte que le gaz toxique, qui se dégageait du kanoun, commençait à nous tuer lentement. Allongée de tout mon long, je fus soudain privée de force. Je ne sentais plus mes membres engourdis. Montant du centre du kanoun, une longue spirale de fumée enveloppait la chambre dans une sorte de brouillard opaque.

À travers cet écran de vapeur, je distinguais à peine le corps de ma mère et de mes sœurs qui, manquant d'oxygène, gisaient sur le sol dans une totale inertie. Sentant le danger, j'essayai de crier, mais ne réussis qu'à émettre un faible gémissement.

Les oreilles bourdonnantes et la tête lourde, je me mis à ramper vers la porte. À mi-chemin, épuisée, je m'arrêtai. Ma vue se brouilla et je sentis le souffle précieux de la vie me quitter.

Après quelques minutes qui me semblèrent une éternité, la porte s'ouvrit et, complètement affolé, Ahmed se rua dans la chambre enfumée. Il nous traina l'une après l'autre dans la cour. Au contact glacé de la neige qui couvrait le sol, nous nous réveillâmes et la vie ranima nos corps à demi morts. »

Hafsa ZINAI-KOUDIL, *La fin d'un rêve*, ENAL 1984

Questions :

De quel type de récit s'agit-il ?

Qui raconte l'histoire dans ce texte ? Par quel pronom se désigne-t-il ?

Quels sont les actants de ce récit ?

Relevez dans le texte, les expressions qui se rapportent aux « gaz toxiques » qui se dégageaient du kanoun.

Complétez le tableau suivant par les indicateurs de temps pris dans la liste suivante : tous les matins, parfois, et voilà qu'un matin, toujours, d'abord, puis, soudain, après, quand.

Durée	Soudaineté	Répétition	Successivité

3.4.1. Formulation et compréhension de la consigne

L'apprenant doit comprendre linguistiquement ce qui lui est demandé, mais encore il doit savoir pourquoi il exécute telle ou telle activité. La compréhension de la consigne pose aussi la question de la compréhension linguistique. En effet, le travail sur le texte, l'utilisation d'une terminologie spécialisée.

On rencontre des verbes et des expressions comme : soulignez, cherchez, quel est le rapport exprimé...ainsi, en se rapportant au texte : paragraphes, lignes, chapitres, chapeaux, majuscules, caractère gras, italique, colonne, légende... l'apprenant peut

facilement répondre aux questions posées. En voici un exemple pris du manuel de troisième année secondaire (3. AS), O.N.P.S., Alger 2007 – 2008.

«J'étais entré par désœuvrement chez un de ces marchands de curiosités dits marchands de bric-à-brac dans l'argot parisien, si parfaitement inintelligible pour le reste de la France.

Vous avez sans doute jeté l'œil, à travers le carreau, dans quelques-unes de ces boutiques devenues si nombreuses depuis qu'il est de mode d'acheter des meubles anciens, et que le moindre agent de change croit obligé d'avoir sa chambre moyen âge. [...]

Le magasin de mon marchand de bric-à-brac était un véritable Capharnaüm ; tous les siècles et tous les pays semblaient s'y être donné rendez-vous ; une lampe étrusque de terre rouge posait sur une armoire de Boule ; aux panneaux d'ébène sévèrement rayée de filaments de cuivre, une duchesse du temps de Louis XV allongeait nonchalamment ses pieds de biche sous une épaisse table du règne de Louis XIII, aux lourdes spirales de bois de chêne, aux sculptures entremêlées de feuillages et de chimères.

Une armure damasquinée de Milan faisait miroiter dans un coin le ventre rubané de sa cuirasse ; des amours et des nymphes de biscuit, des figurines obèses de la Chine, des tasses de Saxe et de vieux Sèvres encombraient les étagères et les encoignures.

Pied de momie.nouvelle 3 partie1 page 5. Théophile Gautier. Ed beq

Questions :

Quel est le temps utilisé dans le 1^{er} paragraphe ?

Quel est le temps utilisé dans le 2^e paragraphe ?

Quel est le temps utilisé dans le 3^e paragraphe ?

Pouvez-vous expliquer ce changement de temps ?

Relevez la seule action du texte.

En vous appuyant sur les marques de la présence du narrateur dans le texte, retrouvez les deux parties dont il est composé.

Quelles hypothèses pouvez-vous formuler sur la fonction de la 2^e partie pour la suite du récit ?

Dans le troisième paragraphe, le mot « boule » est écrit avec une majuscule, pour quoi ?

3.4.2 Consignes et activités d'apprentissage

D'après nos observations de classes, nous avons pu dégager trois consignes que peut donner l'enseignant, ces dernières sont regroupées en trois larges catégories :

a)- Une demande de lire

L'enseignant indique aux apprenants ce qu'il faut lire. Cela peut se faire de différentes façons soit à voix haute, lire tout le texte ou juste une partie, une lecture silencieuse... Cela diffère selon l'objectif, si l'objectif prioritaire est la compréhension alors l'oralisation ne fera que retarder la compréhension, mais il s'agit de faire entendre les sons de la langue, la lecture oralisée est alors justifiée.

b) — Une demande de faire

Elle intervient chaque fois que l'enseignant demande de répéter des éléments dans le texte, de souligner les mots difficiles, les didacticiels de demandes d'apprentissage de la lecture demandent à l'utilisateur de réaliser les activités.

c)- Une demande de dire

Au moment où les apprenants rendent compte de leur lecture recherche. C'est l'occasion pour l'enseignant d'essayer de mesurer la compréhension. D'après le dictionnaire de didactique du français de Jean Pierre Cuq⁵⁹, la compréhension est définie ainsi : « La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite) ». J.P Cuq⁶⁰. Dictionnaire de didactique du français. Clé internationale Paris (2003).

De cette définition découle l'importance de la compréhension dans cette troisième consigne qu'est la demande de dire. La compréhension demeure donc un élément très important dans l'activité de lecture.

⁵⁹ CUQ Jean Pierre (2003), Dictionnaire didactique de français, Edition International CLE.

⁶⁰ Op.cit

d). Les outils pour l'élaboration d'une grille de lecture : les attentes textuelles

Parmi les nombreux indices caractéristiques de chaque cadre canonique et dégagés par la linguistique textuelle, il est possible de sélectionner les plus pertinents par rapport à l'extrait et de les utiliser comme vecteurs pour orienter l'apprenant vers la construction du sens.

e) Pour lire un texte narratif

Le texte narratif, le récit par définition, raconte une suite d'actions ou d'évènements réels ou imaginaires, qu'il inscrit dans le temps, que ce temps soit lui aussi réel ou imaginaire. L'expression du temps occupe donc une place centrale : les embrayeurs temporels, les expressions indiquant une progression, les verbes exprimant le début ou la fin d'une action, la variation des temps verbaux, l'expression de la succession, de l'antériorité et de la postériorité, tous ces repères sont au service de la progression du texte narratif et leur étude pourrait favoriser l'appréhension de la chronologie ou le déroulement de l'histoire.

Le repérage du schéma narratif, qui constitue la logique du récit : il permet l'analyse de la structure, aide à résumer l'histoire ou à situer l'extrait. Pour mémoire, rappelons les quatre étapes constitutives :

La situation initiale.

La complication de cette situation avec un élément perturbateur qui rompt l'état initial.

Le déséquilibre qui enclenche un processus de transformation.

La situation finale avec un retour à l'équilibre.

Ce schéma peut être ramené à trois phases (situation initiale, processus de transformation et situation finale ou amplifiée et détaillée comme cela a été fait pour le conte par V. Propp.⁶¹(1970)

Le récit est donc l'unité qui est la plus étudiée, probablement en raison de son importance dans le domaine littéraire et de son étendue dans différents genres d'écrits : romans, contes, nouvelles, mais aussi fables, pièces de théâtre, poésie, faits divers... les travaux de narratologie se sont multipliés depuis l'ère structurale.

⁶¹ PROPP V. [1970], morphologie du conte, Seuil, collection « Points/Essais »

L'exploitation du texte littéraire en classe de langue

Première et troisième année secondaire

L'objectif visé par l'enseignement du texte littéraire en classe de première année secondaire est premièrement de dégager le schéma narratif du récit.

Le schéma narratif permet de suivre le déroulement des événements par rapport à une chronologie, de les inscrire dans une temporalité, de les situer dans un cadre romanesque. Parmi les nombreux schémas narratifs, nous en proposerons dans cette perspective deux qui permettent à l'apprenant de comprendre le fonctionnement du récit :

Texte 1 : (1^{ère} année)

Le retour du père

« Il y avait déjà un an et demi que Ramdane était en France. Un soir de septembre, Fouroulou rentrait des champs avec son jeune frère conduisant le troupeau de chèvres qu'il venait de faire paître. Près du village, les deux enfants rencontrèrent leur grand cousin Ahcène qui se dirigeait vers l'abreuvoir pour faire boire son âne. Ahcène se pencha sur Dadar, lui pinça la joue et lui dit :

— Cours chez toi, devance ton frère, ton père est arrivé.

Les deux enfants se plantèrent au milieu du sentier, béants de surprise, n'osant ni bouger ni parler, pendant qu'Ahcène s'en allait tranquillement, en souriant. Fouroulou sursauta comme quelqu'un qui se réveille et piqua droit devant lui, abandonnant le troupeau et oubliant Dadar qui déployait de grands efforts pour suivre son aîné.

Le père Ramdane était à la maison. Des voisins et des voisines l'entouraient, pendant que Fatma, toute rayonnante, se tenait sur le seuil pour recevoir les invités. »

Mouloud FERAOUN. *Le fils du pauvre* (éd. Du Seuil, 1954)

Questions :

Quelle nouvelle est annoncée à Fouroulou et à son jeune frère ?

Comment réagissent les deux enfants ?

Relevez des termes du texte qui le montrent.

Comment est accueilli le père à la maison ?

Complétez le tableau suivant en mettant une croix dans la case qui convient :

Temps / parties du récit	Imparfait	Passé simple
Situation initiale		
Évènements		
Situation finale		

Texte 2 : (3e année)

La fête

« Longtemps, longtemps après le calme revint et dura. À présent dans une atmosphère où la paix était redescendue, le babil d'une petite timbale rythmait un roulement dru de tambourin. La fête commençait. Les allées et venues décrurent, les palabres cessèrent, les groupes se disloquèrent et, pendant que le tambourinement se poursuivait sur une cadence plus solennelle, les femmes d'un mouvement concerté formèrent un rond qui s'étendit sur toute une partie de la cour.

Des chanteuses élevèrent la voix l'une après l'autre ; chacune d'elle entonna à sa façon :

-Aïcha, ma dame ;

-Oh, mon trésor,

-Aïcha, ma dame,

-Fille de Bouziane...

Le vrombissement des tambourins et les chants qui se déroulaient librement, sans cohésion et sans lien apparent, ne tardèrent pas à devenir entêtants.

Zohra ! Lève-toi. Par Dieu, tu vas danser ! Tu montreras à toutes ces femmes.

C'était tante Hasna, véhémence, qui tonitruait ainsi.

Une jeune personne mi- fâchée mi- rieuse capta les regards de l'assistance.

Les spectatrices étaient toutes somptueusement parées d'amples robes de mousseline, de caftans couleurs cde feu, de brocart. Leurs poitrines ruisselaient, étincelantes de bijoux ; des châles lamés enserraient leurs cheveux.

— Fais-moi plaisir, rugit encore tante Hasna. Va, ma colombe !...Montre-leur !

D'autres femmes joignirent leurs prières, et enfin la danseuse consentit à se lever. Les yeux baissés, le menton boudeur, elle s'avança vers le centre de la cour libre sur un large espace. Elle haussa ses bras fermes et ronds, tendit des deux mains, devant son visage, un mouchoir de soie vert, un sourire erra sur ses lèvres. Le corps cambré, la jeune belle entreprit un insensible glissement sur les pieds, tandis que ses bras se balançaient.

Quant à la mariée, elle fut délaissée. Quelques parentes l'entouraient au fond de la pièce ; dans le coin d'honneur, où elle trônait. Tout le temps que se prolongeraient les réjouissances, elle demeurait figée et silencieuse, le visage recouvert du voile opaque des mariées.

Dehors la danseuse se mouvait, toujours droite ; ses yeux souriaient avec langueur et ses lèvres entrouvertes frémissaient. Tante Hasna, secouant la tête, hurla :
Quelle allure tu as, petite mère ! Une vraie princesse, Dieu m'est témoin !

Maintenant Omar ne pensait à rien, ne se rappelait plus son état de bête affamée. Occupé par cette vision, il oubliait tous les plats ; il ne pensait plus à sa douleur qui s'était estompée, devenue lointaine... somme toute, il était heureux lui aussi. Il se sentait vaguement fier de quelque chose. Vivre ne signifie pas seulement manger, et le bonheur de vivre, seulement le bonheur de manger. »

Mohamed DIB, *Un beau mariage*, p.74-76

Questions :

Relevez le champ lexical de la fête.

Quelles expressions du premier paragraphe traduisent le retour progressif au calme ?

Qu'annonce « À présent » dans le texte ?

Qu'est-ce qui attire l'attention des convives ?

Au début, Omar songeait que vivre signifie manger. Et le bonheur de vivre, le bonheur de manger. Maintenant, pour lui vivre ne signifie pas seulement manger, et le bonheur de vivre, seulement le bonheur de manger. Comparez ces deux phrases. Qu'en déduisez-vous ?

Responda para completar la siguiente actividad.

Nombre del estudiante	Apellido	Nombre	Edad

¿Puedes decir cómo se relacionan los números que aparecen en la tabla? Explícalos de una manera un poco diferente de como los relacionamos en clase.

CHAPITRE 4
LA LECTURE LITTÉRAIRE AU SECONDAIRE

Introduction

L'enseignement du texte littéraire au lycée est un axe important dans la didactique du FLE qui s'est considérablement développée dans ces dernières années avec l'impact des TICES et de l'introduction de l'approche par compétences au programme.

La place et le rôle de cet enseignement sont revus et redéfinis. En effet, le texte littéraire n'a jamais été absent des bancs de l'école, dans les trois paliers il y existe, il constitue un pôle autour duquel le FLE s'est constitué.

Le texte littéraire a longtemps été considéré comme un support privilégié des apprentissages du français langue étrangère et son enseignement.

Yves REUTER⁶², en 1992, souligne l'importance des rapports qu'il entretient avec les autres enseignements de la discipline, en les jugeant considérables. (REUTER, 1992a, p.55).

Toutefois, sous l'impulsion des travaux de nos inspecteurs généraux de l'éducation nationale et certains enseignants de français et la place privilégiée qui lui est conférée dans les programmes scolaires de 2004.

Comprendre et savoir comment est envisagé le texte littéraire dans les lycées tel est l'objectif de ce chapitre puisque l'enseignement apprentissage de ce type de texte se révèle privilégié.

La présence du texte littéraire est très fréquente dans les manuels de français langue étrangère, mais son exploitation pédagogique est variable. Cette variance se diffère d'un enseignant à l'autre et d'un établissement à un autre. La lecture d'un texte littéraire n'est pas semblable à celle d'un texte de presse, texte argumentatif ou autre, car le texte littéraire nécessite des compétences et des stratégies particulières qui ne sont pas toujours transposables de la langue maternelle à la langue étrangère. Après avoir observé des activités proposées actuellement dans les manuels et dans le projet pour

⁶² YVES Reuter (1992), Enseigner et apprendre à écrire, ESF.

l'exploitation pédagogique des textes littéraires, nous nous interrogeons donc sur ce qui est intéressant d'enseigner lorsqu'on utilise ce type de document authentique, et sur ce qu'il est souhaitable d'associer à la littérature si on veut conserver son caractère littéraire et développer un mode de lecture adéquat chez l'apprenant.

Pour disposer d'informations et de chiffres précis, nous avons relevé l'ensemble des textes littéraires présents dans les manuels de première et de troisième année secondaire. Un relevé tabulaire a été établi ensuite, mentionnant l'espace occupé par le texte sur la page, l'auteur, la nature du texte (extrait de roman, de pièce de théâtre, poème...), les tâches d'apprentissage proposées et enfin le thème abordé par le texte.

Le texte littéraire au secondaire devient une évidence, l'apprenant est convié à apprendre et à admirer un texte qui lui est donné et dont les objectifs sont clairement définis et expliqués. Or, les rapports entre le texte littéraire et les apprenants et même les enseignants deviennent de jour en jour et d'année en année problématique, car les enseignants se retrouvent dans une situation problème : quels textes faut-il choisir ? D'autant plus que le niveau cognitif et linguistique des apprenants est en baisse et les textes proposés par les manuels ne répondent pas à leurs niveaux réels.

La lecture littéraire peut aussi être considérée comme une expérience dans le sens où elle appelle un type de réaction affective et intellectuelle qui est autre que le processus cognitif mis en œuvre pour la réception du texte littéraire. Ce dernier construit un univers fictif qui interagit avec celui de l'apprenant, comme il peut l'évader et le guider à un monde imaginaire, il peut encore le déstabiliser, le troubler et le faire découvrir.

Dès son plus jeune âge, on raconte à l'enfant des histoires et on sent le plaisir qu'il en a, la lecture littéraire offre donc une certaine particularité, l'apprenant sait que c'est une histoire fictive, irréaliste et imaginaire, mais il réagit comme si ce n'est pas une histoire à ce propos, nous citons V. Jouve⁶³ qui cite Gilles Thérien « Pour une esthétique de la lecture. » (1990, pp1-14) dans son ouvrage « La lecture », Gilles Thérien voit alors dans la

⁶³ JOUVE Vincent (1990), la lecture, Hachette.

lecture comme un processus à cinq dimensions, parmi ces cinq dimensions la dimension affective il dit : « Les émotions sont en effet à la base du principe d'identification, moteur essentiel de la lecture de fiction. ».

Quoi qu'il en soit, n'importe quel texte littéraire provoque en nous une admiration, une pitié, une sympathie avec les personnages...

Certains apprenants s'attachent à des personnages du texte étudié tels que Fouroulou de Mouloud FERAOUN, Omar de la grande maison, Poil de carotte de Jules Renard, Meursault de l'étranger... ils s'intéressent par ailleurs à la situation sociale du personnage, sa situation psychologique... c'est parce que ce genre de personnages cités sont séduisants et laissent des réactions chez le lecteur.

1	2	3	4	5
1	Trains-projets L1	1	1	1
2	Trains-projets L2	1	1	1
3	Trains-projets L3	1	1	1
4	Trains-projets L4	1	1	1
5	Trains-projets L5	1	1	1
6	Trains-projets L6	1	1	1
7	Trains-projets L7	1	1	1
8	Trains-projets L8	1	1	1
9	Trains-projets L9	1	1	1
10	Trains-projets L10	1	1	1
11	Trains-projets L11	1	1	1
12	Trains-projets L12	1	1	1
13	Trains-projets L13	1	1	1
14	Trains-projets L14	1	1	1
15	Trains-projets L15	1	1	1
16	Trains-projets L16	1	1	1
17	Trains-projets L17	1	1	1
18	Trains-projets L18	1	1	1
19	Trains-projets L19	1	1	1
20	Trains-projets L20	1	1	1
21	Trains-projets L21	1	1	1
22	Trains-projets L22	1	1	1
23	Trains-projets L23	1	1	1
24	Trains-projets L24	1	1	1
25	Trains-projets L25	1	1	1
26	Trains-projets L26	1	1	1
27	Trains-projets L27	1	1	1
28	Trains-projets L28	1	1	1
29	Trains-projets L29	1	1	1
30	Trains-projets L30	1	1	1
31	Trains-projets L31	1	1	1
32	Trains-projets L32	1	1	1
33	Trains-projets L33	1	1	1
34	Trains-projets L34	1	1	1
35	Trains-projets L35	1	1	1
36	Trains-projets L36	1	1	1
37	Trains-projets L37	1	1	1
38	Trains-projets L38	1	1	1
39	Trains-projets L39	1	1	1
40	Trains-projets L40	1	1	1
41	Trains-projets L41	1	1	1
42	Trains-projets L42	1	1	1
43	Trains-projets L43	1	1	1
44	Trains-projets L44	1	1	1
45	Trains-projets L45	1	1	1
46	Trains-projets L46	1	1	1
47	Trains-projets L47	1	1	1
48	Trains-projets L48	1	1	1
49	Trains-projets L49	1	1	1
50	Trains-projets L50	1	1	1
51	Trains-projets L51	1	1	1
52	Trains-projets L52	1	1	1
53	Trains-projets L53	1	1	1
54	Trains-projets L54	1	1	1
55	Trains-projets L55	1	1	1
56	Trains-projets L56	1	1	1
57	Trains-projets L57	1	1	1
58	Trains-projets L58	1	1	1
59	Trains-projets L59	1	1	1
60	Trains-projets L60	1	1	1
61	Trains-projets L61	1	1	1
62	Trains-projets L62	1	1	1
63	Trains-projets L63	1	1	1
64	Trains-projets L64	1	1	1
65	Trains-projets L65	1	1	1
66	Trains-projets L66	1	1	1
67	Trains-projets L67	1	1	1
68	Trains-projets L68	1	1	1
69	Trains-projets L69	1	1	1
70	Trains-projets L70	1	1	1
71	Trains-projets L71	1	1	1
72	Trains-projets L72	1	1	1
73	Trains-projets L73	1	1	1
74	Trains-projets L74	1	1	1
75	Trains-projets L75	1	1	1
76	Trains-projets L76	1	1	1
77	Trains-projets L77	1	1	1
78	Trains-projets L78	1	1	1
79	Trains-projets L79	1	1	1
80	Trains-projets L80	1	1	1
81	Trains-projets L81	1	1	1
82	Trains-projets L82	1	1	1
83	Trains-projets L83	1	1	1
84	Trains-projets L84	1	1	1
85	Trains-projets L85	1	1	1
86	Trains-projets L86	1	1	1
87	Trains-projets L87	1	1	1
88	Trains-projets L88	1	1	1
89	Trains-projets L89	1	1	1
90	Trains-projets L90	1	1	1
91	Trains-projets L91	1	1	1
92	Trains-projets L92	1	1	1
93	Trains-projets L93	1	1	1
94	Trains-projets L94	1	1	1
95	Trains-projets L95	1	1	1
96	Trains-projets L96	1	1	1
97	Trains-projets L97	1	1	1
98	Trains-projets L98	1	1	1
99	Trains-projets L99	1	1	1
100	Trains-projets L100	1	1	1

4.2. La compréhension des textes littéraires

La plupart des textes littéraires présents dans les manuels de première et de troisième année secondaire, sont des textes narratifs (extraits de romans, nouvelles, contes...) raison pour laquelle, il est important d'apprendre les stratégies de lecture propres à une compréhension de ce type de texte. Ces stratégies ou objectifs sont clairement définis par les programmes et figurent sur le document d'accompagnement de l'enseignant, ils concernent d'une part la structure du texte narratif (du récit) et d'autre part tous les éléments qui composent le récit : personnages, temps... Ces éléments seront consacrés à trois types d'activités : le schéma du récit, le schéma actanciel des personnages et les temps du récit.

4.3 Qu'est-ce que la compréhension ?

Selon Dubois⁶⁴ (2008) : « C'est l'ensemble des activités qui mettent en relation le stock acquis passif avec les possibilités du texte. »

Ceci dit que le texte n'est pas perçu de la même façon par tous les apprenants, ces derniers ne se comportent pas de la même manière avec tous les textes. Ils adoptent une lecture balayage sans faire une collecte d'informations et sans exploiter les indices du texte.

Lors du processus de la compréhension, l'apprenant, loin d'être passif fait intervenir plusieurs sortes d'hypothèses : comme il ne lit pas tout, il fait des hypothèses globales sur le contenu du texte, hypothèses renforcées par la forme du texte, par les titres et par les références du texte ex : extrait de : La grande maison de Mohamed DIB... ensuite et au fur et à mesure de sa lecture, interviennent des hypothèses plus fines et plus élaborées qui l'aident à reconstruire le sens du texte, la poursuite de la lecture entraîne la confirmation ou l'infirmité des hypothèses antérieures.

Il découle de ce qui a été annoncé plus haut que la compréhension d'un texte ne surgit pas d'une seule ou d'une première lecture, il arrive que l'apprenant comprenne isolément chaque phrase d'un texte sans comprendre le sens général de celui-ci, sans être capable de lui donner une quelconque interprétation d'ensemble.

⁶⁴ DUBOIS J. (2008) Point de compréhension sans ponctuation.

4.4 La compréhension d'un texte

a-Le premier moment

Le pré pédagogique

Choix du support (de préférence opter pour des supports simples suivant le niveau réel des apprenants et en rapport avec la thématique proposée par les programmes officiels)

Analyse personnelle du support (étudier les dits et non-dits, les référents culturels, les interprétations et tout ce qui en rapport avec le texte, ce travail préliminaire aidera par la suite à l'élaboration de la fiche.)

Se poser des questions sur l'auteur du texte en question, son intention communicative et sa visée personnelle.

Étudier le lexique dominant, le lexique relationnel et les mots lexicaux.

Étudier les mots grammaticaux, et leur relation quant à la cohérence textuelle.

b-Deuxième moment

Élaboration de la fiche pédagogique

Après avoir fait l'analyse personnelle, il est facile de préparer sa fiche

Le questionnaire

Optez plutôt pour un questionnement simple, en utilisant les instruments de mesure, facilitez la tâche aux apprenants en procédant par des QCM, des Vrais/Faux, des Oui/Non, pour cela il faut bien travailler les items.

Évitez dès le début le recours aux questions ouvertes, car il y a risque de blocage dès le début de la séance.

Essayez de poser des questions sur la globalité du texte et non par mot à mot ou phrase par phrase, la lecture linéaire ne peut être proposée que pour une classe faible.

Les questions ouvertes seront proposées vers la fin de la séance, car l'élève doit aussi s'y inférer.

c-Troisième moment

La classe

Une phase de sensibilisation est nécessaire pour mettre les élèves dans le bain, mais brièvement.

Distribution du texte, une consigne du genre observez ce texte, l'objectif ici est l'étude du paratexte (documents annexes). Pendant 5 minutes les élèves doivent dégager des hypothèses de sens (au pluriel).

Ensuite, demander aux apprenants de lire le texte silencieusement, mais cette lecture recherche doit être accompagnée d'une consigne claire et précise exemple : un repérage de mots, d'un lexique précis, de mots grammaticaux, l'essentiel est de faire en sorte que les élèves doivent lire et en même temps travailler la consigne. Et c'est déjà un gain de temps dans la compréhension.

Puis c'est la phase de vérification des hypothèses de sens avec l'analyse du texte.

On commence par étudier l'énonciatif : c'est tout ce qui relève de l'énonciation,

Demander aux élèves de répondre aux questions concernant la situation d'énonciation qui, quoi, à qui, quand, où comment,

L'enseignant dans ce cas doit favoriser la parole chez les élèves pour leur permettre de s'exprimer et de dire.

Parfois même on assiste à un one man show (un monologue) dans certaines classes.

Une fois terminé l'énonciatif on passe sans transition au procédural : comment l'auteur a procédé pour dire son texte : c'est le moment d'étudier tout ce qui relève du lexical et du syntaxique pour déterminer l'intention communicative de l'auteur .c'est aussi la phase qui fera l'objet d'analyse ultérieurement comme fait de langue " lexique ou syntaxe"

Une fois la séance de compréhension terminée, une séance de technique d'expression, qui en principe n'est autre qu'une récapitulation de ce qui a été vu et un moment aussi de vérification du degré de compréhension de l'écrit proposé.

4.5 — Qu'est-ce que la compétence de lecture ?

La compétence de lecture repose sur trois compétences :

Une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntaxico-sémantiques de la langue.

Une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et leur dimension pragmatique (les situations d'écrit)

Une connaissance des références extralinguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socioculturel et la perception cultivée que l'on a du monde...)

CHAPITRE 5

L'approche interculturelle et l'enseignement du texte littéraire

Introduction

Nous allons dans ce chapitre exposer tous les éléments relatifs à notre expérience sur le terrain. D'abord, nous procéderons par identifier la classe sujette à notre étude. Puis, nous décrirons notre dispositif de recherche mis en œuvre pour nous aider à trouver des réponses à notre problématique de recherche.

Ensuite, nous nous expliciterons les points ayant trait aux deux séquences dans lesquelles les apprenants ont eu affaire à deux approches différentes du texte littéraire. En dernier lieu, nous analyserons les différentes données recueillies en vue de trouver une réponse à nos questions de départ.

5.1. Le texte littéraire et les pratiques pédagogiques en classe de langue.

Description de la classe

Notre étude a eu lieu dans le lycée commandant Si Zoubir à Tiaret, un lycée situé en plein centre-ville de Tiaret, un lycée qui regroupe des apprenants de classe sociale favorisée. La classe sujette à notre expérience est composée de 32 apprenants âgés en moyenne entre 16 et 17 ans (apprenants de 1^{ere} année secondaire) elle est composée de 20 filles et de 12 garçons. Cette classe a été choisie sans prendre en considération aucun facteur.

5.2. Le texte littéraire en projet

Le programme de français en première année secondaire est articulé en termes de projets divisés en un nombre déterminé de séquences. Chaque séquence est subdivisée en séances dont le nombre varie de 08 à 10 séances, selon l'appréciation de chaque enseignant. Chaque séance dure 60 minutes.

Nous avons consacré tout un projet pour l'étude du texte littéraire en première année secondaire. Il s'organise comme suit :

Projet 3 : Écrire une petite biographie romancée

Intention de communication

Relater un évènement fictif.

Objet d'étude

La nouvelle.

Séquence 1

Organiser le récit chronologiquement.

Séquence 2

Déterminer les forces agissantes et enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des dire.

Séquence 3

Notre étude s'intéresse à la séquence 1 et 2. Dès lors, nous allons maintenir les objectifs d'apprentissage, les textes supports... tels quels pendant la séquence 1 de ce projet. Quant à la deuxième séquence, nous allons y apporter des modifications pour attirer l'attention des apprenants en choisissant de nouveaux textes littéraires et en établissant de nouvelles activités.

5.3 Description du dispositif de recherche

Dans le cadre de cette perspective, nous avons tenté une expérience sur le terrain, nous avons choisi une classe de première année secondaire filière « sciences de la nature et de la vie »

Nous avons proposé à un enseignant d'enseigner le texte littéraire (le récit) avec deux approches différentes, la première c'est l'enseignement du récit en appliquant l'approche par les compétences et la deuxième, l'enseignement du texte littéraire comme un objet interculturel pour cette même classe.

Chaque séquence pédagogique est composée de 08 à 10 séances. À raison de 03 séances par semaine, une séquence s'étale sur deux semaines.

Notre expérience sera centrée particulièrement sur les trois séances qui nous semblent les plus importantes :

a-Séance d'expression orale.

b-Séance de lecture.

c-Séance d'expression écrite.

Nous signalons que nous resterons présents pendant les séances de langue dans les deux séquences. Cependant, nous n'interviendrons que pendant la deuxième séquence dans laquelle il s'agit de l'approche interculturelle du texte littéraire en vue de proposer aux apprenants des activités interculturelles.

Concernant les outils méthodologiques, les apprenants de la classe en question auront à répondre au test de la cible. Puis nous réaliserons un entretien avec quatre apprenants de cette classe. Nous aurons aussi l'occasion d'avoir une idée sur les compétences de rédaction acquises par les apprenants grâce aux corpus que nous rassemblerons après les séances d'expression écrite (à la fin de chaque séquence). Nous confronterons à ce stade les résultats afin de confirmer ou d'infirmer l'efficacité de l'approche interculturelle du texte littéraire. Notre travail s'inscrit dans une recherche-action par laquelle nous essaierons de dégager les conditions optimales pour l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE.

« La recherche-action est une méthode qui s'articule autour du principe que la recherche est avant tout menée pour aider les acteurs à prendre conscience des déterminants de leur action... Les étapes de la recherche-action sont coordonnées aux réactions des acteurs et aux événements. Elle est entreprise par des participants en situation éducative dans le but d'augmenter la rationalité et l'équipe de leur propre pratique... Le processus majeur est celui de la spirale réflexive avec succession de cycle : planification, action, observation et réflexion. » Allaoua, Mourad⁶⁵(1996) *Éléments de méthodologie : pour rédiger une recherche*, Edition Distribution Houma, Bouzaréah, 1996. P. 92-93).

⁶⁵ Allaoua, Mourad(1996) *Éléments de méthodologie : pour rédiger une recherche*, Edition Distribution Houma, Bouzaréah, 1996. P. 92-93).

5.3.1 Les outils méthodologiques

Notre dispositif de recherche s'articule sur trois outils méthodologiques : un test à la base de cibles qui s'adresse à tous les apprenants de la classe sujette de notre étude ; un entretien individuel avec quatre apprenants de cette même classe et enfin, l'analyse d'un corpus constitué par différentes rédactions de ces derniers pendant deux séances d'expression écrite.

5.3.2 Test de la cible

Nous avons établi dans la mise en œuvre de notre dispositif de recherche, un teste sous forme de cibles avec des questions à l'intention des apprenants sujets de notre étude. Ce test a été élaboré à l'image d'une enquête entreprise par Jean-Pierre Cuq. Il l'a mis au point pour visualiser les attitudes et les représentations d'étudiants étrangers vis-à-vis de la grammaire. Selon lui, ce test a aidé ces derniers à dégager leur profil. (CUQ⁶⁶, Jean Pierre, une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, éd, Didier/Hatier, Paris, 1996.p.30)

La consigne de ce test est de répondre aux questions en cochant sur la question qu'ils préfèrent, je suis indifférent, j'aime un peu, j'aime beaucoup.

Nous nous proposons de présenter ce type de cibles aux apprenants de la première année secondaire en vue de dégager leurs points de vue concernant des éléments bien précis de notre étude. Dans ce sens, et pour tester et pour nous informer sur le degré d'intérêts de ces derniers par rapport à l'approche interculturelle ou l'approche par les compétences du texte littéraire.

Nous avons établi trois cibles comportant des questions diverses. Chaque cible est divisée en quartier correspondant à une question. Chaque quartier est à son tour divisé en trois niveaux de réponse.

Pour répondre aux questions, l'apprenant n'avait qu'à cocher une fois sur un niveau dans chaque quartier. Les niveaux de réponse étaient organisés de façon graduelle en

⁶⁶ CUQ Jean Pierre, une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère, éd, Didier/Hatier, Paris, 1996.p.30)

termes de degré d'intérêt de l'apprenant par rapport à un élément. C'est-à-dire que cet apprenant pour répondre à la question « Aimes-tu lire les textes littéraires ? » va cocher sur un niveau selon le degré de son intérêt par rapport à ce point. Nous avons échelonné ces niveaux allant du « je suis indifférent », « j'aime un peu » jusqu'à « j'aime beaucoup ».

Par ce procédé, nous avons essayé de mesurer, si nous pouvons le dire, le degré de motivation des apprenants vis-à-vis du texte littéraire en tant que type textuel parmi d'autres et entre l'approche interculturelle et celle par compétence de ce dernier.

5.3.3 – les cibles

— la cible n° 1

(Préférence des apprenants vis-à-vis des genres de textes)

Cette première cible a comme objectif de nous aider identifier le nombre d'apprenants s'intéressant au type de texte littéraire par rapport à d'autres types. Notre étude s'adresse particulièrement au public qui est motivé vis-à-vis du texte littéraire. Car il nous semble que l'apprenant qui ne s'intéresse pas d'avance à cet outil ; ne pourrait pas nous donner des réponses pertinentes pour ce qui est de cible II et III.

b)- La cible n° 2

(Préférence des apprenants par rapport aux types de textes littéraires)

Elle nous a permis, dans le cadre de notre expérience, de dégager les types de textes littéraires ayant le plus d'intérêt pour les apprenants (contes, fables, autobiographie...). Cela, nous semble comme un indicateur non négligeable dans la mesure où il nous permettrait de nous informer sur la tendance des apprenants par rapport à un type de texte plutôt que l'autre. S'il s'avère, par exemple, que les apprenants préfèrent le texte littéraire perçu d'un point de vue culturel, ce serait un élément

révélateur. Il nous fournirait, dans ce sens, les premiers résultats nous informant sur la réussite ou non de notre approche du texte littéraire à ces apprenants.

c)- la cible n° 3

(Préférence des apprenants vis-à-vis de l'approche par compétences ou l'approche interculturelle du texte littéraire.)

Cette cible nous a permis de resserrer davantage nos questions. Ceci pour mettre en pratique un parallélisme entre l'approche par compétences du texte littéraire face à l'approche interculturelle de ce dernier. Nous avons établi quatre questions : deux questions relevant de la première approche du texte littéraire et les deux autres relèvent de la deuxième. Ceci nous a permis de dresser un bilan statique des réponses des apprenants en termes d'intérêt pour l'une ou l'autre des deux approches du texte littéraire.

5.4. Les rédactions des apprenants

C'est un corpus représentant les rédactions des apprenants à la fin des deux séquences (la première qui traite le texte littéraire du point de vue installer une compétence et la deuxième le considère comme objet interculturel). Ces rédactions seront élaborées par ces apprenants pendant la séance d'expression écrite. Puis elles seront analysées.

Cela pour obtenir un pourcentage des rédactions atteignant l'objectif fixé dans chaque séquence. Ensuite, nous avons comparé les rédactions des apprenants des deux séquences en vue de déterminer celle qui comporte le plus d'écrits réussis.

Chapitre 6

**Le texte littéraire appréhendé
avec l'approche par les compétences**

6. Le texte littéraire appréhendé avec l'approche par les compétences

Nous avons répondu dans chacune des séquences, à la base de notre expérience, à une liste de questionnement. Elle va nous permettre de délimiter le cadre pédagogique de chaque séquence.

6.1 Identification du genre discursif

6.1. 1- Caractéristiques formelles du médium

Les textes littéraires présents dans le manuel de première année secondaire filière sciences, sont présentés sous forme de textes longs d'environ 9 ou 10 paragraphes qui illustrent les grandes phases du récit (début, évènements et fin). Le texte jour de marché est un extrait de la ficelle de Guy De Maupassant, ce texte est accompagné par des questions à l'intention des apprenants en vue de dégager la structure narrative du récit et en vue de résumer le texte.

6.1. 2- Dimension spatiale

Le texte « un jour de marché » est un peu long dans la mesure où il est abordé en une séance d'une heure seulement.

6.1. 3 — Dimension temporelle

Le temps de l'histoire racontée dans le texte s'étale sur la durée du marché, un bref temps.

6.1.4. Dimension textuelle

Identification du plan du texte et du schéma séquentiel

Le texte « un jour de marché » n'est plus une nouvelle, mais un extrait d'une nouvelle reconstruit dans le manuel de l'apprenant dans le but de dégager la séquence narrative du texte. Une séquence narrative est : « un épisode qui, dans le récit, correspond à l'une des grandes parties du schéma narratif théorique : situation initiale, élément perturbateur, transformation, résolution et situation finale » (**Evelyne⁶⁷ et Bomati Yves. P.424**). Selon cette définition le schéma narratif est divisé donc en cinq parties, cependant ce texte « un jour de marché » représenté en 9 paragraphes correspondant à : la situation initiale, transformation et situation finale. Cela peut s'interpréter comme une vulgarisation du schéma narratif à l'intention de l'apprenant.

6.1.5. Description des séances

Nous allons décrire tes trois séances auxquelles nous nous intéressons dans cette séquence.

6.1.6. Les séances

Séance : Expression orale.

Support : voir livre 1^{ere} AS sciences page 138.

Déroulement de la séance :

I) — Éveil de l'intérêt

— Quels sont vos loisirs préférés ?

L'apprenant a le libre choix de répondre, sport, jeux vidéo, la télévision, la lecture...

— À propos de la lecture, que lisez-vous ?

Journaux, magazines, revues, livres...

— Quels genres de livre lisez-vous ?

Contes, histoires...

⁶⁷ ÉVELYNE AMON - BOMATI YVES (2000) MÉTHODES ET PRATIQUES DU FRANÇAIS AU LYCÉE — Magnard

— Pouvez-vous citer des titres et/ou des auteurs de ces histoires ?

Victor Hugo, Mohamed DIB, Mouloud FERAOUN... La grande maison, le fils du pauvre...

II)- Observation et description du support :

Question : — dites ce que vous voyez sur ce document (**Page 138 manuel scolaire, première année secondaire filière science et technologie**)

Réponse : Des titres, une image...

— Question : Des titres de quoi ?

Réponse : D'un livre.

Question :-Où se situe cette page ?

Réponse : Au début.

Question : -Que représente-t-elle ?

Réponse : La couverture du livre.

Question : — quels sont les éléments qui la composent ?

Réponse : — Larousse (maison d'édition)

Maupassant (auteur)

Un réveillon (titre)

Contes et nouvelles de Normandie (sous-titre)

— Une image

Question : Que voyez-vous sur l'image ?

Réponse : — La lune (la nuit)

La neige (l'hiver)

Un homme

. Question : — D'après les informations contenues sur la couverture, peut-on dire ce que raconte ce livre ?

Un conte, une histoire.

— L'histoire de qui ?

D'un homme.

— Où va-t-il ?

Il rentre chez lui.

— Quand ?

La nuit.

— Que tient-il dans ses mains ?

Un sac et du bois.

— Que peut contenir ce sac ?

De la nourriture, des vêtements, des cadeaux...

— Des cadeaux à qui ?

À ses enfants.

— À quelle occasion, offre-t-il ces cadeaux ?

Anniversaire, naissance, fête.

— De quelle fête s'agit-il ?

Du réveillon (religieuse)

Récapitulation :

Les élèves sont invités à raconter oralement le contenu de l'image.

Il fait nuit, un homme rentre chez lui. Il porte un sac et du bois. Ce sac contient des cadeaux qu'il va offrir à ses enfants à l'occasion du réveillon.

Synthèse

Nous avons constaté que cette séance intéresse beaucoup les apprenants, dans la mesure où ils s'expriment et parfois tous en même temps.

L'enseignant, dans ce cadre, il ne sert que de guide, et parfois intervient pour corriger, ou demander à d'autres apprenants de corriger leurs camarades.

Lors de cette séance, l'enseignant a essayé de ne pas monopoliser la parole, chose qui parfois est difficile, cependant il est arrivé quand même à permettre à un maximum d'apprenants d'intervenir.

À certaines questions posées par l'enseignant aux apprenants étaient un peu ambiguës, pas claires, des mots difficiles, ce qui a bloqué en quelque sorte les apprenants à répondre immédiatement, il fallait que l'enseignant reformule sa question pour qu'il obtienne des réponses adéquates.

La séance d'expression orale demeure primordiale dans la séquence afin de stimuler les apprenants pour la suite des travaux.

Séance de lecture

Texte support : Voir manuel 1ere AS sciences et technologie.

Déroulement de la séance :

I° Éveil de l'intérêt

Est-ce que vous avez l'habitude de lire ?

Quels types de lectures faites-vous ?

Citez quelques titres de romans.

Texte support :

« Le samedi après-midi, sous un soleil de plomb, Tom et Huck atteignirent la maison hantée, le silence qui y régnait était tellement profond, l'impression de solitude et de désolation qui s'en dégageait était si démoralisante, que tout d'abord ils hésitèrent à s'aventurer à l'intérieur. Peu après ils s'enhardirent, rampèrent jusqu'à la porte et jetèrent un coup d'œil prudent : ils virent une pièce sans plancher, déplâtrée, où les mauvaises herbes avaient poussé à foison, une vieille cheminée toute délabrée, des fenêtres sans carreaux, un escalier en ruine et, pendant de partout, d'inraisemblables quantités de toiles d'araignée. Sur la pointe des pieds, en n'échangeant que de rares chuchotements, les oreilles aux aguets, le cœur palpitant, ils entrèrent, prêts à battre en retraite à la première alerte.

Un peu après, leurs craintes se dissipèrent ; ils examinèrent l'endroit en détail, tous fiers de leur courage dont ils étaient étonnés eux-mêmes. L'idée leur vint ensuite de monter au premier étage. C'était se couper toute possibilité de retraite. Mais s'étant défiés mutuellement, ce dont le résultat ne faisait pas de doute, ils jetèrent leurs outils dans un coin et se risquèrent sur l'escalier. Là-haut un même les attendait. Dans un angle, une porte donnait accès à un galetas d'apparence mystérieuse, qui était vide.

Maintenant l'assurance leur revenait. Ils se disposaient à redescendre et à commencer leurs fouilles quand tout à coup Tom fit : Chut ! écoute ! »

Mark Twain, *Les aventures de Tom Sawyer*. Cérès éditions, 1993.

II° Observation

1)- Dégagez le paratexte (éléments périphériques ou image du texte)

Texte sans titre.

Présence de deux paragraphes.

Références : — L'auteur : nom et prénom.

La source : Les aventures de Tom Sawyer.

Editions : Cérès.

Année 1993.

2)- Dégager les hypothèses de sens :

Formuler des hypothèses de sens (un moment d'expression libre)

Histoire, récit, conte, description ?

3)- Lecture silencieuse + lecture magistrale.

Vérification des hypothèses : confirmer ou infirmer tout ce qui a été avancé dans les hypothèses.

III° Exploitation du texte

1)- Dégager la situation de communication :

Qui parle dans ce texte ? Le narrateur

À qui parle-t-il ? Aux lecteurs.

De quoi parle-t-il ? D'une aventure de deux enfants.

2)- Où se déroulent les événements de cette aventure ?

Dans une maison hantée (fréquentée par des fantômes)

3)- Quels sont les personnages de ce texte ?

Tom et Huck.

4)- Quelle est l'atmosphère qui règne dans ce lieu,

Solitude et désolation.

5)- Relevez les mots et expressions qui créent cette atmosphère.

Hantée, silence profond, solitude, désolation, démoralisante...

6)- Quelle a été la réaction de Tom et Huck ?

Hésitation à s'aventurer

7)- Est-ce qu'ils se décident finalement à y entrer ? * Oui.

8)- Justifiez votre réponse.

Ils s'enhardirent (s'encouragèrent)

9)- Les deux enfants sont dans la maison. Que font-ils

Ils s'examinèrent en détail la maison.

10)- À quels temps sont conjugués les verbes de ce texte ?

Imparfait.- Passé simple.

11)- Pourquoi l'auteur a-t-il utilisé ces deux temps ?

Imparfait : Passages descriptifs.

Passé simple : passages narratifs.

12)- En vous basant sur l'emploi de ces deux temps, dégagéz les différents moments de cette histoire.

Premier moment :

Les personnages sont à l'extérieur de la maison. (Le narrateur nous présente une situation de départ dans laquelle il nous décrit le cadre de l'action : circonstances : temps, lieu, personnages)

« Le samedi.....l'intérieur »

Deuxième moment :

« Peu après.....vide. »

Suite d'actions = péripéties.

Rampèrent, jetèrent, virent, dissipèrent, examinèrent, montèrent au premier étage, se risquèrent...

Troisième moment :

« Maintenant.....la fin du récit »

Moment de répit : les enfants sont rassurés.

13)- Est-ce que l'histoire se termine à ce moment-là ? Pourquoi ?

Non l'histoire ne se termine pas à ce moment-là, car ils entendent quelque chose.

Synthèse

Imaginez une suite à ce récit.

Synthèse

Cette séance reste l'une des plus « pénible » pour les apprenants, comme ils l'ont confirmé et en avançant les diverses raisons :

a- Les apprenants ne lisent pas mais ils déchiffrent (certains).

b-Le texte est vu en classe pour la première fois.

c-Le temps imparti à cette séance est d'une heure.

On a remarqué qu'il règne une certaine monotonie en classe, parce que le texte n'était pas peut être motivant, contenant un vocabulaire peu compréhensible.

Concernant la compréhension du texte, l'enseignant n'a pas atteint son objectif, certaines questions n'ont pas trouvé de réponses, soit mal formulées, soit incompréhensibles.

La question à laquelle tout le monde « a levé le doigt » dans la phase d'observation qui était la première (1-Dégagez le paratexte (éléments périphériques ou image du texte), nous pensons que la réaction de l'apprenant est plutôt visuelle.

Ensuite, l'enseignant a proposé une batterie de questions sur la compréhension dans le cadre de l'exploitation du texte.

Ce que les apprenants déplorent ; c'est le volume horaire spécifique à cette séance.

Ils souhaitent que cette séance ait plus de temps au minimum deux heures d'une part, et qu'ils soient mis au courant pour préparer le texte à la maison.

On a tenté l'expérience avec un texte d'actualité (texte traitant d'un match de football), ce qu'on a remarqué sans préparation et en une heure presque toute l'assistance a participé.

Des potentialités existent chez nos apprenants, cependant il faut que l'enseignant s'investisse.

Séance d'expression écrite.

Déroulement de la séance

Avant le commencement de la séance, l'enseignant fait un petit rappel des séances précédentes concernant les étapes du récit et en propose par la suite une série d'exercices sur les différentes phases du récit.

Premier moment

1° Entraînement et préparation à l'écrit

Exercice n°1 : Complétez les débuts de récits suivants par les formules, expressions ou mots suivants : Il était une fois, autre fois, il y a bien longtemps, il y avait une fois, jadis :

1)- Dans un certain village... . Il y avait un petit garçon que l'on appelait Velajoudl était toujours à la recherche d'une farce qui amuse et mystifie ses semblables.

2)-, un roi de Java possédait une arme mystérieuse. Ce roi s'appelait Jama Wama et cette arme n'était ni une épée ni une dague, mais elle rendait invulnérable et invincible son possesseur.

3)-, une vieille femme qui était très pauvre ; elle était si pauvre que c'était à peine si elle avait de quoi manger un petit bol de riz par jour.

4)-....., dans son village de haute montagne, deux bons amis qui étaient liés par une camaraderie d'enfance.

5)-, vivait sur l'île de Bali une créature qui ressemblait fort à un géant, car l'homme était aussi grand qu'une montagne et aussi fort que la plus grosse rivière de Bali.

Exercice n°2 : Remettez dans l'ordre les différentes parties du texte :

1)- Il arriva à temps pour voir un bras passé à travers un trou fait d'un coup de poing dans une grille et dans la vitre.

2)- Le bras saisit un pain et l'emporta. Isabeau sortit en toute hâte, le voleur s'enfuyait à toutes jambes.

3)- Soudain, il entendait un coup violent dans la devanture grillée et vitrée de sa boutique.

4)- Un dimanche soir, Maubert Isabeau, boulanger à Faveroles, se disposait à aller se coucher.

5)- Isabeau courut après lui et l'arrêta.

D'après, Victor Hugo

Exercice n°3 : Rédigez la situation initiale et la situation finale pour compléter la partie du récit présentée ci-dessous :

«Tout à coup, la voiture s'ébranla et lentement d'abord, plus vite ensuite, elle se mit à descendre la légère pente en direction de la ferme. Les quatre garnements plaquèrent aux vitres leurs visages effarés. L'un d'eux appela sa mère au secours... »

Exercice n°4 : Reconstituez le texte suivant de manière à respecter l'ordre chronologique :

Cet individu interpella tout à coup son voisin prétendant que celui-ci faisait exprès de lui marcher sur les pieds chaque fois qu'il montait ou descendait des voyageurs.

Un jour, vers midi, du côté du parc Monceau, sur la plateforme d'un autobus à peu près complet de la ligne cinq, j'aperçus un personnage au cou long qui portait un chapeau-feutre entouré d'un galon tresse.

Deux heures plus tard, je le revis devant la gare en grande conversation avec un ami qui lui conseillait de diminuer l'échancrure de son pardessus en faisant remonter le bouton supérieur par un tailleur compétent.

Il abandonna d'ailleurs rapidement la discussion pour se jeter sur une place qui se libérait.

Exercices de style, Raymond Queneau, wiki.net

Deuxième moment

Rédaction d'un texte en mobilisant les acquis

Sujet n°1 :

En mobilisant tout ce que vous avez appris sur le récit au cours de votre scolarité, complétez l'extrait suivant par des passages narratifs et descriptifs afin d'obtenir un récit qui aura du sens.

« Il arriva par le train, excité à l'aide de découvrir la ville. Il descendit de son wagon et se retrouva sur le quai de la gare

.....

Il rassembla ce qui lui restait d'affaires, remonta dans son train et se jura de ne plus revenir dans ce lieu infernal. »

Les moyens linguistiques :

1)- L'emploi du temps du récit : Imparfait pour la description.

Passé simple pour la narration.

Synthèse

Séance dite de contrôle des acquisitions, c'est une sorte de réinvestissement des acquis, ici les apprenants sont confrontés à plusieurs difficultés, que nous aborderons par la suite.

Ce que nous avons noté, dans cette série d'exercice, la plupart des apprenants ont opté pour le sujet 3 exercice de fléchage, facile d'après eux, et ne demande pas d'effort intellectuel, sorte de déduction.

En deuxième lieux, l'exercice de remise en ordre des passages, ce que nous avons découvert, c'est que les apprenants comprennent la consigne, arrivent à répondre, mais dès qu'il s'agit d'une production écrite (rédaction) la plupart des apprenants n'arrivent pas à s'exprimer à l'écrit.

Pour le sujet numéro 01, la consigne était la suivante « amener l'apprenant à utiliser des passages narratifs et descriptifs dans son travail, chose pas facile, puisqu'il ne maîtrise pas bien la langue, en plus on lui demande des passages.

La production écrite reste un problème épineux pour nos apprenants, l'enseignant ne doit pas exiger des « dissertations », mais les amener au moins à réaliser un petit paragraphe cohérent.

. Le texte littéraire appréhendé avec l'approche interculturelle

Séance 1 : Lecture

Textes supports

Une grande peur de **Paul Louis Courier**.

Ma grande peur d'**Abdelhamid BAITAR**.

Texte1 : Une grande peur

Paul-Louis Courier, alors jeune officier de l'armée de Napoléon, voyage avec un ami en Italie du Sud, dans une région sauvage et infestée de brigands, la Calabre. Ils sont hébergés un soir par des charbonniers, d'allure peu rassurante. L'auteur raconte cette nuit dans une lettre à sa cousine.

Je commençais à me rassurer, quand, sur l'heure où il me semblait que le jour ne pouvait être loin, j'entendis au-dessous de moi notre hôte et sa femme parler et se disputer, et prêtant l'oreille par la cheminée qui communiquait avec celle d'en bas, je distinguai parfaitement ces propres mots du mari :

« Eh bien ! Enfin, voyons, faut-il les tuer tous les deux ? » À quoi la femme répondit : « oui ». Et je n'entendis plus rien.

Au bout d'un quart d'heure qui fut long, j'entends sur l'escalier quelqu'un et par les fentes de la porte, je vis le père, sa lampe dans une main, dans l'autre un de ses grands couteaux. Il montait, sa femme auprès de lui, moi derrière la porte ; il ouvrit, mais avant d'entrer, il posa la lampe dans une main, dans l'autre un de ses grands couteaux. Il montait, sa femme auprès de lui ; moi derrière la porte, il ouvrit, mais avant d'entrer, il posa la lampe, que sa femme vint prendre, masquant avec ses doigts le trop de lumière :

« Doucement, va doucement ». Quand il fut, il monte, son couteau dans les dents, et venu à la hauteur du lit, ce pauvre jeune homme étendu offrant sa gorge découverte, d'une main il prend son couteau et, de l'autre...Ah ! Cousine...il saisit un jambon qui pendait au plancher, en coupe en tranche, et se retire comme il était venu. Dès que le jour parut, on sert un déjeuner fort propre, fort bon, je vous assure deux chapons en faisant partie.

D'après Paul Louis Courier.

Déroulement de la séance

1. Mise en éveil

Réaction des apprenants : diverses réponses.

2. Lecture silencieuse

L'enseignant demande aux apprenants de lire silencieusement le texte afin de pouvoir répondre aux questions qui le mèneront à installer les compétences signalées là-haut.

Vérification de la lecture

Situation de communication

Qui parle ? Courier

À qui parle-t-il ? Aux lecteurs

De quoi parle-t-il ? Pourquoi ? Vivre les péripéties encourues par l'auteur

Comment ? En narrant l'histoire.

Où et quand ? La Calabre en Italie du Sud. Une nuit.

4. Lecture du texte par quelques apprenants :

a)- Identification de la situation initiale :

Quels sont les personnages de ce récit ? Les deux voyageurs, les charbonniers, l'hôte.

Qui est le héros ? L'auteur.

Où se passe la scène ? En Calabre Italie du Sud (la maison des charbonniers)

Quand ? La nuit.

b)- Repérage de l'élément modificateur :

Quels sont les mots du mari entendus par l'auteur ? Eh bien ! enfin, voyons faut-il les tuer tous les deux ?

Quelle était la réponse de la femme ? Oui.

Qu'a compris l'auteur ? Il a compris qu'on allait les tuer lui et son copain.

c)- La suite d'actions :

Que ressent l'auteur ? Il commence à avoir peur.

Qu'entend-il ? Il entend quelqu'un (le père)

Que tient-il ? Dans une main une lampe, dans une autre un couteau.

Que monte-t-il ? Une échelle.

De qui est-il suivi ? De sa femme.

Qu'ouvrit-il ? La porte.

Que posa-t-il ? La lampe.

Comment avance-t-il ? Doucement / pieds nus.

Pourquoi ? Pour ne pas faire du bruit.

Où se dirige-t-il ? Vers le lit du compagnon de l'auteur.

Que saisit-il ? Une tranche de jambon

Que fait l'hôte ? Il se retire.

Qu'exprime l'auteur ? Un soupir de soulagement.

d)- Identification de la situation finale :

Comment s'achève le récit ? L'homme et la femme offrent un déjeuner pour les voyageurs et deux chapons (jeunes coqs engraisés) furent servis.

Synthèse :

À la fin de la séance, l'enseignant demande aux apprenants de synthétiser toutes ces réponses dans un tableau.

Situations du récit	Contenus	Idées
Situation initiale	« »	« »
Suite des actions	« »	« »
Situation finale	« »	« »

6-Phase d'approche globale

Présentation de l'introduction (situation initiale)

Une grande peur.

Paul Louis Courier, raconte une nuit de peur à sa cousine où il voyageait en Calabre avec un ami. Il lui raconte cette nuit dans une lettre.

Qui sont les deux voyageurs ? Paul Louis Courier et son ami.

Quelle est la fonction de l'auteur ? Officier de l'armée de Napoléon.

Quand cela s'est-il passé ? Dans le passé, à l'époque de Napoléon, une nuit.

Où ? En Italie du Sud, la Calabre, dans une maison.

Par quoi ? Est-elle infestée ? Par des brigands (bandits)

Qui a hébergé les deux voyageurs ? Des charbonniers (marchands de charbon)

Quelle est l'allure de ces derniers ? Peu rassurante.

Formulation d'une hypothèse en posant des questions

Est-ce que cette histoire est un récit ? Oui

De qui parle-t-on dans ces textes ? De deux voyageurs et des charbonniers (mari + femme).

Qui vont avoir peur ? Les deux voyageurs.

Qui va faire peur aux voyageurs ? Les charbonniers

Comment ? En les menaçant et l'agressant à l'aide d'un couteau.

Quelle est leur réaction ? Crier, se défendre, se débattre.

Qui va les sauver ? comment vont-ils être sauvés ?

Comment s'achève le récit ? Les voyageurs sont libres et n'ont pas peur.

7. Phase d'évaluation de la compréhension par les Q.C.M et les questions ouvertes

1)-Que tient le mari entre ses dents ?

a)- un couteau b)- un marteau c)- un râteau.

2)- Notre hôte signifie dans cette scène ?

a)- Le mari b)- L'officier c)- Le gendarme.

3)- Se disputer signifie ?

a)- Se cacher b)- se quereller c)- Se dépêcher.

4)- Comment naît et se développe la peur ? Mettez les phrases dans l'ordre :

Le mari monte sur l'échelle, suivi de sa femme.

L'auteur écoute la conversation.

Le charbonnier armé entre dans la chambre.

La peur naît chez lui.

L'attente dure un quart d'heure.

5)- Qu'est-ce que c'est « les chapons » ?

a)- Des jeunes coqs engraisés b)- Des gros lapereaux c)- Des agnelets.

6)- Les voyageurs prennent quoi ?

a)- Un petit déjeuner b)- Un diner c)- Un déjeuner.

7)- Pourquoi le mari entra les pieds nus ?

Pour ne pas faire du bruit vrai / faux.

8)- Les charbonniers sont-ils ?

a)- Dangereux Oui / Non

b)- Généreux Oui / Non

Séance 2 : Production écrite

La séance de production écrite se fait en deux temps :

Premier temps : Exercices de préparation à l'écrit :

Phase d'imprégnation :

L'enseignant fait un rappel de la structure du récit.

Exercices proposés :

Exercice n°1 : Voici un certain nombre de situations. Dites pour chacune s'il s'agit d'un état initial ou d'un état final :

« Ce soir-là, tous les gens du village étaient réunis dans la salle des fêtes pour participer à un banquet en l'honneur du plus vieil habitant dont on venait de fêter le centenaire quand soudain une sirène se mit à mugir. »

« L'homme sortit péniblement de l'eau, manifestement épuisé par l'effort, mais elle était là pour l'attendre. »

« Arrivée tard à l'hôtel, Charlotte s'écroula dans le lit, morte de fatigue, soudain le téléphone sonna. Il était minuit et nul ne savait qu'elle séjournait dans la ville. »

« La voiture explosa en un bruit assourdissant, le soulagement se lit sur tous les visages. C'était la fin du cauchemar pour tout le village. »

Exercice n°2 : Rédigez un bref récit au passé en intégrant à chaque fois le passage proposé qui pourra vous servir d'introduction ou de conclusion ou encore figure dans le développement :

« J'ai à peine reconnu mon visage... »

« C'était la chambre n°10.... »

Alors Mary Malmoney fit un grand pas vers lui et sans attendre, elle leva le gros gigot aussi haut qu'elle put au-dessus du crâne de son mari, puis elle cogna de toutes ses forces. »

Deuxième temps

Production écrite.

Cette séance constitue la deuxième partie de l'expression écrite, l'apprenant est en phase de rédaction personnelle après y être préparé : l'objectif de cette séance est de rédiger la suite d'un récit à partir de la lecture d'une situation initiale. Dans cette phase, chaque apprenant doit produire un récit individuellement.

Sujet proposé :

Rédigez la suite des actions et la situation finale du récit suivant :

« C'était un pauvre étudiant, issu d'une famille pauvre et l'aîné de ses six frères et sœurs. Il avait perdu son père durant la guerre. C'était alors la mère qui subvenait aux besoins de la famille. Étant mal nourri et mal vêtu, il décida un jour d'étudier pour aider sa famille à sortir de la misère. »

- Construction des bases d'une histoire avec des éléments et des personnages algériens sous forme de discussion entre les apprenants et l'enseignant :

Texte 2 : Ma grande peur.

Lorsque j'étais enfant, on m'envoyait chaque année à passer les grandes vacances chez mon oncle. C'était un nomade qui vivait dans les hauts plateaux du Sud algérien. Il possédait un immense troupeau de chameaux et de moutons. Rien ne me paraissait aussi beau que le retour des troupeaux au crépuscule. Un grand bonheur me réchauffait lorsque je voyais aussi mon oncle assis devant sa tente, les jambes croisées et souriant dans sa barbe blanche à l'apparition des bergers.

Ma première grande peur arriva vers ma onzième année : un des chameaux qui d'habitude était très calme et se laissait tranquillement guider « par le bout du nez » par un enfant, devint subitement enragé, fou furieux. Et je ne sais pourquoi il s'en prit à moi. Il me poursuivit en poussant de sourds grognements, une affreuse bave rouge s'échappant de ses lèvres. Je me sauvais, mais il me suivait partout. Je faisais de brusques écarts pour lui échapper, mais il courrait très vite. Soudain, un vieux sloughi, un pur lévrier couleur chamois, s'élança derrière le chameau. Il lui mordit les pattes et le força à détourner contre lui sa colère. Alors, le chameau m'abandonna et poursuivit le lévrier.

Affalé à terre, exténué, le souffle coupé, je regardais les deux animaux disparaître au loin : je l'avais échappé belle. Une heure après, je vis le chien revenir tranquillement s'étendre à l'ombre. Je me levais et j'allai m'étendre près de lui. Pour le remercier de m'avoir sauvé la vie, je le caressai avec douceur.

Abdelhamid BAITAR « *je suis algérien* » (éd. S.N.E.D

Déroulement de la séance

L'enseignant pose des questions sur le récit. Conte algérien.

Quels animaux sont présents dans ce récit ? Le chameau- le cheval- l'âne- la chèvre.

Comment sont habillés les habitants du Sahara ? Ils portaient des burnous, des djellabas avec chèches.

Où habitaient les nomades ? Dans des tentes.

L'enseignant propose un canevas. Une grande peur.

Un enfant passe ses grandes vacances chez son oncle, un nomade qui possède un immense troupeau de chameau et de moutons.

Où est le héros et qu'est-ce qu'il fait ?

Il est heureux devant la tente de son oncle. Brusquement, un chameau devint fou furieux.

Il se dirige vers l'enfant.

Que fait l'enfant ?

Il se sauve, il crie, il ne bouge pas.

Qui le poursuit alors ? Le chameau.

Comment réagit le gamin ? Il faisait de brusques écarts.

Pourquoi ? Pour lui échapper.

Comment est la situation de l'enfant ? Elle est désespérée.

Soudain, qui intervient ? Un sloughi.

Comment ? Il mordit le chameau.

Alors, quelle fut la réaction de ce dernier ? Il se détourna vers le chien, abandonnant l'enfant.

L'enfant est soulagé ? Oui / Non.

Quel est son état ? Affalé, exténué, le souffle coupé.

Malgré cela, que ressentit-il ? Un immense sentiment de soulagement.

Pourquoi ? Il a échappé belle.

Le chameau aurait pu l'écraser, le blesser, le tuer ? Qui l'a sauvé ?

Le sloughi.

Commentaire et observation des deux approches

Nous pouvons dire que l'approche interculturelle permet à l'apprenant de s'approprier des notions relatives à la langue étudiée sur plusieurs aspects civilisationnels : histoire, géographie, us et coutumes. Elle l'encourage à s'intéresser davantage à la culture étrangère en établissant une relation avec sa culture d'origine. Bien que l'approche par compétences s'y emploie pragmatiquement étant donné que cette dernière est en totale corrélation avec les objectifs proposés par le ministère de l'Éducation.

Nous allons à partir des deux textes étudiés à savoir :

Une grande peur de Courier.

Ma grande peur de Baitar

Relever des faits culturels pertinents que l'apprenant découvre :

L'auteur et son compagnon :

Que vont-ils prendre dans le déjeuner offert par les charbonniers ?

Ils prennent les chapons et du jambon.

Est-ce que le jambon est permis pour les musulmans ?

Non.

Tuer les chapons :

Va-t-on les tuer selon le rite musulman ? Non.

Qu'est-ce qu'on peut dire alors ?

Que manger des chapons tués de cette façon est aussi interdit.

Le gîte : Lieu où on va loger.

Pour l'oncle de l'auteur, que possède-t-il ? Une tente.

Et les charbonniers ? Une maison.

Le lieu :

Où résident les charbonniers ? En Calabre en Italie du Sud.

Où réside l'oncle ? Dans les hauts plateaux, au Sud algérien.

Le déjeuner :

Est pris autour de quoi ?

D'une table pour les Européens.

À même le sol, autour d'une maida sur un tapis pour les habitants de cette région des hauts plateaux.

Les animaux :

Quels sont les animaux que possède l'oncle ?

Des chameaux, des moutons et le chien.

À quoi servent les deux premiers ?

À la nourriture, au commerce, au transport pour les chameaux.

Pour les touristes, les chameaux représentent une source de curiosité.

Le chien :

Quel est son rôle ?

Surveiller la tente et les troupeaux.

Habite-t-il à l'intérieur ?

Non.

Comment est-il considéré ?

Il peut être abandonné, délaissé et mal traité.

Il est employé comme épithète pour qualifier une personne qu'on méprise (espèce de chien ! fils de chien...) connotation.

Par contre en occident :

Le chien peut vivre avec l'homme ou la femme qu'il accompagne, on le voit à l'intérieur, dans les chambres tout en ayant sa niche à l'extérieur. Il est bien traité, nourri, soigné...)

Le costume : Le burnous et le chèche

Le costume européen.

Conclusion

A priori, il ne s'agit nullement de deux approches diamétralement opposées, mais bien plus encore, elles convergent d'une manière significative prosaïquement en tendance mises en évidence, étant naturellement engendrées à partir d'une motivation effective.

Toutefois, on peut déceler, relever quelques éléments caractéristiques de part et d'autre. Ainsi, l'approche par compétence se projette de développer chez l'apprenant des compétences discursives comme l'apprentissage de la narration, se situer dans l'espace et dans le temps. Cette logique d'apprentissage et de construction de savoir par l'apprenant est l'aboutissement d'une pédagogie de l'accompagnement, faite d'interaction entre les apprenants et entre les apprenants et l'enseignant.

Les apprenants sont associés dans cette opération ouverte et interactive : répondre, poser des questions, explorer, chercher... Par contre, l'interculturalité propose que l'apprenant tout en s'accommodant de la maîtrise des compétences s'implique davantage dans une dynamique d'ouverture vers la culture étrangère afin de dépasser les amalgames, d'en tirer bénéfice dans le cadre de l'apprentissage du FLE, de multiples échanges de cultiver les vertus de la tolérance, d'accepter les différences, de s'imprégner des valeurs de la civilisation des autres.

Nous pourrions à partir de l'observation de cette expérience conclure que l'approche par les compétences déclenche un effet de motivation apparent chez l'apprenant, puisque ce dernier est un acteur à part entière dans un processus d'apprentissage, étant autonome, libéré de toutes les contraintes par rapport à l'approche interculturelle qui quoique l'apprenant ait assimilé quelques notions de la culture étrangère, ne le motive pas assez.

Troisième partie

Propositions de séquences didactiques

Séquence 01

Initiation à la lecture romanesque

Introduction

Il est clair que la troisième année secondaire est une année transitoire et décisive dans le parcours des apprenants. Grand nombre, de ces derniers sont destinés à aller préparer une licence de français. Arrivés à l'université, ils se trouvent confrontés à faire des lectures, préparer des fiches de lecture, des commentaires de textes, des synthèses de documents... dans ce travail de recherche, nous proposons une séquence didactique intitulée « **initiation à la lecture romanesque** ».

Dans cette séquence, nous tenterons de préparer l'apprenant à faire des lectures de roman. Comme ils sont pris par la préparation de l'examen de BAC, nous jugeons que la lecture de toute une œuvre est difficile à réaliser, nous proposons des extraits du roman « Le quai aux fleurs ne répond plus » du romancier algérien Malek HADDAD.

L'objectif de cette séquence sera donc d'initier l'apprenant et de le pousser à aller faire des lectures romanesques et d'autre part de lui apprendre une technique d'écriture qu'est la fiche de lecture.

Nous laissons aux enseignants le soin d'affiner cette séquence, et de la compléter notamment en ce qui concerne les difficultés lexicales. Il s'agit surtout d'apprendre aux apprenants à :

- Identifier les éléments principaux d'un texte, à les mettre en cohérence et à les reformuler de manière synthétique.
- Elaborer une problématique simple qui concerne les différents moments et enjeux du récit romanesque.
- Etre sensible aux choix d'écriture opérés par l'auteur, autrement dit à la littéarité des textes. Ceci d'une manière encore toute simple, puisque nous avons affaire à des apprenants de troisième année secondaire.
- Etre sensible aux phénomènes d'intertextualité, à travers un corpus de romans qui entre en forte résonance les uns avec les autres ; c'est d'une façon toute modeste de les initier à l'histoire littéraire.
-

Une fois encore, il ne s'agit que d'une initiation à la lecture romanesque. Nous pouvons par ailleurs, suggérer une pratique de lecture comparée des textes comme on peut très bien envisager au sein de la classe un travail d'équipe, et que chaque équipe prendra en charge un roman particulier : cela permettra de dynamiser les activités de comparaison, de lancer des débats, d'éviter l'impression de répétition et d'ennui pour les apprenants.

1.1. Extraits

Extrait 1 :

Comme ces chevaux que l'approche de l'écurie rend nerveux, le train en provenance de Marseille et à destination de Paris se grisait de sa propre vitesse, de sa propre impatience. « On dirait qu'il bachote » pense Khaled. La pluie pleurait sur les glaces-sécurité. Khaled n'avait pas dormi. Lorsqu'il était plus jeune, il ne dormait jamais la veille d'un examen. Lui aussi, à sa manière, il bachotait, comme le train, à cette différence près que le trait sait exactement où il va et ne pose pas de questions.

Simon aura-t-il reçu à temps le télégramme lui demandant de venir l'attendre à la gare ?... On se sent toujours un peu orphelin lorsqu'on débarque quelque part et que personne ne vous attend. Pauvre et presque honteux de cette pauvreté. Il ne se mêle dans ces impressions aucune jalousie, aucune envie pour ceux-là qu'on reçoit les bras ouverts, avec des formules banales, usées, mais débordantes de tendresse et d'amitié.

Khaled l'aurait-il son : « As-tu fait bon voyage ? » Il ne douta pas un seul instant de la présence de Simon sur les quais.

Maintenant, les jardins, les petites maisons, les clochers de plus en plus rares. Maintenant, la banlieue reconnaissable à sa tristesse, aux voies plus nombreuses, à ses multitudes des gares dans lesquelles les trains du soleil ne s'arrêtent jamais. Enfin, les énormes lettres rouges « Paris, 6 kilomètres ».

Khaled préparait déjà les mots qu'il dirait à Simon, l'attitude qu'il se composerait pour déguiser son émotion. D'ailleurs, il avait bachoté toute la nuit, fumant cigarette sur cigarette, alors que défilaient derrière les yeux opaques des vitres les fantômes du paysage et l'incessant va-et-vient des souvenirs.

Il sauta sur les quais avec fausse désinvolture du voyageur ordinaire que n'encombrent ni sa petite valise ni ses problèmes. Les derniers mètres furent les plus longs à parcourir. Il n'apercevait toujours pas Simon. Une étrange sensation de désarroi, d'irréalité le gagnait. On dit : « Le matin blême » et c'est vrai qu'il est blême.

Simon serait sans doute à la sortie. À la sortie, il n'y était pas. La gare de Lyon dressait dans un ciel ravagé son baroque moignon cerclé d'un bracelet-montre. Khaled attendit que la foule s'écoulât avant de héler un taxi. De toute évidence, Simon n'était pas venu.

- Rue Bonaparte, s'il vous plaît.

Dans cette rue du sixième, Khaled connaissait un hôtel dans lequel il avait souvent et longtemps logé lors de ses séjours à Paris.

Durant le trajet, il se continua à s'étonner de l'absence de Simon : « Il n'a pas dû recevoir mon télégramme assez tôt... »

Pour la première fois, le quai aux fleurs n'avait pas répondu

Chapitre I.. pp7-8

M. HADDAD, *Le quai aux fleurs ne répond plus*,
Paris, union générale d'Éditions. Collection 10 /18, 1973.

Questions :

– Sur quelle situation s'ouvre le texte ?

Quelle structure syntaxique apparaît deux fois dans le premier paragraphe ? Pourquoi ?

– Sur quelle situation se clôt le texte ?

Relisez attentivement la dernière phrase. Que laisse-t-elle présupposer ?

– Que se passe-t-il entre ces deux moments ? (ouverture et clôture)

Quels personnages ne sont pas présentés dès le début du roman ?

Que suggère l'emploi des prénoms pour les désigner et à quel niveau du texte apparaissent-ils le plus souvent ?

Quelle fonction assument-ils ? Justifiez votre réponse.

– Qui raconte l'histoire ?

À quelle personne grammaticale est écrit le texte ?

Quel point de vue adopte le narrateur pour relater les faits ?

Ces choix laissent présupposer quel type de narrataire (destinataire inscrit dans le texte)

Quels temps dominent le texte ? Pourquoi ?

Comment s'organise l'espace représenté dans le texte ? Comment est-il caractérisé ?

À partir des réponses aux questions précédentes, quelles hypothèses pouvez-vous faire sur les suites possibles du roman ?

Extrait 2 :

Ce matin d'octobre 1945, le vieux lycée de Constantine était ému, fébrile et convaincu de son importance. Les arbres qui poussent miraculeusement sur le rocher et dans le goudron étaient tristes et déjà frileux comme ces internes dont la cravate cache mal la nostalgie des plages et des immenses lumières blanches d'Algérie. Pourtant, de la lumière, il en restait. Mais une lumière fragile, timide, sans virilité, sans insolence. Par-dessus la cour principale, le ciel disait son premier goût d'amertume. Les murs, décorés de faïence trop claire, donnaient aux longs préaux un parfum d'hôpital. Les professeurs se racontaient leurs vacances, les prouesses de leurs automobiles, ce qui faisait croire aux lycéens à de graves conciliabules pédagogiques.

Le pays se remettait péniblement de son printemps sanglant. Les cigognes organisaient leur départ. Sur les montagnes qui entourent la ville, la terre était jaune, d'un jaune sale, brûlé. Dans les gorges du Rhumel, que le lycée domine, les corneilles se grisaient de leur propre vertige. Tout en bas, invisible, mais terriblement présent, le torrent rageait.

Simon Guedj, élève de philo-lettres se mit dans les rangs lorsque la cloche sonna. Le hasard d'une bousculade fit qu'il prit place à côté de Khaled Ben Tobal. Au pupitre généreux de l'adolescence, deux écoliers se rencontrent. Pour étudier Bergson et Descartes. Pour ignorer le cheikh Benbadis et les poètes algériens qui n'ont pas de noms et qui n'ont pas de langue.

Simon était le fils d'un coiffeur, Khaled celui d'un postier. M. Alain le Trevec demanda le silence. Du silence, il y en avait déjà. Puis il s'adressa aux gamins :

Vous vous souviendrez tous de cette année !...

En effet, ils devaient tous s'en souvenir.

En fin de matinée, Khaled et Simon se vouvoyaient encore.

J'habite le faubourg Lamy.

J'habite la place des galettes, avait répondu Simon.

Ils étaient deux enfants un peu trop grands, un peu trop maigres, avec des yeux qui ne voyaient pas plus loin que le bout de leur bonne foi. À dix-sept ans, l'amitié, ça veut dire quelque chose. C'est du lyrisme à ses débuts.

Cette amitié-là naquit comme un moineau, sans faire de bruit, timidement. Elle était gentille et peureuse comme un moineau. Mais les moineaux de dix-sept ans ont le secret désir de devenir des aigles.

Notre amitié est historique !

C'était beau, c'est vrai.

Chapitre II. Pp. 9-10

Questions :

– Dans le roman, le texte qui vous est proposé vient immédiatement après le texte 1. Lisez-le attentivement. Est-ce qu'il constitue une suite chronologique du texte précédent ? Justifiez votre réponse.

Analyse du texte :

Première partie :

Étudiez la structure syntaxique de la première phrase et les informations qu'elle apporte.

Encadrez les sujets des phrases. Est-ce qu'il y a un ordre dans la présentation des éléments décrits ? Si oui, lequel ?

Quelles impressions se dégagent de la description des lieux ?

2.2 Deuxième partie :

2.2.1. Classez les informations données sur les personnages.

2.3. Troisième partie :

2.3.1. Expliquez la phrase : « Notre amitié est historique. »

3. Synthèse :

Quelle fonction peut avoir ce texte dans le roman ?

Extrait 3 :

La robe de chambre disait des fleurs. C'est le premier regard qui coute. Khaled voyait vite et juste. Le parquet était trop ciré. Un chat persan d'un bleu de lune rêvait sur le piano. Dans un angle de la salle de séjour, une table de céramique supportait des cendriers multicolores.

Je m'excuse, je suis un ami de Simon. Madame Guedj, sans doute ?

Monique répondit par un sourire.

Je suis deux fois impardonnable. D'abord de vous déranger à cette heure, ensuite de ne pas m'être présenté. Je m'appelle Ben Tobal, Khaled Ben Tobal...

Lorsque Simon aperçut Khaled, il eut le regard vide des gens qui, au sortir de la pénombre, reçoivent sans transition un jet de lumière.

Mais c'est toi !

On ne peut rien te cacher ! oui, c'est moi. Je passais par là...

Mais que fais-tu à Paris ?

Khaled réfléchit un long moment en acceptant le fauteuil que Simon lui offrait. Monique se taisait et demeurait debout, derrière son mari. Immédiatement, Khaled eut la conviction qu'il dérangeait un ordre établi, qu'il bousculait dix ans de bonnes vieilles habitudes. Le silence de Monique était lourd d'hostilité.

Pourquoi souris-tu ? demanda Simon.

Parce que j'ai l'impression de tomber comme un cheveu sur la soupe.

Tu es fou !...D'ailleurs, la soupe, tu vas la partager avec nous. Mais tu ne m'as toujours pas dit ce que tu faisais à Paris...

Je pèlerine.

Et tu es là pour longtemps ?

Je l'ignore...c'est la guerre qui décide pour moi. Simon n'insista pas.

À intervalle plus ou moins réguliers, les bateaux-mouches enlaçaient de leurs lumières l'île Saint-Louis...La nuit courait sur les toits dans une profusion de mystères.

Une petite fille apparut, jolie comme une image. C'était Nicole, quatre ans, dans un pyjama bleu. Elle dévisagea Khaled, puis se serra contre son père. Le contact n'était pas établi. Ordinairement, les enfants aiment Khaled.

Chapitre III. Pp 13-14-15.

Questions :

– Observez la typographie du texte : que constatez-vous ?

– Lisez le texte. Quels éléments retiennent votre attention ?

– Essayez de répondre aux questions suivantes :

Relevez dans le premier paragraphe les termes qui expriment la même idée. Justifiez leur emploi.

Quel est l'ordre d'apparition des personnages du Quai aux fleurs ?

Sur quel ton Khaled s'adresse-t-il à Monique ?

Comment lui répond-elle ?

Que nous apprend le narrateur sur les relations entre ces deux personnages ?

Étudiez la syntaxe des répliques entre Simon et Khaled.

Que pouvez-vous en déduire sur l'attitude de chacun ?

Que pensez-vous de l'explication donnée par Khaled à Simon sur sa venue à Paris ?

Quelle phrase du texte exprime les relations entre Khaled et Nicole tout en résumant le texte ? Dans quel autre texte avez-vous déjà rencontré ce procédé ?

– Relisez attentivement le texte. Certains passages n'expriment pas le rejet de Khaled, mais suggèrent d'autres relations. Retrouvez ces passages et précisez leurs orientations.

Extrait 4 :

Khaled Ben Tobal relit pour la deuxième fois la lettre de sa femme. Ourida raconte qu'elle a mal, que les gosses ont mal. Ourida la farouche... La coqueluche du dernier, le dernier ratissage, la dernière inquiétude...

Ourida, c'est la belle ! Elle ressemble aux regrets. Elle sait bien que Khaled est son amour, son ambition.

Ourida, qui rêve de prendre le maquis, qui rêve d'octroyer ses baisers, qui lit à ses enfants les poèmes de leur père, les confidences de son mari. Ourida, qui ne sait pas que le maquis se prend toujours et que l'amour est toujours un hors-la-loi. Ourida, ses cheveux bruns et sa bouche muscade...

Elle disait : couvre-toi bien, il fait froid dans l'exil.

Elle disait : nous arrivons à lire tes poèmes, nous les lisons malgré tout. Et elle soulignait « malgré tout »

Ce n'est rien le poète au parapet de son Histoire. Le vertige provient du doute...

Chapitre VII. Pp. 30-31

Questions :

– Lisez le texte.

Un nouveau personnage est introduit dans le roman par le biais d'une lettre. Pourquoi ce procédé ?

– Étudiez le texte :

Quel temps domine dans le texte ? Étudiez ses valeurs.

Comment progresse le texte ?

– Relisez-le :

Classez les principales informations données par le narrateur sur Ourida pour préciser les rôles qu'il lui fait assumer.

Comment comprenez-vous les deux dernières phrases du texte ?

Pourquoi le mot Histoire est-il écrit en majuscule ?

Pour quels autres personnages avez-vous déjà rencontré un mot de la même famille ?

Quelle première conclusion pouvez-vous en tirer ?

Extrait 5 :

Ourida n'écrit pas. Ourida n'écrit plus. Que se passe-t-il ? Le lundi, le mardi, rien. Poste restante, rien. Chez Simon Guedj, rien. Il faut pourtant sourire, se raser le matin, ouvrir son journal au restaurant. Et tuer le temps, et tuer soi-même. Alors le temps met longtemps à écrire l'insipide symphonie de la monotonie. L'avion est muet dans le nuage. Le pilote angoissé voit la terre grandir. C'est peut-être une erreur, c'est peut-être un oubli. Je la connais, elle est ma femme. Elle porte mon avenir, elle transporte mes espoirs, elle permet mes illusions. C'est peut-être une conséquence des perturbations postales. Je n'écris pas moi-même, mais ai-je le droit d'écrire ? Où en suis-je ? On m'a dit qu'ils sont venus me chercher...N'importe ! Il demeure cet amour. L'époque est aux actes de foi. Sinon tout serait fichu.

Puisqu'il reste la rue des Arabes, les sentiers des Arabes...Néanmoins, une lettre, une petite lettre, un petit mot, pour me dire : « Tout va bien », pour me dire « Je t'aime », pour me dire : « Nous nous aimons... »

Chapitre IX pp. 40-41.

Questions :

Observez la construction des premières phrases du texte. Que constatez-vous ?

Dégagez la structure du texte.

Identifiez le narrateur. À quelle personne et à quel temps s'exprime-t-il ? Pourquoi ?

Deux champs lexicaux dominant dans le texte. Lesquels ? Que pouvez-vous en conclure ?

Extrait 6 :

L'orage devait éclater. Toute l'injustice des orages réside dans le fait qu'ils se trompent de saison. Ce jour-là, ce devait être un orage de petite qualité.

Monique ne fait que me parler de toi et sais-tu ce qu'elle vient encore de me sortir ? Un machin que tu as foutu dans un de tes bouquins : « La vie pour moi, n'est qu'un phénomène littéraire. »

L'indignation n'avait pas même ses limites dans la pudeur d'un homme ordinairement lucide.

Khaled ne put s'empêcher de sourire, un sourire pur de toute ironie. Un sourire amusé :

Je t'en prie, ne sois pas cynique par-dessus le marché !

L'écrivain se leva. Jusque-là, il était resté assis derrière sa table de travail. Soudain, il semblait s'ennuyer. Et son ennui le rendait triste. Comme à un mauvais spectacle, il était peiné de cette sincérité dépensée en vain. Finalement, il détacha ces mots :

J'avais pris l'habitude de te croire intelligent ? Mon cher Simon.

Mais bientôt, une sourde colère le gagna. Il n'avait pas du tout à fait vieillir puisqu'il réagissait encore à l'injure. Et l'insulte était moins la jalouse suspicion de Simon que la profanation d'une amitié qu'il avait crue incassable. Le doute et le blasphème ont la même allure de faïence brisée.

Des ruines s'ajoutaient à d'autres ruines. Rien ne serait donc sauvé de ce naufrage. Rien, pas même une amitié intacte, pas même une petite certitude, une oasis minuscule, rien... Tout donnait raison au présent, au présent maudit ! Une vague d'amertume, venue de très loin, submergea l'écrivain. Le présent épiciier faisait sa caisse, marchandait, volait sur le poids des années à peu près souriantes. Le présent dans son lugubre besoin de vivre à sa manière défendait ses intérêts.

Chapitre XIX. pp. 73-74

Questions :

Après le silence d'Ourida, que se passe-t-il entre Simon et Khaled ?

Relevez :

Le terme qui exprime l'état de leurs relations.

Le terme qui indique que cette situation était prévisible.

Le terme qui montre qu'elle est répétitive.

À quoi servent les deux points dans le 1^{er} paragraphe ?

Que reproche Simon à Khaled ?

Relisez attentivement la réplique de Simon à Khaled. Ne vous semble-t-il pas que leur divergence se situe à un autre niveau ? Pourquoi le choix de ce registre ?

Quelles sont les réactions de Khaled au reproche de Simon ?

Quelle phrase du texte montre qu'il se place au-dessus de tout cela ?

Quelle est en fait la raison de sa colère ? Quels termes choisit-il pour l'exprimer ?

En vous appuyant sur des exemples précis (lexicaux et syntaxiques), montrez que dans le dernier paragraphe le narrateur fait un bilan négatif.

Extrait 7 :

Dans le salon, Simon bridgait toujours, il était chez lui, à l'aise, dans son monde, parmi les siens. Il s'était empâté et son profil napoléonien évoquait plus celui d'un commerçant cossu qu'une épopée.

Ainsi était ce dimanche, ainsi seraient tous les dimanches.

L'été à Saint-Lunaire, on prendra des photos. On les montrera aux amis. On changera encore une fois de voiture. Et l'hiver à Megève (il faut prononcer Meugève). Le temps s'écoulera comme la Seine éternellement semblable à elle-même. Monique adoptera une autre coiffure lorsque Mme Une Telle changera de coiffure. Un jour que la solitude à deux sera trop lourde à porter, elle ne dira pas non au monsieur si pressant et si patient. Elle se confiera aussitôt à Évelyne- sa meilleure amie, une véritable sœur. Que voulez-vous, c'est la vie. Puis le monde sera sage. Le coiffeur de la rue de Berr la verra plus souvent : Nicole se mariera à un garçon plein d'avenir, forcément...

Vous êtes bien songeur, Khaled, remarqua Monique. En effet.

Et puis-je savoir à quoi vous pensez ?

C'est très simple, à un de mes amis qui mangea son âne en pleurant.

Vous avez de drôles d'amis. Pas plus drôles que les vôtres, vous savez.

Monique se pinça les lèvres. Coupante :

Ce ne sont pas mes amis, ce sont ceux de Simon.

La pluie avait cessé, le soleil se disloquait. Par la fenêtre, on pouvait accéder, après avoir monté deux ou trois marches, à un petit balcon qui dominait la Seine. L'humidité de l'air et la nuit se confondaient dans la même immobilité. En bas, visqueux, le fleuve ne cessait pas de s'en aller.

Il ne faut pas pleurer, Monique, il ne faut pas pleurer, ça empêche de voir clair...

Monique était dans la nuit, prisonnière de la nuit qu'elle avait pourtant voulue, pourtant choisie. À l'occasion d'une éclaircie de rencontre, elle en mesurait maintenant l'étendue fastidieuse. Mais il était trop tard, irréversiblement trop tard. De toutes parts, le quai aux Fleurs ne répondait plus. Une femme n'y avait pas trouvé le bonheur. Un homme n'y avait pas reconnu son ami. C'était une sorte de vaste mystification, de gigantesque maldonne.

Chapitre XXIII. pp. 100-101.

Questions :

Comment est décrit Simon ?

Comment se fait la transition du 1^{er} au 2^e paragraphe ?

Pourquoi le narrateur emploie-t-il le pronom « on » ?

Comment le narrateur voit-il l'avenir des Guedj ? Quel procédé utilise-t-il pour le dépeindre ?

Relevez les expressions qui montrent que le bilan est définitif et négatif

Quelles informations supplémentaires apporte la phrase : « de toutes parts, le quai aux fleurs ne répondait plus » par rapport à la conclusion du premier texte : « Pour la première fois, le quai aux fleurs n'avait pas répondu » ?

Extrait 8 :

Dans le compartiment, il y a deux officiers (un médecin de la marine et un capitaine des troupes aéroportées), un curé tout jeune encore et une Anglaise avec son fils et son accent. Et puis il y a Khaled ben Tobal, homme de cœur et de petite dimension, avec un petit écureuil bleu qui s'est endormi comme le gosse de la dame anglaise.

Et puis il y a des journaux.

Vers Dijon, on a poinçonné les billets. La dame anglaise se réveilla. Le médecin de la marine se réveilla.

Et puis, il eut cette réflexion vers Chalon ou Lyon :

Mon père, vous ne les connaissez pas.

« Les », c'étaient les Arabes.

Ensuite, il eut le journal- non, c'était avant Lyon, avant les fleuves surnois.

Et dans ce journal que Monique –jeudi- bleu lui avait acheté, Khaled put lire, en troisième page, en italique, écrit tout petit, cette nouvelle sans importance :

Recrudescence du terrorisme en Algérie.

(Ça c'est le titre, il est écrit plus gros). Puis, la nouvelle sans importance :

...À Constantine, boulevard de l'Abîme, des terroristes ont assassiné une femme musulmane et un lieutenant parachutiste.

Chapitre XXVII. pp 115-116.

Questions :

Précisez le lieu où se passe la scène. Quel rôle joue-t-il dans le roman ?

Indiquez les éléments qui différencient ce train de celui de l'arrivée (1^{er} texte)

Montrez que le texte est structuré.

Que nous apprend l'article de journal ? Pourquoi le choix de ce procédé pour introduire l'information ?

Relisez les extraits précédents. Est-ce que cette évolution du personnage d'Ourida vous semblait prévisible ?

Extrait 9 :

Et Khaled Ben Tobal a compris l'article de journal. Il a bien lu. Il n'a pas rêvé. On ne l'a pas trompé. Le quai aux Fleurs n'y était pour rien. Le numéro était bon. La réponse était mauvaise.

Il quitte son compartiment en souriant. Il parcourt le couloir jusqu'au bout du wagon. Il a chaud. Il ouvre la portière.

Il est très dangereux de se pencher au-dehors, raconte la plaque de cuivre en trois ou quatre langues. Sauf en arabe, bien entendu.

L'air ne fait pas du bien.

Il y a trois marches. La nuit est froide comme un regard d'aveugle. La nuit n'ose pas le regarder en face, puisqu'elle ferme les yeux.

De loin en loin, on devine un village, on devine village, des maisons aux draps dérangés. C'est un poème à chaque instant, de tous les instants. Le train, rumba linéaire, poursuit sa route.

Les allumettes ne résistent pas au vent, les étoiles ne résistent pas aux nuages. Khaled tourne, comme on s'amuse négligemment avec le remontoir de sa montre, le bouton de nickel du petit écureuil bleu :

Moi, mon ami, nous y montions souvent...

Le journal est parti du côté de Valence. Si le vent avait eu du talent ou du cœur, il eut transporté dans quelque coin de Constantine.

Dans quelque coin de Constantine, dans quelque coin de Constantine...

C'est le train qui dit ça.

Mais le vent s'en fou complètement !

Chapitre XXVIII. Pp. 120-121.

Questions :

Observez la typographie du texte : que constatez-vous ?

Lisez bien le texte.

Étudiez-le.

Première partie :

Pourquoi la première partie du texte commence-t-elle par « et » ?

De quels types et de quelles formes de phrases est constituée

À quels temps sont les verbes ? Pourquoi ?

Quelle argumentation est développée dans cette partie ?

Deuxième partie :

Pourquoi Khaled ben Tobal quitte-t-il son compartiment en souriant ?

Où se retrouve-t-il ?

Quels éléments du texte suggèrent l'état d'âme du personnage ?

Quatrième partie :

Étudiez la première phrase. Dans quel cas a-t-on recours à ce type d'énoncé ?

Quels éléments s'y répètent ? Pourquoi ?

Quatrième partie :

Sur quelle litanie est construite cette partie ?

Qu'est-ce que le narrateur a voulu exprimer dans la dernière phrase et de quelle manière ?

Vers quel dénouement s'achemine l'intrigue ?

Déroulement de la séquence
Initiation à la lecture romanesque

1.2.1 Séance 1 :

Lecture et compréhension

Objectif de la séance lecture et compréhension :

- Initier l'apprenant à lire une œuvre romanesque.
- Familiariser l'apprenant avec l'univers fictionnel.
- Dégager le para texte du roman et les éléments périphériques de l'œuvre.
- Identifier les caractéristiques du texte romanesque.
- Identifier les personnages et leurs rôles.
- Identifier les différents thèmes développés dans l'œuvre.
- Identifier le narrateur et ses différents points de vue.

1.2.2 Séance 2 :

Fonctionnement de la langue.

Objectif de la séance de fonctionnement de la langue :

1° Grammaire :

- Maitriser les temps de la narration. (Emploi fréquent du passé simple, imparfait, présent...)
- Maitriser l'ordre de la narration. (anticipation et rétrospection)
- Maitriser le point de vue (ou focalisation)

2° Vocabulaire :

- Maitriser les niveaux de langue.
- Maitriser l'emploi et l'usage de la comparaison et de la métaphore.
- Maitriser l'emploi de la description.

1.2.3 Séance 3

Expression écrite

Objectif de la séance de l'expression écrite

- a-Entraînement et préparation à l'écrit.
- b-Rédiger une fiche de lecture.

1.3.1 : Lecture et compréhension

Après avoir lu et étudié les extraits, l'apprenant peut faire la synthèse des informations recueillies et les consigner.

Introduction :

Préciser de quel ouvrage il s'agit.

- Présentation de la vie et des œuvres de l'auteur.
- Présentation de l'œuvre « Le quai aux fleurs ne répond plus »
- Description de l'ouvrage (L'enseignant à ce moment d'apprentissage doit se munir de la version originale du roman pour que l'apprenant puisse dégager les éléments périphériques de l'œuvre.)

Couverture, éditeur, collection, date et lieu d'édition...

Titres, sous-titres, avertissements, avant-propos, préface, dédicace, postface, table des matières...

Étude du contenu.

- Repérez la situation initiale, expression d'un manque, l'élément modificateur et la situation finale (réduction du manque).
- Les personnages.

Par quoi sont-ils caractérisés ? (noms, prénoms, surnoms, âge, traits physiques, traits psychologiques...) situation sociale... ?

- Quelles fonctions assument-ils dans l'action ? Quelles relations entretiennent-ils ?

Les thèmes

- Étudier les principaux thèmes développés dans les extraits choisis et préciser leur intérêt. (l'amour, l'amitié, la guerre, la trahison, l'errance...)

Le narrateur :

- Qui parle ? (Le narrateur est-il étranger à l'histoire ou est-ce un personnage de l'histoire ?)
- Que voit-il ?

Un narrateur qui voit tout et sait tout (vision par derrière ou focalisation zéro)

Un narrateur limité à ce qui en voit et sait moins que le personnage (focalisation externe)

Un narrateur limité à ce qui sait et voit le personnage (focalisation interne)

Pluralité, cohérence et linéarité caractérisent le texte littéraire. L'étude du texte littéraire dans sa nature linguistique, proposé dans cette séquence didactique fait apparaître un certain nombre de base matérielle dont l'enseignant sera le maître à bord à les exploiter avec des apprenants de troisième année secondaire filière lettres et langues étrangères qui seront appelés à préparer une licence de français à l'université.

1.3.2 : Fonctionnement de la langue

1° Grammaire

À)- Maitriser les temps de la narration

Observez l'extrait suivant :

« Comme ces chevaux que l'approche de l'écurie rend nerveux, le train en provenance de Marseille et à destination de Paris se grisait de sa propre vitesse, de sa propre impatience. « On dirait qu'il bachote », pensa Khaled. La pluie pleurait sur les glaces...Khaled n'avait pas dormi. Lorsqu'il était plus jeune, il ne dormait jamais la veille d'un examen. Lui aussi, à sa manière, il bachotait, comme le train, à cette différence près que le train sait exactement où il va et ne se pose pas de questions. »

1)- Que constitue ce passage dans le texte ?

Le début.

L'enseignant doit mentionner que ce passage constitue non seulement le début du texte, mais également le début de toute l'histoire (le roman)

2)- À quel temps sont conjugués les verbes dans ce passage ?

À l'imparfait.

3)- Que fait l'auteur dans cette première du texte ?

Des descriptions.

Observez les passages suivants :

« Khaled réfléchit un moment en acceptant le fauteuil que Simon lui offrit... »

« Khaled eut la conviction qu'il dérangeait... »

« Une petite fille apparut, jolie comme une image...Elle dévisagea Khaled, puis se serra contre son père... »

« Vers Dijon, on a poinçonné les billets. La dame anglaise se réveilla. Le médecin de la marine se réveilla... »

« ...Khaled put lire en troisième page, en italique, écrit tout petit, cette nouvelle sans importance... »

1)- Que remarquez-vous ?

Les verbes sont conjugués à un autre temps autre que l'imparfait.

2)- À quel temps sont conjugués les verbes ?

Au passé simple.

Comment appelle-t-on ces deux temps ?

On les appelle les temps de la narration (temps narratifs, temps du récit...)

À retenir :

Dans un récit, l'auteur fait appel à deux temps appelés les temps du récit ou les temps de la narration.

En cas d'absence de l'un des parents		
Titulaire	Titulaire	Titulaire
Présence	En cas de présence d'un des parents, le père et la mère sont considérés comme étant ensemble.	En cas de présence d'un des parents, le père et la mère sont considérés comme étant ensemble.
Absence	En cas d'absence d'un des parents, le père et la mère sont considérés comme étant ensemble.	En cas d'absence d'un des parents, le père et la mère sont considérés comme étant ensemble.
Partage	En cas de partage de la garde, le père et la mère sont considérés comme étant ensemble.	En cas de partage de la garde, le père et la mère sont considérés comme étant ensemble.
Autre	En cas d'autre situation, le père et la mère sont considérés comme étant ensemble.	En cas d'autre situation, le père et la mère sont considérés comme étant ensemble.

Remarque :
 Pour les cas de divorce, les parents sont considérés comme étant ensemble si le divorce n'a pas été prononcé ou si le divorce a été prononcé mais que les parents continuent de vivre ensemble.

Dans l'extrait n°5 de ce roman, le narrateur n'a utilisé que le présent exemple :

« Ourida n'écrit pas. Ourida n'écrit plus. Que se passe-t-il ?... »

« Elle porte mon avenir, elle transporte mes espoirs. »

« N'importe ! Il demeure cet amour. L'époque est aux actes de foi. »

Exercices d'application :

Exercice n°1 :

A)- Mettez les verbes entre parenthèses au temps qui convient : imparfait ou passé simple :

Ali Baba (être) un jour dans la forêt, et il (achever) de couper du bois pour en charger ses ânes, lorsqu'il (apercevoir) une grosse poussière qui (s'élever) et qui (avancer) du côté où il (être). Il (regarder) attentivement et il (distinguer) une troupe nombreuse de gens à cheval...

Il (monter) sur un gros arbre situé au pied d'un rocher... il (se poster) au milieu au milieu avec d'autant plus d'assurance qu'il (pouvoir) voir sans être vu. Les cavaliers, grands, puissants, tous bien montés et, bien armés (arriver) près du rocher, où ils (mettre) pied-à-terre ; et Ali Baba, qui en compte quarante (savoir) que c'étaient des voleurs, à leur mine et à leur équipement. Il ne se (tromper) pas : en effet, c'(être) des voleurs, qui (avoir) là leur rendez-vous.

D'après les contes des mille et une nuits.

B)- (même consigne)

« Le vacarme (régner) sur la place... Les gens (s'approcher) des cages, mais ils ne (regarder) les oiseaux qu'un bref instant et se (dispenser) aussitôt. Puis d'autres leur (succéder). Soudain, ce (être) le miracle. Un jeune homme d'une vingtaine d'années (venir) s'arrêter devant les cages. Il (avoir) les épaules larges, les sourcils foncés, et ses cheveux noirs luisants (retomber) en boucles sur son front haut. Les mains sur les hanches, il (fixer) un moment les oiseaux... Avec lenteur, il (tirer) de sa poche une bourse brodée de bleu, et (demander) : « Ils valent combien, ces oiseaux ? »

Deux livres et demie la pièce, (dire) Suleyman...

Exercice n°2 :

A)- Les verbes du récit suivant sont conjugués au présent de l'indicatif.

Retrouvez le texte initial en les conjuguant soit à l'imparfait, soit au passé simple :

« Seul Samir commence à mesurer toute l'horreur contenue dans ce mot. Brusquement, il a l'impression que les ombres de la nuit qui l'enveloppent progressivement vont bientôt l'étouffer. Et personne avec lui pour le secourir.

Il essaye de se lever et se maintient un instant sur le coude. Il allonge un bras tremblant vers le poste, le pose sur sa poitrine et ferme les yeux. Il tourne le bouton. Crissement. Un étrange sourire parcourt son image moite.

Une débauche de bateaux sillonne une mer étrangement calme et bleue. Les bateaux voguent à une vitesse folle. Ils semblent fuir dans un monde dont ils se sentent libérés. »

D'après **Tahar Djaout**, *les rets de l'oiseleur*.

C)- Même objectif :

Un ouragan dans la nuit

« Un ouragan furieux emplit la nuit. Les ténèbres sont profondes, et çà et là déchirés par la blancheur des vagues qui bondissent. Julien dénoue l'amarre, entre dans la barque qui enfonce, mais qu'une secousse remonte. Il se met à ramer. À chaque coup d'aviron, le ressac des flots la soulève par l'avant. L'eau plus noire que l'encre court avec furie des deux côtés du bordage. Elle creuse des abîmes... »

D)- Maîtriser l'ordre de la narration :

L'acte narratif peut se situer après, pendant ou avant l'histoire racontée, et il peut même s'intercaler entre les moments de l'action. Chaque type de narration se caractérise par le choix de temps verbaux spécifiques.

On peut distinguer quatre types de narration

a)- Narration ultérieure :

Dans ce type de narration le récit rapporte des événements passés qui se situent après leur accomplissement. Les temps utilisés sont ceux de l'histoire (passé simple, imparfait, plus-que-parfait).

Ex : « *Khaled réfléchit un moment en acceptant le fauteuil que Simon lui offrait. Monique se taisait et demeurait debout, derrière son mari. Immédiatement, Khaled eu la conviction qu'il dérangeait un ordre établi, qu'il bousculait dix ans de bonnes vieilles. Le silence de Monique était lourd d'hostilité.* »

Le quai aux fleurs ne répond plus, Malek Haddad, extrait n°3.

b)- Narration simultanée :

Dans ce type de narration, le récit des événements se fait au fur et à mesure qu'ils se produisent. Les temps employés sont ceux du discours, les événements sont notés pour le ralentissement qu'ils ont dans la conscience du narrateur.

Ex : « *Ourida n'écrit pas. Ourida n'écrit plus. Que se passe-t-il ? Le lundi, le mardi, rien. Poste restante, rien. Chez Simon Guedj, rien. Il faut pourtant sourire, se raser le matin, ouvrir son journal au restaurant. Tuer le temps et se tuer soi-même. Alors le temps met longtemps à écrire l'insipide symphonie de la monotonie...* »

c)- Narration antérieure :

Dans cette narration, les événements racontés ne sont pas encore produits au moment de la narration. Le récit se fait normalement au futur, mais la vision peut aussi s'énoncer au présent.

Ex : « *L'été à Saint-Lunaire, on prendra des photos. On les montrera aux amis, on changera encore une fois de voiture. Monique adoptera une autre coiffure lorsque madame Une Telle changera de coiffure. Un jour que la solitude à deux sera trop lourde à porter. Elle ne dira pas non au monsieur si pressant et si patient.* »

d)- Narration intercalée :

Le moment de la narration se déplace, puisque le récit se situe dans les intervalles qui séparent les différents moments de l'action. On trouve alors des temps du passé et des temps du présent. Il s'agit d'un discours ou d'un mélange d'histoire et de discours.

Ex : « *Khaled Ben Tobal relit pour la deuxième fois la lettre de sa femme. Ourida raconte qu'elle a mal, que les gosses ont mal. Ourida-la farouche...La coqueluche du dernier, le dernier ratissage, la dernière inquiétude...Ourida, c'est la belle ! Elle ressemble aux regrets. Elle sait bien que Khaled est son amour, son ambition... »*

E)- Maitriser le point de vue du narrateur : (la focalisation)

Pour que le lecteur suive facilement l'intrigue, il faut situer le récit dans le système auteur/personnages et choisir un type de focalisation (on raconte et on décrit d'un certain point de vue)

Clasificación	Descripción	Riesgo
Clasificación 1 Actividad de riesgo de alta peligrosidad	Actividad que requiere el uso de maquinaria, equipo o herramientas que pueden causar lesiones graves o la muerte.	Riesgo alto de lesiones graves, lesiones graves o la muerte.
Clasificación 2 Actividad de riesgo de moderada peligrosidad	Actividad que requiere el uso de maquinaria, equipo o herramientas que pueden causar lesiones moderadas o graves.	Riesgo moderado de lesiones graves, lesiones graves o la muerte.
Clasificación 3 Actividad de riesgo de baja peligrosidad	Actividad que requiere el uso de maquinaria, equipo o herramientas que pueden causar lesiones leves o moderadas.	Riesgo bajo de lesiones graves, lesiones graves o la muerte.
Clasificación 4 Actividad de riesgo de muy baja peligrosidad	Actividad que requiere el uso de maquinaria, equipo o herramientas que pueden causar lesiones leves.	Riesgo muy bajo de lesiones graves, lesiones graves o la muerte.

La focalisation :

On appelle focalisation le procédé qui consiste à présenter un objet en précisant d'où et comment cet objet est connu, c'est-à-dire quel est le foyer à l'origine de la perception. La question du point de vue se manifeste dans le rapport entre le narrateur et l'univers représenté. Il existe trois catégories de focalisation :

La focalisation zéro :

Le narrateur semble avoir tous les pouvoirs. En effet, il sait tout sur les personnages, leurs pensées, leurs intentions, il décrit des scènes qui ont lieu au même moment dans des endroits différents.

Ex : « *C'est peut-être un oubli. Je la connais, elle est ma femme. Elle porte mon avenir, elle transporte mes espoirs, elle permet mes illusions. C'est peut-être une conséquence des perturbations postales... »*

La focalisation externe :

Le narrateur est extérieur à l'intrigue. Il raconte et décrit objectivement ce qu'il est censé voir et entendre : il s'interdit donc tout commentaire.

Ex : « *Dans le salon, Simon bridageait toujours. Il était chez lui, à l'aise, dans son monde, parmi les siens. Il s'était empâté et son profil napoléonien évoquait plus celui d'un commerçant cossu qu'une épopée. »*

La focalisation interne :

Le narrateur raconte ce que fait, sent, pense un personnage, comme s'il habitait. Le point de vue de ce personnage se trouve donc privilégié.

Ex : « *Monique était dans la nuit, prisonnière de la nuit qu'elle avait pourtant voulue, pourtant choisie. À l'occasion d'une éclaircie de rencontre, elle en mesurait maintenant l'étendue fastidieuse. Mais il était trop tard. De toutes parts, le quai aux Fleurs ne répondait plus. Une femme n'y avait pas trouvé son bonheur. Un homme n'y avait pas reconnu son ami. C'était une sorte de vaste mystification, de gigantesque maldonne »*

Exercices d'application :

Exercice n°1 : Indiquez l'ordre de la narration dans les deux récits suivants :

Extrait n°1 :

« Je sors, je sors, qui est-ce qui m'appelle ? Au-dehors le va-et-vient se poursuit. Personne de ma connaissance...ah si : le désir de voir mon prénom, si peu employé dans mon entourage, imprimé en capitales de quelque importance. Devant moi s'étend un grand espace de prairie reposante, ma parole c'est le restaurant Saulnier... »

Aragon, « *Le passage de l'opéra* », *Le Paysan de Paris*, Éd. Gallimard (1926)

Extrait n°2 :

« L'asile des vieillards est à Marengo, à quatre-vingts kilomètres d'Alger. Je prendrai l'autobus à deux heures et j'arriverai dans l'après-midi. Ainsi, je pourrai veiller et je rentrerai demain soir. J'ai demandé deux jours de congé à mon patron et il ne pouvait pas me les refuser avec une excuse pareille. Mais il n'avait pas l'air content. Je lui ai même dit : « Ce n'est pas de ma faute. » Il n'a pas répondu. J'ai pensé alors que je n'aurais pas dû lui dire cela. En somme, je n'avais pas à m'excuser. C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances. Mais il le fera sans doute après demain, quand il me verra en deuil. Pour le moment, c'est un peu comme si maman n'était pas morte. Après l'enterrement, au contraire, ce sera une affaire classée et tout aura revêtu une allure plus officielle. J'ai pris l'autobus à deux heures. Il faisait très chaud. J'ai mangé au restaurant, chez Céleste comme d'habitude. »

Camus, *l'Etranger*, Ed. Gallimard (1942)

Exercice n°2 :

Transformez ce récit en focalisation interne en un récit en focalisation externe :

« Nous avons diné place Clichy. Puis bu une bouteille de champagne, en l'honneur de mon départ à l'armée. J'étais mélancolique.

Vers 23h un taxi nous a conduits gare de l'est, et la main de Béa se glissa dans la mienne, tout simplement, Renaud aperçut le geste, et sourit. Nous avons pris le dernier verre et gagné le hall, assez tristement.

Des cohortes de jeunes gens stagnaient sous les lumières blêmes des néons, auprès de leurs valises. Le train partait à 23H57. L'ambiance n'était pas plaisante. Pour me reconforter, j'évoquai les carnets de Montherlant, années 38-39. Il avait connu lui aussi les départs à la gare de l'Est. Mais c'était pour aller à la guerre, j'étais seulement invité à rejoindre la BA 124 à Entschheim.

Il était évident que Béa, dont la main restait accrochée à la mienne, partageait ma morosité.

Reste un jour, dit-elle soudain. Tu prendras le train demain et tu leur diras que tu étais malade.

L'idée m'a paru irréfutable. Nous avons quitté la gare, bu des cocktails sur les Champs-Élysées, marché dans Paris où patrouillaient des hordes japonaises. À trois heures du matin, nous avons laissé Renaud rue de l'université et je me suis retrouvé avec Béa dans une chambre de la rue Vaneau que lui avait prêtée un ami. »

D. Tillinac, *le bonheur à Souillac*, R. Laffont.

2)- Séance de vocabulaire :

I)- Maitriser les niveaux de langue.

1)- La langue écrite et langue parlée :

La langue écrite et la langue parlée ou orale ; elles correspondent à des situations de communication différentes auxquelles l'énonciateur s'adapte.

Certains auteurs emploient dans leurs œuvres un vocabulaire et des constructions empruntées au langage oral, souvent par souci de réalisme.

Dans les extraits étudiés, Malek Haddad a utilisé le niveau familier dans son roman et précisément dans l'extrait n° 6 : « Un machin que tu as foutu dans un de tes bouquins... »

2)- Les niveaux de langue :

Les niveaux de langue s'identifient :

Par leur vocabulaire :

Niveau	Caractéristiques	Exemples
Familier	Vocabulaire particulier, souvent argotique, parfois déformé.	Boulot- bahut.
Courant	Vocabulaire usuel, compris par tous.	Travail- lycée.
Soutenu	Vocabulaire recherché, vocabulaire rare choisi avec soin.	Labeur- établissement scolaire.

Por la información de género de usuarios		
Activo	Descripción	Definición
Estado	El estado de un usuario puede ser: Activo, Inactivo, Bajas, etc.	El estado de un usuario puede ser: Activo, Inactivo, Bajas, etc.
Sexo	El sexo de un usuario puede ser: Masculino, Femenino, Otro, etc.	El sexo de un usuario puede ser: Masculino, Femenino, Otro, etc.
Edad	La edad de un usuario puede ser: Menor de 18 años, 18-24 años, 25-34 años, 35-44 años, 45-54 años, 55-64 años, 65 años o más.	La edad de un usuario puede ser: Menor de 18 años, 18-24 años, 25-34 años, 35-44 años, 45-54 años, 55-64 años, 65 años o más.
Profesión	La profesión de un usuario puede ser: Estudiante, Empleado, Freelance, Empresario, etc.	La profesión de un usuario puede ser: Estudiante, Empleado, Freelance, Empresario, etc.
Formación	La formación de un usuario puede ser: Primaria, Secundaria, Superior, etc.	La formación de un usuario puede ser: Primaria, Secundaria, Superior, etc.
Residencia	La residencia de un usuario puede ser: Urbana, Rural, etc.	La residencia de un usuario puede ser: Urbana, Rural, etc.

À retenir :

Un niveau de langue :

Bien parler c'est savoir employer le niveau de langue qui convient dans la situation où l'on se trouve. Les locuteurs peuvent utiliser différents niveaux de langue : familier, courant ou standard, soutenu ou soigné. Ces niveaux concernent la prononciation, les mots qu'on emploie ou la construction des phrases.

Exercices d'application :

Exercice n°1 : Dans chacune des situations suivantes, dites quel niveau de langue devrait normalement être utilisé par le locuteur.

Un élève fait un discours lors d'une fête au collège.

Les collégiens sont dans la cour de récréation.

Vous écrivez à la mairie pour demander une piste pour faire du roller.

Vous allez acheter un journal.

Vous allez déjeuner chez votre grand-mère.

Exercice n°2 : Lisez l'énoncé suivant puis :

« Alors madame d'Hubières intervint :

Ma femme s'est mal expliquée. Nous voulons l'adopter, mais il reviendra vous voir. S'il tourne bien, comme tout porte à le croire, il sera notre héritier. Si nous avons, par hasard, des enfants, il partagerait également avec eux.

La fermière s'était levée, toute furieuse.

Vous voulez que j'vous vendions Charlot ? Ah ! Mais non ; c'est pas des choses qu'on d'mande à une mère, ça ! ah ! Mais non ! Ce s'rait une abomination »

Guy de Maupassant, « Aux champs » dans contes de la Bécasse, 1883.

Relevez tous les signes d'oralité dans les paroles de la fermière :

Vocabulaire.

Construction des phrases.

Formes verbales.

Dans quel niveau de langue s'exprime M. d'Hubières ? Que reflètent ces deux façons de s'exprimer.

Exercice n°3 : Réécrivez les phrases suivantes dans un niveau de langue courant, en conservant leur sens général :

Cher ami, connaissiez-vous la sœur de Franck ?

Il a un talent certain pour l'informatique, aussi envisage-t-il de faire carrière dans cette branche ?

Pratiquez-vous une activité physique régulière ?

II)- Maitriser l'emploi de la comparaison et de la métaphore :

Soit les phrases suivantes :

La robe de chambre disait des fleurs.

Toute l'injustice des orages réside dans le fait qu'ils se trompent de saison.

Le temps s'écoulera comme la Seine éternellement semblable à elle-même.

Monique était prisonnière de la nuit qu'elle avait voulue.

L'auteur d'un roman fait appel à des procédés stylistiques pour décrire une scène, un objet ou une personne. On peut rapprocher des scènes, des objets, des personnes à d'autres objets ou personnes avec lesquels on établit une ressemblance.

On parle alors de :

La comparaison :

C'est un procédé stylistique qui consiste à mettre en relation le comparé et le comparant au moyen d'un outil grammatical de comparaison : le plus fréquent est comme, on peut aussi utiliser : semblable à, tel, pareil à, ainsi que, ressembler à, avoir le/la...de...

Ex : Le temps s'écoulera comme la Seine éternellement semblable à elle-même.

La métaphore :

Est une figure qui rapproche deux éléments sans outil de comparaison. Elle n'indique pas le point de comparaison.

Ex : Monique était prisonnière de la nuit.

La métaphore peut aussi se faire sans que le comparé soit mentionné, elle nécessite alors un effort d'interprétation.

Ex : La robe de chambre disait des fleurs.

Exercices d'application :

Exercice n°1 : Dans les phrases suivantes, distinguez le comparant et le comparé :

1)- D'un côté l'eau profonde, souple comme du poil de chat, de l'autre les hennissements du gué.

2)- Ils s'abattaient dans les fenêtres tous ensemble, comme un filet qu'on jette à l'eau.

3)- Autour de ses jambes l'eau s'enroula et se mit à battre comme une herbe longue.

4)- Il avait regardé tout le jour ce fleuve qui rebroussait ses écailles dans le soleil.

Le bruit restait là-bas dans les feuillages des bouleaux comme le grésillement léger de la pluie.

D'après **J. Giono, *Le chant du monde*, Éd. Gallimard, 1932.**

Exercice n°2 : Dans les comparaisons suivantes, distinguez le comparé, le comparant et l'outil de comparaison. (Précisez si le point de comparaison est exprimé)

Doux comme le soupir de l'enfant qui sommeille, un son vague et plaintif se répand dans les airs.

J'ai suivi tout le jour ta voile sur les mers, ainsi que de son nid la colombe craintive. Suit l'aile du ramier qui blanchit dans les airs.

Souvent la beauté fugitive, ressemble à la fleur du matin ?

Mes doux regards sont suspendus au tien, comme l'abeille avide aux feuilles de la rose.

Le poète est semblable aux oiseaux de passage qui ne bâtissent point leurs nids sur le rivage.

III)- Maitriser le champ lexical :

Dans ces extraits de Malek Haddad, on peut distinguer plusieurs champs lexicaux. On trouve par exemple le champ lexical de la guerre, du voyage, de l'amitié, de la trahison, du déplacement...

On peut regrouper les mots dans des ensembles appelés champs lexicaux. On peut en distinguer deux types :

Type1 : Ceux qui rassemblent des unités de diverses classes grammaticales (nom, adjectif...)

Type2 : Ceux qui regroupent des mots qui appartiennent à une même classe grammaticale.

Certains champs regroupent des mots qui appartiennent à diverses classes grammaticales et désignent des personnes, des choses ou des actions associées dans un même secteur de la réalité.

Les champs lexicaux de type 2 sont une partie de ceux de type 1. Ils regroupent des mots de la même classe grammaticale et qui ont un sens voisin.

Exercices d'application :

Exercice n°1 :

Lisez le texte suivant puis répondez aux questions qui le suivent :

« En effet, je connaissais déjà toute la partie antérieure de ce bateau sous-marin, dont voici la division exacte, en allant du centre à l'éperon : la salle à manger de cinq mètres, séparée de la bibliothèque par une cloison étanche, c'est-à-dire ne pouvant être pénétrée par l'eau ; la bibliothèque de cinq mètres ; le grand salon de dix mètres, séparé par la chambre du capitaine par une seconde cloison étanche ; ladite chambre du capitaine de cinq mètres, la mienne de deux mètres cinquante, et enfin un réservoir d'air de sept cinquante Nemo, à travers les coursives situées en abord, et j'arrivai au centre du navire. »

J. Verne, *Vingt mille lieues sous les mers*, 1869.

Quels mots dans ce texte se rapportent à la navigation ?

Quels mots se rapportent à l'habitation ?

Précisez la relation entre « chambre » et « cloison » ?

Est-ce la même relation qu'entre « chambre », « salle à manger » et « salon » ? Justifiez votre réponse.

Exercice n°2 :

Pour chacune des séries de mots suivants, dites de quel champ lexical il s'agit, et quels mots sont les intrus, c'est-à-dire n'appartiennent pas au même champ que les autres. Au besoin, aidez-vous d'un dictionnaire de langue :

(Un homme) angoissé, calme, déprimé, joyeux, serein, endetté.

(Un ami) sentimental, romantique, affamé, passionné, indifférent, sensible.

(Un voyageur) éreinté, fatigué, las, crevé, souple, vidé.

Maintenant, demain, autrefois, ici, avant-hier, prochainement.

Labourer, biner, user, sarcler, herser, ratisser (un champ)

Lapin, sanglier, poulet, cerf, chevreuil.

(Un plat) sucré, gris, fade, savoureux, piquant, acide.

Professeur, journaliste, sportif, adolescent, officier, chanteur.

(Une cuisine) sombre, claire, obscure, lumineuse, moderne, ensoleillée.

Crier, parler, murmurer, hurler, marmonner.

IV- Maitriser l'usage de la description :

Raconter une histoire consiste à mêler étroitement et en proportions variables récit et description : le récit est la représentation d'actions et d'évènements, la description est la représentation d'objets ou de personnages.

La description est élément indispensable qui se caractérise à la fois par sa dépendance et par son autonomie à l'égard du récit.

Prenons l'exemple suivant :

« Ourida la farouche, Ourida la coqueluche du dernier, le dernier ratissage, la dernière inquiétude...Ourida c'est la belle ! Elle ressemble aux regrets. Elle sait bien que Khaled est son amour, son ambition... » Le quai aux fleurs.

La description peut constituer dans un récit une enclave inutile ou assumer une fonction particulière dans l'agencement de l'action. On peut distinguer deux valeurs principales de la description :

a) Une valeur décorative :

Dans cette valeur, la description elle est développée pour elle-même ; elle constitue un ornement du texte comme dans l'exemple cité là-haut.

b) Une valeur significative :

La description est au service du récit, elle rassemble des informations utiles pour la suite de l'action. Les informations se rattachent à l'une ou l'autre de ces deux fonctions.

On peut distinguer deux grands types de description :

c) La description objective :

Elle constitue une suspension du temps de la fiction ; abandonnant les personnages et le cours de l'histoire, le narrateur intervient pour informer le lecteur, en utilisant souvent les temps du discours. Ce type de description est caractéristique de la narration à focalisation zéro.

Ex : « *Yonville-l'Abbaye est un bourg à huit lieues de Rouen, entre la route d'Abbeville et celle de Beauvais, au fond d'une vallée qu'arrose la Rieule, petite rivière qui se jette dans l'Andelle, après avoir fait tourner trois moulins vers son embouchure, et où il y a quelques truites, que les garçons, le dimanche, s'amuse à pêcher à la ligne.* »

Flaubert, *Madame Bovary* II (1857)

d) La description subjective :

Elle fait coïncider le temps de la fiction et le temps de la description, et se trouve intégrée dans l'action des personnages ; le mouvement de la description est orienté par le regard ou la démarche du personnage et le texte ne révèle du monde que ce qu'en découvre le héros. Elle se caractérise par la narration à focalisation interne.

Ex : « *Cependant, elle hésita encore, ne sachant par où entrer. Une palissade crevée ouvrait un passage qui semblait s'enfoncer au milieu des plâtras d'un chantier de démolitions. Comme une mare d'eau bourbeuse barrait le chemin, on avait jeté deux planches en travers. Elle finit par se risquer sur les planches, tourna à gauche, se trouva perdue dans une étrange forêt de vieilles charrettes renversées les brancards en l'air, de masures en ruines dont les caresses de poutres restaient debout.* »

Zola, *L'Assommoir*, VI (1877)

La description dans un récit peut avoir deux fonctions :

e) Une fonction explicative :

Les portraits physiques et psychologiques, les descriptions d'objets et de lieux servent à justifier les réactions des personnages et à introduire des éléments moteurs de l'action future.

Ex : « *Philippe, l'ainé des deux enfants de Brideau, ressemblait d'une manière frappante à sa mère. Quoique ce fut un garçon blond aux yeux bleus, il avait un air tapageur qui se prenait facilement pour de la vivacité, pour du courage...*

Joseph, de trois ans moins âgé, ressemblait à son père, mais en mal. D'abord, son abondante chevelure noire était toujours mal peignée, quoi qu'on fasse, tandis que, malgré sa vivacité, son frère restait toujours joli. »

Balzac, *La Rabouilleuse*, I, 4 (1842).

f) Une fonction symbolique :

L'objet décrit évoque de façon métaphorique tel aspect d'un personnage ou de l'action. La correspondance entre l'univers extérieur et l'univers intérieur du personnage se traduit souvent par une métaphore dominante. La fonction symbolique apparaît particulièrement dans les descriptions subjectives.

Ex : « *La plaine, les haies, les ormes des clôtures, tout semblait mort, tué par le froid. De temps en temps, on entendait craquer les arbres, comme si leurs membres de bois se fussent brisés sous l'écorce ; et parfois une grosse branche se détachait et tombait, l'invincible gelée pétrifiant la sève et rompant les fibres.*

Jeanne attendait anxieusement le retour des souffles tièdes, attribuant à la rigueur terrible du temps toutes les souffrances vagues qui la traversaient. »

Maupassant, *Une vie*, VII (1883)

Exercices d'application :

Exercice n°1 :

Indiquez la nature (objective ou subjective) de la description dans les passages suivants :

À)- « Avec la vivacité et la grâce qui lui étaient naturelles quand elle était loin du regard des hommes, Mme de Rénal sortait par la porte-fenêtre du salon qui donnait sur le jardin, quand elle aperçut près de la porte d'entrée la figure d'un jeune paysan presque encore enfant, extrêmement pâle et qui venait de pleurer. Il était en chemise bien blanche et avait sous le bras une veste propre en ratine violette. »

Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, I, 6 (1830)

B)- « Cette salle, entièrement boisée, fut jadis peinte en une couleur indistincte aujourd'hui, qui forme un fond sur lequel la crasse a imprimé ses couches de manière à y dessiner des figures bizarres. Elle est plaquée de buffets gluants sur lesquels sont des carafes échanrées, ternies, des ronds de moiré métallique, des piles d'assiettes en porcelaine épaisse à bords bleus, fabriquées à Tournai. »

Exercice n°2 :

Etudiez la fonction de la description dans les énoncés suivants :

À)- « Le palais, bâti en marbre numidique tacheté de jaune, superposait tout au fond, sur de larges assises, ses quatre étages en terrasses. Avec son grand escalier droit en bois d'ébène, portant aux angles de chaque marche la proue d'une galère vaincue, avec ses portes rouges écartelées d'une croix noire, ses grillages d'airain qui défendaient en bas des scorpions, et ses treillis de baguettes dorées qui bouchaient en haut ses ouvertures, il semblait aux soldats, dans son opulence farouche, aussi solennelle et impénétrable que le visage d'Hamilcar. »

Flaubert, *Salammbô*, I (1862)

B)- « Cependant, une hésitation le troublait, une peur du Voreux, au milieu de cette plainte rase, noyée sous une nuit si épaisse. À chaque bourrasque, le vent paraissait grandir, comme s'il eut soufflé d'un horizon sans cesse élargi. Aucune aube ne blanchissait dans le ciel mort, les hauts fourneaux seuls flambaient, ainsi que les fours à coke, ensanglantant les ténèbres, sans en éclairer l'inconnu. Et le Voreux, au fond de son trou, avec son tassement de bête méchante, s'écrasait davantage, respirait d'une haleine plus grosse et plus longue, l'air gêné par la digestion pénible de chair humaine. »

Zola, *Germinal*, I, 1 (1885).

3)- Séance d'expression écrite :

I)- Exercice de préparation à l'écrit :

Exercice n°1 :

Le passage présenté constitue l'ouverture du roman Mme Bovary de Flaubert. Flaubert dans cet extrait Flaubert, introduit de manière originale, par le biais d'une étrange casquette, l'un de ses personnages, Charles Bovary, qui deviendra un médiocre médecin et épousera Emma, l'héroïne.

« Nous avons l'habitude, en entrant en classe, de jeter nos casquettes par terre, afin d'avoir ensuite nos mains plus libres ; il fallait, dès le seuil de la porte, le lancer sous le banc, de façon à frapper contre la muraille en faisant beaucoup de poussière ; c'était là le genre.

Mais, soit qu'il n'eut pas remarqué cette manœuvre ou qu'il n'eut osé s'y soumettre, la prière était finie que le nouveau tenait encore sa casquette sur ses deux genoux.

C'était une de ces coiffures d'ordre composite, où l'on retrouve les éléments du bonnet de coton, une de ces pauvres choses, enfin, dont la laideur muette a des profondeurs d'expression comme le visage d'un imbécile. Ovoïde et renflée de baleines, elle commençait par trois boudins circulaires ; puis, s'alternaient, séparés par une rouge, de losanges de velours et de poils de lapin ; venait ensuite une façon de sac qui se terminait par un polygone cartonné, couvert d'une broderie en soutache compliquée, et d'où pendait, au bout d'un long cordon trop mince, un petit croisillon de fils d'or, en manière de gland. Elle était neuve ; la visière brillait

Levez-vous, dit le professeur.

Il se leva ; sa casquette tomba. Toute la classe se mit rire.

Il baissa pour la reprendre. Un voisin la fit tomber d'un coup de coude ; il la ramassa encore une fois.

Débarrassez-vous donc de votre casque, dit le professeur, qui était un homme d'esprit.

Il y eut un rire éclatant des écoliers qui décontenança le pauvre garçon, si bien qu'il ne savait s'il fallait garder sa casquette à la main, la laisser par terre ou la mettre sur sa tête. Il se rassit et la posa sur ses genoux. »

Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, chap. I, 1857

Travail demandé :

Qui peut être le narrateur si l'on se réfère aux premières lignes du texte ?

En vous appuyant sur l'organisation du passage, étudiez comment s'insère la description dans le récit.

Pourquoi peut-on dire que le texte relève ici le défi de décrire l'indescriptible ? Montrez notamment comment la description de la casquette développe l'expression initiale : « Une de ces coiffures d'ordre composite. »

La description permet-elle au lecteur de se représenter l'objet ? Quelles conclusions en tirez-vous sur ce que l'on appelle le réalisme du roman ?

Quels rapports établit le texte entre la casquette et son propriétaire ? Quelle est alors la fonction de la description dans le récit ?

Exercice n°2

Analysez la fonction des titres de romans suivants :

Le Rouge et le Noir (Stendhal, 1830)

Une Vie (Maupassant, 1883)

Les faux-monnayeurs (Gide, 1925)

Les communistes (Aragon, 1949)

Qui j'ose aimer (H. Bazin, 1956)

Mémoires d'une jeune fille rangée (S. de Beauvoir, 1958)

Splendeurs et misères des courtisanes (Balzac, 1847)

J'irai cracher sur vos tombes (B. Vian, 1946)

Exercice n°3 :

Mouloud Feraoun, Le fils du pauvre (19...)

Lisez le roman.

Résumez l'action.

Étudiez les forces agissantes.

Étudiez l'ordre et le rythme de la narration.

Analysez la narration en précisant l'identité du narrateur.

Etudiez le point de vue de la narration.

Quel est le champ lexical qui domine dans ce roman ? Proposez un nouveau titre qui le met en évidence.

Caractérissez le style du roman en analysant en particulier les niveaux de langue utilisés et la part du discours.

Etudiez les valeurs et les fonctions de la description dans le roman.

Etudiez la valeur sociologique du roman.

1.3.3- Expression écrite :

En vous appuyant sur tout ce qui a été fait et étudié, faites la fiche de lecture d'un roman de votre choix.

N. B. L'apprenant a la liberté de choisir un roman qui lui convient.

Troisième partie

Séquence 02

Scénariser un texte. Le discours théâtral

Séquence 2

2.Scénariser un texte. Le discours théâtral

2.1 Enseigner le français avec le théâtre en classe de FLE

Parmi toutes les méthodes proposées pour l'apprentissage du français en classe de FLE, la pratique du théâtre reste une des méthodes originales en tant qu'activité motivante et ludique.

Si les pratiques artistiques se sont développées depuis longtemps en milieu scolaire, notamment le dessin et la musique et l'introduction dans nos établissements scolaires et qui ceux sont largement ouverts à leur environnement culturel. Ainsi, les ateliers de pratiques artistiques associant des partenaires professionnels (pour certains établissements le sponsor, ou des concours nationaux et internationaux type UNICEF et autres) en définissant un plan d'action visant « le renforcement du partenariat, la consolidation des enseignements artistiques et pratiques dans le temps scolaire, la formation des enseignants, le développement de plans locaux pour l'éducation artistique, l'aménagement du temps et des rythmes scolaires, cependant l'activité en question à savoir le français par le théâtre en classe de FLE est à l'état de balbutiement en Algérie, certains enseignants hésitent de la pratiquer, par contre d'autres n'ont pas lésiné sur les moyens pour en faire de cette activité un loisir.

Nous allons définir dans cette séquence quels sont les objectifs de cette activité, montrer par la suite quels sont les bénéfices qu'on peut obtenir à travers son enseignement.

Nous montrerons également comment préparer une classe à l'animation d'un atelier. Et enfin nous y mettrons en place des activités didactiques avec des pratiques de classe.

2.2. La pratique théâtrale en classe

Les activités théâtrales en classe demeurent l'un des atouts majeurs complémentaires pour l'acquisition et la maîtrise de la langue par l'enseignant et les apprenants.

Le théâtre comme séquence didactique s'intègre facilement et motive les apprenants de première année secondaire pour la simple raison ces derniers ne se sentent pas surveillé, on sort du cadre administratif et pédagogique.

Ces séquences dites "en toute liberté" nous amènent à remarquer que les apprenants se retrouvent et se sentent libres, et cette sorte de liberté les poussent à mieux faire, d'où la compétition, l'acharnement, l'improvisation sont étalés sur scène.

2.2.1 Comment intégrer le théâtre en classe ?

Tout d'abord, rectifions le tir, ce n'est pas le théâtre en classe, mais plutôt le théâtre pour les élèves de classe FLE. Le fait de citer "la classe" déjà surgit la barrière très connue enseignant-apprenant », d'où le blocage des élèves.

Donc pour intégrer le théâtre, nous sommes obligés de sortir du cocon scolaire, et mettre nos enfants en confiance c'est le seul critère de réussite.

Cette séance sera pour nous celle de la détente, de jeux et d'évasion. Mais faire du théâtre ne s'improvise pas d'une part, et ne peut être acteur qui veut d'une autre part.

Certaines règles élémentaires sont à suivre, des techniques à acquérir, pour cela l'enseignant doit avoir au moins le minimum pour l'inculquer à ses apprenants.

2.2.2 La création d'un atelier théâtre

Comme nous l'avons cité au début, l'enseignant ou plutôt l'animateur ne doit pas être trop exigeant, vu les moyens dont il dispose, une salle de classe ou le foyer ou autre fera office d'atelier, d'une autre, manière un lieu pour travailler.

Certes dans un atelier, qui propose quelques exercices intéressants pouvant servir de préparation à la pratique du théâtre : échauffement, occupation de l'espace, travail de la voix, travail des gestes, écoute et jeu de diverses situations. Comme partout ailleurs, il y aura du bruit, étant donné que nos activités se déroulent en dehors des heures de travail (horaire officiel) donc ici le problème ne se pose pas.

a) Mise en scène et technique

Ici nous entrons dans le domaine propre du théâtre, il est primordial d'enseigner aux élèves les rudiments du théâtre pour ne pas sortir du cadre théâtral évidemment, donc plusieurs possibilités s'offrent à nous :

Le professeur – animateur ayant des connaissances qui à son tour les inculque aux apprenants.

Un élève ou des élèves ayant des notions dans ce domaine et peuvent à leur tour les donner à leurs camarades.

Si les deux possibilités ne figurent pas, on peut faire appel à un professionnel ou acteur de théâtre qui en dispensera nos apprenants dans ce domaine.

b) Définition des objectifs

L'objectif n'est de pas de jouer la pièce, mais de savoir comment la jouer, et ce n'est pas aussi simple qu'on le pense, il faut parler fort, pas tous en même temps, mais il faut aussi rester sincère et naturel, il faut éviter les répétitions. En plus, il faut penser aux gestes et au public, il ne faut pas lui tourner le dos ! Et ainsi de suite, de ce fait plusieurs paramètres entrent en jeu

- La voix comme outils de communication.
- La gestuelle et le non verbal.
- L'improvisation.
- L'interprétation des émotions.
- Interprétation

Ces travaux la plupart sont étudiés en classes, tels que la voix outil de communication, l'intonation aussi lors des cours de point de langue (interrogation, l'exclamatif et l'impératif)

donc l'intégration du théâtre en classe de FLE, certes est un travail de longue haleine, cependant la motivation, le bon vouloir, la cohésion entre les membres peuvent surmonter les difficultés.

Aussi, nous tenons à demander aux collègues responsables de n'exclure personne, là je fais allusion aux élèves faibles, les élèves turbulents et autres.

C'est ce brassage qui va nous permettre de réaliser nos vœux ensemble.

Donc il est préférable, de se baser sur des activités déjà prêtes, reste à l'animateur et ses apprenants que l'application.

c) Les rôles

Pour ne pas fausser le travail et l'interprétation des rôles, chaque acteur doit jouer son rôle, le temps est révolu où l'on jouait le rôle d'une femme dans une pièce théâtrale par manque de filles.

La distribution des rôles revêt un caractère très important pour la simple raison chaque élève doit se sentir dans la peau du personnage. (Émotion, gestuelle, etc.) Si un problème surgit exemple trop de personnages ou l'inverse peu de personnages ;

On procède de la façon suivante ;

1er cas :

Trop d'apprenants par rapport aux rôles à distribuer, on pourra opter pour deux groupes, ce qui va nous permettre de mieux choisir les apprenants pour en faire qu'une seule équipe.

2e cas :

Trop de rôles par rapport aux apprenants, là on est obligé de diviser les rôles sur plusieurs personnages (un apprenant peut jouer deux rôles ,voir plusieurs.)

Faire attention de ne pas se retrouver avec le même personnage dans un même acte et une même scène, calculer et prévoir le temps de le lui laisser pour s'échanger, s'essouffler et ne pas jouer deux rôles en même temps.

Donc il y a quelque adaptation à faire, c'est au groupe de gérer cette situation, et suivant les problèmes rencontrés.

Aussi, voir les goûts et les penchants des élèves, point à prendre en considération.

d) Voix et textes

Avant de passer à la mise en scène du texte, il est important de repérer les apprenants qui savent très bien lire, pour encadrer les faibles, la réussite d'une pièce réside dans la compréhension et la bonne diction.

Donc, il faut lire le texte plusieurs fois, d'abord de manière individuelle puis collective.

Cette première approche peut donner lieu à des séquences pédagogiques qui exploitent le texte en profondeur : grammaire, lexicque, implicites culturels... tout en profitant pour donner des cours techniques de théâtre.

e) Mise en scène

Une fois le texte bien mémorisé, les personnages choisis, on commence la mise en scène. On doit en profiter au maximum, si une séquence est ratée, on ne doit jamais passer à l'autre, il faut toujours y revenir, jusqu'à la réussite totale.

Il ne faut pas hésiter à simplifier et suggérer. Cela permet d'avoir des objectifs réalistes par rapport aux moyens et au temps dont vous disposez. Scène par scène, fixez les déplacements des acteurs sur le plateau. Approfondissez l'interprétation et peaufinez les détails au fur et à mesure.

On procédera par une mise en scène individuelle ensuite collective.

f) Répétition

Pour prévoir suffisamment de répétitions, basez-vous sur le calcul suivant : une heure de répétition par page du texte.

Si les répétitions débouchent sur un spectacle public (ici les élèves de votre établissement ; réservez les dernières séances aux enchaînements : faites le spectacle au complet, sans pauses ; mais cas rare, car au préalable ce n'était pas le but souhaité ; jouer la pièce en public)

« Vous pourrez ainsi contrôler les petits détails techniques : temps pour les changements de costumes entre deux scènes, volume de la musique, voix des acteurs assez forte pour être entendue partout dans la salle, déplacements des décors, etc. »⁶⁸

g) Lire et jouer

La lecture d'un texte (conte, poésie, etc...) en classe reste le moment plus privilégié des apprenants, cependant nos élèves dont certains sont au stade du déchiffrage, n'arrivent pas à assimiler rapidement le sens d'un texte, d'où le désintéressement total, et préfèrent sembler de suivre avec leurs camarades lors de

⁶⁸ www.editions-hachette-livre-international.com

la séance de lecture, ils l'appréhendent au point qu'on peut dire que c'est une punition au même titre qu'une autre séance ; la dictée par exemple.

Et ce pour diverses raisons, le fait d'être grondé par l'enseignant, ou sanctionné, se voir la risée de toute la classe, et enfin l'environnement qui n'utilise pas la langue française.

2.3. Les apports de l'activité théâtrale en classe de langue :

Faire appel à des activités théâtrales en classe de FLE offre de nombreux avantages tant au niveau pédagogique que personnel.

Nous analyserons dans cette séquence ses différents atouts afin d'en saisir les applications possibles en classe de langue étrangère.

2.3.1 Dynamiser la classe au niveau pédagogique :

Prendre plaisir à s'exprimer en langue étrangère est une satisfaction qui à elle seule donne le sens à l'activité. Les apprenants deviennent acteurs de leur propre apprentissage, donc ils s'investissent davantage dans le cours.

De ce fait, il en résulte naturellement une hausse de motivation et de dynamisme dans les activités d'oral. Dans ce but, le théâtre devient un moteur de motivation pour la classe. Certains apprenants découvrent des talons d'interprétation, d'autres dépassent les barrières de leur timidité.

Travailler l'oral de manière ludique : stimuler la prise de la parole dans une langue étrangère est la finalité de la pratique théâtrale dans une classe de FLE et par conséquent donner vie à cette langue étrangère.

Au lycée, les apprenants s'interrogent souvent sur la nécessité de s'exprimer et de parler français. En effet, il n'est pas toujours évident et même rare de trouver des interlocuteurs natifs. Certains pensent qu'ils n'auront pas l'occasion de le

pratiquer dans la vie de tous les jours, et c'est à l'enseignant de chercher et de susciter chez l'apprenant le désir de s'exprimer en langue étrangère tout en restant loin de la vision du futur et de rester dans le présent maintenant.

En proposant des activités théâtrales, on crée des situations de communication et d'échange, certes, des situations fictives loin d'être réelles, mais en contrepartie permettent un réel échange langagier et aussi humain.

Tout au long de la réalisation des activités, les apprenants sont plongés dans le monde théâtral et surtout francophone. Ils jouent sur scène à travers leur personnage, de situations réalistes ou imaginaires du monde extérieur, Shakespeare écrivait « Le monde extérieur est un théâtre, et tous, hommes et femmes, n'en sont que les acteurs » (Shakespeare...)

Même si dans notre cas les acteurs ou les personnages ne parlent pas la même langue et n'ont pas la même culture, mais cela ne les empêche pas de se rencontrer.

À travers le théâtre, l'expression orale revêt un intérêt nouveau aux yeux de l'apprenant. L'activité vise une communication globale et totale, intégrant tout à la fois, la gestuelle, la voix et la transmission des sentiments.

Dans cette situation, l'apprenant prend un réel plaisir de découvrir sa voix en langue étrangère et à savoir utiliser les rythmes et intonations adaptés à chaque circonstance. Il réalise au fur et à mesure de son apprentissage qu'il est apte de s'exprimer, de penser et de raisonner en utilisant des mécanismes de la langue étrangère chose qui s'avère presque impossible avec l'apprentissage classique.

2.3.2 Exploiter ses capacités vocales

Le corps humain d'une langue à une autre s'accorde comme un instrument pour faire sortir des sons et des tonalités différentes, par conséquent, la pratique théâtrale nous aide à découvrir et à accorder notre instrument vocal.

Premièrement, l'apprenant doit prendre conscience de sa voix et de ses mécanismes, comme la voix vient du souffle donc elle dépend logiquement de la respiration.

Dans le domaine du théâtre et du chant, on travaille essentiellement sur la respiration abdominale, laissant passer le son sans forcer et épuiser les cordes vocales et par la suite ce son se transforme en mots et forcément ces mots en phrases.

C'est avec les exercices logo-cinétiques que les apprenants prennent conscience de leur appareil phonatoire et se préparent à l'articulation, et suite à ça ils découvrent ce que leur bouche peut produire, prenant l'exemple du pianiste qui essaye chaque touche pour voir ce qui en résulte.

L'apprenant aussi pour émettre des consonnes et des voyelles doit faire attention au mouvement des lèvres, de la langue et du palais avant chaque articulation.

2.4.1 Pourquoi faire le théâtre au lycée ?

Ce n'est guère facile pour les enseignants d'emmener les apprenants à faire du théâtre, car la plupart des lycéens ont pour tout univers culturel que la télévision et le football des rues, et les enseignants connaissent bien d'avance leur peur et leurs préjugés à l'égard du théâtre. Tous les enseignants et même les parents savent que les apprenants connaissent un passage difficile qui les ramène du collège au lycée.

L'apprenant à cet âge a tendance à se replier sur lui-même ou au contraire à se rebeller surtout et pour tout, l'adolescent à cette période est en train de se construire et de se détacher de ses proches et il est perdu devant ce monde qui l'entoure. Donc le théâtre offre à ces apprenants plutôt timides et à la fois rebelles la possibilité de s'exprimer et de s'extérioriser devant un public qui est très souvent un objectif lointain et inaccessible pour n'importe quel enseignant, car le théâtre, qui met en scène des personnages et des sentiments les plus complexes et les plus intenses, peut bien les aider à mieux comprendre leur trouble.

Mais si on leur offre la possibilité d'assister et éventuellement de participer à un ou à plusieurs spectacles, le résultat serait positif. Molière écrivait dans la préface de l'Amour médecin : « On sait bien que les comédies sont faites pour être jouées, et je ne conseille de lire celle-ci qu'aux personnes qui ont des yeux pour découvrir dans la lecture tout le jeu du théâtre. » (Molière...)⁶⁹

L'enseignant de français le plus talentueux, le plus compétent qu'il soit ne pourra jamais aider ses apprenants à bien comprendre et mieux assimiler complètement une pièce théâtrale, si ces élèves n'ont pas assisté une fois physiquement à une représentation théâtrale.

Étudier une pièce de théâtre est-ce seulement la lire en cours ? La voir jouer ou la jouer soi-même ? Les enseignants qui ont choisi la dernière démarche, il est certain que le but artistique se double de l'intérêt pédagogique, attacher au cours de français « traditionnel » l'utilisation et la pratique théâtrale permet et aide à développer les facultés d'expression de chacun, les capacités de création et d'invention et surtout elle favorise le travail en équipe.

Rappelons que l'étude des textes théâtraux dans la classe du FLE, aide à connaître son corps. Apprendre comment on respire, comment on articule, à propos Sophie BALAZARD⁷⁰ et Elisabeth GENTET-RAVASCO (1966) nous dit : « s'essayer au jeu théâtral c'est découvrir le sens esthétique, c'est appréhender et expérimenter l'expression orale et écrite. C'est apprendre à écouter, à observer. C'est travailler sa mémoire, apprendre à retenir un texte non seulement pour le réciter, mais pour l'utiliser, c'est décoder et extérioriser sa mémoire affective » (1996).

Respecter les règles du théâtre c'est respecter des règles de la vie quotidienne. Les apprenants comprennent très vite qu'ils doivent travailler en groupe et d'être essentiellement solidaires et une seule force dans cette aventure, et la réussite c'est l'ensemble du travail du groupe. Ne pas apprendre le texte ou chahuter perturbe sans doute l'harmonie du groupe et met en danger le projet commun.

⁶⁹ Molière. www.toutmoliere.net/moliere de A à Z.

⁷⁰ (S. BALAZARD et E. GENTET-RAVASCO, Pratiquer le théâtre au collège, de l'expression à la création théâtrale, p 6, Ed, Armand Collin, 1966

2..4.2 Déroulement de séquences didactiques

Activité 01 : Vocabulaire

« Je me souviens. »

Activité : Quelques moyens mnémotechniques pour mémoriser les difficultés orthographiques.

Objectifs : Amener les apprenants à mémoriser certaines difficultés orthographiques par le jeu.

Personnages : Tous les élèves (à tour de rôle)

Public visé : Cycle secondaire (1ere année secondaire)

Moyens matériels : Aucun.

Lieu : La classe.

Mode d'emploi :

Durant les semaines écoulées, l'enseignant aura fait les cours concernant les termes qui vont être repris ici.

La veille de la préparation, demander aux apprenants de le réviser en vue d'un jeu que l'enseignant annonce pour le lendemain. D'un autre côté, préparer autant de petits papiers numérotés que d'apprenants.

Règle du jeu :

Attribuer à chacun un numéro, puis faire tirer au sort un papier numéroté. Le chiffre sortant correspond à un apprenant qui se lève et vient au tableau énoncer une règle commençant par « je me souviens »

Tous les apprenants passent dans l'ordre du tirage au sort. Il est évident que plus le jeu avance, plus la difficulté augmente, car les derniers voient le stock de règles s'amenuiser ou diminuer et leur mémoire à un effort plus important.

Ici l'enseignant doit intervenir à chaque fois pour encourager les participants. Ce jeu peut être pratiqué plusieurs fois durant l'année, cette répétition ayant l'avantage de renforcer la mémorisation surtout, à l'occasion de dictée on fait répéter la règle.

Au fur et à mesure que les apprenants acquièrent la technique, on peut leur demander d'énoncer les règles en les mimant, et ceci nous prépare à la gestuelle bien sûr pour les prochaines pièces.

Exemple le chapeau de la cime (mains en accent circonflexe au-dessus de la tête) est tombé dans l'abîme (geste vers le bas)

En mettant l'intonation de leur choix et selon la facilité d'expression, exemple : un ton fâché, boudeur, câlin surpris, méchant apeuré, timide...

La fin du jeu, le professeur invitera les apprenants à évaluer cette séance et si possible encourager les meilleurs.

Remarque :

En fonction des contraintes, l'enseignant ou animateur, doit toujours commencer son travail avec les moyens de bord, il doit éviter à tout prix de chercher le parfait tels que le décor, la scène, les costumes...

Les premières séances débiteront toujours, et auront lieu en classe, ensuite avec le temps l'enseignant ayant acquis de l'expérience, pourra passer à l'étape suivante et ainsi de suite.

La pièce :

« Je me souviens »

Je me souviens que le chapeau de la cime est tombé dans l'abîme.

Je me souviens qu'échapper prend deux « p », car on s'échappe grâce à ses deux pieds.

Je me souviens que le « P » d'attraper est tombé dans la trappe.

Je me souviens que caresser ne prend qu'un seul « R », deux « R » seraient vraiment trop rudes.

Dans embarrasser, je me souviens que deux « R » et deux « S » ne sont jamais trop embarrassants.

Je me souviens que mourir ne prend qu'un « R », car on ne meurt qu'une fois.

Je me souviens nourrir prend deux « R », car on se nourrit plus d'une fois.

Je me souviens qu'il y a toujours un « S » à toujours.

Je me souviens de ma surprise quand je m'aperçus qu'apercevoir ne prenait qu'un « P »

Je me souviens que carriole prend deux « R », car elle a deux roues, mais que chariot en a perdu un

Je me souviens qu'un escabeau est vraiment beau.

Je me souviens de la voix du chanteur « X »

Je me souviens qu'on met un chapeau sur la tête.

Je me souviens que leur devant un verbe est invariable.

Je me souviens que les verbes se terminant par « endre » prennent toujours « E » sauf répandre et épandre.

Je me souviens que les verbes en « oir » s'écrivent O, I, R, sauf croire et boire qui ont un « E »

Je me souviens que les verbes se terminant par « eindre » s'écrivent toujours E, I, N, sauf craindre, plaindre et contraindre.

Je me souviens que tous les verbes se terminant par « Anger » s'écrivent toujours avec un « A » sauf venger.

Je me souviens qu'en conjugaison le « je » n'aime pas le « T »

Je me souviens que « pouvoir » « vouloir » « valoir » prennent X, X, T au singulier.

2.4.3 Activité 02 : Conjugaison

« Quand le passé était imparfait »

Activité : Amener l'apprenant à employer après le « Y » un « I » après l'emploi de « nous » et « vous » des verbes se terminant « YER » à l'imparfait.

Objectifs : Amener les apprenants à bien utiliser la règle.

Personnages : Toute la classe. (À tour de rôle)

Public visé : Cycle secondaire (1^{ère} année secondaire)

Moyens matériels : Aucun.

Lieu : La classe.

Durée : indéterminée.

L'enseignant :

Quand on te dit de conjuguer
Les verbes en YER, à l'imparfait
Mets-toi surtout bien dans la tête,
Qu'en plus dû « y »
Jamais tu ne dois oublier
De mettre le « I » qui vient après,
Quand tu emploies le nous et, le vous.

Premier apprenant :

Maintenant cette règle, je vais l'appliquer.
Plus tard à mes enfants, je raconterai.
Qu'à l'école, vous, les professeurs, vous m'ennuyiez.
Et je l'écrirai, Y, I, comme vous me l'avez dit.

Deuxième élève :

Moi, aussi, je plus tard, je leur raconterai.
Combien, sous le travail, nous ployions.
Et que de mauvaises notes nous essuyions.
Et je l'écrirai, Y, I, comme vous me l'avez dit.

Troisième élève :

À mon tour de conjuguer à l'imparfait.
De leur dire comment vous nous balayiez.
Comment souvent nos cahiers vous rayiez.
Quand nous avions du mal à conjuguer.

L'enseignant :

J'ai entendu la leçon que vous me donniez.
Maintenant, c'est promis, s'ennuyer c'est du passé.
Toujours il me faudra essayer.
De conjuguer avec vous le beau verbe égayer.

Tous ensemble :

Quand on te dit de conjuguer
Les verbes en YER, à l'imparfait
Mets-toi surtout bien dans la tête
Qu'en plus dû « Y »
Jamais tu ne dois oublier
De mettre le « I » qui vient après.
Quand tu emploies le nous et le vous.

« Ici, nous avons limité cette série à quelques verbes, l'enseignant demandera (au préalable aux apprenants de chercher d'autres verbes sur le même procédé) ce qui les intéressera sûrement. »

2.4.4 Activité 3 : Orthographe.

« Le genre des déterminants. »

Activité : Amener l'apprenant à différencier entre le genre des déterminants.

Objectif : Amener les apprenants à dialoguer dans une situation donnée.

Personnages : Quatre apprenants (à tour de rôle)

Public visé : Cycle secondaire (1ère année secondaire)

Moyens matériels : Valises (cartables), casquette, chemisier, blouse, téléphone, paquet de fiches, un stylo, une table scolaire qui fera office de comptoir, un panneau mural portant inscrit « hôtel », ici le tableau fera office de panneau.

Lieu : La classe (hall de l'hôtel)

Durée : Environ 10 minutes pour chaque présentation.

Personnages : John, le touriste étranger, Aghate, le réceptionniste, André, le porteur de l'hôtel, une cliente.

John est touriste étranger qui arrive à l'hôtel, il parle le français, mais il n'arrive pas à distinguer le masculin du féminin.

Aghate : Bonjour, monsieur.

John : Bonjour mademoiselle. Je voudrais un chambre s'il vous plait.

Aghate : Un chambre ? vous voulez dire une chambre.

John : Oui, une chambre, excusez-moi.

Aghate : Pour combien de personnes ?

John : C'est pour un personne.

Aghate : Un personne ? Vous voulez dire une personne.

John : C'est cela, une personne. Excusez-moi, je suis étranger, je ne parle pas très bien le français.

Aghate : Avec douche ?

John : Oui, avec un douche s'il vous plait.

Aghate : Un douche ? Vous voulez dire...

John : Oui je veux dire une douche, excusez-moi alors une bain.

Aghate : Ah non ! On dit une douche et on dit un bain.

John : Oh comme c'est difficile le français !

Aghate : Mais ce n'est pas difficile. C'est très simple, il suffit de se rappeler.

John retire sa casquette et se gratte la tête, et il montre la casquette à Aghate : masculin ou féminin ?

Aghate : féminin d'ailleurs elle est très jolie...

Dans ce contexte l'apprenant apprendra que le genre des noms.

Ici, nous avons présenté un échantillon des travaux réalisés, c'est à l'enseignant de voir ce qui intéresse les apprenants et le thème ce qui sera le mieux assimilé.

2.4.5. Activité 4 : Grammaire.

Objectifs :

- Maitriser l'emploi des indicateurs spatio-temporels.
- Maitriser l'emploi du discours direct et du discours rapporté.
- Maitriser les répétitions et les reprises nominales.

Démarche :

Maitriser l'emploi des indicateurs temporels :

Lisez et observez les phrases suivantes prises d'un énoncé de Mark Twain, les aventures de Tom Sawyer :

Le samedi après-midi, sous un soleil de plomb, Tom et Huck atteignirent la maison hantée.

Ils se disposèrent à redescendre et à commencer leurs fouilles quand tout à coup Tom fit :
« Chut ! écoute »

Qu'expriment les verbes « atteignirent » et « fit » dans les deux phrases ? Des actions.

Qu'indiquent les expressions soulignées dans chacune des deux phrases ? Elles indiquent le moment où a eu lieu chacune des actions.

À retenir :

Pour situer une action dans le temps, on peut utiliser plusieurs moyens :

a) Les mots connecteurs : Sont des mots ou des locutions invariables qui établissent un rapport de sens entre deux propositions, entre des phrases, ou des parties d'un texte. Ils jouent un rôle clé dans l'organisation du texte dont ils indiquent les articulations. Ils marquent un **rapport logique** (en effet, donc, pourtant, mais, ainsi...) **temporel** (d'abord, ensuite, à présent...), **ou spatial** (à droite, à gauche, au loin...)

b) Les connecteurs temporels :

Ces derniers expriment un rapport chronologique entre les événements évoqués, c'est pourquoi ils organisent généralement le récit. Ce sont le plus souvent des adverbes (soudain, ensuite, alors...), **des locutions adverbiales** (tout à coup, le lendemain...) ou **la conjonction de coordination et**.

c) Les connecteurs spatiaux :

Les connecteurs spatiaux organisent généralement la description en situant les choses par rapport à un repère dans l'espace. Ce sont des adverbes ou des locutions adverbiales ; ils reposent sur des oppositions (à droite, à gauche, d'un côté, de l'autre, ici, là-bas...)

Exercices d'application :

Exercice n°1 : Remettez en ordre les phrases suivantes puis soulignez les indicateurs temporels :

Cette nuit-là, le spectacle m'était si inhabituel que je me postai à la fenêtre et ne bougeai plus.

C'est seulement vers une heure du matin, peut-être même plus tard que la rue retrouva le silence.

Nous étions arrivés au coucher du soleil. Comme il était trop tard pour être reçu au palais on nous conduisit vers des logements qui avaient été prévus pour nous.

Il devait être dix heures du soir quand un tumulte nous parvint de la rue : un groupe de jeunes s'étaient rassemblés, jouant de la musique, chantant et dansant sur la place.

Amine Maalouf, *Léon l'Africain*, Casbah Editions, 1998, pp 172-173.

Exercice n°2 : Recopiez les extraits suivants, encadrez les connecteurs et dites s'ils marquent un rapport spatial, temporel ou logique :

Cela serait étrange ! pensa-t-il. Et il mit à échafauder, avec cette donnée et sur cette base, le fantastique édifice des hypothèses, ce château de cartes des philosophes. Puis soudain, revenant encore une fois à la réalité : - Ah ça ! je gèle ! s'écria-t-il. La place, en effet, devenait de moins en moins tenable.

Deux tables plus loin, un coquillart, avec son costume complet de pèlerin, épelait la complainte de Saint-Reine, sans oublier la psalmodie et le nasillement. Ailleurs un jeune hubin prenait leçon d'épilepsie en mâchant un morceau de savon. À côté, un hydrophobe se dégonflait.

(V. Hugo, *Notre-Dame de Paris*, 1831)

2- Maitriser l'emploi du discours direct et du discours indirect :

I)- Éveil de l'intérêt :

Tragique ou comique, le théâtre se définit d'abord par les dialogues. Mais ces dialogues assument des fonctions qui les rendent différents de ceux de la communication courante.

II)- Observation :

« J'entrai et je trouvai le capitaine Nemo plongé dans un calcul où les X et autres signes algébriques ne manquaient pas.

« Je vous dérange ? Dis-je par politesse.

En effet, monsieur Aronnax, me répondit le capitaine, mais je pense que vous avez eu des raisons sérieuses de me voir ?

Très sérieuses. Les pirogues des naturels nous entourent, et, dans quelques minutes, nous serons certainement assaillis par plusieurs centaines de sauvages.

Ah ! fit tranquillement le capitaine Nemo, ils sont venus avec leurs pirogues ?

Oui, monsieur. »

J. Verne, *vingt mille lieues sous les mers*, 1869.

Comment reconnaît-on les passages où des paroles sont rapportées ?

Quels verbes indiquent que ce sont des paroles rapportées ? Quelles places occupent ces verbes dans les phrases ?

Où sont placés les tirets ? À quoi servent-ils ? Où sont placés les guillemets ? Pourquoi ?

III)- Leçon :

1)- Le discours direct : Quand on veut rapporter des paroles telles qu'elles ont été dites dans une autre situation, on peut utiliser le style direct. À l'écrit, les passages au discours direct sont précédés par deux points et encadrés par des guillemets.

Ex : Hector s'approcha de Chloé et lui dit : « je t'ai cherché partout. »

En général, les paroles +rapportées au style direct sont introduites par un verbe de parole. Ce verbe peut être placé :

Devant : La parole rapportée : Jean déclara : « Mathieu viendra. »

Dans une proposition placée en incise : c'est-à-dire à l'intérieur ou à la fin de phrase. Le sujet est alors placé après le verbe. « C'est vrai, dit-il, j'ai oublié d'inviter la comtesse au bal ».

2)- Le discours rapporté :

3)- Les répétitions et les reprises nominales :

I- Observation :

Pirates des caraïbes.

« Le pirate Jack Sparrow règne sur la mer des Caraïbes. Il traque Barbossa. Celui-ci lui a volé son navire. Jack Sparrow va découvrir la vraie nature de son ennemi... »

Qu'est-ce que désigne le premier « il » ? Comment le savez-vous ?

Relevez dans ce résumé, tous les éléments qui désignent Barbossa. Ils se répartissent en deux catégories. Lesquelles ?

Quel problème se poserait si on remplaçait « Jack Sparrow (2e ligne) par il ?

II- Leçon :

Les formes de reprise : Quand on parle, on ne produit pas des phrases isolées, mais des phrases qui s'enchaînent pour former des textes. Dans un texte, on est en général obligé d'évoquer plusieurs fois la même personne ou la même chose

La forme de reprise la plus simple consiste à répéter exactement le même nom ou le même groupe nominal. Ex : Jonathan visite le musée. Marie se trouve aussi dans le musée.

Quand la reprise se fait en utilisant un pronom, c'est une reprise pronominale.

Ex : Jean s'entraîne avec Zoé. C'est elle (Zoé) qui le (Jean) fait travailler.

Parfois, le groupe nominal ou le pronom reprennent toute une phrase ou une suite de phrases.

Ex : Le pont a été inauguré. Cela/Cet événement (l'inauguration du pont) a été filmé par la télévision.

La reprise nominale : La reprise par un groupe nominal peut se faire par le même nom en changeant seulement le déterminant.

Ex : **Un soldat** est entré avec Luc. **Ce/ Le soldat** avait le bras en écharpe.

La reprise peut aussi être faite avec un autre nom (reprise infidèle)

Ex : C'est **un footballeur** génial. Tous les clubs veulent **ce joueur**. (Le footballeur)

Souvent les reprises infidèles sont des périphrases. Une périphrase désigne quelque chose non par son nom habituel, mais par une tournure plus compliquée.

Ex : Il contemplait **les éléphants**. **Ces masses de chair grise** (les éléphants) sont les rois de la savane.

Exercices d'application :

Exercice n°1 : Les formes de reprise :

Dans ces phrases, dites si les éléments en gras sont ou non de reprise. Si ce sont des reprises, dites s'il s'agit de répétitions, de reprises nominales ou de reprises pronominales. Vous préciserez chaque fois quel élément du texte est repris :

Paul aime se promener dans les forêts. Il aime **les arbres de cette forêt**. **Ceux-ci** ont des troncs magnifiques et des branches majestueuses. Paul marche des heures dans les allées ; par moment **il** se repose sous **ces magnifiques colonnes végétales** et rêve à mille choses.

Quand elle **me** voit, Marie m'invite à jouer chez **elle**. Mais je préfère trainer dans la campagne. C'est franchement plus amusant.

Au moment où je suis arrivé, un lieutenant était accoudé au pont. **Ce jeune officier** ne devait pas avoir plus de vingt-cinq ans, mais il avait l'air très sûr de **lui**.

Le général était en train d'interroger **un suspect** ; aux questions **ce dernier** répondait par phrases courtes.

Pauline voulait partir sur les champs avec Pierre et Jean, mais **les deux jeunes gens** étaient si fatigués qu'**ils** ont été obligés de se reposer quelques heures.

Exercice n°2 : Les reprises nominales :

a)- Prolongez la phrase « Le chevalier rencontra un sorcier près de la forêt » par deux autres phrases : dans la première, « un sorcier » sera repris par un pronom ; dans la deuxième ; il sera repris par une périphrase.

b)- Faites la même chose pour les groupes nominaux en gras dans les phrases suivantes :

J'ai acheté **une voiture**.

Il entra dans **le palais**.

Le chêne vacilla lentement.

Ma maison est en pleine campagne.

Il regarda toute la journée **la télévision**.

Activité 5 : Expression écrite :

Exercices de préparation à l'écrit : Commenter une page de théâtre :

Pour commenter un extrait de pièce, il faut d'abord prendre en compte la spécificité du texte théâtral ; qui est destiné non seulement à la lecture, mais à la représentation sur scène. D'autre part, le théâtre est par excellence un genre codé, marqué par des courants littéraires, des règles et des conventions que les autres peuvent respecter ou détourner.

Situer et caractériser le texte :

Situer la pièce : dont est extrait le texte par rapport à l'époque de publication et aux éventuels courants littéraires dans lesquels elle s'inscrit.

Reconnaitre le genre : Auquel la pièce appartient : tragédie, comédie, drame romantique...

Situer : Le texte en identifiant le moment de l'action dramatique : exposition, nœud et péripéties, dénouement.

Caractériser la forme du texte : (Dialogue, monologue) et préciser s'il est en vers ou en prose.

Identifier le sujet, la situation : (affrontement, révélation, quiproquo...) et le ou les registres dominants de l'extrait.

Réfléchir à l'utilisation du lieu scénique : A la fonction des décors et des objets éventuels.

Caractériser les personnages :

Quel rôle jouent-ils dans la pièce ? Quel est leur statut social ?

Les personnages incarnent-ils des types théâtraux traditionnels (maîtres et serviteurs, rois ou princes, valets bouffons...) ?

Quelle relation, complice ou conflictuelle, entre les personnages le dialogue révèle-t-il ou établit-il ?

Peut-on déterminer la fonction actancielle de chaque personnage dans la pièce ou la scène ?

Analyser le système de l'énonciation :

Étudier la part et le rôle des didascalies par rapport aux répliques, et spécificités de l'énonciation dans le dialogue.

Identifier le jeu sur la double énonciation en repérant les éléments qui le mettent en évidence.

Étudier la progression et les enjeux du discours :

Analyser la construction du dialogue ou monologue en dégagant les étapes.

Dégager les enjeux du dialogue ainsi que le rôle qu'il peut jouer dans l'intrigue de la pièce.

Identifier les diverses formes d'échanges employées : longueur et enchaînement des répliques...

Identifier la fonction principale du monologue : expressif (expression de sentiments sur un mode lyrique ou comique) ou délibératif (exposé d'un dilemme ou d'un moment de crise conduisant à une prise de décision)

Étudier les registres :

Identifier les thèmes et les procédés stylistiques caractéristiques d'un registre ou d'un genre théâtral.

Élaborer un plan détaillé :

Dégager un projet de lecture à partir des observations et des interprétations effectuées puis construire un plan de commentaire ou de lecture analytique de l'extrait.

Sujet :

L'action se passe au XVI siècle, à Florence, sous le règne d'un duc tyrannique, Alexandre de Médicis. Son cousin, Lorenzo, surnommé Lorenzaccio, partage la débauche du duc pour gagner sa confiance, car il prévoit secrètement de l'assassiner. Parallèlement, un groupe de républicains, dirigé par le patriarche Philippe Strozzi, prépare une conspiration contre le tyran. Dans une longue scène, au centre de la pièce, Lorenzo confie son dessein à Philippe et explique ici ses motivations.

« Lorenzo. Tu me demandes pourquoi je tue Alexandre ? Veux-tu donc que je m'empoisonne, ou que je saute dans l'Arno ? Veux-tu donc que je sois un spectre, et qu'en frappant sur ce squelette... (Il frappa sa poitrine) il n'en sorte aucun son ? Si je suis l'ombre de moi-même, veux-tu que donc que je rompe le seul fil qu'il rattache aujourd'hui mon cœur à quelques fibres de mon cœur d'autre fois ! Songes-tu que ce meurtre, c'est tout ce qui me reste de ma vertu ? Songes-tu que je glisse depuis deux ans sur un rocher taillé à pic, et que ce meurtre est le seul brin d'herbe où j'aie pu cramponner mes ongles ? Crois-tu donc que je n'aie plus d'orgueil, parce que je n'ai plus de honte, et veux-tu que je laisse mourir en silence l'énigme de ma vie ? Oui, cela est certain, si je pouvais revenir à la vertu, si mon apprentissage du vice pouvait s'évanouir, j'épargnerais peut-être ce conducteur de bœufs—, mais j'aime le vin, le jeu et les filles, comprends-tu cela ? Si tu honores en moi quelque chose, toi qui me parles, c'est mon meurtre que tu honores, peut-être justement parce que tu ne le ferais pas. Voilà assez longtemps, vois-tu, que les républicains me couvrent de boue et d'infamie ; voilà assez longtemps que les oreilles me tintent, et que l'exécration des hommes empoisonne le pain que je mâche. J'en ai assez de me voir conspué par des lâches sans nom, qui m'accablent d'injures pour se dispenser de m'assommer, comme ils le devraient. J'en ai assez d'entendre brailler en plein vent le bavardage humain ; il faut que le monde sache un peu qui je suis, et qui il est. Dieu merci, c'est peut-être demain que je tue Alexandre ; dans deux jours j'aurai fini... »

Alfred de Musset, Lorenzaccio, acte III, scène 3, 1834.

Après avoir lu attentivement le texte, procédez aux étapes d'analyse suivantes :

Étape 1 :

Situez et caractérisez le texte :

À quel moment de l'action dramatique correspond généralement le troisième acte ?

Identifiez la forme, le sujet et le registre principal du texte.

Étape 2 :

Caractériser les personnages :

Caractériser le personnage de Lorenzo.

En étudiant la façon dont Lorenzo apostrophe son interlocuteur, expliquez l'idée qu'on peut se faire de celui-ci et de la relation entre les deux personnages.

Étape 3 :

Analyser les caractéristiques du dialogue :

Dégagez la situation de communication de ce texte.

Étudiez les principaux champs lexicaux, les procédés stylistiques et les registres dominants.

Étape 4 :

Élaborer le commentaire :

Comment Lorenzo justifie-t-il son projet de tuer le tyran ?

Proposition de plan :

Première partie : Une justification passionnée et paradoxale du meurtre.

Deuxième partie : Une interrogation lyrique et pathétique sur le sens de la vie.

Troisième partie : Un autoportrait du héros romantique.

Conclusion

Exercice très intéressant, nous l'avons remarqué, les apprenants sont très motivés lors de la présentation, stimulation et simulation parfaite, avec geste et paroles.

Certains apprenants « les bons » n'ont pas lésiné sur les moyens pour improviser certaines scènes, toujours dans le même cadre et ayant trouvé d'autres astuces pour mieux faire passer le message. Nous avons profité en incluant dans ces types de pièces des termes qui prêtent à interférence, concernant la langue arabe par rapport au français, où nos élèves gardent le même genre en passant de la langue arabe vers la langue française.

Donc, ces exercices nous ont permis d'ancrer dans l'esprit de l'apprenant de réfléchir en quelque sorte français et d'éviter cette confusion de genre.

Dans cette séquence didactique, c'est l'enseignant qui choisit les mots qu'il désire que les apprenants apprennent. Le thème abordé lors de cette présentation, il n'est pas exclu que les élèves ajoutent au répertoire des mots en lien avec le thème en cours de route.

L'enseignant prend soin de préciser aux apprenants que les mots choisis seront utilisés durant tout le projet lors des ateliers. Lors de l'expression écrite, des dictées métacognitives, des situations d'écriture et pour toutes les autres idées géniales qui sortiront de leur imaginaire au fil du temps (affiche sur le mur de la classe...)

L'enseignant fait part aux apprenants du déroulement de l'activité et ceci tout au début de l'année, ainsi que de ses attentes.

Dans le cas de cette activité, il leur propose de trouver l'orthographe des mots usuels en plus des travaux dirigés (saynètes) qu'ils auront à utiliser dans plusieurs contextes.

L'enseignant mentionne que les mots seront vu quelques-uns à la fois, selon cette même démarche qui sera utilisée pour chacun des mots demandés. Lors de cette opération, toutes les étapes seront répétées minimalement à quatre reprises, avec différentes classes.

Aussi nous avons jugé utile de faire une démonstration à la classe suivante avec le meilleur groupe de la classe précédente. Les mots, les exercices ou d'une manière générale le travail entrepris peuvent être vus lors d'une même semaine, mais il n'est pas exclu de

les étaler sur deux semaines ou même trois, suivant le résultat obtenu et le degré de difficultés et le moyen temps mis à la disposition de l'enseignant.

L'enseignant proposera aux apprenants ensuite une première tentative d'écriture individuelle (production écrite) ou le réinvestissement des notions acquises (la première se fait oralement, et la deuxième celle dont nous parlons.)

Cela permet à chacun de se sentir impliqué dans la recherche de la perfection. L'opération se déroulera de la façon suivante :

Durant la représentation, l'enseignant ou un des apprenants fera le vérificateur ou le correcteur jusqu'à l'obtention du résultat escompté.

L'autre stratégie c'est lors de la pratique de l'écriture, l'apprenant tiendra le rôle de correcteur dans un travail binôme (travaux de groupes) et de se vérifier mutuellement.

Les apprenants doivent savoir qu'il y aura un partage des tentatives orales et écrites par la suite, ainsi qu'un retour sur la norme orthographique. À ce moment ; l'enseignant peut répéter que les mots seront réinvestis dans de nombreux contextes.

Dans un deuxième temps, les apprenants s'échangent les propos de leurs stratégies d'écriture et leurs conceptions de la langue écrite. Les apprenants peuvent être formés selon divers critères et seuls les différents essais permettront d'atteindre la formation idéale : placer des forts avec des plus faibles et placer des apprenants de même force ensemble, choisir de mêler des apprenants volubiles et d'autres plus inhibés, laisser les amis ensemble ou, au contraire, favoriser les échanges entre des apprenants qui, de prime abord, n'auraient pas voulu travailler ensemble. Peu importe les critères ayant déterminé la formation des apprenants, hypothèse orthographique commune (orale au départ puis écrite à la fin). L'enseignant peut choisir de se promener d'un groupe à l'autre ou de centrer son attention sur un seul groupe, et chargera un groupe « fort » de superviser les autres.

Dans ce dernier cas, il est important que l'enseignant travaille avec des groupes différents lors des autres pratiques (ou saynètes). À cette étape, il guide et stimule les enfants dans leur réflexion vers la langue écrite.

La conservation des traces et la réutilisation des mots, le transfert des mots appris en orthographe et dans d'autres approches est essentiel.

Si les apprenants n'ont pas l'impression que la lexicalisation de ces mots est utile, seuls les enfants attirés vers l'écrit ou ceux désirant plaire réinvestiront les mots. Pour les mots de vocabulaire des différents thèmes abordés au cours de l'année, les sources de réinvestissement sont nombreuses. Ainsi, les mots dont l'orthographe a été trouvée en orthographe approchée sont systématiquement consignés dans un cahier d'écriture (expression écrite) ou sur une feuille spécialement conçue aux fins de lexicalisation des mots dans le classeur à anneaux (vocabulaire et orthographe) ou tout un autre classeur approprié. Ils sont rassemblés par thème :

-Repris lors des ateliers.

-Réinvestis lors d'une dictée.

-Réutilisés lors de phrases à composer en devoir.

-Utilisés à l'occasion par les enfants dans la rédaction de leur journal quotidien.

-Localiser ces mots lors des lectures faites en classe.

b-Établissements et enseignants ciblés

Nous avons longuement hésité avant d'entreprendre une opération de telle envergure, de peur que les enseignants nous refusent leur collaboration, mais nous étions surpris lors de la proposition, aucun refus, au contraire ils nous ont bien aidés, en contrepartie ils avaient demandé si l'on pouvait leur fournir de la documentation sur ce thème. Notre choix était délibéré, pour la sélection des établissements, de manière à obtenir un échantillonnage à travers notre wilaya et les wilayas mitoyennes.

On ne pouvait se limiter uniquement au chef-lieu de la wilaya de crainte que les résultats soient faussés. Et pour ce, nous avons pris un lycée de la ville de Tiaret (chef-lieu de la wilaya) en l'occurrence le lycée Mohamed Ben Abdelkrim.

Classe première année secondaire lettres et sciences humaines composée de 28 filles et 13 garçons soit au total 41 élèves.

Ensuite le lycée Bouchareb Naceur de la ville de Sougueur. (Daïra) pour un effectif de 38 élèves dont 22 filles de la classe première année secondaire sciences humaines .

Lycée Mohamed Billal de la wilaya de Tissemsilet, à 50 km du chef-lieu de la wilaya toujours avec la classe de première année secondaire sciences humaines, une classe constituée de 30 élèves comme suit : 18 garçons et 12 filles.

Après concertation avec les enseignants animateurs, nous avons procédé comme suit :

Proposition du projet aux apprenants intéressés.

Prise de connaissance des différents cours (ou activités : conjugaison, orthographe, vocabulaire et expression écrite)

Programmation des horaires de travail.

Demande de collaboration aux chefs d'établissements de travailler en dehors des heures officielles concernant les répétitions. (Ici l'après-midi du mardi a été pris comme séance de travail.)

La remise d'un compte rendu détaillé à la fin de l'opération.

L'opération a duré presque quatre mois, vu l'approche des examens, nous avons jugé utile de suspendre l'opération vers la mi- avril, afin de permettre aux apprenants -acteurs de se concentrer pour leurs examens.

Une fois l'opération terminée, nous avons récupéré les questionnaires, certains enseignants ont remis des prix aux apprenants participants à titre d'encouragement.

Une réunion regroupant les enseignants animateurs a eu lieu à Tiaret pour clôturer cette activité par une lecture des rapports.

Nous mettons à votre disposition le modèle du questionnaire suivi de notre analyse.

Les différents composants du système sont répertoriés dans le tableau ci-dessous et les données sont à compléter.

Composant	Modèle	Q ₁ (W)	Q ₂ (W)
1	Source de puissance	100	100
2	Amplificateur de puissance	100	100
3	Antenne	100	100
4	Antenne	100	100
5	Antenne	100	100
6	Antenne	100	100
7	Antenne	100	100
8	Antenne	100	100
9	Antenne	100	100
10	Antenne	100	100
11	Antenne	100	100
12	Antenne	100	100
13	Antenne	100	100
14	Antenne	100	100
15	Antenne	100	100
16	Antenne	100	100
17	Antenne	100	100
18	Antenne	100	100
19	Antenne	100	100
20	Antenne	100	100
21	Antenne	100	100
22	Antenne	100	100
23	Antenne	100	100
24	Antenne	100	100
25	Antenne	100	100
26	Antenne	100	100
27	Antenne	100	100
28	Antenne	100	100
29	Antenne	100	100
30	Antenne	100	100
31	Antenne	100	100
32	Antenne	100	100
33	Antenne	100	100
34	Antenne	100	100
35	Antenne	100	100
36	Antenne	100	100
37	Antenne	100	100
38	Antenne	100	100
39	Antenne	100	100
40	Antenne	100	100
41	Antenne	100	100
42	Antenne	100	100
43	Antenne	100	100
44	Antenne	100	100
45	Antenne	100	100
46	Antenne	100	100
47	Antenne	100	100
48	Antenne	100	100
49	Antenne	100	100
50	Antenne	100	100

1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6
7	7	7	7
8	8	8	8
9	9	9	9
10	10	10	10
11	11	11	11
12	12	12	12
13	13	13	13
14	14	14	14
15	15	15	15
16	16	16	16
17	17	17	17
18	18	18	18
19	19	19	19
20	20	20	20
21	21	21	21
22	22	22	22
23	23	23	23
24	24	24	24
25	25	25	25
26	26	26	26
27	27	27	27
28	28	28	28
29	29	29	29
30	30	30	30
31	31	31	31
32	32	32	32
33	33	33	33
34	34	34	34
35	35	35	35
36	36	36	36
37	37	37	37
38	38	38	38
39	39	39	39
40	40	40	40
41	41	41	41
42	42	42	42
43	43	43	43
44	44	44	44
45	45	45	45
46	46	46	46
47	47	47	47
48	48	48	48
49	49	49	49
50	50	50	50
51	51	51	51
52	52	52	52
53	53	53	53
54	54	54	54
55	55	55	55
56	56	56	56
57	57	57	57
58	58	58	58
59	59	59	59
60	60	60	60
61	61	61	61
62	62	62	62
63	63	63	63
64	64	64	64
65	65	65	65
66	66	66	66
67	67	67	67
68	68	68	68
69	69	69	69
70	70	70	70
71	71	71	71
72	72	72	72
73	73	73	73
74	74	74	74
75	75	75	75
76	76	76	76
77	77	77	77
78	78	78	78
79	79	79	79
80	80	80	80
81	81	81	81
82	82	82	82
83	83	83	83
84	84	84	84
85	85	85	85
86	86	86	86
87	87	87	87
88	88	88	88
89	89	89	89
90	90	90	90
91	91	91	91
92	92	92	92
93	93	93	93
94	94	94	94
95	95	95	95
96	96	96	96
97	97	97	97
98	98	98	98
99	99	99	99
100	100	100	100

2.5.1- Analyse et commentaire du questionnaire

Après lecture des réponses au questionnaire remis aux collègues, une analyse s'imposait pour mieux cerner le problème, et voir comment ont réagi les collègues devant cette nouvelle activité.

Nous ne voulions point augmenter le nombre de questions, nous nous sommes limités aux plus importantes, qui à nos yeux paraissaient les plus primordiales.

Avant d'entamer l'analyse et le commentaire, notre regard s'est porté directement sur le résultat final, d'une manière générale on pourrait dire très encourageant, parce que nous avons 77,21 % des enseignants interrogés ont exprimé leur satisfaction pour cette activité.

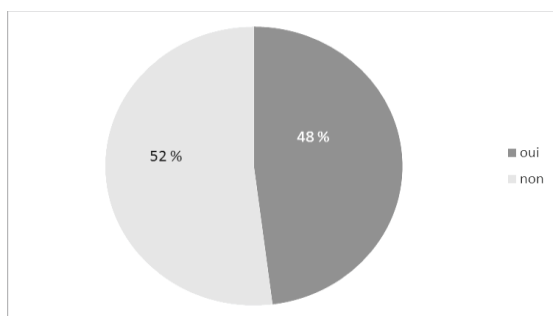
Cependant certains collègues, n'ont pas hésité de répondre tout en ajoutant des commentaires au verso du questionnaire, ce qui nous a permis de mieux voir le pourquoi de leur réponse.

Nous allons nous étaler sur le questionnaire lui-même question par question pour que cette analyse soit fructueuse et bénéfique et pour nous et pour les collègues.

2.5.2 Interprétation des graphes

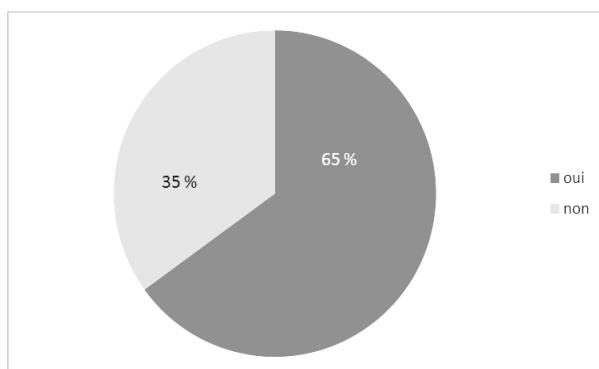
Après lecture et dépouillement du questionnaire, il en ressort ceci :

Item 1 : Le texte de la pièce théâtrale est-il accessible pour les élèves ?



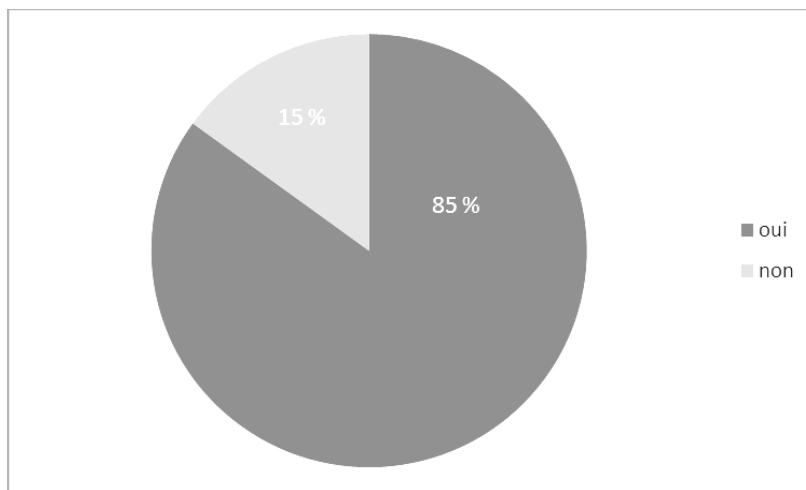
À la première question « Le texte de la pièce théâtrale est-il accessible pour les élèves ? », il ressort du pourcentage que les avis sont partagés (48% contre 52%), donc, ici les textes doivent être revus, remaniés et mis à la portée des apprenants, car le niveau des élèves varie d'un établissement à un autre, et d'une région à une autre.

Item 2 : Les thèmes de l'activité théâtrale sont-ils agréables ?



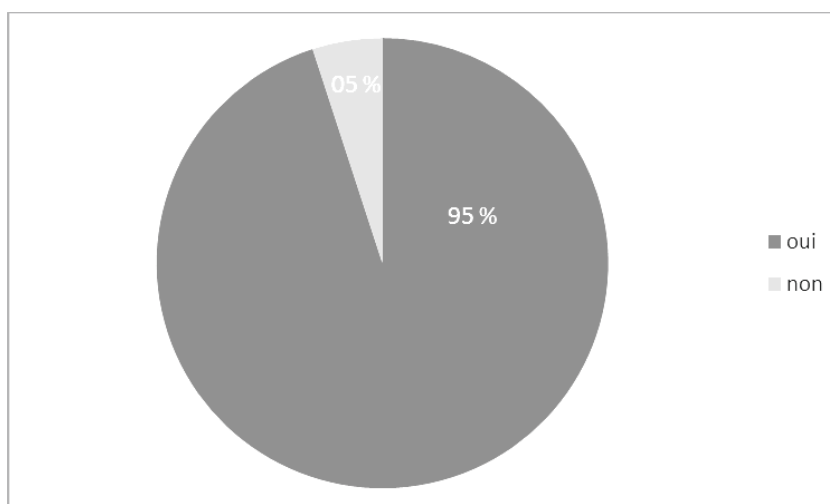
Concernant la deuxième question « Les thèmes de l'activité théâtrale sont-ils agréables ? » Plus de la moitié des collègues ont répondu oui, ce qui implique, pour la teneur, le contenu et la motivation étaient au rendez-vous.

Item 3 : Les thèmes de l'activité théâtrale sont-ils motivants ?



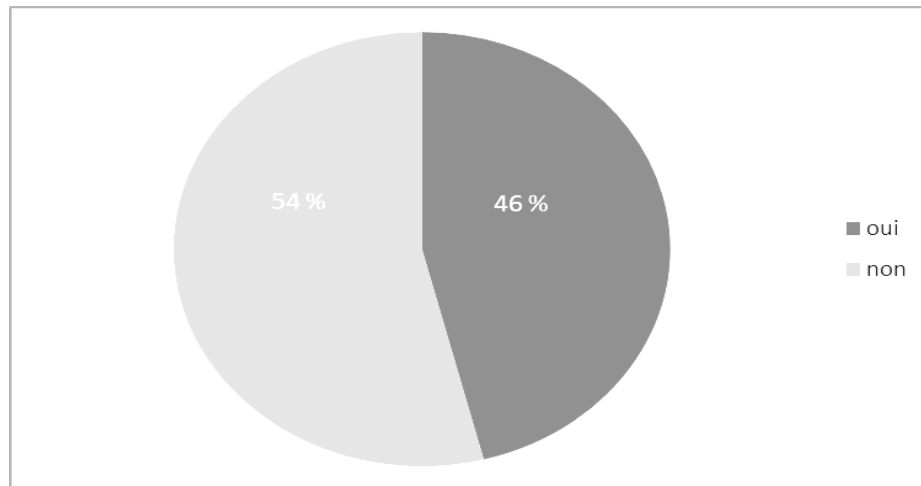
La question suivante abordait le thème étudié, il nous a été confirmé que le thème était situationnel et contextuel, ce qui a motivé une fois de plus les apprenants, ainsi que les enseignants.

Item 4 : Les textes théâtraux proposés sont-ils adaptés à l'âge des apprenants ?



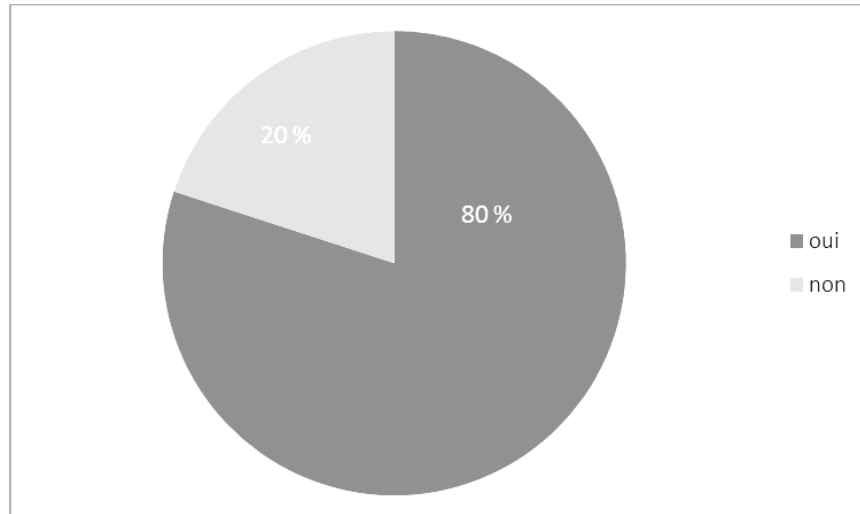
La quatrième question « Les textes théâtraux proposés sont-ils adaptés à l'âge des apprenants. » À 95 % les enseignants ont répondu oui, en, ajoutant qu'au préalable que les textes proposés étaient bien étudiés et à la demande des élèves.

Item 5 : Les textes théâtraux proposés sont adaptés au goût des apprenants ?



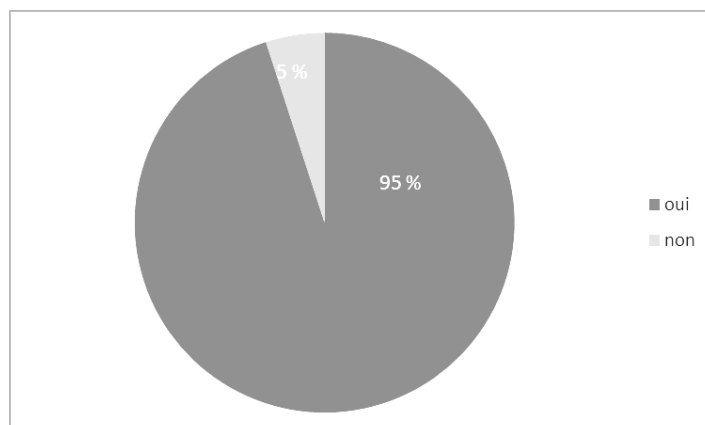
Ensuite, nous abordons la question suivante « Les textes théâtraux proposés sont adaptés au goût des apprenants. » Connaissant que nos élèves ont une tradition culturelle arabo-musulmane, ils sont plutôt intéressés par les histoires du terroir, donc certains textes ont été adaptés et traduits, et ceci dans le but de motiver les apprenants.

Item 6 : La pièce théâtrale proposée est-elle adaptée à la compréhension du texte ?



Et pour la question numéro six « La pièce théâtrale proposée est-elle adaptée à la compréhension du texte ? » il va de soi que cette activité va avec la compréhension du texte ; pour une très bonne assimilation.

Item 7 : La pièce théâtrale proposée favorise-t-elle l'expression orale ?

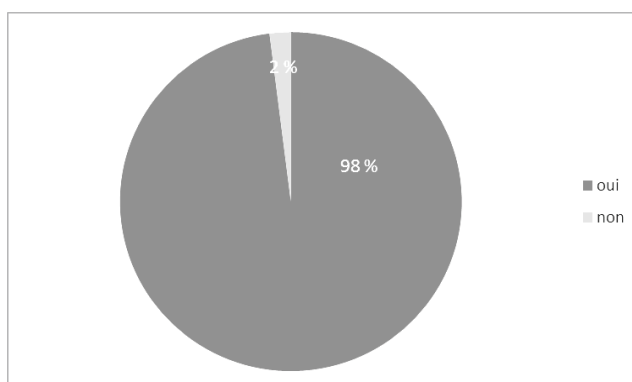


«La pièce théâtrale proposée favorise-t-elle l'expression orale ? » d'une manière générale toutes les pièces théâtrales favorisent l'expression orale dans les deux cas :

a – En classe lors du cours proprement dit

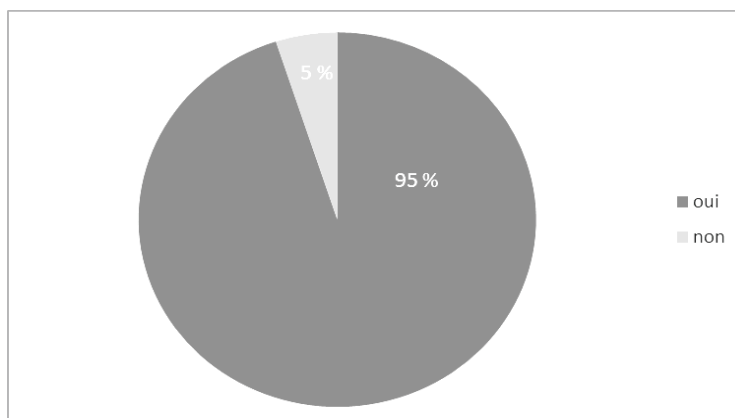
Lors des répétitions de la pièce.

Item 8 : Le texte théâtral proposé est-il adapté à l'apprentissage de la langue ?



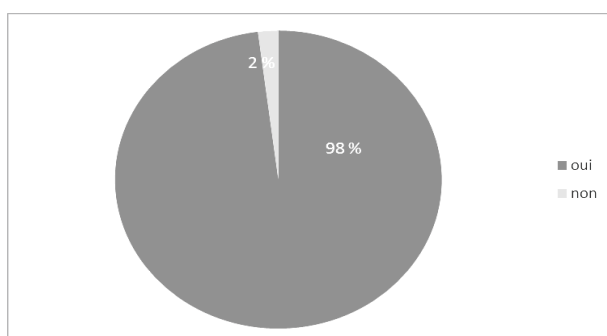
Tout texte proposé aux apprenants que ce soit en lecture ou en activité de théâtre, pour une réussite : l'adaptation du texte source est, disons presque obligatoire vu le niveau de nos élèves. Ce qui ressortait de l'étude de cette question à savoir la huitième. «Le texte théâtral proposé est-il adapté à l'apprentissage de la langue ? »

Item 9 : Jouer une pièce théâtrale facilite-t-il la parole ?



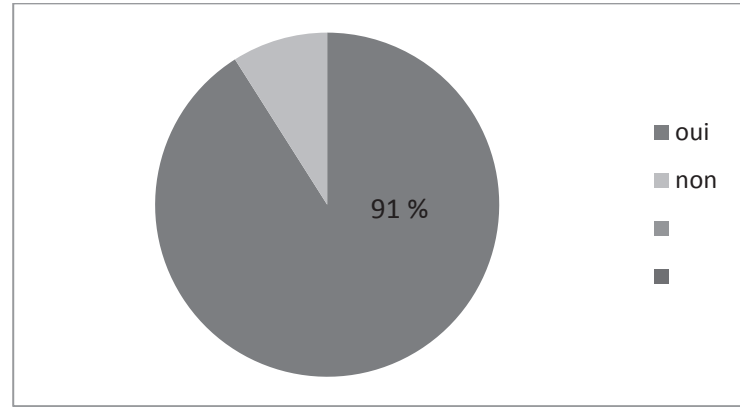
La neuvième question « Jouer une pièce théâtrale facilite-t-il la parole ? », comme nous l'avons cité auparavant, cette activité facilite et favorise grandement l'expression orale, d'où une facilité déconcertante remarquée de la parole (95 %).

Item 10 : L'activité théâtrale aide-t-elle les apprenants à s'exprimer lors de l'expression orale ?



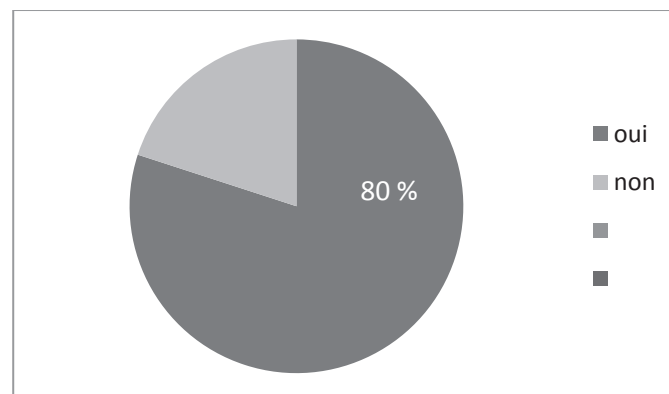
En outre, à 98 % pensent que cette activité est d'un apport précieux lors de la séance d'expression orale.

Item 11 : Les activités autour de la pièce théâtrale ont favorisé l'étude des points de langue ?



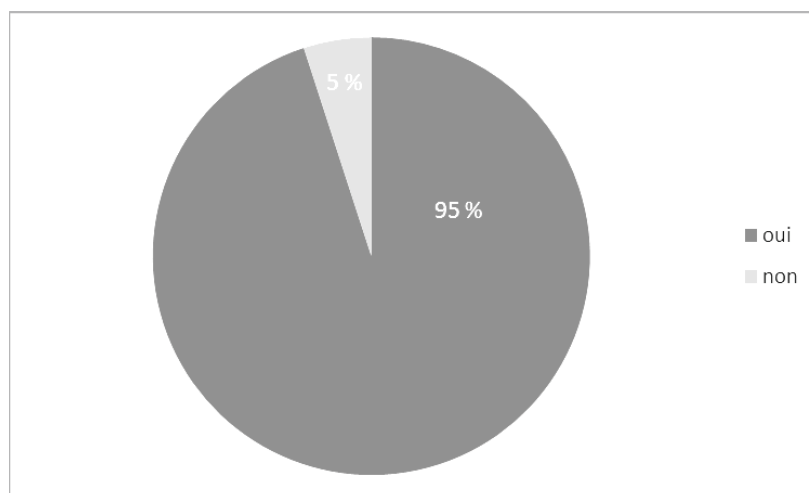
En ce qui concerne la onzième question, cette séance pourrait être assimilée à une séance de consolidation et voire même de rattrapage. On pourrait dire que les activités autour de la pièce théâtrale favorisent l'étude des points de langue.

Item 12 : Les activités autour de la pièce théâtrale ont-elles favorisé leur propre expression ?



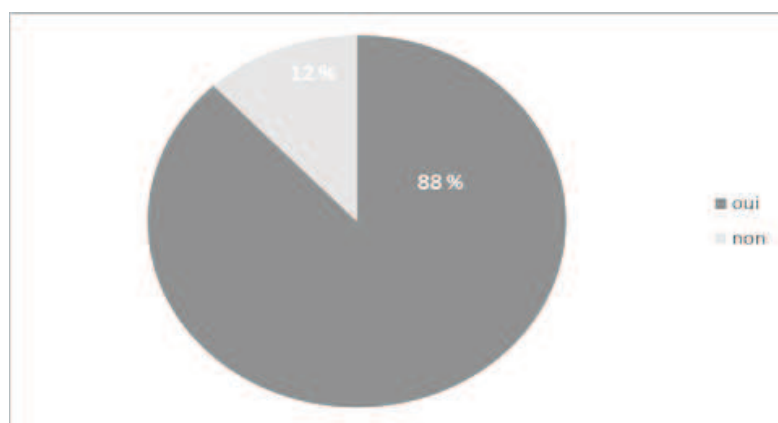
Nos apprenants en jouant la pièce, et maîtrisant le texte, arrivent parfois à s'extérioriser, vaincre leur timidité, leur peur, et la peur de prendre la parole devant le public.

Item 13 : La lecture contribue-t-elle à une meilleure prononciation des différents sons ?



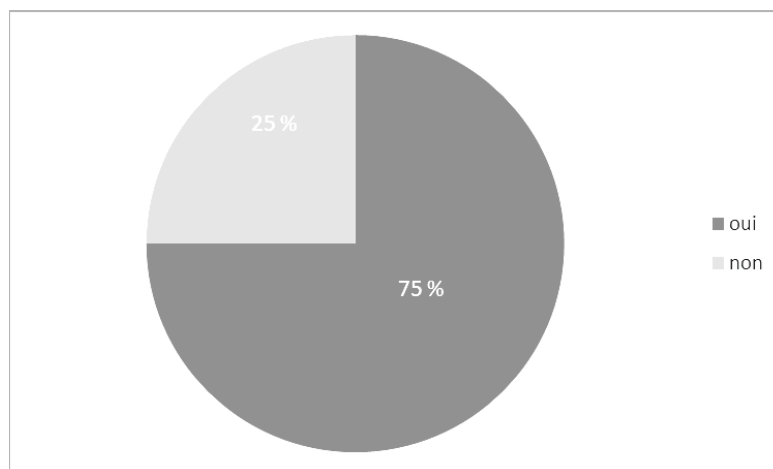
Pour une réponse à 95 % des personnes interrogées, on ne pourrait que dire que ce support pédagogique peut bel et bien aider à une meilleure élocution.

Item 14 : La lecture (par l'enseignant) du texte étudié aide-t-elle à le mémoriser ?



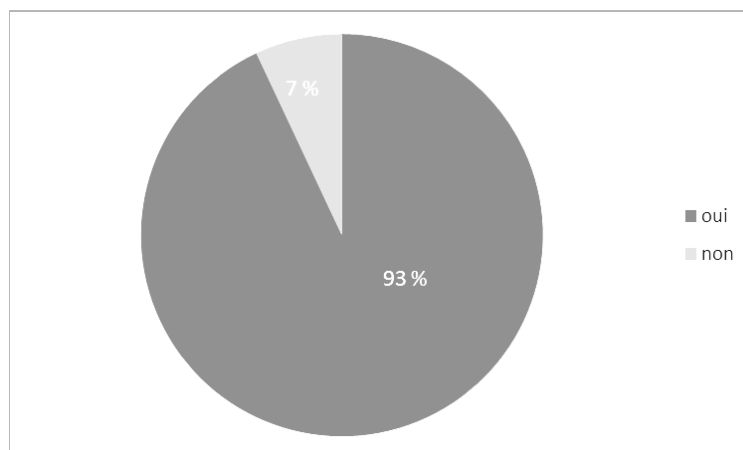
Pour atteindre et arriver à une bonne prononciation de la part des apprenants, le texte doit être lu à haute voix par l'enseignant de manière à ce que les élèves s'imprègnent pour une meilleure prononciation des différents sons comme nous le montre le taux de 88%.

Item 15 : Les activités de l'expression orale sont – elles difficiles ?



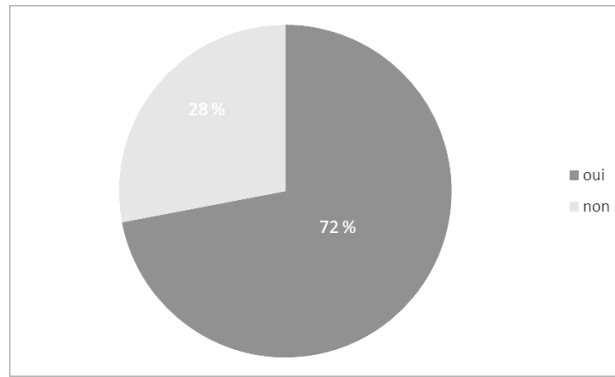
À 75%, effectivement, les activités de l'expression orale sont difficiles pour la simple raison c'est lorsque l'apprenant bute sur un nouveau mot ou une nouvelle phrase, ou encore l'incapacité de décrire oralement ce qu'il voit.

Item 16 : Le théâtre en classe facilite-t-il le travail de groupe ?



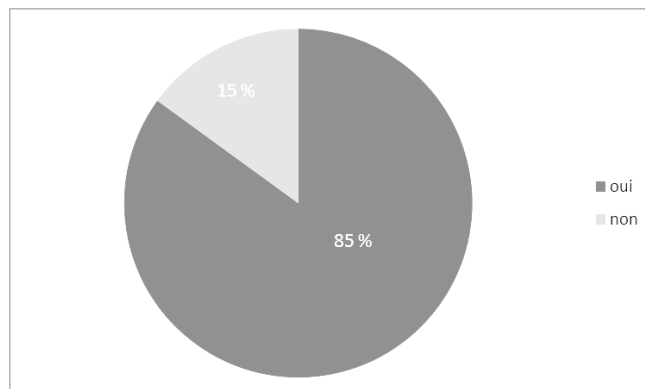
« Le théâtre en classe facilite-t-il le travail de groupe ? » cette activité ne peut être réalisée qu'en travail de groupe, c'est l'une des conditions sine qua non pour faciliter la réussite de la réalisation de la pièce.

Item 17 : « Avez-vous découvert des talents lors des représentations ? »



Le théâtre en classe de FLE nous a permis de découvrir et même beaucoup plus de talents, dans des conditions adéquates et appropriées au niveau des groupes.

Item 18 : Les apprenants vous ont-ils aidé lors de votre travail ?

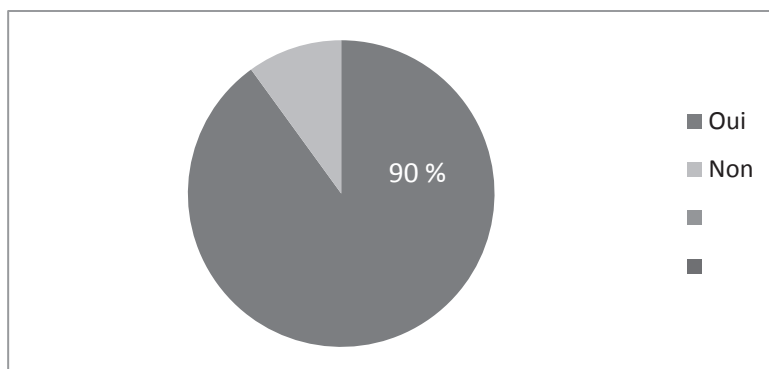


Les collègues ont bénéficié largement de l'aide de la part des apprenants dans les cas suivants :

Dans le cas où il y a plus d'acteurs et moins de textes, quelques élèves ont pris le rôle de l'encadreur pour l'aider dans sa tâche en dirigeant leurs camarades.

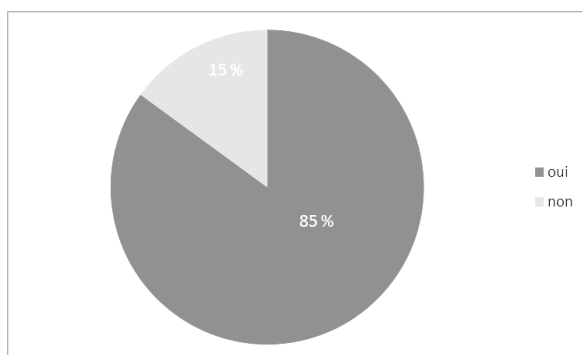
Les apprenants étaient d'un apport précieux lors de l'emplacement, pose et déplacements des décors et autres.

Item 19 : Pensez-vous inciter vos collègues à pratiquer cette activité ?



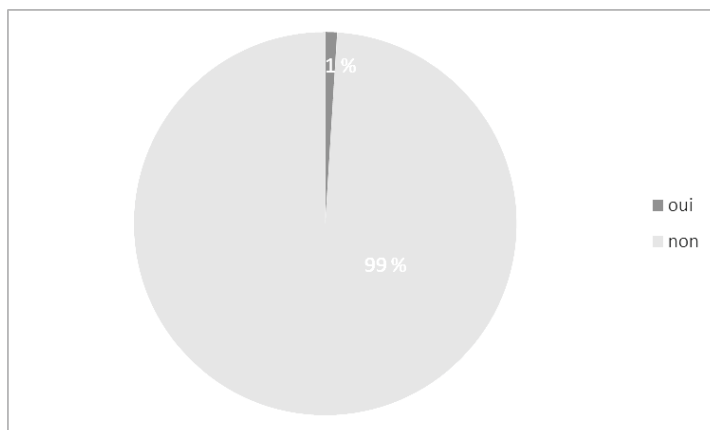
L'ensemble des collègues aimerait voir les autres enseignants pratiquer cette activité en classe, et se propose de les aider dans leur tâche, avec un taux de 90% favorable.

Item 20 : Êtes-vous pour la prise en charge du théâtre dans le programme scolaire ?



Pour la prise en charge du théâtre dans le programme scolaire tout le monde s'accorde à l'inclure tout en gardant le volume horaire préconisé aux apprenants.

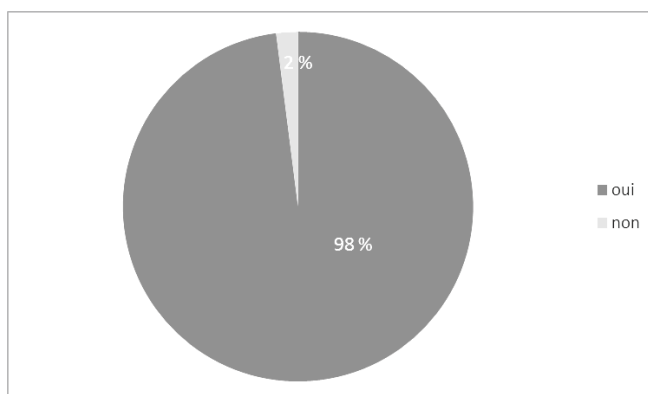
Item 21 : Avez-vous exclu des élèves d'une séance de théâtre ?



La vingt et unième question concernait l'exclusion d'un élève du groupe. Les collègues n'ont pas rencontré ce problème étant donné qu'il s'agissait d'un brassage et de cohésion.

Le cas cité ici n'est qu'accidentel.

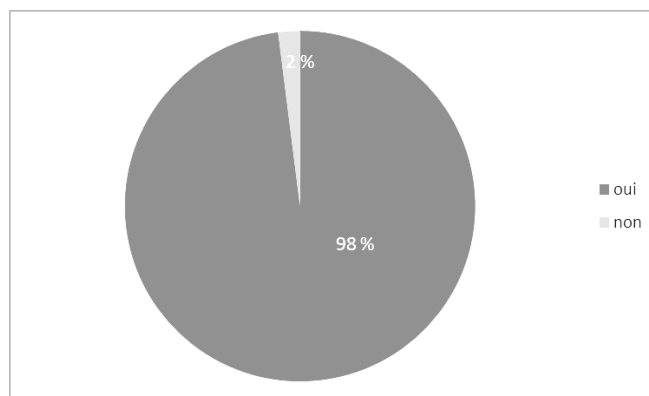
Item 22 : Pensez-vous avoir motivé vos élèves par le théâtre ?



Pour répondre à cette question (22) je crois que tout le monde a trouvé sa part : enseignants et apprenants dans la motivation.

En plus nous nous sommes retrouvés devant des élèves qui demandaient s'il existe une école dans ce cadre-là (le théâtre en français en Algérie).

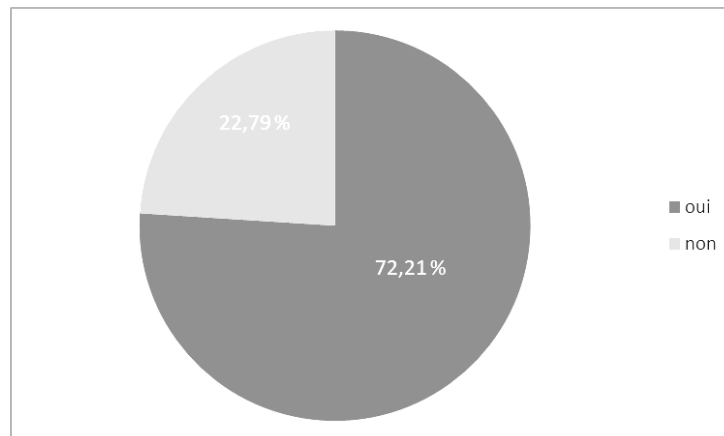
Item 23 : Le travail de vos élèves vous a-t-il motivé pour aller vers l'avant ?



Au vu des résultats obtenus lors de ces activités les collègues pensent et souhaitent aller vers l'avant et mieux faire encore.

Comme partout ailleurs et dans n'importe quel domaine on rencontre des problèmes. Ici ils sont d'ordre, disons administratif tels que l'incompréhension ou la non-participation (complicité) de certains chefs d'établissements, ce qui a découragé certains.

Synthèse :



Il en ressort de cette étude, évaluée à 77,21% ; que les collègues ayant pris en main cette activité semble s'y plaire malgré les contraintes et les difficultés rencontrées lors de la réalisation de ces travaux.

Et demandent à ce que leurs collègues les rejoignent pour promouvoir cette langue dans l'intérêt de nos élèves.

Conclusion

La technique et le savoir théâtral, une fois mis en classe ne deviennent plus une méthode, mais tout simplement un savoir expressif. C'est à l'enseignant et l'apprenant d'en devenir les acteurs principaux, dans lesquels l'apprentissage d'une langue étrangère, ici le français est leur tâche.

Dans ce contexte l'enseignant et l'apprenant entretiennent des relations particulières. Chacun de son côté, ayant abandonné sa place du rôle social qu'il mène, le rôle institutionnel mis à part ; les deux œuvrent dans un seul but : promouvoir la langue française.

Cette coopération enseignant-apprenant s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'apport du théâtre, ou l'utilisation du théâtre en classe de FLE va permettre la transmission du savoir, son acquisition et son développement.

Le théâtre qui a eu différentes appellations à travers le temps souvent nommé « danse folklorique » étant donné qu'il s'appuie sur la gestuelle, le corps, la voix, la mime, la cohésion du groupe, mais le théâtre de nos jours est tout autre, il est devenu un outil d'apprentissage, un outil didactique, un moyen non seulement de communication, mais un outil d'apprentissage.

Partant de cette idée, l'utilisation du théâtre en classe de FLE nous montre combien il peut être utile et d'une manière efficace.

Il apparaît clairement que la contribution du théâtre dans le domaine de l'apprentissage, du social, du culturel n'est plus à démontrer.

Reste à ce que les parents, les administrateurs du côté pédagogique de s'investir non seulement pour promouvoir le théâtre, mais par la même occasion la langue française.

Du côté des enseignants qui doivent motiver les apprenants en s'impliquant totalement dans cette tâche, et à en veiller à son perfectionnement.

De l'autre côté, le théâtre reste et restera le processus d'apprentissage le plus ludique d'une langue étrangère, qui nous permettra d'acquérir les différentes formes de la langue française sous tous ses aspects.

La réussite dépendra des deux protagonistes, de ce fait une formation solide, un dévouement total, pour que cet enseignement soit rentable, un apprentissage réussi, et une meilleure approche de la langue française dans le cadre de la communication d'où la prise en compte, de façon calculée tout l'environnement social et culturel.

De manière à arriver au but tant souhaité :

Amener l'apprenant de s'extérioriser, de s'épanouir, de penser autrement avec une autre langue que sa langue maternelle.

Troisième partie

Séquence 03

La bande dessinée au secondaire

Introduction
Définition de la bande dessinée
Approche autour de la bande dessinée.
Stratégie et méthodes.
Séquence de bande dessinée en classe.
Évaluation du projet.
Analyse et synthèse. (Enseignants et apprenants).
Annexe.

Remarque :

Avant d'entamer cette proposition de séquence didactique sur la bande dessinée, nous avons jugé utile de mettre à la disposition des collègues enseignants une documentation simplifiée sur ce thème à savoir la définition de la bande dessinée, son origine, ses grandes lignes, les techniques, les mécanismes et la procédure de création d'une bande dessinée.

Toujours utile que ce petit manuel servira de support pour les enseignants, et pour les apprenants, à cet effet nous nous sommes permis de consulter les sites concernés pour en obtenir de plus amples informations, d'où dans notre travail des passages complets sont repris pour éviter toute erreur dans les définitions ou techniques.

Introduction

Diverses études expérimentales et théoriques réalisées ont tendance à analyser le processus de l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde. Ces recherches nous ont permis de mieux comprendre ce phénomène et découvrir ce qui se passe chez un apprenant en situation d'apprentissage, ici le cas d'un apprenant algérien du cycle secondaire face à la langue française par le biais de la bande dessinée.

L'acquisition d'une langue nécessite l'appropriation d'un savoir linguistique indispensable mettant en œuvre plusieurs facteurs pour que l'apprenant soit capable de communiquer et produire dans cette langue.

Comme nous le savons tous, notre apprenant est à sa sixième année d'apprentissage de la langue française, un cursus plus ou moins parfait.

Dans cette perspective, nous avons axé nos efforts sur deux facteurs qui nous semblaient essentiels :

1- Le premier est celui de la motivation qui relève de la psychologie sociale, c'est le point émotionnel sur lequel nous appuyons pour amener l'apprenant « à apprendre ».

2- Le deuxième facteur renvoie aux stratégies d'apprentissages, elles peuvent être décrites comme l'enchaînement des opérations reflétant les choix faits pour atteindre de la façon la plus efficace un objectif défini à l'avance qui est celui de la lecture à l'écrit, et plus encore de la visualisation à la transcription, de l'image au texte.

L'institution scolaire en Algérie qui avait modifié les démarches traditionnelles. Cette méthode se fondait sur la lecture et la traduction des textes en langue étrangère, les points de langue étaient enseignés de manière déductive, c'est-à-dire par la présentation des règles puis leur application à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

Ensuite, l'application de la bande dessinée sous forme d'une planche au cycle moyen dans le cadre du narratif, a été ajoutée, malheureusement supprimé par la suite.

Par conséquent, l'enseignant n'avait pas besoin de manuel, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses, il dominait entièrement la classe.

À l'avenant de la pédagogie par objectifs, l'élève est devenu l'acteur central de sa propre instruction. L'école est responsable en lui fournissant les moyens de construire lui-même son propre savoir. Et éveiller l'élève suppose de capter son attention, lui donner le désir d'apprendre. Il s'agit donc de favoriser un enseignement attrayant et efficient.

Notre thème de recherche émanait d'une question très pertinente : pourquoi ne pas détecter chez l'apprenant le facteur qui détermine sa motivation ?

Personne ne peut nier que l'enfant est un amateur de contes, d'histoires et de bande dessinée. Nous devons renforcer ce goût de lecture chez lui et c'est pour cette raison que nous avons choisi comme support didactique la bande dessinée.

Ce moyen d'expression, à savoir la bande dessinée, a été dévalorisé par nos responsables, commence à forcer la porte des établissements scolaires algériens. Néanmoins, il reste beaucoup à faire pour convaincre les enseignants de son intérêt, car nous constatons que la majorité d'entre eux accordent peu de place à ce moyen d'expression, quand il n'est pas parfois délaissé.

Un document authentique tel que la bande dessinée algérienne ou française peut inculquer avec parfois son caractère humoristique des notions chez l'apprenant.

D'abord, pour sa puissance effective comme un facteur essentiel de motivation, ensuite pour les possibilités qu'offre cet attrait dans l'exploitation de la

bande dessinée à des fins pédagogiques pour permettre aux élèves de progresser dans plusieurs domaines :

- L'augmentation de la motivation,
- L'enrichissement des moyens d'expression, la mise en correspondance des systèmes : verbal et iconique.

L'apprenant apprend mieux ce qu'il comprend bien. Tous les enfants semblent comprendre une histoire en images même s'ils n'arrivent pas à déchiffrer son code linguistique, ils pourraient saisir le sens à travers une lecture iconographique.

Mis en face d'un texte écrit dans une langue étrangère, l'apprenant rencontre des écueils dans la compréhension soit dans le vocabulaire ou bien dans la lecture, mais quand il s'agira d'un texte illustré en images, l'apprenant pourrait avoir une idée sur le texte exposé.

Selon Bruner⁷¹ (1983), (Acquisition et utilisation d'une langue étrangère coordonnée par Daniel Gaonac'h), l'acquisition des conduites langagières se réalise sous l'impact de deux facteurs : exogènes qui se rapportent aux interactions de l'entourage à travers la notion de « format »:

Lorsque nous procédons à une lecture d'un texte en images avec un enfant, nous allons mettre en place une série de règles, tant comportementaux (Ex : l'identification d'un objet) que verbaux. (Ex : la dénomination de cet objet).

Ces règles ont pour objectifs de faciliter la perception par l'enfant des traits frappants de la situation, de focaliser son intention sur eux et de souligner les éléments verbaux qui permettent de les coder, nous pouvons aussi favoriser « l'acquisition d'un schéma narratif », mais il ne servirait à rien que l'enfant soit limité par ces interactions, s'il ne pouvait en tirer profit de façon stable. C'est ici que les facteurs **endogènes** interviennent.

⁷¹ Bruner⁷¹ (1983), (Acquisition et utilisation d'une langue étrangère coordonnée par Daniel Gaonac'h),

Non seulement l'enfant construit et accumule de nouvelles connaissances surtout il retrace de façon interne celles qui sont fixées, pour les utiliser dans des représentations de plus haut niveau plus tard.

Notre étude de la bande dessinée se situait principalement dans son rapport au visible et au lisible. Le rapport image- texte est toujours fructueux et agissant.

Un document tel que la bande dessinée peut servir à l'apprentissage du FLE, mais ce moyen d'expression reste toujours un support pédagogique inconnu.

À partir de cette problématique, notre question de recherche était :
Quels sont les apports de la bande dessinée dans l'apprentissage du FLE chez les apprenants de la première année secondaire « tronc commun »?

Ensuite nous avons tenté de proposer une séquence qui englobera toutes les activités de l'orale pour en terminer avec l'écrit ou la production écrite.

Pour répondre à cette question, nous avons élaboré un questionnaire qui se rapporte à notre travail :

Pourquoi ce type d'extraits est inexistant (bande dessinée) ne figurent dans le manuel scolaire de la première année secondaire ou presque dans tous les manuels scolaires?

- Quelle place accorderont les enseignants à l'utilisation de la bande dessinée si elle existait ?
- Comment s'effectue l'exploitation de la bande dessinée en classe aussi que dans le guide de l'enseignant ?
- Quels seront les objectifs pédagogiques prévus dans le manuel par le biais de la bande dessinée ?
- Quelles seront les compétences linguistiques qui peuvent être inculquées chez les apprenants par le biais de la bande dessinée ?

L'objet de notre travail se situait donc dans un cadre pédagogique de la bande dessinée au niveau de la première année secondaire visant à montrer l'utilité de cet outil à l'oral et à l'écrit dans l'acquisition d'une langue étrangère, en l'occurrence la langue française ainsi que nous suggérons quelques méthodes et techniques pour l'exploitation de la bande dessinée.

Pour atteindre ces objectifs, nous émettons les hypothèses suivantes :

La méthode d'enseigner ce moyen d'expression, tel qu'elle est pratiquée favorise peu ou pas l'apprentissage visé.

Les types d'extraits figurant dans le manuel ne répondent pas aux besoins de l'apprentissage visé.

Les enseignants rencontrent des difficultés lors de l'exploitation de la bande dessinée.

Pour répondre à cette série de questions, nous nous sommes appliqués à tracer le cadre méthodologique dans lequel s'articulera l'objet de notre recherche pour rappeler les objectifs et les hypothèses de cette recherche ainsi que les outils méthodologiques.

Pour cela, nous avons procédé à une description et une analyse de types d'extraits de bande dessinée que nous avons proposée et qui doivent figurer dans le manuel scolaire de la première année secondaire pour essayer de déterminer à quel point ce moyen d'expression peut favoriser la réalisation des objectifs assignés à l'apprentissage visé.

Une question qui nous paraissait fondamentale consiste à démontrer comment la bande dessinée est perçue par les enseignants ainsi que par les élèves.

Pour répondre à cette question, nous adresserons un questionnaire aux enseignants et nous consacrerons des séances d'entretien qui nous permettent de connaître leur point de vue à propos de la manière d'aborder et d'utiliser la bande dessinée, de la fréquence de son utilisation ainsi que ses objectifs pédagogiques.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons abordé les techniques et les méthodes utilisées par les enseignants dans l'exploitation de la bande dessinée comme support pédagogique dans le cadre de tests proposés à des échantillons représentatifs d'élèves de la première année secondaire, dans les différents lycées en étudiant les résultats et en analysant les stratégies mises en œuvre par les enseignants avec leurs élèves dans des traitements didactiques des bandes dessinées figurant dans notre projet.

Notre étude était consacrée aussi aux apports de la bande dessinée de manière générale où nous avons essayé de définir celle-ci dans ses rapports avec la réalité, avec le texte écrit et avec l'image dans leur intégralité en prenant en compte la dimension culturelle et interculturelle .

Avant la conclusion, nous examinerons l'utilisation de la bande dessinée comme un support pédagogique et les difficultés rencontrées lors de son exploitation et sa lecture par les élèves.

Diverses approches peuvent être retenues en compte dans l'exploitation de la bande dessinée, approche iconique, cognitive, psychophysique.

Dans notre travail, enfin, nous nous sommes cantonnés à l'approche pédagogique pour évaluer l'apport de la bande dessinée aux élèves dans leur apprentissage du FLE. Cette réflexion menée avant la mise en place de mon projet s'attachait à voir quelle articulation peut se faire entre la bande dessinée et son utilisation en classe de FLE.

3.1 Définition de la bande dessinée

La bande dessinée ou BD est un art (souvent appelé neuvième art) défini comme la « juxtaposition volontaire d'images picturales et autres en séquences destinées à transmettre des informations et/ou à provoquer une réaction esthétique chez le lecteur. »

Il est assez compliqué de donner une définition précise et simple de ce qu'est la bande dessinée, mais avec des mots simples, on pourrait la définir comme ceci : suite d'images, disposées les unes à la suite des autres pour former une bande. L'ensemble constituant une histoire.

La bande dessinée a une définition différente, et un public différent en fonction des pays :

- Dans la culture anglo-saxonne, on a souvent parlé de COMICS (comiques). Ainsi, les premières BD américaines étaient humoristiques. Par la suite le terme est resté malgré l'apparition de BD plus sérieuses et traitants de sujets plus matures.
- Au Japon le mot MANGA (images dérisoires) est utilisé. On pourrait croire que le public visé n'est autre que les jeunes, mais la majorité des manga n'est pas vraiment conseillée au public trop jeune.
- En chine, il s'agit de Lianhua hua (images enchainées). La spécificité étant qu'il n'y a qu'une image par page majoritairement accompagnée d'un récit.
- Dans les pays francophones, on entend par bandes dessinées aussi bien que livres illustrés. Le public visé varie en fonction de l'auteur, mais on note plus souvent une destination à la lecture des plus jeunes.

3.2 Approche autour de la bande dessinée

Aide-mémoire pour l'enseignant qui aborde pour la première fois la bande dessinée.

Lexique de la bande dessinée

Cette fiche s'adresse au professeur de français et porte sur le lexique de la bande dessinée. Il sied de signaler que la bande dessinée (BD ou bédé) est un art qui est souvent désigné comme le « neuvième art ».

L'expression « neuvième art » est due à Morris (pseudonyme de Maurice de Bévère et créateur de Lucky Luke) et Pierre Vankeer qui animèrent, trois ans durant au sein du Journal de Spirou entre 1964 et 1967 (du numéro 1392 au numéro 1523), une rubrique intitulée Neuvième Art, sous-titrée Musée de la bande dessinée, qui faisait le tour de la bande dessinée internationale et de son histoire⁷².

Ainsi, la bande dessinée devient un médium qui véhicule le neuvième art et le matérialise au travers d'un ensemble sémiotique et iconique bien défini. Différent du genre littéraire, son enseignement/apprentissage nécessite une certaine connaissance du lexique.

Lexique de la bande dessinée

1-Bande dessinée

- **Définition** : une bande dessinée est une succession d'images organisées pour raconter une histoire et présentées de façons diverses (en planche, en illustré, en petit format, en album, etc.). En d'autres termes, une BD est une histoire comique ou réaliste racontée en images. Le concept de bande dessinée est appelé « 'Manga' » au Japon et « 'Comics' » aux États-Unis.

2-Planche de bande dessinée :

- **La planche** : page entière de B.D. composée de plusieurs bandes. Une planche comprend trois à quatre bandes superposées.

- **La bande** : succession horizontale de plusieurs images. Une bande comprend entre une et six images environ(ou vignettes).

- Bulle

- La bulle, aussi appelée un phylactère, est une forme variable qui, dans une vignette, contient les paroles ou les pensées des personnages reproduites au style direct.



⁷² fr.wiktionary.org/wiki/neuvième_art

- L'appendice relié au personnage : permet d'identifier le locuteur. Il prend la forme d'une flèche pour les paroles et de petits ronds pour les pensées.
- Le cartouche : encadré rectangulaire contenant des éléments narratifs et descriptifs assumés par le narrateur, appelés également commentaires.
- L'onomatopée : mot qui imite un son ; les onomatopées constituent le bruitage de la bande dessinée.



- L'idéogramme : icône, symbole ou petit dessin exprimant une pensée ou un sentiment.



- La typographie ou le lettrage : manière dont le texte est imprimé : Caractères, forme, épaisseur, disposition...

- Le récitatif : il peut s'agir de textes courts comme « Pendant ce temps... » Ou « Le lendemain matin... » Ajoutons que certaines actions sont pratiquement impossibles à restituer par l'image.

4. Plans

Le plan rapproché : personnages vus de près ; coupés à la ceinture ; il met l'accent sur l'expression psychologique.

Le gros plan : le décor disparaît ; il cadre en général le visage et fait ressortir les jeux de physionomie.

Le très gros plan ou zoom : il coupe une partie du visage ou de l'objet cadré et grossit l'expression en attirant l'attention sur un détail.

5. Angles de vue

- Les angles de vue : Les angles de vue : différents points de vue sous lesquels se présente chaque scène d'une bande dessinée ;

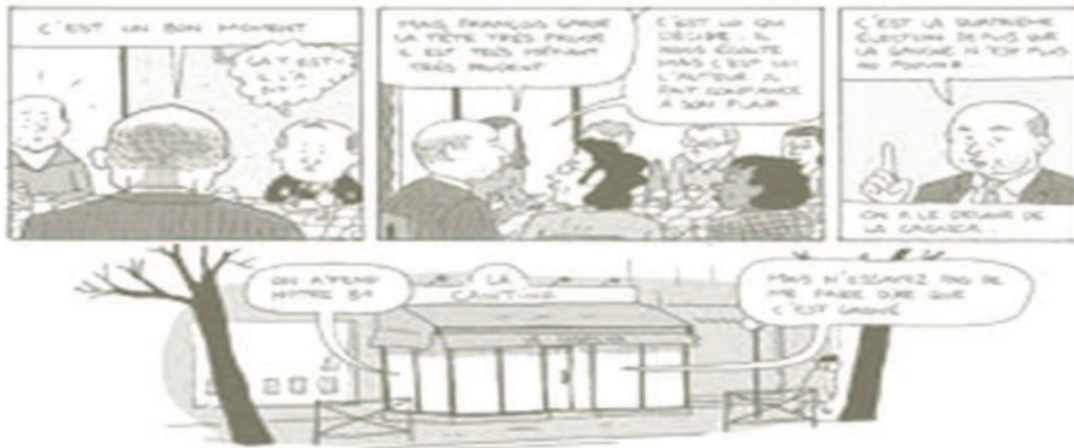
Ils représentent la position de la “ caméra ” ou de l'œil du lecteur ; ils contribuent à la lisibilité, à l'ambiance et à l'interprétation d'une scène.

- La plongée : vue de dessus ; elle situe les personnages dans l'espace, les uns par rapport aux autres et par rapport à leur environnement. Elle permet également de dramatiser une scène en donnant un sentiment d'écrasement, d'infériorité, voire de menace sur le sujet représenté.

- La contre-plongée : vue de dessous ; elle magnifie le sujet, lui donne un aspect de supériorité et de domination.

6. Procédés d'enchaînement de vignettes

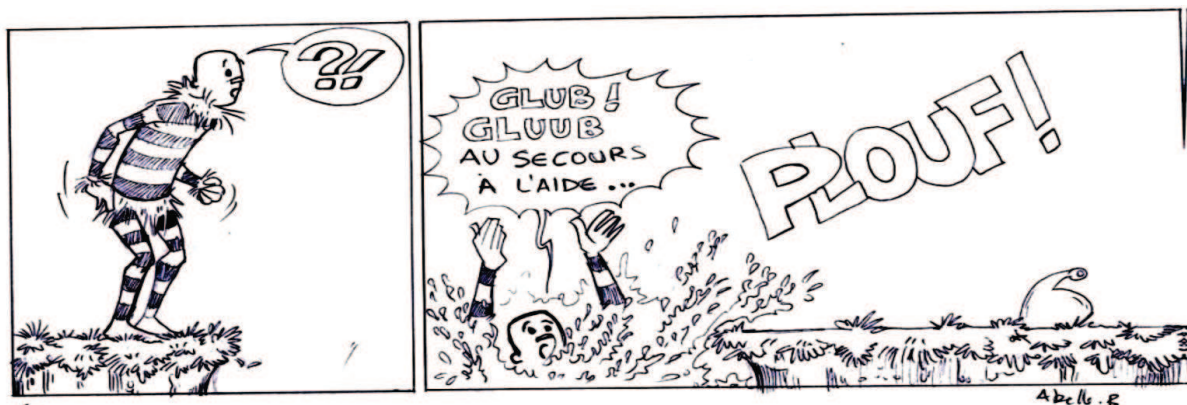
- La scène : suite d'images se présentant dans le même décor.



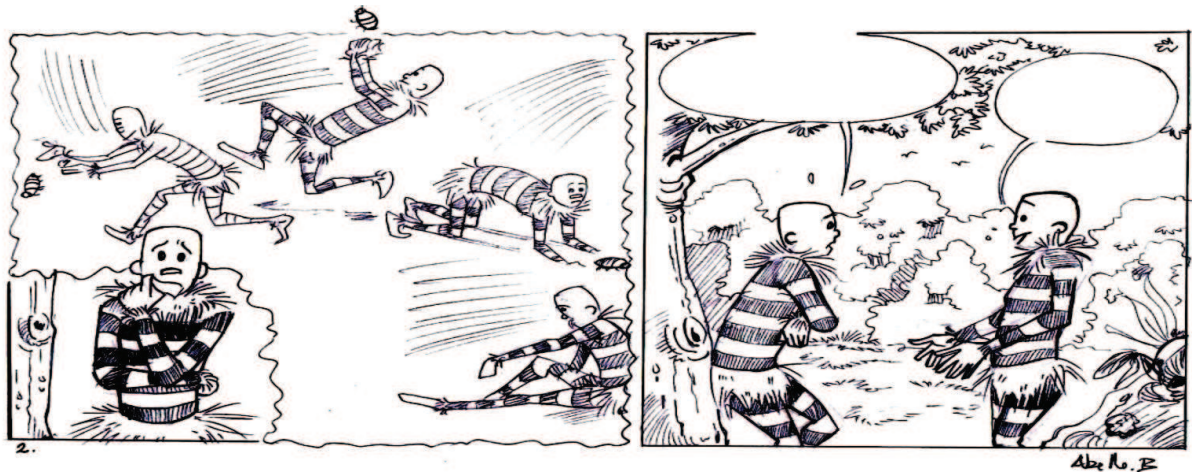
La séquence : suite d'images ou de scènes formant un ensemble, même si elles ne se présentent pas dans le même décor.



- L'ellipse : temps qui passe entre deux cases ou deux scènes. L'ellipse permet de sauter des événements sans importance afin de ne pas casser le rythme de l'action (ou au contraire de ne pas montrer un événement important pour accentuer un suspense, une sorte de frustration voulue).



- Le flash-back : “retour en arrière”. On l'utilise en général pour figurer ou représenter le souvenir d'un personnage, ou pour raconter une action s'étant déroulée avant la scène que l'on est en train de lire.



Mise en place du projet

Nous avons mis en place un projet autour de la création et compréhension d'une bande dessinée en classe de première année secondaire avec la complicité des enseignants en dehors des heures de cours, la bande dessinée comme outil pédagogique.

Ensemble nous avons mené une réflexion autour de cette problématique : Comment utiliser la bande dessinée comme outil pédagogique ?

Grâce à l'aide si précieuse des collègues volontaires, on a réalisé un projet de classe autour de ce thème.

Pour clore cette introduction, il me semble nécessaire de redéfinir dans les grandes lignes ce qu'est la bande dessinée. La BD c'est avant tout un récit raconté en images successives de différentes tailles (*cases*). Tout comme le cinéma, la BD utilise la technique du cadrage et l'ellipse. Elle se caractérise aussi par l'utilisation des bulles (*Phylactères*) où apparaît le texte.

La BD utilise donc un code spécifique et se lit de gauche à droite et de haut en bas sous nos latitudes.

C'est aussi une forme littéraire à part entière subdivisée en genres différents (*aventure, fantastique, humour, policier...*). Enfin, c'est un art reconnu : le neuvième art.

Nous sommes partis du principe que la bande dessinée c'est avant tout raconter, raconter sous forme d'images, en quelque sorte le narratif en image.

Ce projet de réflexion menée avant sa mise en place s'attachait à voir sa position par rapport aux instructions officielles, il s'est avéré que la bande dessinée ne figurait pas dans les programmes, donc il fallait recourir à des séances dites « extra horaires »

3.3.1 Documents d'accompagnement

Pour le cycle en question, en collaboration avec les enseignants volontaires nous avons proposé un document d'application et d'accompagnement.

On y trouve une liste de référence des œuvres de littérature de jeunesse concernant ce cycle. Celle-ci est réactualisée régulièrement si la bande dessinée traite d'un sujet d'actualité.

Les enseignants volontaires doivent faire découvrir et travailler en classe au moins deux littéraires

Cette liste propose donc : Albums, contes, poésies, romans et récits illustrés, théâtre et des bandes dessinées ; tout en précisant que l'enseignant devra choisir un ouvrage au moins dans chacune des six catégories.

Dans ce contexte on a pris une sorte d'échantillon pour montrer que ce projet est réalisable dans la mesure où tous les établissements scolaires possèdent un data show, un micro portable (matériel minimum pour la réalisation de ce projet) du matériel pour la duplication des planches, et de la volonté des enseignants bien sûr.

On peut donc utiliser la BD en classe, où chaque élève a sa planche ou son album.

Objectif premier était d'amener l'apprenant à être autonome et de créer chez lui une motivation et goût à la lecture sans contrainte.

Côté pratique écriture, diverses opérations sont réalisables :

Prolongement d'un récit inachevé.

Complétion des dialogues (bulle)

La description d'un lieu à partir d'une image.

La description d'un personnage en tenant compte de l'information visuelle.

Exercice de mémorisation (livre étant fermé) l'apprenant reconstitue le récit.

3.3.2 La pratique

Dessiner sa propre bande dessinée est un travail très difficile à ce stade, La réalisation d'une planche (courte histoire) peut se faire avec l'aide des professeurs de dessin, ou encore l'utilisation d'un logiciel (puisque nous sommes dans l'application des (TICE)

Conclusion

À travers ce projet, nous avons voulu montrer comment la bande dessinée peut être utilisée comme outil pédagogique au cycle secondaire.

Au final de ce travail de réflexion et de pratique, il nous semble d'ailleurs que la bédé est plus un support pédagogique qu'un outil. Mais un support avec des qualités :

- La BD peut être utilisée à tous les cycles (Cycles lecteurs ou non-lecteurs), soit dans un de ses aspects (genre, dialogue, découpage, phylactère, etc.) soit dans son intégralité.

- Travailler autour de la BD est, généralement, un élément motivant pour les élèves.

- La bande dessinée est à la fois support de connaissance, d'information et de diffusion.

- La BD favorise l'interdisciplinarité (principalement entre la maîtrise de la langue et les activités d'arts visuels).

C'est principalement sous la forme de projet que nous avons essayé de répondre à la problématique «la bédé comme outil pédagogique au lycée ».

3.4. Objectifs

A) :

Comprendre l'organisation du récit en image.

Typologie des textes dans la BD.

Complémentarité texte- image.

Des bulles au service de la compréhension de l'histoire.

Créer une BD à partir d'un texte littéraire.

.

B) :

La description.

Utilisation des onomatopées.

Reconstitution des monologues et dialogues.

Réinvestissement des acquis.

3.4.1-Stratégie et méthodes dans la séquence

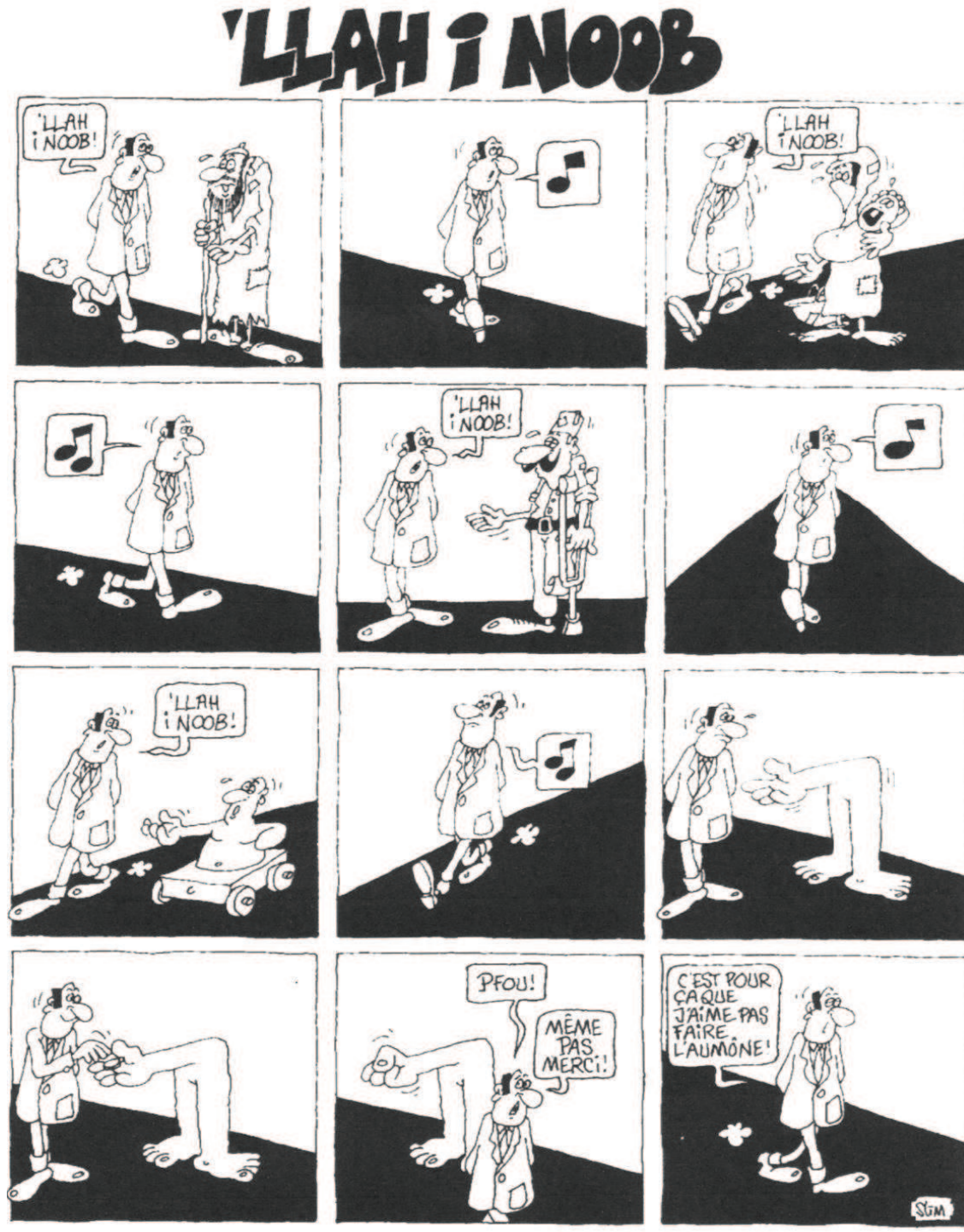
3.4.2 Séquence de bandes dessinées

Séance 01 :Expression orale –Durée : 1 heure

Objectifs : (niveau 01)

Comprendre l'organisation du récit en images et interprétation.

Expression orale dirigée



Expression dirigée

Remarque : ces questions sont données à titre indicatif, c'est à l'enseignant de prévoir la quantité et la difficulté des questions.

Quel est le titre de cette bande dessinée ?

Qui est l'auteur de cette bande dessinée ?

Combien y a-t-il de vignettes ?

Quels sont les personnages ?

Quels sont les pauvres ?

Décrivez-les.


Quel est le personnage imaginaire ?

Décrivez-le.

À qui remet-il l'argent ?

Que peut acheter le pauvre avec cet argent ?

Que dois-tu retenir de cette histoire ?

Que signifie ce dessin ? 

(Les questions peuvent être variées en fonction du niveau des élèves)

Séance 02 :Expression orale –Durée : 1 heure

Objectifs : (niveau 02)

Comprendre l'organisation du récit en images et interprétation.



Un questionnaire est établi pour amener l'apprenant à développer, interpréter la BD.

3.4.3 Séance 02 : Lecture – Durée : 2 heures

Objectifs : Compréhension d'un texte (conte) appuyé d'images

Le petit chaperon rouge

Il était une fois....

Une petite fille qu'on appelait Chaperon Rouge,
on lui avait donné ce nom parce que sa maman lui avait fait un très joli bonnet rouge. Et, à
l'époque, les bonnets s'appelaient des chaperons.
Au village, quand on la voyait arriver, on disait : Tiens voilà le Petit Chaperon Rouge.



Le petit Chaperon Rouge avait une grand-maman qui vivait seule à l'autre bout de
la forêt. La vieille dame très âgée ne sortait pas beaucoup de sa maison.

Un jour sa maman lui dit :

Grand-maman est malade, j'ai fait ce matin des galettes que ta grand-maman aime tant, sois

gentille, va donc les lui porter avec ce fromage  et ce petit pot de confiture 

Mais ne quitte pas le sentier, car papa a vu des loups qui rôdaient dans la forêt.



Le Petit Chaperon Rouge promet de se méfier puis, toute joyeuse, elle mit sa
cape rouge, son bonnet rouge et elle prit son petit panier.

Ne traîne pas en chemin recommanda la maman. Ne parle à personne et reviens avant la tombée
de la nuit.

Le Petit Chaperon Rouge lui donna un gros baiser et partit en sautillant.



Or, tout près de là, un loup affamé rôdait dans le bois. Soudain il vit l'enfant.

Miam ! Miam ! L'eau lui monta à la bouche et il se lécha les babines en pensant au succulent dîner qu'il allait faire. Mais pas ici, pensa-t-il. On pourrait me voir de la maison.

Il s'approcha de la petite fille. Bonjour ! Lui dit-il. Le Petit Chaperon Rouge se mit à trembler en apercevant le loup, mais celui-ci reprit en souriant jusqu'aux oreilles.

Comment t'appelles-tu ? Le Petit Chaperon Rouge, répondit peureusement l'enfant.

Et où vas-tu comme cela ? Demanda le loup d'une voix douce. Une voix si douce que la petite fille se sentit aussitôt rassurée.

Je vais chez ma grand-mère, expliqua le Petit Chaperon Rouge. Elle habite tout au bout du sentier.

Le loup connaissait très bien la petite maison.

Excuse-moi, dit-il, je suis pressé. J'ai été ravi de faire ta connaissance. À bientôt !



À ces mots, il s'enfuit à toutes jambes dans la forêt et, ayant pris un raccourci, il arriva bon premier devant la maison de la grand-mère.

Toc, Toc, il frappa.

Qui est là ? Demanda la vieille dame, du fond de son lit.

Le Petit Chaperon Rouge ! Susurra le loup, qui était très doué pour les imitations.

Tire la chevillette et la bobinette ! s'écria la grand-mère, toute joyeuse de voir sa petite fille.



Le loup tira la chevillette et la porte s'ouvrit.

La grand-mère sursauta d'effroi.

Laisse-moi en vie, supplia-t-elle. Je te donnerai toutes mes provisions.

Mais le loup avait un projet plus urgent.

Il se précipita sur la grand-mère, lui arracha sa chemise de nuit, son bonnet de dentelle,
et il enferma la vieille dame dans une armoire.

Sans perdre une seconde, il enfila la chemise et le bonnet, puis se coucha dans le lit, tira la
couverture de laine jusqu'à son nez, et il attendit.



Pendant ce temps, le Petit Chaperon Rouge, arriva avec son panier de
provisions et un beau bouquet de fleurs qu'elle avait pris le temps de cueillir.

Elle frappa à la porte. Toc, Toc ! Qui est là ? Demanda le loup, imitant la voix de la grand-mère.

Le Petit Chaperon Rouge.

Tire la chevillette et la bobinette ! S'écria le loup. La petite fille se haussa sur la pointe des
pieds,

tira la chevillette et elle entra.



Toute souriante, elle se dirigea vers le lit de la vieille grand-mère.
Mais, en s'approchant, elle se dit, que, sous son bonnet, sa grand-mère avait vraiment une drôle
de tête ce jour-là.

Oh, grand-mère ! Tu en as de grands yeux ! C'est pour mieux te voir, mon enfant ! Dit le loup
en gloussant.

Tu en as de grandes oreilles ! C'est pour mieux t'entendre, mon enfant.

Et tes dents ! S'écria le Petit Chaperon Rouge. Tu en as de grandes dents !



C'est pour mieux te manger, mon enfant ! hurla le loup.

Il rejeta la couverture, et griffes en avant, il se précipita vers la petite fille. Criant de toutes ses forces, elle s'échappa vers la porte, mais elle tremblait tellement qu'elle n'arrivait pas à l'ouvrir.



Or, le papa du Petit Chaperon Rouge coupait du bois tout près de là.

Entendant des cris, il courut à toute allure vers la maisonnette, en arrivant, il aperçut le loup et le Petit Chaperon Rouge à travers la fenêtre, Il se précipita et, d'un coup de hache, tua le loup. Il était temps ! Avec ses griffes, l'animal avait déjà accroché la robe du Petit Chaperon Rouge.

Le bûcheron serra son enfant contre son cœur, lorsqu'ils entendirent des coups frappés dans l'armoire.



C'était la grand-mère, bien sûr !

La grand-maman était très heureuse de les voir et les embrassa tous les deux.

Le bûcheron apporta le loup très loin de la maison.

La grand-maman fit promettre au Petit Chaperon Rouge de ne plus jamais parler à aucun loup, même s'il avait l'air très gentil.

Heureusement, les galettes, le fromage et le pot de confiture étaient encore dans le panier. Le Petit Chaperon et sa grand-maman s'en régalerent tout en se promettant de se voir plus souvent.

Mais sans le loup cette fois dit grand-maman.

Remarque :

La lecture sera suivie de questions de compréhension et d'analyse.

N. B. Les dessins sont volontairement gardés pour agrémenter le texte.

L'apprenant doit par la suite résumer chaque partie suivant l'image.

3.4.4 Séance 03 : Vocabulaire – Durée : 1 heure

Objectifs : Les onomatopées

Attribution à chaque onomatopée un sens.

(exemples)



Exemple : Bruit d'explosion



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

3.4.4 Séance 03 : Vocabulaire – Durée : 1 heure

Objectifs : Les onomatopées

**Attribution à chaque image une onomatopée
(exercice inverse)**



On frappe à la porte : toc. toc !!



Silence :



Sentir une fleur :



Crier :

(Une variante sera proposée aux apprenants)

3.4.5 Séance 04 : Grammaire – Durée : 1 heure

Le style direct et indirect

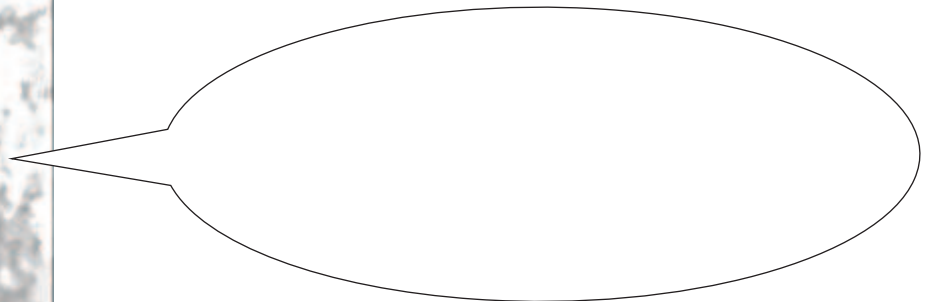
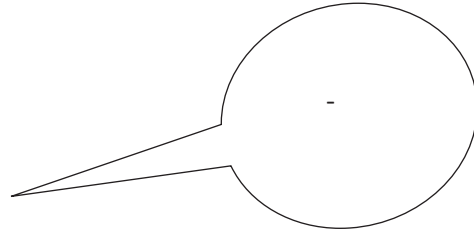
Objectifs :

Amener l'apprenant à maîtriser le style direct et indirect.

Exemples à partir d'images :



Style direct



Variante d'exercice suivant le niveau d'acquisition des élèves

3.4.6 Séance 05 : Conjugaison – Durée : 1 heure

Objectifs :

Les valeurs du présent et du futur



À quel temps sont conjugué les verbes de « je veux un rapport... » et « Sakamoto est un vrai renégat » lequel exprime le moment où le locuteur parle ? Lequel exprime un état qui dure ?

Dans ces images, les verbes qui expriment un fait futur sont construits de deux manières, lesquelles ?

Pour décrire la valeur de « le colibri arrivera au Kampong [...] vous y serez depuis une semaine » diriez-vous qu'il s'agit d'un espoir ? Une suggestion ? D'un ordre ? d'une demande ? Justifiez votre réponse.

Exercice :

Quelle est la valeur du présent dans les phrases suivantes ?

- La semaine à venir va être chargée.
- Ce jour-là, en se levant, elle voit le jardin qui scintille sous une neige éclatante.
- Aujourd'hui, le soleil brille et tout paraît plus gai.
- Tous les matins, il lit son journal.
- La terre tourne autour du soleil.
- Nous allons rentrer.
- Le chevalier passe le pont-levis et pénètre dans le château.
- Que fais-tu?
- J'admire le coucher du soleil. Le ciel est rouge et les nuages sont flamboyants."
- Les nuages sont composés de fines gouttelettes d'eau en suspension.
- Je ne retrouve plus mes clés.
- Le soir, elle lit un peu avant de s'endormir.
- Un triangle équilatéral a trois côtés et trois angles égaux.

Quelle est la valeur du présent dans les phrases suivantes ?:

Dans les phrases suivantes, il exprime : une action future ? Un ordre ? Une prédiction ?

- Vous apprendrez bien la leçon.
- Dans plusieurs nuits la terre tremblera.
- Tu rangeras ta chambre avant de sortir.
- Cet été, nous descendrons les rivières en canoë.
- Vous ferez ce quiz pour préparer le contrôle.
- Juin froid et pluvieux, tout l'an sera triste.
- Les cours reprendront lundi prochain.
- Tu n'oublieras pas de prendre ton manteau.

3.4.7 Séance 06 : Orthographe – Durée : 1 heure

Objectifs : Accord sujet –verbe

Observons :



Dans la première vignette, « mollo » a fait deux fautes. Montrez que l'une d'elles concerne la relation entre le verbe et le sujet, puis corrigez.

Cherchez dans le texte une phrase où il n'y pas cette faute d'orthographe de grammaire et expliquez pourquoi cette phrase est correcte.

Dites quel est le sujet dans la phrase, « Mollo je t'ai dit cent fois » qu'arriverait-il au verbe si on remplaçait ce sujet par ton père et moi ?

Exercice écrit

Recopie et complète le texte à l'aide des groupes nominaux.

Les musiciens / Mme Fatima / Quelques enfants / Les invités / Un buffet froid / La fête.

..... se déroulait dans le jardin. Attendait sur les tables nappées de blanc.

..... Arrivaient les uns après les autres. Jouaient en sourdine.

Avaient organisé un jeu de ballon. Saluait d'un sourire chaque arrivant.

Accorde correctement le verbe à son sujet au temps qui convient:

- Ali et Mohamed finiss... leur partie de golf et nous rejoign... au restaurant. Derrière le pot de fleur se trouv... tes clés. Désir... -tu un verre d'eau ? Le chat qui jou... avec la balle de tennis nous demand... beaucoup d'attention. Pren... -vous ce repas avec nous maintenant ou préfér... vous un peu plus tard ?
- Je patient... depuis une heure, et toi, tu parl... à ton ami pendant que les enfants jou... et cri... dans la cour.
- Il nous arriv... d'être en colère. Ils vous croi... fou. Je vous prépar... un festin pour ce soir. Vous nous appren... une joyeuse nouvelle.

Souligner les groupes sujets et accorder les verbes (au présent de l'indicatif).

- C'est le premier qui arrive sur la ligne qui (gagner) _____.
- Les fleurs, lorsque le printemps arrive, (fleurer)_____.
- Karim et son frère (être) _____des jumeaux.
- L'herbe, les feuilles, tout (être)_____ vert dans le jardin.
- Ma sœur et moi (être) _____jumelles.

Encadre en rouge le verbe conjugué dans chaque phrase et souligne en bleu son sujet à la règle.

- Les voyageurs patientent sur le quai.
- Ils attendent l'arrivée du train.
- Les chats engourdis dorment devant la cheminée.
- Pour nager plus vite, Ali utilise des palmes.

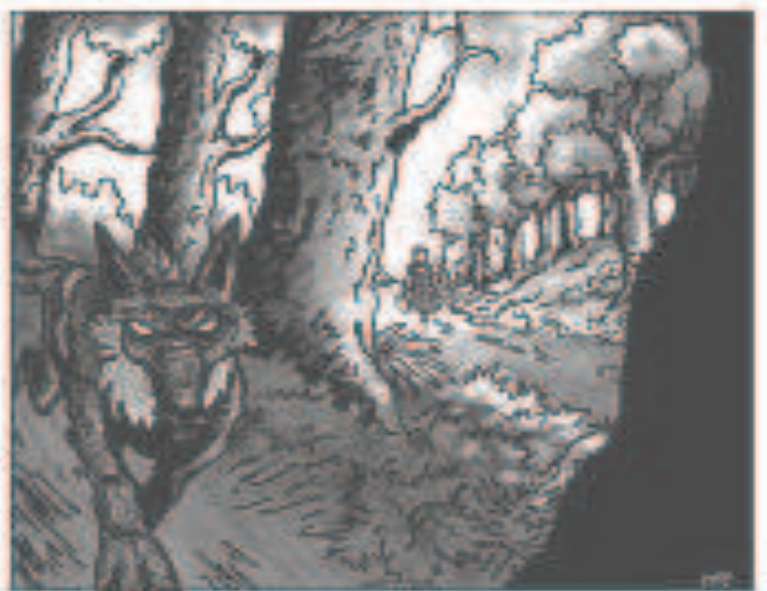
Écris chaque phrase en mettant le groupe nominal sujet au pluriel:

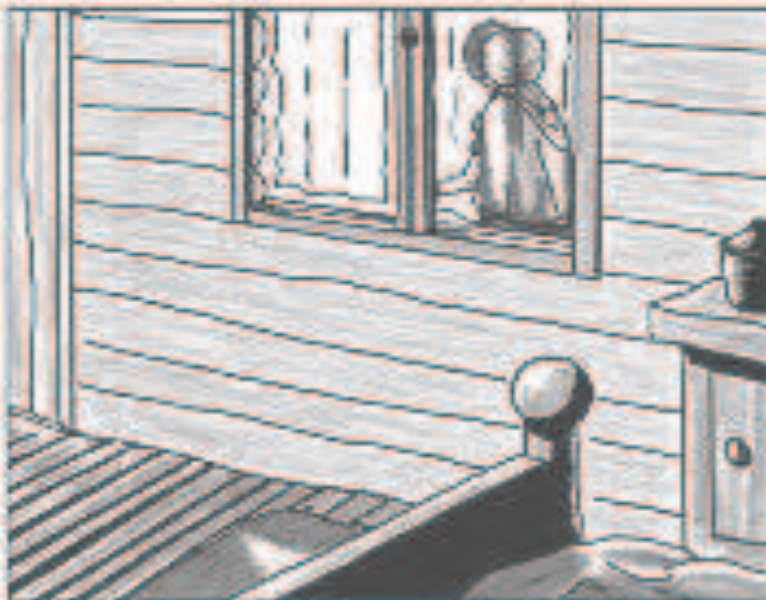
- Le pilote se met en relation avec la tour de contrôle.
- Le passager, pendant le voyage, regarde un film.
- L'hôtesse de l'air informe les voyageurs et leur offre des rafraîchissements.
- Un nuage obscurcit le ciel.
- Vers 18 heures, l'avion descendra lentement et atterrira avec un peu de retard.

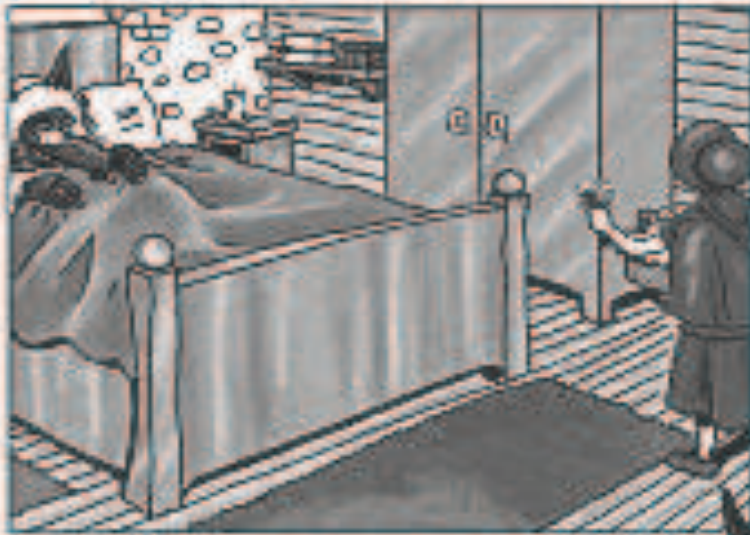
3.4.8.Séance 07 : Production écrite – Durée : 2 heures

Objectifs : Amener l'apprenant à remplir les planches









Fin ?

3.5 Évaluation du projet. (Séquence)

1.) L'écrit dans la bande dessinée

Le contenu des planches diffère d'un thème à l'autre, notre objectif était d'amener l'apprenant à faire la différence entre ces contenus

Objectifs : - différencier les différentes fonctions de l'écrit dans la bande dessinée

- acquérir du vocabulaire spécifique à la bande dessinée (onomatopée, bulle, phylactère, récitatif...) oui, à quoi servent ces écrits ? _ À compléter le décor.

Bulle de paroles.

Étude des onomatopées en classe

1. Séances menées avec la classe de Première année secondaire

C'est à l'intérieur du projet sur la bande dessinée que nous avons fait travailler nos élèves sur les onomatopées.

Première approche, définition

« La notion d'onomatopée a été découverte par les élèves lors d'une séance sur l'écrit dans la bande dessinée. L'objectif de cette séance était de caractériser les différents écrits que l'on trouve sur une planche de bande dessinée.

Concernant les onomatopées, les apprenants ont dû tout d'abord définir leur fonction. Leur première définition a été : « ça sert à écrire ce qu'on entend. »⁷³

Il a fallu alors les amener à préciser « ce qu'on entend » ; or les apprenants avaient déjà défini les bulles comme servant à écrire les paroles des personnages. C'est en leur faisant remarquer qu'on entendait aussi les paroles des personnages que nous avons induit chez eux la nécessité de réviser leur définition. Nous voulions arriver à une définition du type : « les onomatopées servent à écrire des bruits. » Mais les apprenants avaient beaucoup de mal à trouver un mot pour rassembler tout ce qu'on entend sauf les paroles ; il s'en est suivi un moment laborieux et peu agréable au bout duquel le mot bruit a enfin été donné par un élève. Il fallait dû garder une définition du type : « ça sert à coder ce qu'on entend sauf les paroles. »

⁷³ Bd.fle.wikispace.com.approche de la BD

Puis revenir sur celle-ci une fois que le Travail aurait avancé, le mot bruit serait alors apparu plus naturellement.

Les apprenants ont manifesté beaucoup d'imagination dans leur production, mais pour chaque son entendu une minorité a retrouvé les onomatopées utilisées dans la bande dessinée. Ce sont souvent les mêmes apprenants qui ont retrouvé l'onomatopée type pour chaque son ; sans doute parce qu'ils avaient l'habitude de lire des bandes dessinées et qu'ils réinvestissaient leur culture.

Dès la première production, après l'approche et la compréhension de la bande dessinée certains apprenants ont demandé pourquoi toutes les productions étaient « justes ». Nous avons pu alors leur faire comprendre qu'on n'entendait pas tous exactement la même chose, mais que tant qu'on pouvait reconnaître plus ou moins le son à travers l'onomatopée, celle-ci était juste.

La deuxième partie de la séance fut consacrée à un classement à partir d'onomatopées extraites de bandes dessinées et conservant leur lettrage manuel. Les élèves devaient reconnaître le son codé par chaque onomatopée puis regrouper celles qui codaient le même son. Certaines onomatopées ont posé problème, car les apprenants ne les reconnaissaient pas, c'est en les oralisant qu'elles ont pu être reconnues. Mais même avec ce moyen, certains groupes ne sont jamais parvenus à reconnaître les pleurs par exemple.

e) évaluation

La dernière séance sur les onomatopées fut consacrée à une évaluation.

Les résultats sont très positifs puisque presque tous les élèves ont répondu correctement à la plupart des questions. Les élèves ont donc compris les principes de l'onomatopée et de son codage.

En ce qui concerne la séance portant sur le codage du son par des lettres, nous pensons qu'elle est incomplète. Une séance de remédiation a été prévue à cet effet.

Elle consistait à réaliser un dictionnaire d'onomatopées. Cette production a tout de même le mérite d'avoir motivé les élèves.

Nous pensons qu'il est important de lier l'étude des onomatopées à une création assez libre et individuelle dans le domaine des arts visuels pour que les apprenants s'investissent dans le projet.

Chaque élève se mettrait en scène sur une photo qui serait ensuite illustrée. Par exemple un élève rajoute une onomatopée correspondant à la chute d'un liquide (SPLASH) à une photo où on le voit tenir un pot de peinture renversé au-dessus d'une grosse tâche, les exemples sont nombreux. Nous avons mis à leur disposition un logiciel de création de BD où chaque photo est associée à l'onomatopée correspondante produite oralement par l'élève.

II) L'intérêt

Le travail sur la bande dessinée a cependant suscité un grand intérêt chez la plupart des apprenants. Le matin, en découvrant l'intitulé « projet BD » sur l'emploi du temps de la journée ils manifestaient de l'enthousiasme et se mettaient plus vite au travail quand la séance débutait.

Les élèves se sont appropriés les connaissances construites pendant les séances et les ont réinvesties dans leurs dessins personnels

III) La motivation

Certains élèves connaissaient la bande dessinée. En effet, comme le montre son évaluation initiale, ils avaient l'habitude de lire des albums et identifiaient beaucoup de personnages. Les séances suivantes ont montré qu'ils maîtrisaient le sens de lecture dans une planche et qu'ils connaissaient intuitivement les éléments caractéristiques de la bande dessinée : bulles et onomatopées.

Cette maîtrise du sujet leur a permis de réintégrer le groupe classe et même d'en être un élément moteur. On peut aisément imaginer leur satisfaction personnelle.

Ces élèves se sont montrés intéressés lors de toutes les séances. Ils ont fait des efforts pour participer à toutes les phases de formalisation des connaissances en particulier pendant la réalisation des affiches ou de planches.

L'évaluation finale a montré qu'ils avaient bien intégré tout ce qui avait été découvert au cours des séances.

Dans les premières séances du projet, sur la lecture d'une planche et sur les différents écrits figurant sur une planche, l'apprenant participe, mais reste effacé. C'est lors du travail sur les onomatopées qu'il change complètement de comportement. Il participe activement à toutes les phases : individuelle, de groupe ou collective. Lorsqu'on travaille avec l'ardoise, il répond avec empressement. Lors du travail de groupe sur la reconnaissance et le classement des onomatopées, lui qui d'habitude se laisse porter par le groupe devient leader.

Grâce à l'évaluation finale, on peut remarquer que l'élève a parfaitement intégré tous les éléments découverts lors des séances précédentes.

Conclusion

La bande dessinée au cycle secondaire permet, comme on l'a vu de remettre sur les rails des élèves en difficulté, démotivés. Elle constitue un lien entre le milieu éducatif et le monde de l'enfant. Il faut savoir saisir cette opportunité offerte par la bande dessinée sans en abuser. Beaucoup d'élèves possédaient déjà implicitement des connaissances qu'ils ont pu redécouvrir et mettre en mots au travers des séances.

Aussi la durée du projet varie d'un milieu à un autre, puisque nous avons pris plusieurs établissements à titre d'expérience.

Nous sommes arrivés à ce constat que : la bande dessinée tient à la fois des arts visuels et de la maîtrise du langage et de la langue française.

Notre grand souhait est de mettre à la disposition des apprenants une bibliothèque constituée d'albums de bande dessinée pour que les apprenants consultent librement pendant leurs temps d'inactivité puis qu'ils proposent d'aller chercher dans ces albums les réponses aux interrogations soulevées lors des séances.

En Algérie, nous avons peu de dessinateurs ou auteurs de bandes dessinées, quel serait l'impact si un auteur animait au moins une séance pour nos apprenants ?

3.6 . Analyse et synthèse.

Questionnaire

Résultats du sondage

À l'intention des enseignants ayant pris en charge ce projet

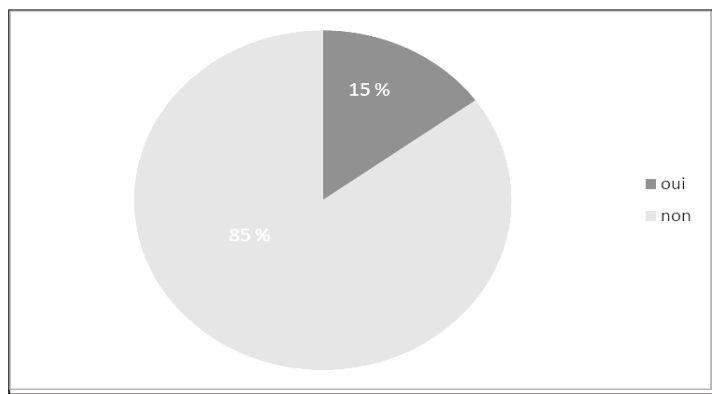
Ce questionnaire a été remis par les enseignants à la fin du projet

N°	Nature de la question	Oui	Non
1	Avez-vous déjà lu une bande dessinée ?	15	85
2	Connaissez-vous les techniques de la bande dessinée ?	10	90
3	Après utilisation, avez-vous retenu les notions élémentaires de la BD ?	87	13
4	D'après vous, la bande dessinée est-elle motivante ?	96	04
5	Privilégiez-vous le texte à la bande dessinée ?	50	50
6	La communication est facile entre vous et vos élèves par le biais de la BD ?	86	14
7	La BD ne facilite-t-elle pas l'expression écrite ?	92	08
8	Vos apprenants sont –ils arrivés facilement à découvrir l'histoire ?	98	02
9	Aimeriez-vous que le professeur de dessin vous aide ?	95	05
10	Aimeriez-vous voir la BD utilisée dans d'autres disciplines ?	90	10
11	Les onomatopées sont-elles d'un apport bénéfique ?	99	01
12	Vos apprenants sont-ils arrivés à réaliser une planche ?	83	17
13	Pensez-vous que la BD puisse être utilisée à d'autres projets ? (Dépliants, consignes, ..)	100	00
14	Avez-vous facilement trouvé la BD pour vos élèves ?	15	85
15	Le travail de groupe sur la BD est –il rentable ?	92	08
16	Lors des séances, aviez-vous été confronté à des incohérences ?	03	97
17	Aimeriez-vous que la BD soit portée dans le programme officiel ?	98	02
18	Peut-on dire que la BD est un outil pédagogique ?	100	00
19	Aimeriez-vous avoir une bibliothèque dans votre établissement ?	100	00
20	Aimeriez-vous avoir de la visite en classe d'un dessinateur, ou auteur de bande dessinée ?	100	00

2 Analyse et synthèse

Item 01 :

Avez-vous déjà lu une bande dessinée ?

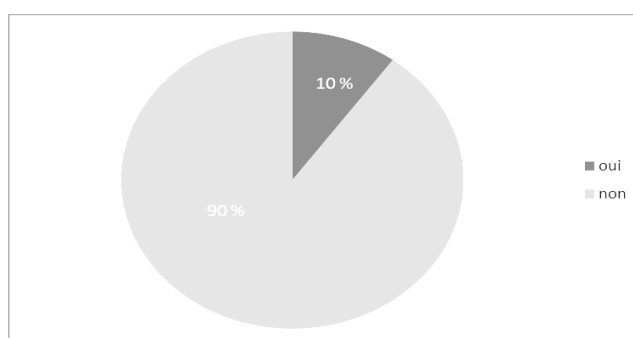


Avez-vous déjà lu une bande dessinée ? à cette question, quinze personnes sur les cent interrogées affirment avoir lu ou feuilleté une bande dessinée, ce qui nous a permis de faire un constat qu'en Algérie la bande dessinée fait défaut, les auteurs connus préfèrent s'adonner à la caricature dans les quotidiens nationaux que de s'étaler sur une planche.

La bande dessinée provient principalement de la France par le biais des jeunes immigrés en vacances en Algérie ou par des « mordus » de la BD, lors de leurs séjours à l'étranger.

Item 02 :

Connaissez-vous les techniques de la bande dessinée ?

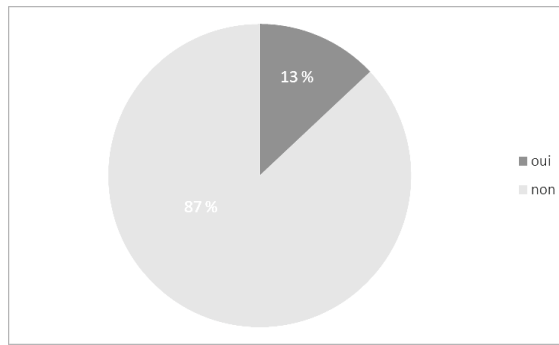


Quatre-vingt-dix pour cent ne connaissent pas la technique de la bande dessinée, par manque d'information, ils se contentent de lire sans pour autant s'intéresser à autre chose.

N'ayant pas eu l'occasion de rencontrer des techniciens dans le domaine, en plus les documents à cet effet n'existent pas ou peu.

Item 03 :

Après utilisation, avez-vous retenu les notions élémentaires de la BD ?

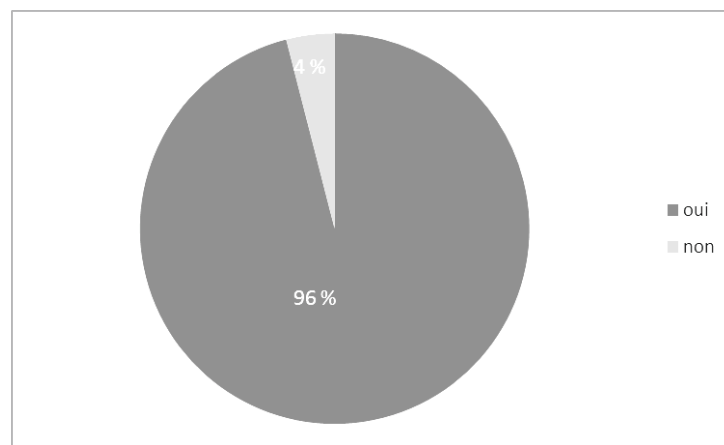


Après utilisation, avez-vous retenu les notions élémentaires de la BD ?

À cette question les enseignants ont trouvé un plaisir à se former pour inculquer les notions acquises à leurs apprenants d'un côté, et pour leur propre formation d'un autre côté .

Item 04 :

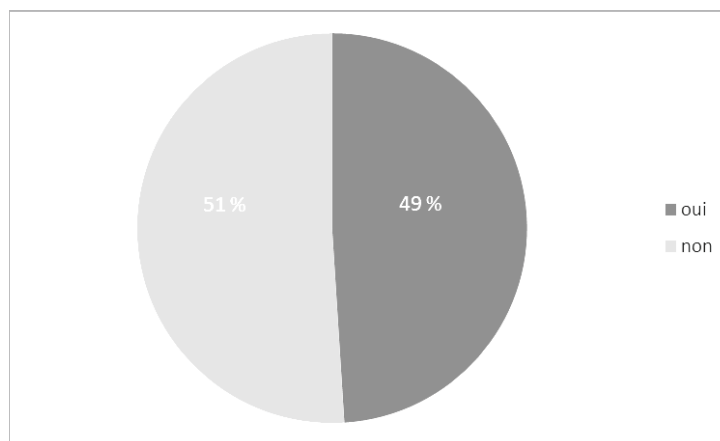
D'après vous, la bande dessinée est-elle motivante ?



La bande dessinée est très motivante, ce que nous avons remarqué lors de la première séance, la plupart des élèves ont pris la bande dessinée au lieu du texte mis à leur disposition, ce qui implique le gout pour les dessins .

Item 05 :

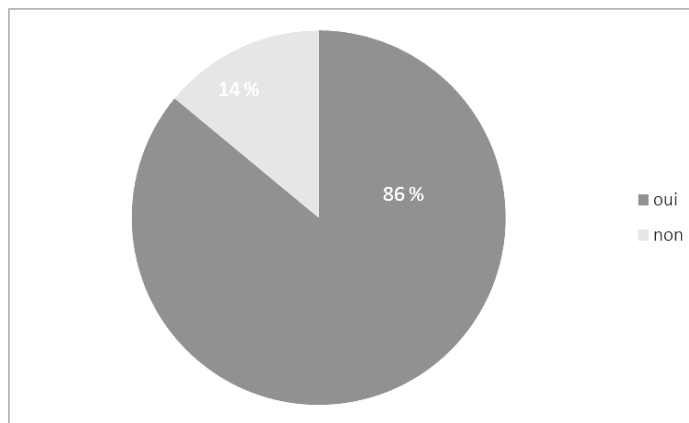
Privilégiez-vous le texte à la bande dessinée ?



Privilégiez-vous le texte à la bande dessinée ? Ici les avis sont partagés, les uns par souci de manque de documentation, d'autres préfèrent les textes pour la diction.

Item 06 :

Privilégiez-vous le texte à la bande dessinée ?



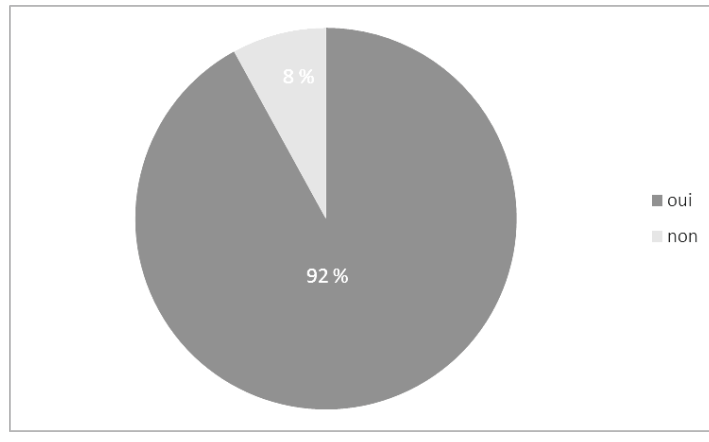
Nous avons remarqué que la bande dessinée instaure un climat de confiance et d'échange entre les enseignants et les apprenants, pour deux raisons :

L'enseignant n'est plus le leader en classe.

Les apprenants échangent leurs avis, donnent leurs impressions suite aux questions posées par l'enseignant.

Item 07 :

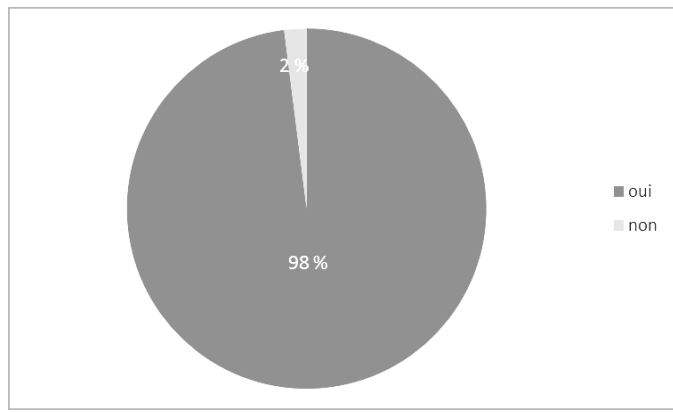
La BD ne facilite-t-elle pas l'expression écrite ?



92 % des enseignants sont satisfaits du travail fourni par les apprenants lors de la réalisation de l'expression écrite , ce qui montre d'après les enseignants l'impact de la bande dessinée et son utilité .

Item 08 :

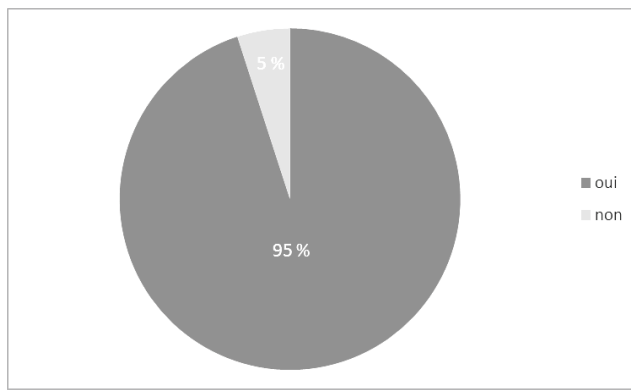
Vos apprenants sont –ils arrivés facilement à découvrir l'histoire ?



Satisfaction presque totale, les apprenants sont arrivés facilement à comprendre l'histoire, même avec une bande dessinée dans une autre langue (l'expérience fut menée avec une bande dessinée japonaise). Le résultat était surprenant.

Item 09 :

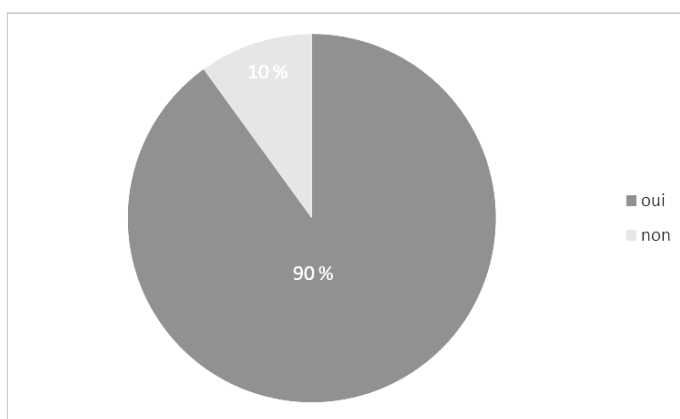
Aimeriez-vous que le professeur de dessin vous aide ?



Presque tous les professeurs interrogés sollicitent l'aide des professeurs de dessin afin de bien mener leur tâche, il s'est avéré que certains talents ont été découverts parmi les apprenants qui ont beaucoup aidé leurs professeurs dans la réalisation des planches.

Item 10 :

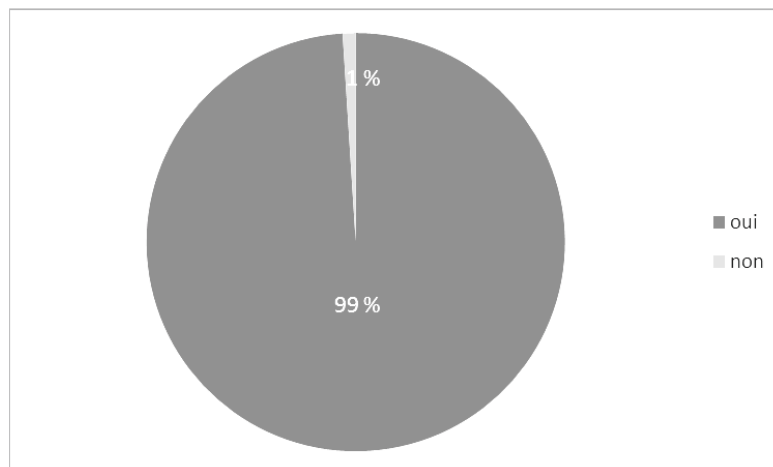
Aimeriez-vous voir la BD utilisée dans d'autres disciplines ?



En principe la bande dessinée doit aussi se trouver dans les autres disciplines par exemple les sciences naturelles, en géographie, et autres ce qui nous aidera par la suite à mieux aborder la bande dessinée dans un cours de français.

Item 11 :

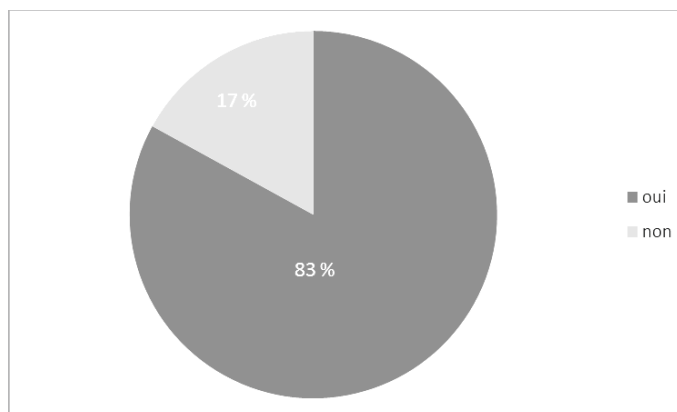
Les onomatopées sont-elles d'un apport bénéfique ?



Les onomatopées nous ont permis de mieux aborder certaines particularités où l'apprenant ne pouvait pas s'exprimer à l'aide de mots (vocabulaire),

Item 12 :

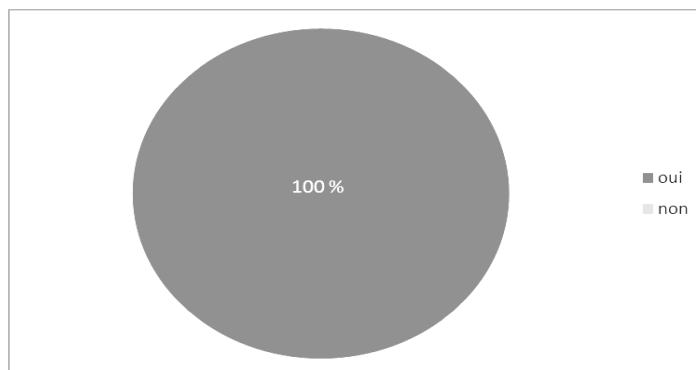
Vos apprenants sont-ils arrivés à réaliser une planche ?



Plus de quatre-vingts pour cent de nos apprenants sont arrivés à réaliser une planche, malgré les lacunes constatées en dessin, le fond y est, mais la forme reste à développer chez lui.

Item 13 :

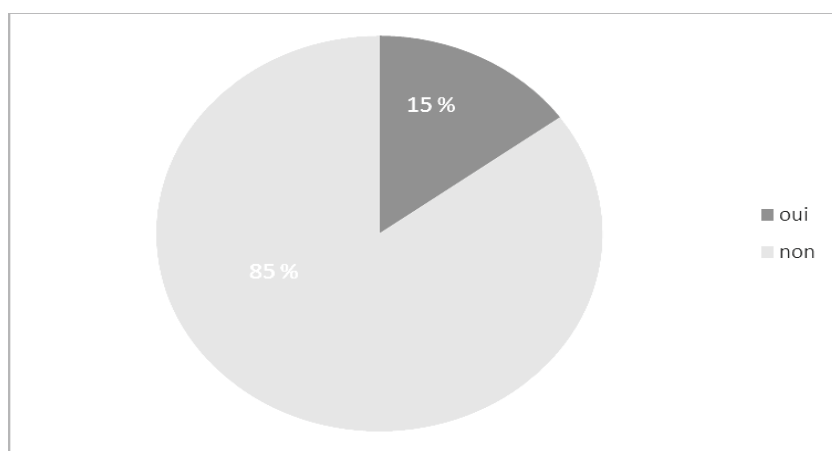
Pensez-vous que la BD puisse être utilisée à d'autres projets ? (Dépliants, consignes, ..)



La BD peut être utilisée à d'autres projets, et reste le moyen le plus adéquat pour l'information, nous avons constaté que l'apprenant s'exprime très facilement à l'aide de dessin, pour la réalisation de dépliants, de consigne, etc.

Item 14 :

Avez-vous facilement trouvé la BD pour vos élèves ?



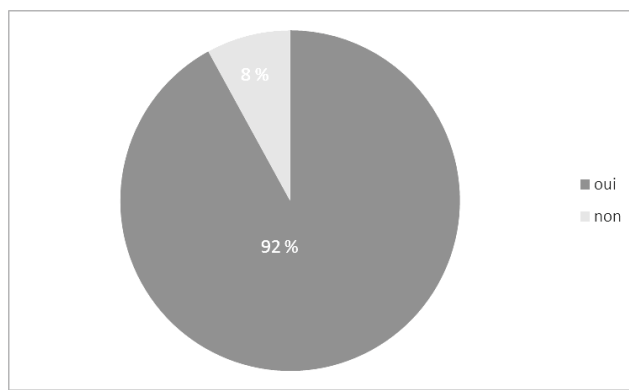
Le seul problème et de taille que nous avons rencontré est celui de la disponibilité de la bande dessinée, il a fallu prévoir, demander des élèves et des collègues pour la collecte de la bande dessinée.

Ce handicap a beaucoup découragé certains collègues qui ne sont pas arrivés à trouver de la bande dessinée surtout dans les petits villages où nous avons aussi entamé une expérience.

À titre indicatif, certains apprenants se sont limités à ramener des caricatures des quotidiens nationaux, juste pour mieux comprendre la technique.

Item 15 :

Le travail de groupe sur la BD est –il rentable ?

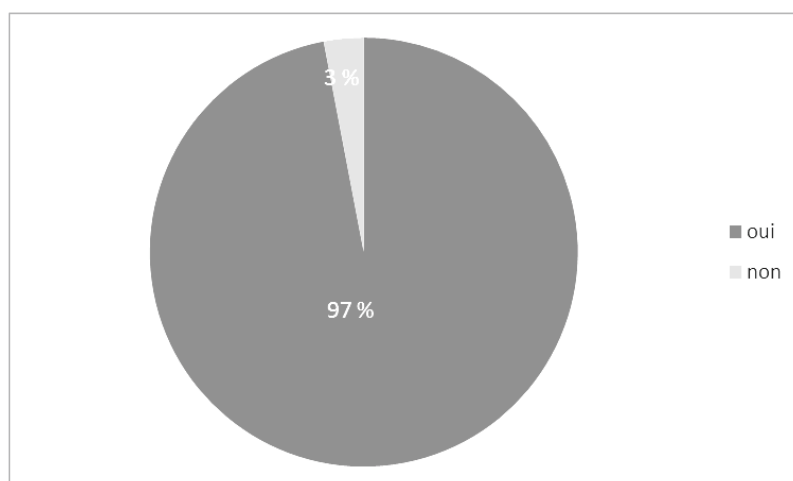


Il en ressort de cette étude que 92 % ont confirmé que le travail en groupe est très rentable dans la mesure où les élèves se mesurent et où chacun donne son point de vue.

Un stimulant de premier ordre lors du travail en binômes

Item 16 :

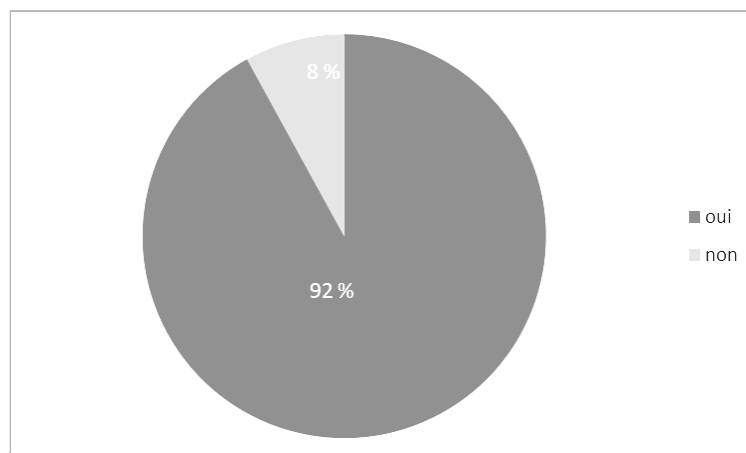
Lors des séances, aviez-vous été confronté à des incohérences ?



Il ressort de ce graphe , trois pour cent ont trouvé des incohérences qui se traduisent par la mauvaise ou presque illisible écriture des élèves à l'intérieur des bulles, d'où l'incompréhension totale à lire la planche.

Item 17 :

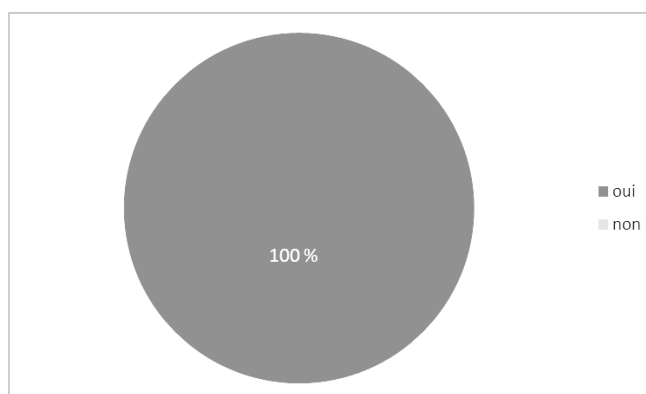
Aimeriez-vous que la BD soit portée dans le programme officiel ?



Quatre-vingt-douze enseignants sur les cent interrogés aimeraient que ce projet soit inscrit au programme scolaire sur les trois cycles de l'apprentissage au perfectionnement.

Item 18 :

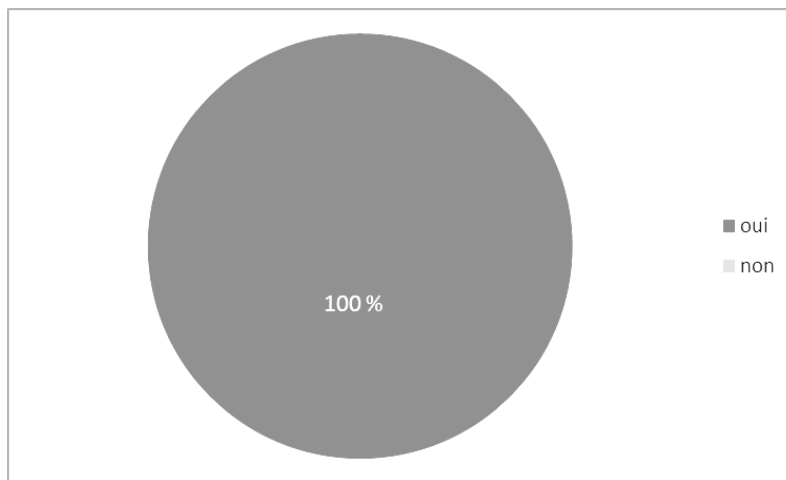
Peut-on dire que la BD est un outil pédagogique ?



La totalité après cette expérience si fructueuse affirme que la bande dessinée est un outil pédagogique motivant et très bénéfique.

Item 19 :

Aimeriez-vous avoir une bibliothèque dans votre établissement ?



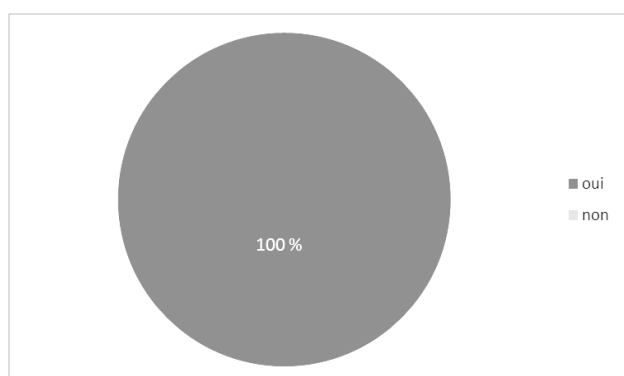
Une bibliothèque est le souhait le plus cher de tous les enseignants pour diverses raisons :

Documentation disponible comme support pédagogique.

Amener l'apprenant à lire sans surveillance, et prendre ce moment comme moment de loisir sans contrainte.

Item 20 :

Aimeriez-vous avoir de la visite en classe d'un dessinateur, ou auteur de bande dessinée ?



La visite, l'apport, et les conseils d'un dessinateur, auteur de BD n'est qu'un plus pour la réussite totale d'un pareil projet.

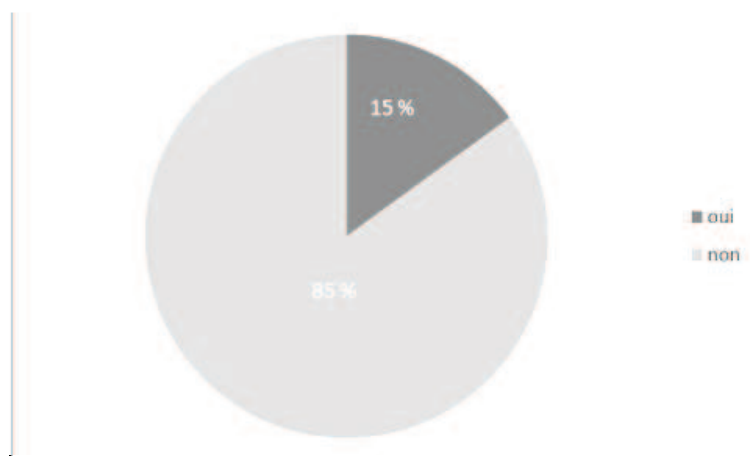
Nous avons réalisé ce questionnaire à l'intention des apprenants ayant suivi ce projet.

Ce questionnaire a été remis par les apprenants une fois le projet terminé.

N°	Nature de la question	Oui	Non
1	Avez-vous déjà lu une bande dessinée ?	20	80
2	Élèves ayant opté pour une planche	85	15
3	Élèves ayant opté pour un texte	10	90
4	D'après vous la bande dessinée est-elle motivante par rapport au texte ?	75	25
5	Privilégiez-vous le texte à la bande dessinée ?	66	34
6	Arrivez-vous facilement à vous exprimer ?	70	30
7	Êtes-vous arrivés à différencier les différents genres ?	23	77
8	Arrivez-vous facilement à comprendre l'histoire ?	98	02
9	Êtes-vous facilement arrivés à découvrir les attitudes des personnages ?	65	35
10	La BD est-elle un support bénéfique pour l'expression écrite ?	90	10
11	Les onomatopées sont-elles d'un apport précieux pour bien s'exprimer ?	52	48
12	Êtes-vous capables de réaliser une planche (histoire et dialogues) ?	67	23
13	Certaines actions ne sont possibles que par des onomatopées, pensez-vous que c'est bien pour s'exprimer ?	80	20
14	Peut-on utiliser la BD à d'autres fins (dépliants, consignes, etc.) ?	84	16
15	Le travail de groupe sur la BD est –il rentable ?	92	08
16	Lors des séances, aviez-vous été confronté à des incohérences ?	03	97
17	Aimeriez-vous que la BD soit portée dans le programme officiel ?	82	18
18	Avez-vous appris beaucoup de choses par le biais de la BD	88	12
19	Aimeriez-vous avoir une bibliothèque dans votre établissement ?	100	00
20	Aimeriez-vous avoir de la visite en classe d'un dessinateur, ou auteur de bande dessinée ?	100	00

Item 01 :

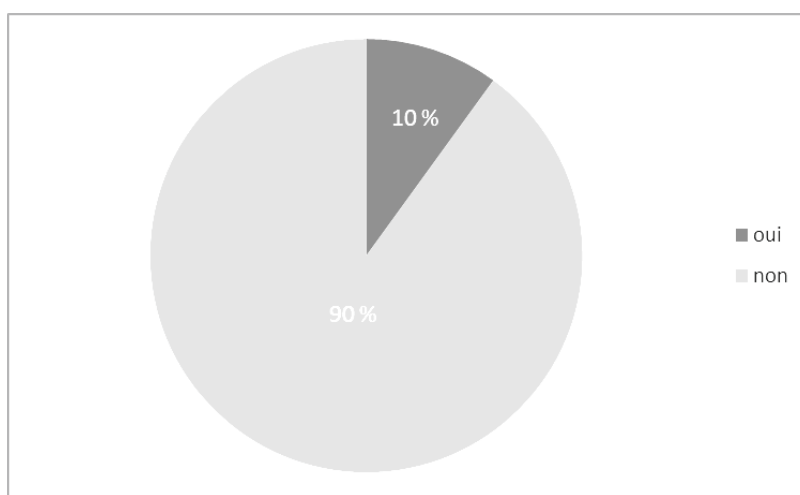
Avez-vous déjà lu une bande dessinée ?



Uniquement 20 % ont eu l'occasion de lire ou de feuilleter une bande dessinée, le reste par manque de documents n'avait pas accès surtout pour les apprenants dont les lycées se trouvent dans des zones déshéritées.

Item 02 :

Élèves ayant opté pour une planche



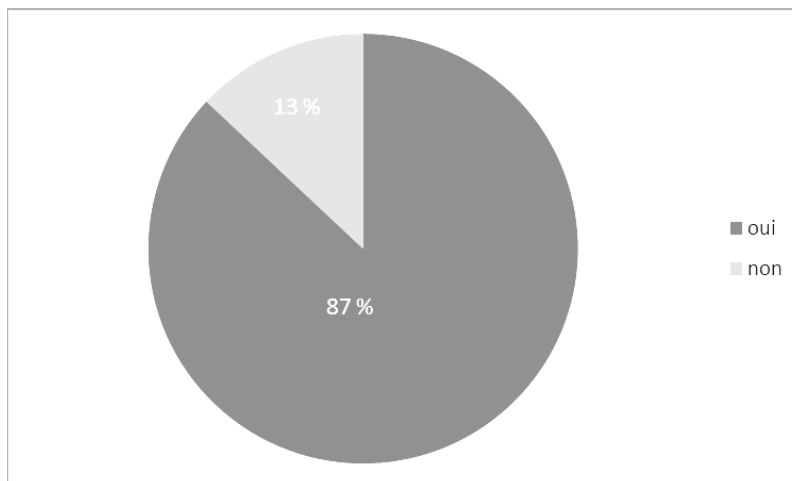
Presque la totalité des élèves a opté pour la planche, pour les motifs suivants :

-Les dessins - -Les couleurs - -Histoire

Ce qui a été confirmé par les apprenants

Item 03 :

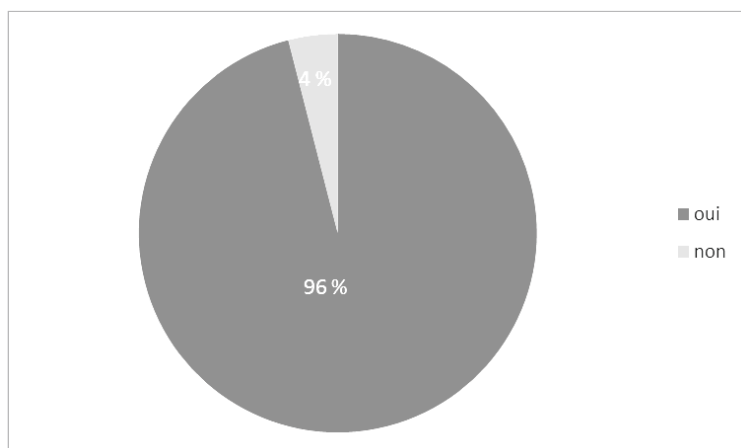
Élèves ayant opté pour un texte



Élèves ayant opté pour un texte, n’avaient pas l’habitude de se trouver en face d’une bande dessinée, ne connaissant pas la nature de l’exercice donné, se sont rabattus sur le texte, opération ordinaire en pensant qu’il s’agissait d’une lecture d’un texte.

Item 04 :

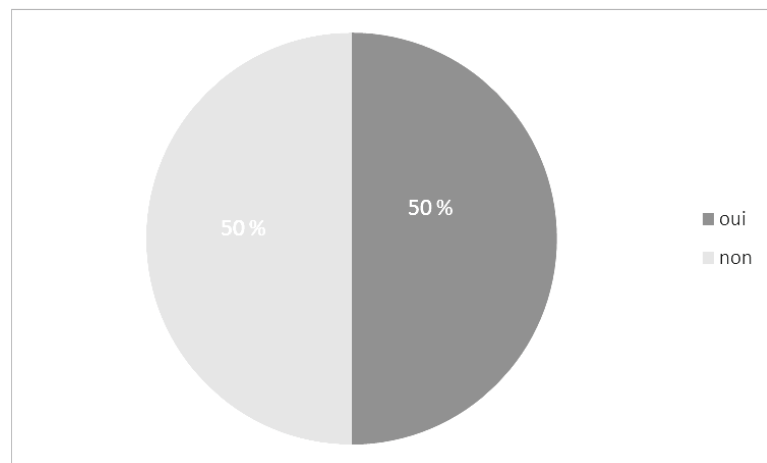
D’après vous la bande dessinée est-elle motivante par rapport au texte ?



La bande dessinée est-elle motivante par rapport au texte, le taux de participation nous le montre, le choix en question 4 le prouve.

Item 05 :

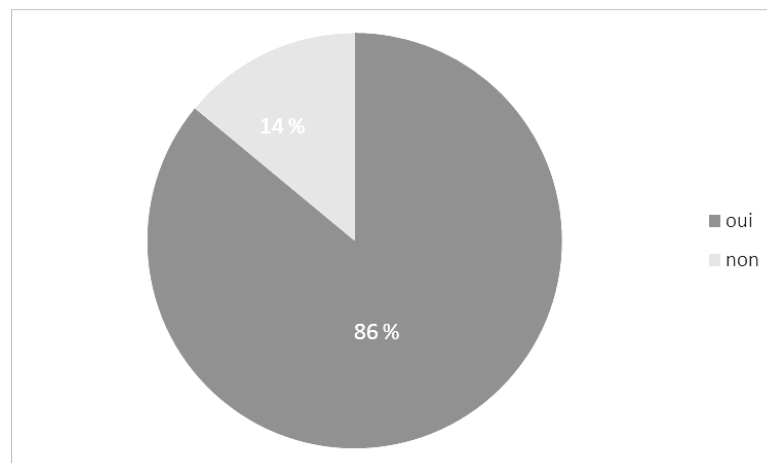
Privilégiez-vous le texte à la bande dessinée ?



Ici, au vu du résultat les avis sont partagés, pour ceux qui ont répondu « non » n'ont jamais utilisé la bande dessinée.

Item 06 :

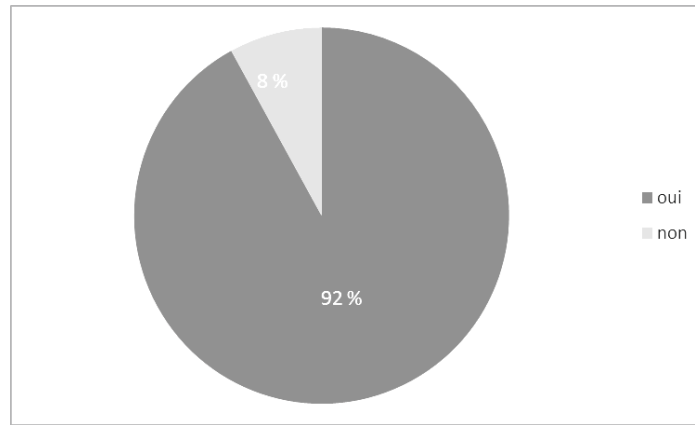
Arrivez-vous facilement à vous exprimer ?



La bande dessinée permet aux apprenants de s'exprimer librement, en plus d'apprendre à s'exprimer et par la même occasion de donner son point de vue. Contrairement au texte, où l'apprenant est sollicité à répondre à une série de questions dites « fermées ».

Item 07 :

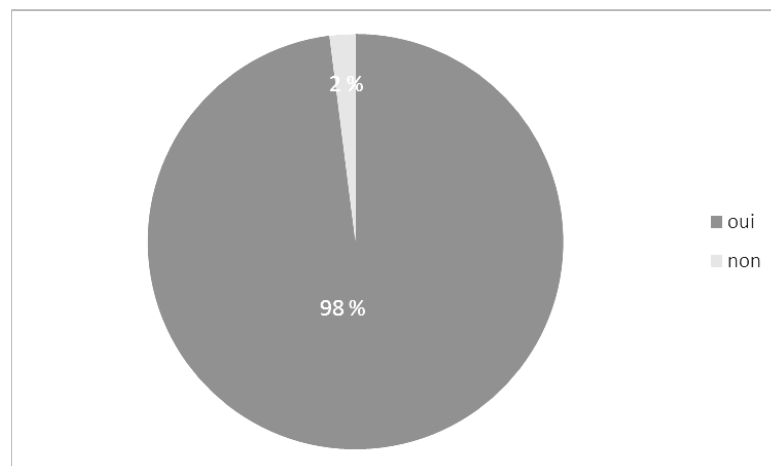
Êtes-vous arrivés à différencier les différents genres ?



Pour la première fois dans l'utilisation et la pratique de la bande dessinée, certains ne sont pas arrivés comme le démontre le graphe soit 92 % à différencier le genre, mais nous avons constaté que vers la fin de la séquence les élèves sont arrivés à découvrir le genre.

Item 08 :

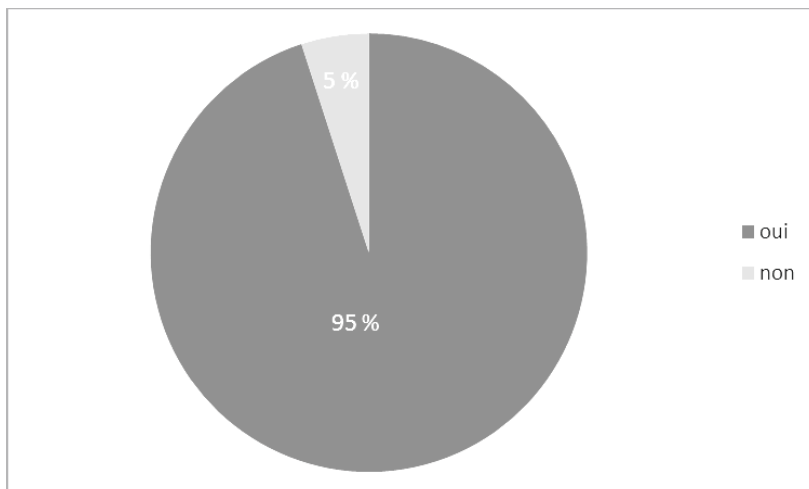
Arrivez-vous facilement à comprendre l'histoire ?



L'apprenant est arrivé facilement à comprendre l'histoire, il est arrivé même à remettre les vignettes dans l'ordre à titre d'exemple, une planche en langue étrangère (test en japonais) remise aux apprenants ne posait aucun problème quant à la découverte et la compréhension de l'histoire.

Item 09 :

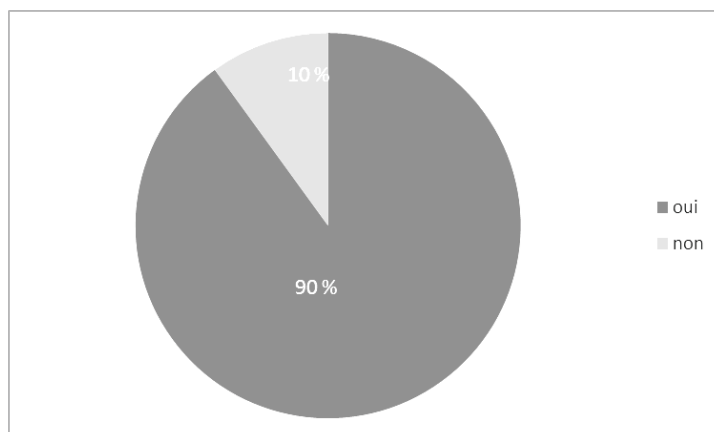
Êtes-vous facilement arrivés à découvrir les attitudes des personnages ?



Effectivement, les apprenants sont arrivés à découvrir les attitudes des personnages en grande partie grâce aux onomatopées.

Item 10 :

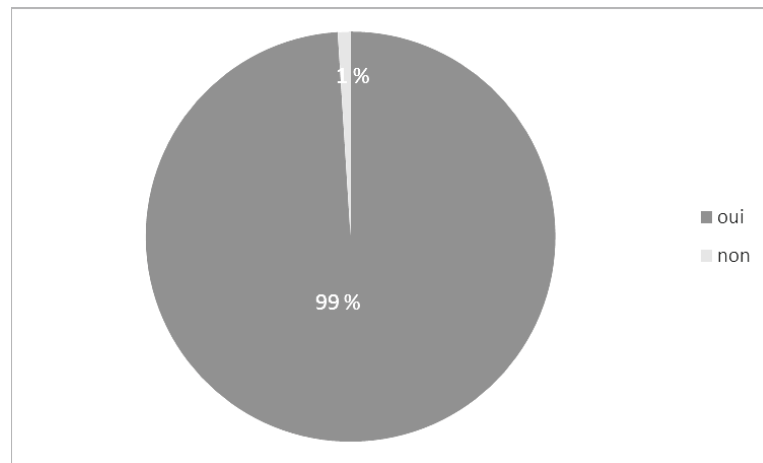
La BD est-elle un support bénéfique pour l'expression écrite ?



La bande dessinée est véritable tremplin pour l'expression écrite, le fait que l'apprenant, complète une planche avec des dialogues, de ce fait il est arrivé facilement à rédiger un petit paragraphe.

Item 11 :

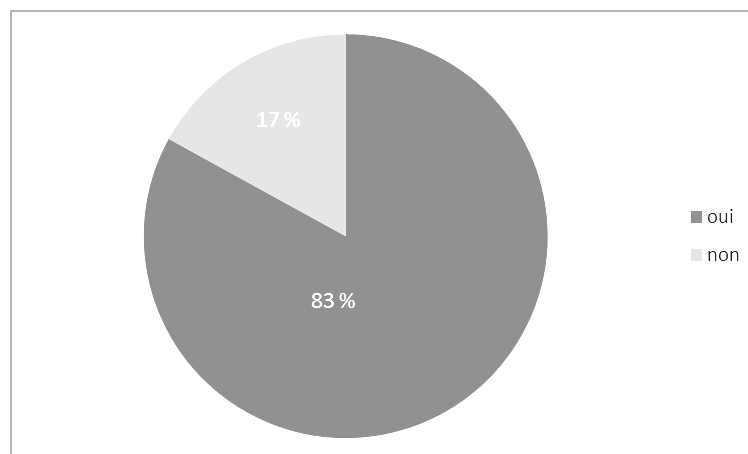
Les onomatopées sont-elles d'un apport précieux pour bien s'exprimer ?



Les onomatopées ont permis de mieux aborder la bande dessinée, et par la même occasion de mieux s'exprimer, car certaines « actions » ne peuvent être décrites.

Item 12 :

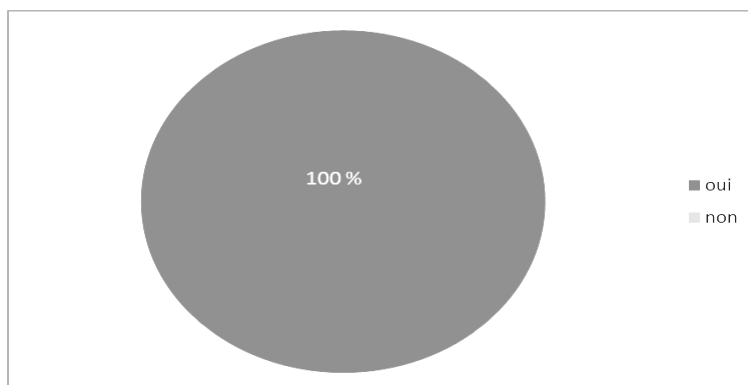
Êtes-vous capables de réaliser une planche (histoire et dialogues) ?



Malgré leur handicap dans le domaine du dessin, les apprenants sont arrivés, et réussis à réaliser des planches de leur choix.

Item 13 :

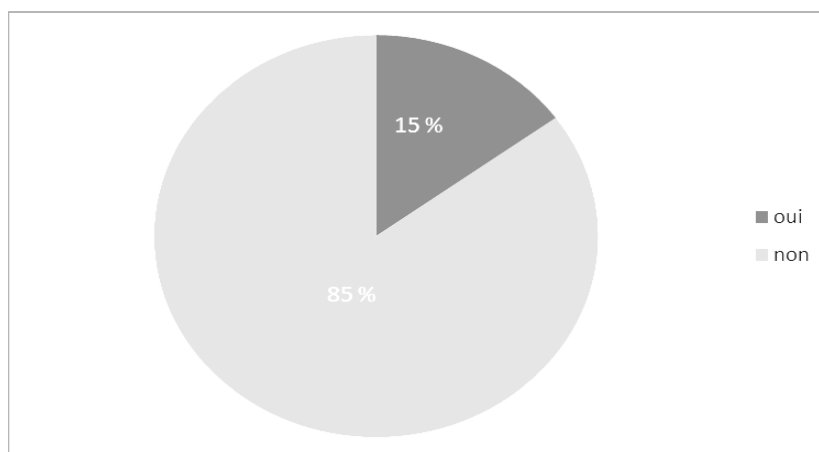
Certaines actions ne sont possibles que par des onomatopées, pensez-vous que c'est bien pour s'exprimer ?



Ceci confirme la réponse de la question N°12, les onomatopées restent un outil primordial pour mieux s'exprimer.

Item 14 :

Peut-on utiliser la BD à d'autres fins (dépliants, consignes, etc.) ?



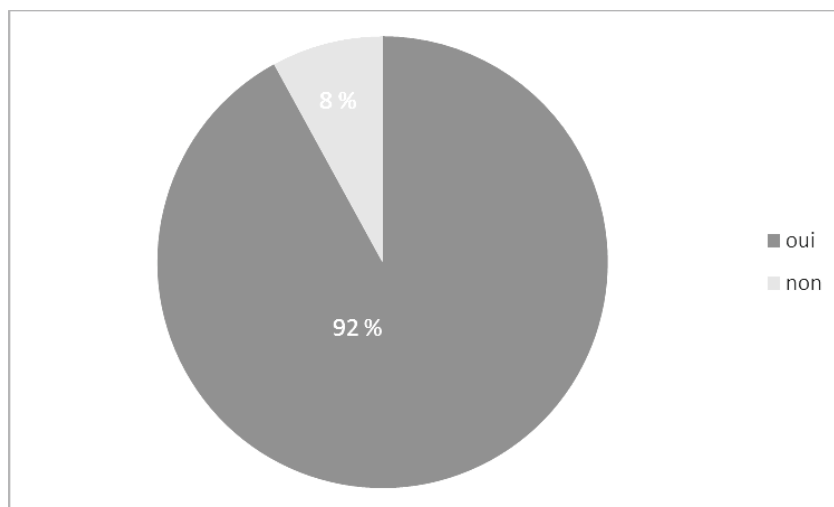
Les apprenants ont confirmé qu'on peut utiliser la bande dessinée à d'autres fins (dépliants, consignes).

Des cas ont été donnés par exemple lors d'une campagne d'information, sur tel ou tel sujet (environnement, hygiène) en visant aussi les personnes qui ne savent pas lire.

On est arrivé à la conclusion la bande dessinée est porteuse d'un message.

Item 15 :

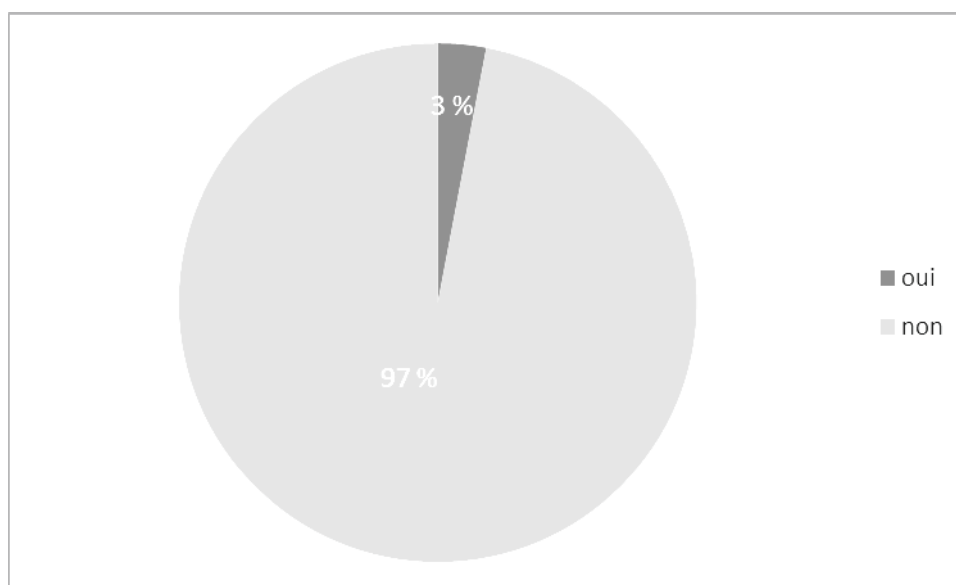
Le travail de groupe sur la BD est –il rentable ?



Le travail de groupe est stimulant au vu des résultats obtenus, il pousse l'apprenant à s'exprimer avec ses camarades, la barrière enseignants/enseignés est absente.

Item 16 :

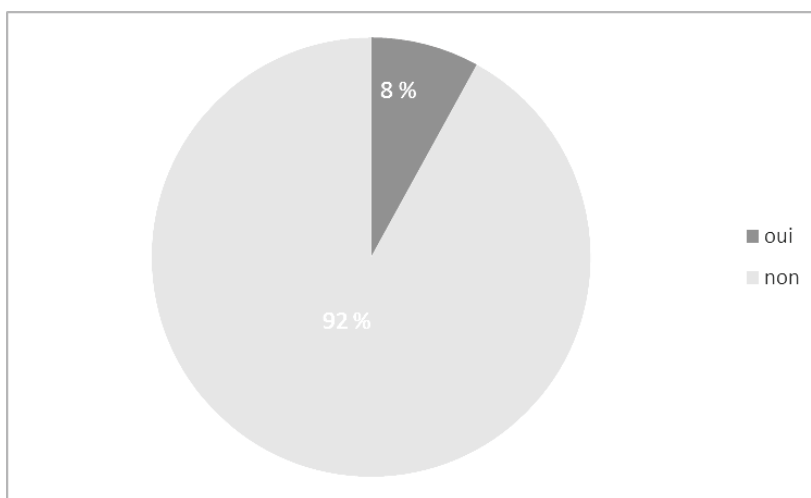
Lors des séances, aviez-vous été confronté à des incohérences ?



Certains apprenants n'arrivaient pas à s'exprimer, ni de répondre aux consignes sur la bande dessinée par désintéressement.

Item 17 :

Aimeriez-vous que la BD soit portée dans le programme officiel ?



Le résultat confirme cette demande, les apprenants souhaitent que la bande dessinée soit inscrite au programme officiel, et s'étalera sur trois années du cycle secondaire (avec une progression dans le domaine artistique)

Item 18 :

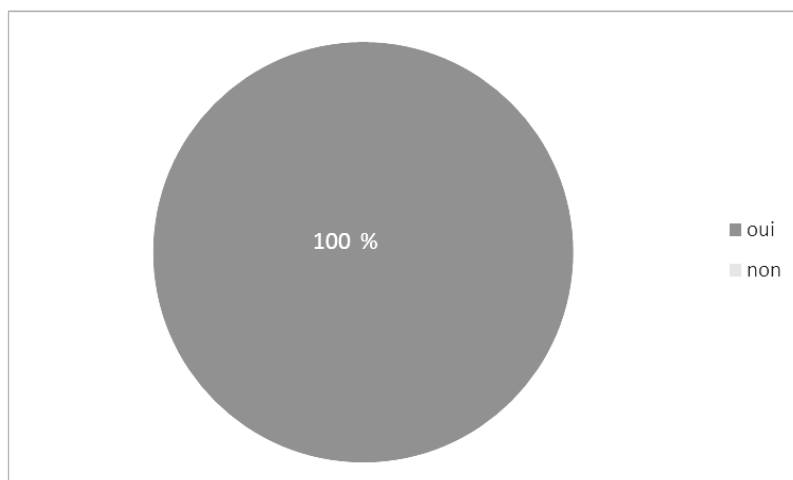
Avez-vous appris beaucoup de choses par le biais de la BD ?



Les apprenants ont beaucoup appris à travers la bande dessinée, en premier lieu la technique, la complétion, et l'expression.

Item 19 :

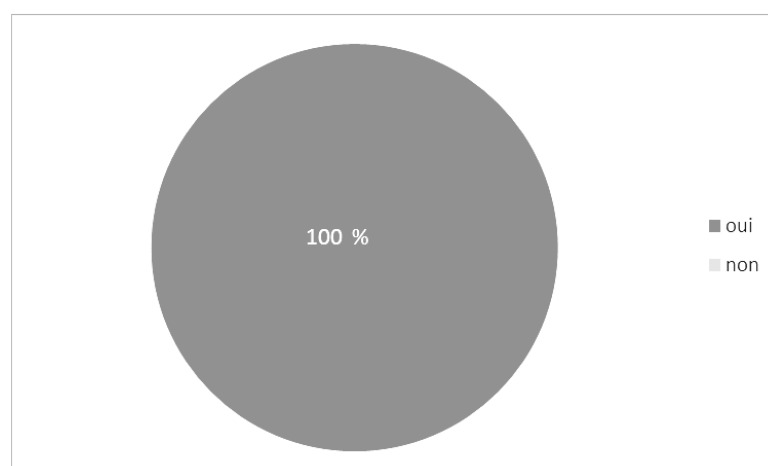
Aimeriez-vous avoir une bibliothèque dans votre établissement ?



Effectivement, comme toutes les bibliothèques en plus des livres sur les différentes disciplines, les apprenants aimeraient bien avoir de la bande dessinée dans leur établissement.

Item 20 :

Aimeriez-vous avoir de la visite en classe d'un dessinateur, ou auteur de bande dessinée ?



La venue d'un auteur de bande dessinée, d'un dessinateur ou autre dans ce domaine est la bienvenue, c'est un plus à l'apprentissage et l'approfondissement des connaissances des apprenants.

Conclusion

Dans l'ensemble, les apprenants ont beaucoup apprécié le projet et beaucoup se sont donnés à fond.

D'un autre côté, nos apprenants ont éprouvé des difficultés à écrire leur propre scénario, il fallait les guider, en ce qui concerne le dessin, là aussi un léger handicap, mais tout de même ils ont réussi à dessiner.

En plus, nous pouvons dire qu'ils ont surtout retenu de ce projet un savoir,

La façon de s'exprimer, de donner son point de vue, et en fin de compte réaliser une bande dessinée propre à eux dans ses différents états.

En conclusion, le projet proposé est globalement satisfaisant, nous remercions tous les professeurs qui n'ont pas ménagé leurs efforts pour nous avoir aidés à bien mener ce projet et aussi les élèves.

Et surtout la circonstance de pratiquer l'enseignement d'une autre manière, plus motivante et intéressante par le biais des projets...

Une fois encore nous tenons à remercier tous les collègues qui de près ou de loin nous ont beaucoup aidés.

Conclusion générale

Conclusion générale

L'objectif de ce travail était d'étudier la place du texte littéraire en classe de FLE, nous sommes partis d'un ensemble de questions parmi lesquelles comment le choix des auteurs et leurs nationalités peut-il afficher la volonté de recevoir ou non un texte littéraire et quels critères faut-il choisir pour sélectionner un texte parmi le vaste champ de la production littéraire ?

Nous nous sommes également interrogés sur les raisons d'exploiter ce type de texte et en étudiant les différentes approches adoptées et par les enseignants et par les programmes officiels.

Au terme de cette analyse portant sur la réception du texte littéraire en milieu scolaire (cas du lycée), il est important d'affirmer que ce type revient en force avec l'introduction de ses différentes variétés telles que : nouvelle, roman, poésie...

L'enseignement du français langue étrangère se fait actuellement sur la base d'un programme constitué d'un corpus important de textes littéraires où des écrivains de différentes nations occupent une place importante.

Ce type de texte, objet de notre étude a accompagné nos apprenants durant tout leur parcours scolaire allant du primaire, collège. Arrivés au lycée, l'apprenant se familiarise tôt avec, il peut au moins le différencier des autres types (argumentatifs, expositifs...) et pourra par la suite en dégager des caractéristiques propres à lui.

Tout au long de notre expérimentation, nous avons pu constater que les apprenants éprouvent un fort sentiment envers la littérature algérienne surtout et quelques fables de la Fontaine contrairement aux enseignants, qui ne sont pas souvent prêts à l'exploiter et s'ils le font, les textes littéraires ne sont qu'un prétexte d'enseignement de la grammaire.

Bien que le texte littéraire soit une excellente manière de progresser la compréhension des nuances de la langue et qu'il soit un excellent document pour la séance d'expression écrite, très peu d'enseignants l'utilise. En interrogeant ce paradoxe, nous avons constaté que le choix des textes dans le manuel du FLE a beaucoup contribué à cette impression.

Dans un autre temps, nous avons enregistré que le texte littéraire n'est point un outil d'enseignement de la grammaire, mais aussi un outil qui lui permet de découvrir d'autres civilisations et d'autres cultures, entre autres, il ouvre à l'apprenant un monde qui ne le connaît pas, et sa vision du monde pourrait s'élargir selon la présentation du texte.

Pour une réelle appropriation de la langue française, il serait préférable pour l'enseignant et les concepteurs des programmes officiels d'intégrer le texte littéraire en première phase d'apprentissage, nous nous sommes convaincus qu'il est nécessaire de réhabiliter ce type de texte peu négligé par les institutions officielles en classe de FLE, pour pouvoir faire à la fois, un document de langue, mais également et surtout un document culturel.

Le texte littéraire est un lieu de liberté et d'épanouissement dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère c'est « un lieu de croisement des langues et des cultures... un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité et au déploiement de l'imaginaire. »⁷⁴

Les apprenants à cet effet, développent des compétences autonomes ayant le plaisir de construire une vision nouvelle pour apprendre la langue.

Nous abordons ici notre première perspective traitant de la lecture romanesque.

Explorer une œuvre romanesque ne relève pas de l'impossible au contraire, si l'enseignant sait aborder ce thème avec finesse et technique auprès de ses apprenants, le problème d'adaptation ne prendra pas beaucoup de temps.

⁷⁴ RIQUOIS Estelle Pour une didactique des littératures en français Langue étrangère- Du roman légitimé au roman policier.: Du roman légitimé au roman policier Thèse de doctorat nouveau régime En linguistique –JUILLET 2009 .

Ici, je ne veux point m'attarder sur la lecture romanesque puisque j'ai soulevé ce point en peu plus haut.

Dans ce sens, nous pouvons dire que la didactique correspond à l'ensemble des méthodes, techniques, procédés et stratégies qui définissent et facilitent l'enseignement/apprentissage dans une classe de langue.

Nous préconisons une méthodologie active, constituée de l'ensemble des méthodes actives qui est caractérisée par la mise en application des principes et enseignements de la pédagogie et de la psychologie modernes, elle est axée, - pour la plupart des méthodes et approches d'enseignement des langues qui s'inspirent d'elle parmi lesquelles les méthodes directes, orales, actives, interrogatives, intuitives, imitatives et répétitives.

Par conséquent, nous nous basons sur l'observation, la réflexion, l'expérimentation, la déduction des règles à retenir et le réinvestissement de ces règles dans des exemples qui concernent les centres d'intérêt des apprenants par le biais la diversité qualitative et thématique des littératures qui est un facteur permettant d'adapter le support d'apprentissage au niveau de l'apprenant.

Au-delà des textes proposés (lecture des textes littéraires) par les manuels scolaires algériens, Le théâtre, ne figure pas dans les programmes et instructions en Algérie, comme support didactique, c'est pour cette raison que dans ma perspective je me suis un peu étalée sur ce chapitre. " Le théâtre en classe de FLE "

En pratiquant le théâtre avec ses élèves, on s'initie à une nouvelle approche pédagogique qui jusqu'à l'heure actuelle reste méconnue en Algérie.

Au cours des « ateliers », et lors des expériences menées par des collègues, nous avons remarqué qu'une relation différente s'établit entre celui qui est censé savoir et ceux qui sont censés apprendre : une relation plus authentique.

Dans ce contexte, l'enseignant guide et accompagne plus qu'il ne transmet. Il facilite l'activité adaptative, aide et organise l'appropriation des savoirs et des apprentissages.

Revenons sur le comportement de nos apprenants et le pourquoi du théâtre en classe, là aussi on a remarqué que leur culture est souvent peu élaborée. On découvre parfois un fort égocentrisme et une estime de soi plutôt négative. Ils semblent avoir du mal à assumer une identité par rapport à l'attente scolaire. Le vocabulaire utilisé est relativement pauvre. En majorité, ces jeunes ont le sentiment d'être rejetés ou marginalisés dans le système.

La raison de ce comportement est toute simple avec l'avènement de l'internet, de nos apprenants en découle à la fois un sentiment fort de culpabilité et une faible ouverture vers de nouveaux centres d'intérêt.

Comportement de fuite, perte du contrôle de soi, frustration, manque de structures spatio-temporelles forment aussi un ensemble de troubles et de difficultés fréquentes.

Il y a souvent un retour à une représentation de soi fermée qui refuse même la communication avec ses parents et avec le monde. Beaucoup refusent de recevoir quelque chose de l'extérieur... comme du savoir scolaire, ou de simples conseils par exemple.

En m'appuyant sur ce constat, et en choisissant la pratique du théâtre au secondaire, je me suis interrogée sur la démarche, la relation pédagogique et les contenus à mettre en œuvre, c'est-à-dire l'application. Cette opération à mon sens, tout à fait essentielle est l'un des objectifs majeurs pour tenter de prévenir l'échec et favoriser encore davantage de réussite dans la poursuite de la scolarité.

Cette opération vise deux objectifs :

Esthétique « Elle conduit l'apprenant à explorer le monde à l'aide de tous ses sens avec émotion, intelligence et sensibilité ».

Culturelle « Elle favorise la rencontre avec des lieux et des objets reconnus comme porteurs de valeurs et incite l'apprenant à développer sa réflexion critique ».

Et puis le plus important, c'est la relation théâtre, lecture ou étude d'un texte.

Pour en arriver aux compétences tant attendues :

Principales compétences langagières et transversales visées

- Prendre sa place dans une situation d'exploration et de communication.
- Adapter son discours à une situation d'improvisation en s'exprimant de manière compréhensible.
- S'entraîner à modifier et à remplacer le réel par l'imaginaire.
- S'entraîner à passer d'un espace vécu à un espace « pensé ».
- Développer les capacités de compréhension d'une situation.
- Renforcer le sens esthétique et le besoin de créer et d'écrire.
- Développer les capacités de mémorisation, d'invention, d'imagination et de coopération.
- Faire le lien entre langue orale et écrite et lui donner du sens.
- Maîtriser sa concentration.
- Émettre des suppositions, questionner, expliquer, justifier critiquer, et argumenter.
- Développer les capacités de compréhension d'une situation.
- Analyser un texte pour en préciser les traits caractéristiques et les composantes essentielles (lieux, personnages, idées principales...)
- Lire de manière signifiante, pour comprendre le pourquoi d'une action, les intentions d'un personnage pour en saisir l'essentiel d'un texte.

Il convient alors de réfléchir à la notion de transfert pour cette nouvelle relation et méthode pédagogique.

En effet, d'une manière générale, cette richesse de propositions faite d'écoute, d'observation, de participation et de stimulation ne conditionnent-elles pas en partie la réussite scolaire.

Le passage réussi de l'un à l'autre est également propice au développement de la personne. Aussi, grâce à une approche de création théâtrale au lycée.

Rechercher et reconnaître « l'universel » dans les cultures de ses élèves, c'est enrichir la culture scolaire et à favoriser la libération et l'émancipation des élèves, en respectant leurs origines et leurs appartenances.

Alliant pédagogie et théâtre, les deux outils inculqueront à nos apprenants un savoir à mieux connaître les valeurs de respect, de coopération et d'équité pour finaliser le « vivre ensemble » d'un côté.

De l'autre côté, l'apprentissage d'une langue sous toutes ses formes.

Enfin, pouvons-nous dire est ce que le théâtre n'offre-t-il pas la possibilité de se mettre à l'écoute de celle des autres ?

Mon troisième point concerne l'apport de la bande dessinée en classe de langue au niveau du secondaire, si l'on trouve la bande dessinée un peu partout ceci ne nous empêche pas de l'inclure en classe.

Comme on le sait la bande dessinée a une valeur socioculturelle se trouvant entre le visuel et le discours ou plutôt elle allie les deux, et delà on peut voir le rôle du discours et des situations, bien que la bande dessinée se base surtout sur les éléments de la langue parlée.

Néanmoins avec nos apprenants nous essayons d'examiner le sens discursif d'une manière générale pour en arriver et à déterminer la formalité de la langue « propre » je veux dire par là le code écrit.

En effet, le but principal de cette perspective est d'amener l'apprenant à utiliser la bande dessinée en classe sous la direction de l'enseignant à partir d'un message iconique et d'un message linguistique, à comprendre le message et par la suite en être capable d'en produire d'autres .

Une deuxième opération s'impose avec le temps, c'est d'amener les apprenants à intégrer dans leurs travaux non le genre oral, mais tout simplement passer au genre écrit.

Pour revoir ce type entre oral et écrit dans la bande dessinée, le contexte y est pour quelque chose, et voir même déterminant. L'apprenant se verra doté d'outils linguistiques tout au long de la séquence, en particulier le discours direct et indirect à titre d'exemple.

Cependant, les bandes dessinées ont toujours des aspects nécessaires dans la conversation et reflètent les vraies interactions entre les locuteurs. On découvre les marqueurs discursifs, les hésitations, l'intonation et les formes de politesse, et autres, ce qui va permettre à l'apprenant de s'exprimer selon le contexte et à sa façon.

En conclusion, cette perspective de l'intégration de la bande dessinée dans le cycle secondaire va nous souscrire à une conception de la découverte du cadre social et genre du discours.

Donc ce travail va déterminer l'emploi de langage dans la bande dessinée type personnelle, ce qui permettra à l'apprenant de s'exprimer sous les deux formes.

Tels sont les 3 grands axes qui convergent vers un seul but enseigner la langue dans sa dimension sociale.

Du texte au film :

Une autre perspective, et point une ambition, c'est de voir un jour l'enseignant joindre dans sa tâche le texte écrit, à la bande audio et pour couronner le tout si ce texte est porté à l'écran de quoi motiver les apprenants.

En arrivant à l'objectif général de cette étude est de mesurer le poids que peut avoir la compétence interculturelle de l'enseignant sur le processus d'acquisition / appropriation de la langue par les apprenants.

À la fin, je pourrais dire que cette conclusion n'est que provisoire, car il reste beaucoup à faire et à approfondir, l'étude du texte littéraire, cette réflexion m'a amené à une nouvelle réflexion qu'est l'enseignement du texte littéraire à l'université, comment pourrait-on aborder ce type de texte dans un niveau plus élevé autre que le milieu scolaire à savoir le lycée ?

Il me reste donc beaucoup à faire dans cette profession que j'exerce avec amour, motivation et vocation.

Bibliographie

Bibliographie

- ACHOUR Christiane et REZZOUG Simone (1985), convergences critiques, introduction à la lecture littéraire, OPU Alger.
- ALLAOUA Mourad (1996), Éléments de méthodologie pour rédiger une recherche.
- AMON Evelyne - BOMATI Yves (2000) Méthodes et pratiques du français au lycée - Magnard
- BARTHES Roland (1973), le plaisir du texte, Paris : Point / Seuil.
- BARTHES Roland, (1978) « Longtemps, je me suis couché de bonne heure », OCV, Paris, Seuil, 2002, p. 469.
- BESSE Henri, Didactique et interculturalité, in Dialogue et cultures N°26 , Sèvres,FIFP (1985) page99
- BIARD Jacqueline et Frédérique Denis (1993), didactique du texte littéraire, Nathan.
- BORDAS Eric et Claire BAREL MOISAN, Gilles BONNET, Aude DERUELLE, Christine MARCANDIER-COLAR (2002), l'analyse littéraire, notions et repères. Pour une approche plurielle de la lecture du contexte au texte. Nathan université.
- BOURDIEU Pierre (1985) « La lecture : une pratique culturelle, dialogue avec Roger CHARTIER », in pratique de la lecture, sous la direction de Roger CHARTIER, Rivages.
- CHARTIER Roger (1985), pratique de lecture, édition rivages, édition Payot et Rivages « Petite bibliothèque Payot ».
- CHARTIER Roger (1985) du livre au lire, in « Pratiques de lecture » Rivages, Marseille / Paris.
- CICUREL Francine, Lectures interactives en langue étrangère, Hachette, (F autoformation), 1991.
- CITTON Yves (2007), lire, interpréter, actualiser- Pourquoi les études littéraires, Edition Amsterdam.
- COMPAGNON Antoine (1998), Le démon de la théorie, littérature et sens commun, Paris Seuil.
- CUQ Jean Pierre (2003), Dictionnaire didactique de français, Edition International CLE.
- CUQ Jean Pierre (1996) Introduction à la didactique de la grammaire en français, langue étrangère, Didier Hatier.
- CUQ J.P–Gruca Isabelle (2005).Cours de didactique du français langue étrangère et seconde .Grenoble- Presse Universitaire de Grenoble 504 p.

DE LECLAIRE (1992), Article, autour du poème, former de vrais lecteurs.

DENHIÈRE Guy ET Serge BAUDET « de la compréhension à la lecture » 1985

DUBOIS J. (2008) Point de compréhension sans ponctuation.

DUFAYS Jean-Louis (2002) : Les lectures littéraires : évolution et enjeux d'un concept, Tréma, 19, 5-16.

DUFAYS J.-L., L. Gemenne, et D. Ledur, Pour une lecture littéraire 2, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 167-175.

b- (2005) : Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe, Bruxelles, De Boeck (Savoirs en pratique) (1re éd. : 1996).

c- J.-L. Dufays, L. Gemenne, et D. Ledur, Pour une lecture littéraire 2, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 167-175.

d- (1996) : Culture/compétence/plaisirs : la nécessaire alchimie de la lecture littéraire.

e- Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire, Liège, Mardaga (Philosophie et langages)

ECO Umberto (1985) lector in fabula, le rôle du lecteur.

FOUCAMBERT Jean (1994) La manière d'être lecteur, apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2- Bibliothèque Richaudeau : Albin Michel, 1994. – 174 p.

GERVAIS Bertrand (1998) 'Lecture littéraire et exploration en littérature américaine' Paris/Hatier. pp22-23

GESTIN Daniel, scènes de lecture- le jeune lecteur en France dans la première moitié du XIXe siècle.

GHELLAL Abdelkader (2005), Ecriture et oralité, Edition Dar El Gharb, Oran Algérie.

GHELLAL Abdelkader Thèse de Coctorat de français- Didactique des extes littéraires ou la littérature comme pretexte à l'enseignement du FLE – Janvier 2006.

GHELLAL Abdelkader (2008), lire et écrire et réécrire, OPU, Oran, Algérie.

GERVAIS Bertrand.(1993) : A l'écoute de la lecture, Montréal, VLB éditeur

GIASSON Jocelyne (2000), 'Les textes littéraires à l'école. Ed de Boeck.

ISER Wolfgang (1985), l'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique, Bruxelles.

ISER Wolfgang. L'Appel du texte juillet 2012 Édition ALLIA

JAMET Eric (1997), lecture et réussite scolaire. Dunod. Édition.

JAUSS Hans (1978), pour une esthétique de la réception, Gallimard.

JENNER –METZ F, I.LEBRAT et C.MILLECAMPS (2008), lire des œuvres littéraires les comprendre et les mettre en réseaux, Belin édition.

JENNY L. (1979), faire le silence ou susciter le vacarme, l'interrogation.

JOUVE Vincent (1993), la lecture, Hachette.

JOUVE Vincent (1993), l'expérience de lecture, l'improviste.

KHERBOUCHE Karim « Communiquer en français » éditions L'ODYSSÉE

KRISTEVA Julia (1969), Sémiotiké, Recherches pour une sémio-analyse.

LANGLADE Gérard, activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire, *Figura*, N° 20 2008. Langlade, dans Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui dans Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour qui faire ? Sens, utilité, évaluation .

LANGLADE Gérard et Annie ROUXEL (2004), le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature, Rennes, PUR.

LASON G., cité par N. TOURSEL et J. VASSEVIÈRE (1994) la littérature et la science.

LECLAIR D. (1992) : « *Autour du poème – former de vrais lecteurs* » *Le Français dans. Le Monde*, n° 251, p.62-67. NATUREL, M. (1995)

LEENHARDT Jacques et Pierre JOZSA (1999) , lire la lecture –Essai de sociologie de la lecture. L'Harmattan.

LEON Renée (2008), dire, lire, écrire aujourd'hui, Hachette édition.

LITS Marc (2008), Du récit au récit médiatique, De Boeck

LYON-CAEN Judith (2006), la lecture et la vie – les usages du roman au temps de BALZAC, Taillandier, édition.

MANGUEL Alberto (1998) , une histoire de la lecture, actes du sud.

MOLINIE G. et VIALA (1993), approche de la réception, PUF 2e partie.

ORIOLE-BOYER Claudette, lire-écrire avec des enfants, collection Didactique, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.

ORIOLE-BOYER Claudette (2004) ,50 activités autour de lecture-écriture en ateliers, *Ecritures brèves*, CRDP Midi-Pyrénées, Tome 1

PETIT Michel (2002), éloge de la lecture, la construction de soi, Belin édition.

PEYTARD J. (1982), littérature et classe de langue, AL collection, édition Hatier.

PEYTARD J. (1982), sémiotique du texte littéraire en didactique du FLE, étude de linguistique appliquée 45, Paris : Didier, 1982.

PEYTARD J. (1982), cité par M. Estéoule. Eyel (1993).pages 184-185.

- PICARD Michel (1986), *la lecture comme jeu*, Minuit.
- PORTINE H. (1998), *l'autonomie de l'apprenant en question*, *alsic.revues.org* › Numéros › Vol. 1, n° 1 › Points de vue, échanges.
- PROPP V. (1970), *morphologie du conte*, Seuil, collection « Points/Essais »
- REUTERS Y. (1992), *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF.
- REUTERS Y., *Comprendre, interpréter en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes*, dans Tauveron C. (sd), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001, 123p.
- a- (1996) : *La lecture littéraire : éléments de définition*, in J.-L. Dufays, L. Gemenne, et D. Ledur (dir.), *Pour une lecture littéraire 2*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 33-41.
- b- Reuter Y., *Comprendre, interpréter en situation scolaire. Retour sur quelques problèmes*, dans Tauveron C., (sd), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001, 123p.
- RIQUOIS Estelle *Pour une didactique des littératures en français Langue étrangère- Du roman légitimé au roman policier. : Du roman légitimé au roman policier* Thèse de doctorat nouveau régime En linguistique –JUILLET 2009 .
- ROUXEL A. « Enseigner la littérature »1996 Presses Universitaires de Rennes.
- a-(1996) *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes (Didact .français).
- c- (2002). *Distance, complexité, plaisir. Réflexion sur une didactique de la lecture littéraire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du septentrion.
- ROUXEL A. ,Université d'automne « La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements »
- SABBAH Hélène (2006) *travailler en séquences au lycée en français*, Pari, Hatier.
- SÉOUD A. (2005), *pour une didactique de la littérature*. Paris, Didier.
- TAUVERON C. (2005), *lire la littérature à l'école*.
- a (sd), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001, 123 p.
- d- *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse : quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*, Grenoble, CRDP ,2002 ,139p
- TURMEL-John Paule. Article. *Québec français*, n° 100, 1996, p. 51-54.
- TODOROV T. (1978), *Les genres du discours*, Paris/Seuil.

VIGNIER G. (2001), Enseigner le français comme langue seconde (DDLE) CLE International.

VIGNER. G. (1997), Ecrire pour convaincre, Hachette Edition.

WEINHAND Katherine (1998), séquence didactique, l'enseignement du français au collège, Bertrand Lacoste.

Sitographie

- 1 Bd-fle.wikispaces.com (approche de la bande dessinée).
- 2 <http://www.coindespetsits.com/histoires/chaperonr/chaperon.html>
- 3 Wiktionary.org.wik
- 4 Molière. [www.toutmoliere.net.moliere de A à Z.](http://www.toutmoliere.net/moliere-de-a-a-z)
- 5 www.editions-hachette-livre-international.com
- 6 Wiki.net
- 7 Wikipédia .org
- 8 lled.auf.org

Sites consultés

- 1 [oasis.fle.](http://oasis.fle)
- 2 academia.edu
- 3 [lidil.revues.org.](http://lidil.revues.org)
- 4 livre.fnac.com
- 5 coindespetsits.com
- 6 lesgrandsauteursdufantastiques

Table des matières

Intitulés	Pages
Introduction générale	8
Première partie	
Chapitre 1	
De la lecture à la réception d'un texte	
Lire un texte littéraire	20
1.1 Comment est abordé un texte littéraire ; de l'approche à la lecture méthodique	22
1.2 La lecture à haute voix	22
1.3 Comment aborder un texte	23
1.3.1 le choix du texte	23
1.3.2 Présentation du texte	23
1.3.3 La gestion de l'environnement	23
1.3.4 La prise en main de la séance	24
1.3.5 La lecture du texte et le rôle des apprenants	24
1.4 Le texte littéraire : véritable expérience d'apprentissage d'une langue	24
1.6 La compréhension des textes littéraires	26
1.6.1 Lecture silencieuse	27
1.6.2 Lecture sélective	27
1.6.3 Lecture/action	27
1.6.4 Lecture oralisée	27
1.7 Comprendre la structure du récit	28
1.8 Le texte littéraire et l'interculturel	28
1.8.1 Relation texte littéraire/l'interculturel	30
1.9 De la lecture à l'acte d'écrire	32
Synthèse	40
Chapitre 2	
L'interaction lecture-écriture	
Introduction	45
2.1 Interaction lecture-écriture	45
2.2 Constats	45
2.3 Difficultés observées	45
2.4 Réflexions	46
2.5 Phase de test « défi lecture-écriture »	46
2.5.1 Démarche envisagée	47
Synthèse	49

Chapitre 3	53
Stratégies et méthodes	53
Introduction	54
3.1 « Dire » ou « choisir » ; un langage approprié.....	54
3.1.1 Enrichir son vocabulaire.....	54
3.1.2 Réinvestissement du vocabulaire.....	55
3.2 « S'exprimer » ou améliorer son expression et son style.....	56
3.2.1 Clarifier son expression.....	56
3.2.2 Enrichir un écrit par la description.....	58
3.3 Production d'un texte cohérent.....	59
3.3.1 La progression du récit.....	59
3.3.2 Le schéma narratif.....	59
3.3.3 Classer et faire des choix.....	60
3.3.4 Liens logiques.....	61
3.4 Bilan et perspectives.....	62
3.4.1 Bilan des activités de lecture et d'écriture.....	62
Synthèse	63

Chapitre 4	64
Le choix du texte à exploiter	64
Introduction	65
4.1 Le récit comme support pédagogique en classe de langue.....	66
4.1.1 Comment est analysé un récit.....	66
4.1.2 Etude d'une nouvelle du manuel.....	67
4.1.3 Comment est reçu le texte de Buzzati.....	69
4.2 L'exploitation didactique du texte littéraire en première année secondaire.....	70
4.3 Le texte comme objet matériel.....	71
4.4 Les axes de la lecture d'un texte long.....	72
4.5 Le texte court.....	73
Synthèse	75

Chapitre 5	76
La littérature et lecture littéraire : deux concepts	76
5.1 La lecture littéraire et sa réception	77
5.2 Les enjeux de la lecture littéraire.....	81
5.3 La réception des textes littéraires.....	82
Synthèse	84

Chapitre 6	86
La lecture littéraire de la théorie à la pratique	86
Introduction	87
6.1 Qu'est-ce que la lecture littéraire ?.....	88
6.2 Attitude de l'apprenant face au texte.....	89
6.3 Entre le texte, l'apprenant et l'enseignant.....	90
6.4 De la lecture à la compréhension.....	92
Synthèse	93

Deuxième partie		
Chapitre 1		94
L'exploitation du texte littéraire		94
Introduction (Protocole d'enquête)		96
1.1 De la difficulté à lire des textes littéraires proposés en classe de langue.....		101
1.2 Analyse des résultats du questionnaire.....		104
Synthèse		121
Chapitre 2		124
Alternance récit-discours		124
Introduction.....		125
2.1 Le discours rapporté dans le récit.....		126
2.2 La nouvelle fantastique dans le projet didactique : un autre genre		126
Synthèse		128
Chapitre 3		129
Comment est abordé le texte littéraire en classe de langue		129
Introduction		130
3.1 Qu'en est-il au sujet des écrits littéraires ?		130
3.2 Les étapes d'une lecture en classe.....		132
3.3 Les étapes d'une démarche interactive.....		132
3.3.1 Orienter et activer les connaissances.....		132
3.3.2 Observations et prises d'indices.....		132
3.3.3 Lire avec un objectif.....		132
3.3.4 Réagir- relier les connaissances.....		133
3.4 Les consignes de lecture.....		133
3.4.1 Formulation et compréhension des consignes.....		134
3.4.2 Consignes et activités d'apprentissage.....		136
Chapitre 4		142
La lecture littéraire au secondaire		143
Introduction		144
4.1 Tableau récapitulatif des textes de la troisième année secondaire		146
4.2 Compréhension des textes littéraires.....		148
4.3 Qu'est-ce-que la compréhension ?		148
4.4 La compréhension d'un texte.....		149
4.5 Qu'est-ce que la compétence de lecture ?		151
Chapitre 5		152
L'approche interculturelle et l'enseignement du texte littéraire		152
Introduction		153
5.1 Le texte littéraire et pratiques pédagogiques.....		153
5.2 Le texte littéraire en projet.....		153
5.3 Description du dispositif de recherche.....		154
5.3.1 Les outils méthodologiques.....		156
5.3.2 Test de la cible.....		157
5.3.3 Les cibles		157
5.4 Rédaction des apprenants.....		158

	Chapitre 6	159
	Le texte littéraire appréhendé avec l'approche par les compétences	160
6.1	Identification du genre discursif.....	160
6.1.1	Caractéristiques formels du medium.....	160
6.1.2	Dimension spatiale.....	160
6.1.3	Dimension temporelle.....	161
6.1.4	Dimension textuelle.....	161
6.1.5	Description des séances.....	161
6.1.6	Les séances	161
	Synthèse	164
	Synthèse	184

	Troisième partie	185
	<i>Séquence 01 : Initiation à la lecture romanesque</i>	186
Introduction.....		187
1.1 Extraits de 01 à 09.....		204
1.2 Déroulement de la séquence.....		205
1.2.1 Lecture - compréhension.....		205
1.2.2 Fonctionnement de la langue.....		205
1.2.3 Expression écrite.....		206
1.3.1 Séance de lecture et compréhension.....		206
1.3.2 Séance fonctionnement de la langue.....		208
1.3.3 Séance expression écrite.....		232
	<i>Séquence 02 : Scénariser un texte – Le discours théâtral</i>	233
2 Scénariser un texte théâtral.....		234
2.1 Enseigner le français avec le théâtre.....		234
2.2 La pratique du théâtre en classe.....		235
2.2.1 Comment intégrer le théâtre en classe ?.....		235
2.2.2 Création d'un atelier de théâtre.....		236
2.3 Les apports de l'activité théâtrale en classe de langue.....		240
2.3.1 Dynamisation de la classe.....		240
2.3.2 Exploitation des capacités vocales.....		241
2.4.1 Pourquoi le théâtre au lycée ?.....		242
2.4.2 Séquence didactique : vocabulaire.....		244
2.4.3 Séquence didactique : conjugaison.....		248
2.4.4 Séquence didactique : orthographe.....		250
2.4.5 Séquence didactique : grammaire.....		252
Conclusion.....		262
2.5 Questionnaire.....		266
2.5.1 Analyse et commentaire.....		266
2.5.2 Interprétation des graphes.....		269
2.5.3 Conclusion.....		282
	<i>Séquence 03 : La bande dessinée au secondaire</i>	284
Introduction.....		287
3.1 Définition de la bande dessinée.....		293
3.2 Approche autour de la B.D.....		293
3.3.1 Documents d'accompagnements.....		299
3.3.2 La pratique de la BD.....		300
Conclusion.....		301
3.4 Objectifs.....		302
3.4.1 Stratégies et méthodes.....		303
3.4.2 Expression orale – interprétation.....		305
3.4.3 Lecture : organisation image-texte.....		306
3.4.4 Vocabulaire : les onomatopées.....		311
3.4.5 Grammaire : style direct -indirect.....		313
3.4.6 Conjugaison : valeur du présent et futur.....		314
3.4.7 Orthographe : accord sujet-verbe.....		316
3.4.8 Production écrite : remplir une planche.....		318

3.5	Evaluation du projet.....	322
	Conclusion	326
3.6	Analyse et synthèse.....	328
	Conclusion	349
	Conclusion générale.....	350
	Bibliographie.....	358
	Sitographie	364
	Table des matières	366
	Annexes.....	372
1	Questionnaires.....	373
2	Textes supports.....	379
3	Répartitions annuelles	395
4	Couvertures manuels et modèles de fiches pédagogiques.....	398
	Résumé	407

Annexes

Annexe 1

Questionnaires

Questionnaire d'enquête destiné aux enseignants du secondaire.

Age :

Sexe :

Expérience professionnelle :

Diplôme :

Licence - b- Ingénieur c- Diplômé de l'E.N.S

Lieu de travail : a- Urbain b- Rural

Classes enseignées :

Filières	1 Année	2 Année	3 Année
Lettres et sciences humaines			
Langues vivantes			
Lettres et philosophie			
Sciences exactes			
FBM			
Autres précisez			

Item n°1 :

Que pensez-vous de la présence du texte littéraire dans les programmes officiels ?

Item n°2 :

Pensez-vous qu'il est utile d'enseigner la littérature en classe de langue ? Oui / Non ?

Pourquoi ?

Item n°3 :

Parmi les textes littéraires proposés par le programme, avez-vous une prédilection pour certains textes ? Lesquels ?

Item n°4 :

D'après votre pratique de classe, pensez-vous que vos apprenants sont intéressés ou désintéressés par la lecture d'un texte littéraire ?

Item n°5 :

Quelle différence avez-vous remarqué entre les textes littéraires proposés dans les anciens programmes et ceux proposés par le nouveau ?

Item n°6 :

D'après vous lequel des programmes intéresserait nos apprenants ?

Item n°7 :

Utilisez-vous les textes proposés par les manuels scolaires ? Oui / Non.

Et pourquoi ?

Item n°8 :

Les textes proposés par le manuel sont-ils adaptés à l'apprentissage de la lecture ? Oui / Non. Pourquoi ?

Item n°9 :

Quels sont les textes que vous privilégiez le plus et pourquoi ?

Item n°10 :

Ces textes sont-ils tous à la portée de vos apprenants ? Oui / Non. Pourquoi ?

Item n°11 :

Sur quels critères choisissez-vous vos propres textes ?

Item n°12 :

Choisissez-vous le même texte pour toutes les filières ?

Item n° 13 :

D'après votre expérience, pensez-vous que les apprenants sont motivés par la lecture d'un texte d'un auteur français ou autre ?

Item n°14 :

Pensez-vous que le texte littéraire a-t-il vraiment sa place dans l'enseignement du FLE ?

Item n° 15 :

Comment est reçu le texte littéraire en classe de langue ?

Item n°16 :

Quelles sont les difficultés rencontrées par vos apprenants pendant la séance de lecture ?

Item n°17 :

Pensez-vous que nos apprenants sont capables de produire des textes littéraires justes après la lecture d'un seul texte à la séance de lecture ?

Item n°18 :

Comment jugez-vous le niveau de lecture de nos apprenants ?

Item n°19 :

Que pensez-vous du classement du texte littéraire dans les répartitions du programme au secondaire ?

Item n°20 :

Si vous serez appelé à faire un programme ou à établir une répartition d'enseignement du FLE, où placeriez-vous le projet du texte littéraire ?

Item n°21 :

Si vous devez choisir des textes, quels auteurs français ou algériens proposeriez-vous à vos apprenants ?

Item n°22 :

Pensez-vous que nos apprenants ont-ils une bonne connaissance en matière des grands auteurs de la production littéraire mondiale ?

Item n°23 :

Combien d'heures consacrez-vous à la lecture dans une séance didactique ?

Item n°24 :

Selon vous qu'est-ce qu'une séquence didactique réussie ?

Item n°25 :

Avec cette nouvelle approche de la réforme du système éducatif, pensez-vous que nos apprenants seront-ils capables de lire et de réécrire un texte ?

**Modèle du questionnaire remis aux enseignants ayant pris en charge le théâtre en
classe de FLE.**

N°.	Items	Oui.	Non
01	Le texte de la pièce théâtrale est-il accessible pour les élèves ?		
02	Les thèmes de l'activité théâtrale sont-ils motivants ?		
03	Les thèmes de l'activité théâtrale sont-ils agréables ?		
04	Les textes théâtraux proposés sont-ils adaptés à l'âge des apprenants ?		
05	Les textes théâtraux proposés sont-ils adaptés au goût des apprenants ?		
06	La pièce théâtrale proposée est-elle adaptée à la compréhension du texte ?		
07	La pièce théâtrale proposée favorise-t-elle l'expression orale ?		
08	Le texte théâtral proposé est-il adapté à l'apprentissage de la langue ?		
09	Jouer une pièce théâtrale facilite-t-il la parole ?		
10	L'activité théâtrale aide-t-elle les apprenants à s'exprimer lors de l'expression orale ?		
11	Les activités autour de la pièce théâtrale ont favorisé l'étude des points de langue ?		
12	Les activités autour de la pièce théâtrale ont-elles favorisé leur propre expression ?		
13	La lecture contribue-t-elle à une meilleure prononciation des différents sons ?		
14	La lecture (par l'enseignant) du texte étudié aide-t-elle à le mémoriser ?		
15	Les activités de l'expression écrite sont-elles difficiles ?		
16	Le théâtre en classe facilite-t-il le travail en groupe ?		
17	Avez-vous découvert des talents lors des représentations ?		
18	Les apprenants vous ont-ils aidé lors de votre travail ?		
19	Pensez-vous inciter vos collègues à pratiquer cette activité ?		
20	Êtes-vous pour la prise en charge du théâtre dans le programme scolaire ?		
21	Avez-vous exclu des élèves d'une séance de théâtre ?		
22	Pensez-vous avoir motivé vos élèves par le théâtre		
23	Le travail de vos élèves vous a-t-il motivé pour aller vers l'avant ?		

À l'intention des enseignants ayant pris en charge la bande dessinée

Ce questionnaire a été remis par les enseignants à la fin du projet

N°	Nature de la question	Oui	Non
1	Avez-vous déjà lu une bande dessinée ?		
2	Connaissez-vous les techniques de la bande dessinée ?		
3	Après utilisation, avez-vous retenu les notions élémentaires de la BD ?		
4	D'après la bande dessinée est-elle motivante ?		
5	Privilégiez-vous le texte à la bande dessinée ?		
6	La communication est facile entre vous et vos élèves par le biais de la BD ?		
7	La BD ne facilite-t-elle pas l'expression écrite ?		
8	Vos apprenants sont –ils arrivés facilement à découvrir l'histoire ?		
9	Aimeriez-vous que le professeur de dessin vous aide ?		
10	Aimeriez-vous que la BD doive être utilisée dans d'autres disciplines ?		
11	Les onomatopées sont-elles d'un apport bénéfique ?		
12	Vos apprenants sont-ils arrivés à réaliser une planche ?		
13	Pensez-vous que la BD peut être utilisée à d'autres projets ? (Dépliants, consignes, ..)		
14	Avez-vous facilement trouvé la BD pour vos élèves ?		
15	Le travail de groupe sur la BD est –il rentable ?		
16	Lors des séances, aviez-vous été confronté à des incohérences ?		
17	Aimeriez-vous que la BD soit portée dans le programme officiel ?		
18	Peut-on dire que la BD est un outil pédagogique ?		
19	Aimeriez-vous avoir une bibliothèque dans votre établissement ?		
20	Aimeriez-vous avoir de la visite en classe d'un dessinateur, ou auteur de bande dessinée ?		

Annexe 2

Textes supports

Texte 1

« Quand Stefano roi eut douze ans, il demanda comme cadeau à son père, qui était capitaine au long cours et maître d'un beau voilier, de l'emmener à bord avec lui.

« - Quand je serai grand, dit-il, je veux aller sur la mer comme toi. Et je commanderai des navires encore plus gros et encore plus beaux que le tien.

- Que Dieu te bénisse, mon petit », répondit le père. Et comme son bâtiment devait justement appareiller ce jour-là, il emmena le garçon à bord avec lui. C'était une journée splendide, ensoleillée, et la mer était calme. Stefano qui n'était jamais monté sur le bateau, courait tout heureux sur le pont, admirant les manœuvres compliquées des voiles. Et il posait de multiples questions aux marins qui, en souriant, lui donnaient toutes les explications souhaitables.

Arrivé à la poupe, le garçon s'arrêta, intrigué, pour observer quelque chose qui émergeait, par intermittence, à deux cents, trois cents mètres environ dans le sillage du navire. Bien que le bâtiment coure déjà à belle allure, porté par une brise favorable, cette chose gardait toujours le même écart. Et bien qu'il n'en comprenne pas la nature, il y avait en elle un je ne sais quoi d'indéfinissable qui fascinait intensément l'enfant.

Le père, qui ne voyait plus Stefano, et l'avait hélé sans succès, descendit de sa passerelle de commandement pour se mettre à sa recherche.

« - Stefano, qu'est-ce que tu fais, planté là ? lui demanda-t-il en l'apercevant finalement à la poupe, debout, en train de fixer les vagues.

Papa, viens voir »

Le père vint et regarda lui aussi dans la direction que lui indiquait le garçon, mais il ne vit rien du tout.

« - Il y a une chose noire qui se montre de temps en temps dans le sillage, dit l'enfant, et qui nous suit.

- J'ai beau avoir quarante ans, dit le père, je crois que j'ai encore de bons yeux. Mais je ne remarque absolument rien. »

Comme son fils insistait, il alla prendre sa longue-vue et scruta la surface de la mer, en direction du sillage. Stefano le vit pâlir.

« - Qu'est-ce qu'il y a ? Pourquoi tu fais cette figure-là, dis, papa ?

Oh ! Si seulement je ne t'avais pas écouté, s'écria le capitaine. Je vais me faire bien du souci pour toi maintenant. Ce que tu vois émerger de l'eau et qui nous suit n'est pas une chose, mais bel et bien un K. c'est le monstre que craignent tous les navigateurs de toutes les mers du monde. C'est un squalo effrayant et mystérieux, plus astucieux que l'homme. Pour des raisons que personne ne connaîtra peut-être jamais, il choisit sa victime et il l'a choisie, il la suit pendant des années et des années, toute la vie s'il le faut, jusqu'au moment où il réussit à la dévorer. Et le plus étrange c'est que personne n'a jamais pu l'apercevoir, si ce n'est la future victime ou quelqu'un de sa famille.

- C'est une blague que tu me racontes papa !

- Non, non, et je n'avais encore jamais vu ce monstre, mais d'après les descriptions que j'ai souvent entendues, je l'ai immédiatement identifié. Ce mufle de bison, cette gueule qui ne fait que s'ouvrir et se fermer spasmodiquement, ces dents terribles...Stefano, il n'y a plus de doute possible, hélas ! Le K a jeté son dévolu sur toi, et tant que tu seras en mer il ne te laissera pas un instant de répit.

Écoute-moi bien mon petit : nous allons immédiatement retourner au port, tu débarqueras et tu ne t'aventureras plus jamais au-delà du rivage, pour quelque raison que soit. Tu dois me le promettre. Le métier de marin n'est pas fait pour toi, mon fils. Il faut te résigner. Bah ! À terre aussi tu pourras faire fortune. »

Ceci dit, il commanda immédiatement au navire de faire demi-tour, rentra au port et, sous le prétexte d'une maladie subite, fit débarquer son fils. Puis il repartit sans lui.

Profondément troublé, l'enfant resta sur la grève jusqu'à ce que la corne du plus haut mât eût disparu à l'horizon. À distance il apercevait un petit point noir qui affleurerait de temps en temps c'était son K qui croisait lentement, de long en large, et qui l'attendait avec obstination. »

D. Buzzati, le K, éd. Pocket.

Texte 2

« C'était un soir d'automne, la lune était à son premier quartier et n'éclairait qu'une partie du ciel. Du brouillard flottait comme une écharpe sur les sinuosités de la Touques. Des bœufs, étendus au milieu du gazon, regardaient tranquillement ces quatre personnes passer. Dans le troisième pré, quelques-uns se levèrent, puis se mirent en rond devant elles.

« Ne craignez rien ! » dit Félicité, et murmurant une sorte de plainte, elle flatta le dos de celui qui se trouvait le plus près ; il fit volte-face, les autres limitèrent. Mais quand l'herbage suivant fut traversé, un beuglement formidable s'éleva. C'était un taureau, que cachait le brouillard.

Il avança vers les deux femmes. Madame Aubin allait courir. – « Non ! Non ! Moins vite ! Elles pressaient le pas cependant, et entendaient par derrière un souffle sonore qui se rapprochait. Ses sabots, comme des marteaux, battaient l'herbe de la prairie ; voilà qu'il galopait maintenant ! Félicité se retourna, et elle arrachait à deux mains des plaques de terre qu'elle lui jetait dans les yeux. Il baissait le muflle, secouait les cornes et tremblait de fureur en beuglant horriblement. Madame Aubin, au bout de l'herbage avec ses deux petits, cherchait, éperdue, comme franchir le haut bord.

Félicité reculait toujours devant le taureau, et lui lançait continuellement des mottes de gazon qui l'aveuglait, tandis qu'elle criait : « Dépêchez-vous ! Dépêchez-vous ! »

Madame Aubin descendit le fossé, poussa Virginie, Paul ensuite, tomba plusieurs fois en tachant de gravir le talus, et à force de courage, y parvint.

Le taureau avait acculé Félicité contre une claire-voie ; sa bave lui rejaillissait à la figure ; une seconde de plus il l'éventrait. Elle eut le temps de se couler entre deux barreaux, et la grosse bête, toute surprise, s'arrêta. »

G. Flaubert, un cœur simple, Trois contes (1877).

Texte 3

En voici un exemple d'un texte long :

Vie de marin (texte 3)

« Et Stefano commença à naviguer, témoignant de qualités maritimes, de résistance à la fatigue, d'intrépidité. Il bourlinguait, bourlinguait sans trêve, et dans le sillage de son bateau, jour et nuit, par beau temps ou par gros grain, il trainait derrière lui le K. c'était là sa malédiction et sa condamnation, il le savait, mais justement pour cette raison peut-être, il ne trouvait pas la force de s'en détacher. Et personne à bord n'apercevait le monstre, si ce n'est lui.

« Est-ce que vous ne voyez rien de ce côté-là ? demandait-il parfois à ses compagnons en indiquant le sillage.

-Non, nous ne voyons absolument rien. Pourquoi ?

-Je ne sais pas...il me semblait...

-Tu n'aurais pas vu un K par hasard ? Ricanaient les autres en touchant le fer.

-Pourquoi riez-vous ? Pourquoi touchez-vous du fer ?

-Parce que le K est une bête qui ne pardonne pas. Et si jamais elle se mettait à suivre le navire, cela voudrait dire que l'un de nous est perdu. » Mais Stefano ne réfléchissait pas. La menace continuelle qui le talonnait paraissait même décupler sa volonté, sa passion pour la mer, son ardeur dans les heures de péril et de combat.

Avec l'héritage que lui avait laissé son père, lorsqu'il sentait qu'il possédait bien son métier, il acheta de moitié avec un associé un petit caboteur, puis il en fut bientôt le seul patron et par la suite, grâce à une série d'expéditions chanceuses, il put acheter un vrai cargo, allant toujours plus ambitieusement de l'avant. Mais les succès et les millions n'arrivaient pas à chasser de son esprit cette obsession continuelle et il ne songea pas une seconde à vendre le bateau et à cesser de naviguer pour se lancer dans d'autres entreprises. Naviguer, naviguer, c'était son unique pensée. À peine avait-il touché terre dans quelques ports, après de longs mois de mer, que l'impatience le poussait à repartir. Il savait que le K l'attendait au large et que le K était synonyme de désastre.

Rien à faire. Une impulsion irrépressible l'attirait sans trêve d'un océan à un autre. Jusqu'au jour où, soudain, Stefano prit conscience qu'il était devenu vieux, très

vieux ; et personne de son entourage ne pouvait s'expliquer pourquoi, riche comme il l'était, il n'abandonnait pas enfin cette damnée existence de marin. Vieux et amèrement malheureux, parce qu'il avait usé son existence entière dans cette fuite insensée à travers les mers pour fuir son ennemi. Mais la tentation de l'abîme avait été plus forte pour lui que les joies d'une vie aisée et tranquille.

Un soir, tandis que son magnifique navire était ancré au large du port où il était né, il sentit fin prochaine. Alors il appela le capitaine, en qui il avait une totale confiance, et lui enjoignit de ne pas s'opposer à ce qu'il allait tenter. L'autre, sur l'honneur, promit. Ayant obtenu cette assurance, Stefano révéla alors au capitaine qui l'écoutait bouche bée, l'histoire du K qui avait continué de le suivre pendant presque cinquante ans, inutilement.

« Il m'a escorté d'un bout à l'autre du monde, dit-il avec une fidélité que même le plus noble ami n'aurait pas témoignée. Maintenant je suis sur le point de mourir. Lui aussi doit être terriblement vieux et fatigué. Je ne peux pas tromper son attente. »

Ayant dit, il prit congé, fit descendre une chaloupe à la mer et s'y installa après s'être fait remettre un harpon. « Maintenant, je vais aller à sa rencontre, annonça-t-il. Il est juste que je ne le déçoive pas. Mais je lutterai de toutes mes dernières forces. »

D. Buzzati, *Le K*, éd. Pocket.

Texte 4

« La maison que nous habitons, et que plusieurs générations avaient habitée avant nous, était une bâtisse assez grande faite de pierre et de terre glaise. Sous le toit en petites tuiles, il y avait des claies de roseaux serrés par des cordelettes d'alfa.

Des troncs d'arbres entiers soutenaient la toiture, et pour consolider le tout, deux grosses poutres étaient scellées, d'un mur à l'autre.

À l'intérieur, la maison était partagée en trois parties inégales : la plus grande nous servait à nous, le sol en était fait de chaux grasse, en couche épaisse (...) Sur deux murs, il y avait des étagères à la hauteur de la ceinture. C'est là qu'étaient creusées de petites niches qui servaient pour mettre, dans l'une les jarres d'eau, dans les autres, les petits agneaux et les cabris. (...) La seconde partie de la maison, plus petite était une sorte de construction, en pierre, haute d'un mètre environ, couverte de branchages et de terre lissée. Elle était surmontée du côté du mur de la rue, de deux grandes jarres carrées en maçonnerie qui allait presque jusqu'au toit : c'était les ikoufanés indispensables dans chaque maison.

La troisième partie enfin était l'étable proprement dite pour les bœufs, l'âne, les chèvres ou les brebis... »

D'après **T. Amrouche**, *Histoire de ma vie*.

Texte 5

Une scène bouleversante.

« Un soir, alors que Makhlouf rentrait un peu énervé par son travail, il surprit son père en train de quereller sa mère. Sans chercher à connaître l'objet de la dispute, le jeune homme ne put réprimer sa colère. Il faillit se jeter sur son père heureusement la présence de sa mère le retint au bord de cet acte malheureux qu'il eût sans doute regretté pendant toute sa vie.

« - Makhlouf ! Sois raisonnable ! Sois raisonnable ! C'est ton père ! »

Les larmes et la litanie pitoyables de sa mère lui enlèvent toute velléité de mal faire. Il n'osait aller jusqu'au bout de sa colère de peur de chagriner celle qui sacrifia toute sa vie pour lui, mais il ne put cependant s'empêcher de lancer à son père ces paroles blessantes :

« - N'oublie pas s'il te plaît que tu n'as droit qu'au silence après ce que tu as fait. Je t'interdis désormais de faire le moindre reproche à ma mère, je te conseille de te faire le plus petit possible pour te faire oublier. »

Arezki était au bord des larmes, il était lamentable à voir, il gémissait comme un bébé, pris en faute, et répétait machinalement :

« - C'est ça oui ! C'est ça oui ! C'est ce que tu enseignes à tes élèves... » Le mépris du père.

Dans sa naïveté et son désarroi, Arezki croyait avoir trouvé un argument qui allait assommer son fils : blesser son amour propre d'éducateur. Mais au lieu du résultat escompté, ce fut le contraire qui se produisit, Makhlouf explosa tant son indignation était grande et irrépressible.

« - Mon père ! Mon père ! Tu peux parler à ton aise. Où étais-tu quand je souffrais de faim et de froid, lorsque j'endurais toutes les sortes d'humiliation ? Non pour l'amour de Dieu, un peu de pudeur au moins. »

« - Voici mon père et ma mère. Et surtout ne t'avise pas de parler des devoirs envers les parents, les tiens, tu les as laissés mourir dans la misère et la honte...non, te dis-je, tu es mal placé pour faire de la morale...Seulement, il est vrai ce sont toujours ceux qui ont failli à leurs devoirs les plus élémentaires qui deviennent de zélés moralistes à la fin de leur vie. C'est le beau rôle...Mais trop facile aussi. »

Le vieil homme grimaçait douloureusement sous cette avalanche de vérités insupportables. Il n'y pouvait rien opposer. Sans mots dire, titubant comme un homme ivre, il se dirigea vers la porte. Secoura, affolée par la peur du scandale, toujours parsemée par les revers successifs dont la vie était parsemée, s'accrocha désespérément à la veste de son mari pour l'empêcher de partir. »

Extrait du roman d'Amar Metref. « *La gardienne du feu sacré* »

Le Nez

« Le 25 mars, un évènement tout à fait étrange s'est produit à Saint-Pétersbourg. Le barbier Ivan Iakovlévitch, demeurant avenue Voznessenski (le souvenir de son nom de famille est perdu et son enseigne même ne porte rien de plus que la tête d'un monsieur au visage barbouillé de savon et l'inscription : ici on pratique aussi la saignée), le coiffeur Ivan Iakovlévitch s'éveilla d'assez bonne humeur et sentit l'odeur du pain chaud. Se soulevant à demi sur son lit, il vit que son épouse, une dame assez respectable et qui appréciait beaucoup le café, retirait des pains du four.

- Aujourd'hui, Prascovia Ossipovna, je ne prendrai pas de café, dit Ivan Iakovlévitch ; je mangerai plutôt du pain chaud et de l'oignon (Ivan Iakovlévitch se serait volontiers régalé de café et de pain frais, mais il savait qu'il était inutile de demander deux choses à la fois : Prascovia Ossipovna n'admettait pas ces fantaisies).

« Il n'a qu'à manger du pain, l'imbécile ! Songea la dame ; tant mieux pour moi ; il me restera plus de café ».

Et elle lança un pain sur la table.

Soucieux des convenances, Ivan Iakovlévitch enfila son habit par-dessus sa chemise et s'étant installé à table, il éplucha deux oignons, les saupoudra de sel, prit en main son couteau et, la mine solennelle, se mit en devoir de couper le pain. L'ayant partagé en deux, il aperçut à son grand étonnement une masse blanchâtre dans la mie ; il piqua la chose avec précaution du bout de son couteau, puis la tata du doigt :

« C'est dur, se dit-il ; qu'est-ce que cela pourrait bien être ? »

Il plongea ses doigts dans la mie et en retira...un nez ! Les bras lui en tombèrent. Il se frotta les yeux et palpa l'objet ; oui ; c'était bien un nez. Et de plus, un nez qu'il lui semblait connaître. La terreur se peignit sur le visage d'Ivan. Mais cette terreur n'était rien auprès de la colère qui s'empara de son épouse.

Où as-tu coupé ce nez, animal ? s'écria-t-elle furieuse. Canaille ! ivrogne ! Je vais te livrer à la police, brigand ! J'ai déjà entendu trois clients se plaindre que tu tirais tellement sur leur nez en leur faisant la barbe que tu as failli le leur arracher.

Cependant, Ivan Iakovlévitch était plus mort que vif : il avait reconnu ce nez, qui n'était autre que le nez de l'assesseur de collègue Kovaliov qu'il restait chaque mercredi et chaque dimanche. »

N.Gogol, Le Nez (1835) Trd. Française,
Éd. Flammarion, Coll. « GF Junior », 1995.

Un personnage peu ambitieux

« Raymond m'a téléphoné au bureau. Il m'a dit qu'un de ses amis (il lui avait parlé de moi) m'invitait à passer la journée de dimanche dans son cabanon, près d'Alger. J'ai répondu que je voulais bien, mais que j'avais promis ma journée à une amie. Raymond m'a tout de suite déclaré qu'il l'invitait aussi. La femme de son ami serait très contente de ne pas être seule au milieu d'un groupe d'hommes.

J'ai voulu raccrocher tout de suite parce que je sais que le patron n'aime pas qu'on nous téléphone de la ville. Mais Raymond m'a demandé d'attendre et il m'a dit qu'il aurait pu me transmettre cette invitation le soir, mais qu'il voulait m'avertir d'autre chose...

Peu après, le patron m'a fait appeler et, sur le moment, j'ai été ennuyé parce que j'ai pensé qu'il allait me dire de moins téléphoner et de mieux travailler. Ce n'était pas cela du tout. Il m'a déclaré qu'il allait me parler d'un projet encore très vague. Il voulait seulement avoir mon avis sur la question. Il avait l'intention de monter un bureau à Paris qui traiterait ses affaires sur la place, et directement, avec les grandes compagnies et il voulait savoir si j'étais disposé à y aller. Cela me permettait de vivre à Paris et aussi de voyager une partie de l'année. « Vous êtes jeune, et il me semble que c'est une vie qui doit vous plaire. » J'ai dit oui, mais que dans le fond cela m'était égal.

Il m'a demandé alors si je n'étais pas intéressé par un changement de vie. J'ai répondu qu'on ne changeait jamais de vie, qu'en tout cas toutes se valaient et que la mienne ici ne me déplaisait pas du tout. Il a eu l'air mécontent, m'a dit que je répondais toujours à côté, que je n'avais pas d'ambition et que cela était désastreux dans les affaires. Je suis retourné travailler alors. J'aurais préféré ne pas le mécontenter, mais je ne voyais pas de raison pour changer ma vie. En y réfléchissant bien, je n'étais pas malheureux. Quand j'étais étudiant, j'avais beaucoup d'ambitions de ce genre. Mais quand j'ai dû abandonner mes études, j'ai très vite compris que tout cela était sans importance réelle. »

Camus, L'Étranger.

Jour de marché

Sur toutes les routes autour de Goderville, les paysans et leurs femmes s'en venaient vers le bourg ; car c'était jour du marché. Les mâles allaient, à pas tranquilles, tout le corps en avant à chaque mouvement de leurs longues jambes torsées¹, déformées par les rudes travaux, par la pesée sur la charrue qui fait en même temps monter l'épaule gauche et dévier la taille, par le fauchage des blés qui fait écarter les genoux pour prendre un aplomb solide, par toutes les besognes lentes et pénibles de la campagne. Leur blouse bleue, empesée, brillante, comme vernie, ornée au col et aux poignets d'un petit dessin de fil blanc, gonflée autour de leur torse osseux, semblait un ballon prêt à s'envoler, d'où sortaient une tête, deux bras et deux pieds.

Les uns tiraient au bout d'une corde une vache, un veau. Et leurs femmes, derrière l'animal, lui fouettaient les reins d'une branche encore garnie de feuilles, pour hâter sa marche. Elles portaient au bras de larges paniers d'où sortaient des têtes de poulets par-ci, des têtes de canards par-là. Et elles marchaient d'un pas plus court et plus vif que leurs hommes, la taille sèche, droite et drapée dans un petit châle étriqué², épinglé sur leur poitrine plate, la tête enveloppée d'un linge blanc collé sur les cheveux et surmontée d'un bonnet.

Puis, un char à bancs passait, au trot saccaclé d'un bidet³, secouant étrangement deux hommes assis côte à côte et une femme dans le fond du véhicule, dont elle tenait le bord pour atténuer les durs cahots.

1- Torses : tordues

2- Etriqué : qui manque d'ampleur, trop serré.

3- Bidet : petit cheval de selle ou de trait.



La ficelle
Illustration de G. Nick (XIX^e siècle)
Bibliothèque nationale, Paris

Sur la place de Goderville, c'était une foule, une cohue d'humains et de bêtes mélangées. Les cornes des bœufs, les hauts chapeaux à longs poils des paysans riches et les coiffes des paysannes émergeaient à la surface de l'assemblée. Et les voix criardes, aiguës, glapissantes formaient une clameur continue et sauvage que dominait parfois un grand éclat poussé par la robuste poitrine d'un campagnard en gaieté, ou le long meuglement d'une vache attachée au mur d'une maison.

Tout cela sentait l'étable, le lait et le fumier, le foin et la sueur, dégageait cette saveur aigre, affreuse, humaine et bestiale, particulière aux gens des champs.

Maître Hauchecorne, de Bréauté, venait d'arriver à Goderville, et il se dirigeait vers la place, quand il aperçut par terre un petit bout de ficelle. Maître Hauchecorne, économe en vrai Normand, pensa que tout était bon à ramasser qui peut servir ; et il se baissa péniblement, car il souffrait de rhumatismes. Il prit, par terre, le morceau de corde mince, et il se disposait à le rouler avec soin, quand il remarqua, sur le seuil de sa porte, maître Malandain, le bourrelier¹, qui le regardait.

Ils avaient eu des affaires ensemble au sujet d'un licol, autrefois, et ils étaient restés fâchés, étant rancuniers tous deux. Maître Hauchecorne fut pris d'une sorte de honte d'être vu ainsi, par son ennemi, cherchant dans la crotte² un bout de ficelle. Il cacha brusquement sa trouvaille sous sa blouse, puis dans la poche de sa culotte ; puis il fit semblant de chercher encore par terre quelque chose qu'il ne trouvait point, et il s'en alla vers le marché, la tête en avant, courbé en deux par ses douleurs.

Il se perdit aussitôt dans la foule criarde et lente, agitée par les interminables marchandages. Les paysans tâtaient les vaches, s'en allaient, revenaient, perplexes, toujours dans la crainte d'être mis dedans³, n'osant jamais se décider, épiant l'œil du vendeur, cherchant sans fin à découvrir la ruse de l'homme et le défaut de la bête.

Les femmes, ayant posé à leurs pieds leurs grands paniers, en avaient tiré leurs volailles qui gisaient par terre, liées par les pattes, l'œil effaré, la crête écarlate.

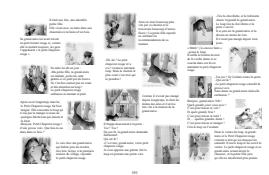
Elles écoutaient les propositions, maintenaient leurs prix, l'air sec, le visage impassible ; ou bien tout à coup, se décidant au rabais proposé, criaient au client qui s'éloignait lentement : « C'est dit, maît' Anthime. J'vous l'donne. »


Puis, peu à peu, la place se dépeupla, et l'angelus sonnait midi, ceux qui demeuraient trop loin se répandirent dans les auberges.

1- Bourrelier : artisan qui fabrique et vend les pièces de harnais.

2- Crotte : boue

3- Etre mis dedans : être dupé, trompé.



<p>1. Quel est le titre de l'œuvre ?</p> <p>2. Quel est le genre de l'œuvre ?</p> <p>3. Quel est le thème principal de l'œuvre ?</p> <p>4. Quel est le personnage principal ?</p> <p>5. Quel est le lieu de l'action ?</p> <p>6. Quel est le temps de l'action ?</p> <p>7. Quel est le style de l'œuvre ?</p> <p>8. Quel est le ton de l'œuvre ?</p> <p>9. Quel est le message de l'œuvre ?</p> <p>10. Quel est le public visé ?</p> <p>11. Quel est le contexte de l'œuvre ?</p> <p>12. Quel est le rôle de l'auteur ?</p> <p>13. Quel est le rôle du lecteur ?</p> <p>14. Quel est le rôle du critique ?</p> <p>15. Quel est le rôle de l'éditeur ?</p> <p>16. Quel est le rôle du libraire ?</p> <p>17. Quel est le rôle du professeur ?</p> <p>18. Quel est le rôle de l'élève ?</p> <p>19. Quel est le rôle de l'enseignant ?</p> <p>20. Quel est le rôle de l'apprenant ?</p>	<p>1. Quel est le titre de l'œuvre ?</p> <p>2. Quel est le genre de l'œuvre ?</p> <p>3. Quel est le thème principal de l'œuvre ?</p> <p>4. Quel est le personnage principal ?</p> <p>5. Quel est le lieu de l'action ?</p> <p>6. Quel est le temps de l'action ?</p> <p>7. Quel est le style de l'œuvre ?</p> <p>8. Quel est le ton de l'œuvre ?</p> <p>9. Quel est le message de l'œuvre ?</p> <p>10. Quel est le public visé ?</p> <p>11. Quel est le contexte de l'œuvre ?</p> <p>12. Quel est le rôle de l'auteur ?</p> <p>13. Quel est le rôle du lecteur ?</p> <p>14. Quel est le rôle du critique ?</p> <p>15. Quel est le rôle de l'éditeur ?</p> <p>16. Quel est le rôle du libraire ?</p> <p>17. Quel est le rôle du professeur ?</p> <p>18. Quel est le rôle de l'élève ?</p> <p>19. Quel est le rôle de l'enseignant ?</p> <p>20. Quel est le rôle de l'apprenant ?</p>	<p><i>Le Petit Chaperon Rouge</i></p> 
---	---	--

Annexe 3

Répartitions

annuelles

Sommaire

Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
1 - Exposer pour donner des informations sur divers sujets.	La vulgarisation scientifique (p. 5 à 66). <i>La communication, l'environnement, la ville</i>	Séq 1 : Contracter des textes (p. 5 à 25). Séq 2 : Résumer à partir d'un plan détaillé (p. 26 à 42). Séq 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication (p. 43 à 59).	La prise de notes Le plan Le résumé
2 - Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.	L'interview (p. 67 à 96). <i>Les métiers</i>	Séq 1 : Questionner de façon pertinente (p. 67 à 81). Séq 2 : Rédiger une lettre personnelle (p. 82 à 91).	Le questionnaire L'exposé oral La lettre personnelle

Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
3 - Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	Le discours argumentatif (p. 97 à 120). <i>Les loisirs</i>	Séq 1 : Organiser son argumentation (p. 97 à 108). Séq 2 : S'impliquer dans son discours (p. 109 à 117).	Les plans du discours argumentatif. Le résumé. La lettre administrative.

Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.

Intentions communicatives	Objets d'étude et thèmes.	Séquences	Techniques d'expression
4 - Relater un événement en relation avec son vécu	Le fait divers (p. 121 à 150). <i>La sécurité, les transports.</i>	Séq 1 : Relater objectivement un événement (p. 121 à 133). Séq 2 : S'impliquer dans la relation d'événements (p. 134 à 143).	Le résumé.
5 - Relater un événement fictif.	La nouvelle (p. 151 à 192). <i>L'homme et la mer.</i>	Séq 1 : Organiser le récit chronologiquement (p. 151 à 165). Séq 2 : Déterminer des forces agissantes (p. 166 à 170). Séq 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des "dires" (p. 171 à 188).	La fiche de lecture. L'essai.

Sommaire

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

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Exposer pour manifester son esprit critique.	Texte et document d'Histoire.	<p>Séq 1 : Informer d'un fait d'histoire. (pages 8 à 26)</p> <p>Séq 2 : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. (pages 27 à 44)</p> <p>Séq 3 : Analyser et commenter un fait d'histoire. (pages 45 à 60)</p>	La synthèse de documents. (page 65) Rédiger une synthèse de documents. (page 71)

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

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Dialoguer pour confronter des points de vue.	Le débat d'idées.	<p>Séq 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader. (pages 77 à 98)</p> <p>Séq 2 : Prendre position dans un débat: concéder et réfuter.. (pages 99 à 115)</p>	Le compte-rendu critique (page 121) Rédiger un compte-rendu. (page 129)

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

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Argumenter pour faire réagir.	L'appel.	<p>Séq 1 : Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer. (pages 137 à 150)</p> <p>Séq 2 : Inciter son interlocuteur à agir. (pages 151 à 166)</p>	La lettre de motivation. (page 171)

Projet 4: Rédiger une nouvelle fantastique.

Intentions communicatives	Objet d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Raconter pour exprimer son imaginaire.	La nouvelle fantastique.	<p>Séq 1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. (pages 180 à 195)</p> <p>Séq 2 : Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. (pages 196 à 207)</p> <p>Séq 3 : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique. (pages 208 à 217)</p>	

Annexe 4

Couvertures manuels

et

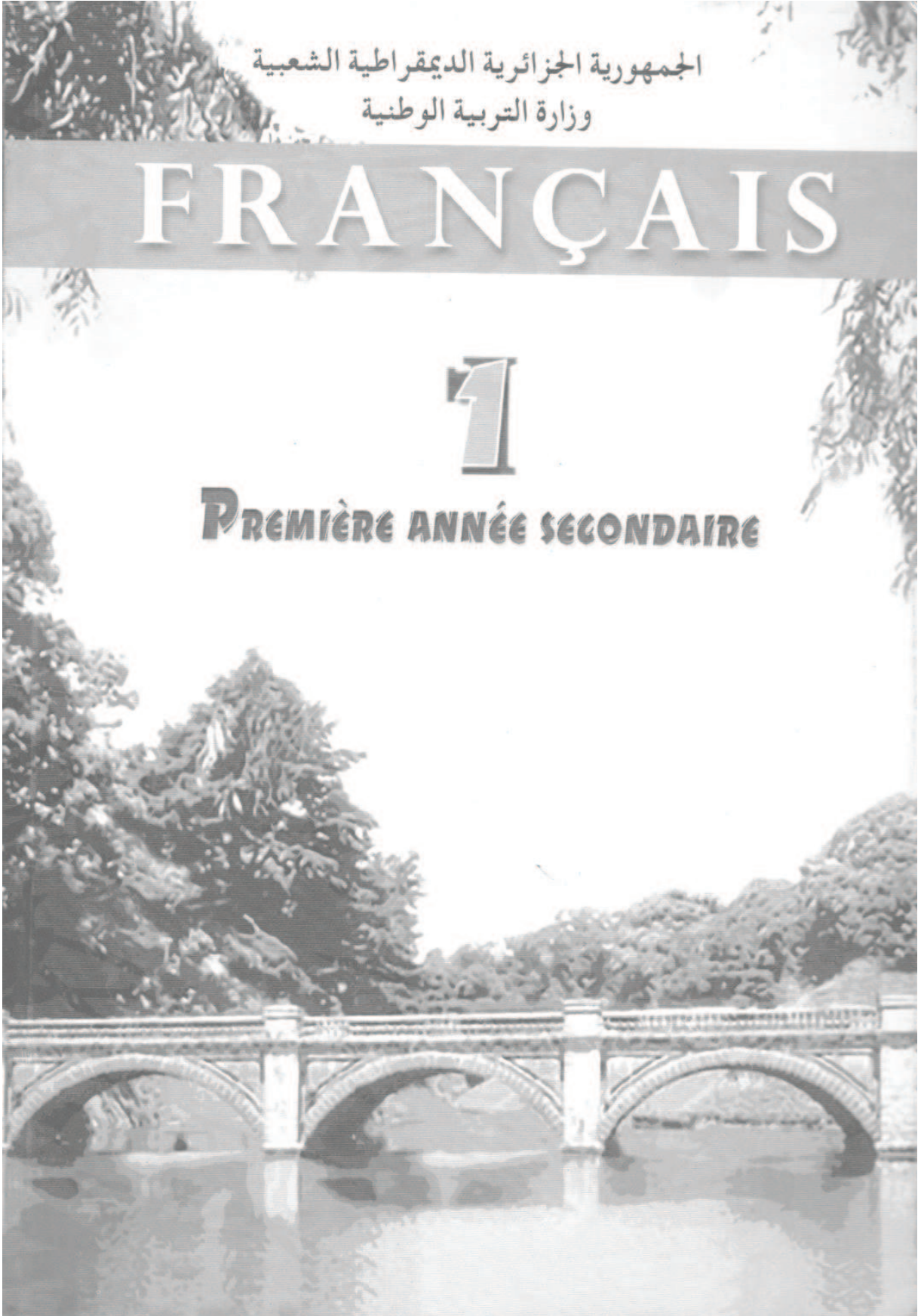
Fiches modèles

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

FRANÇAIS

1

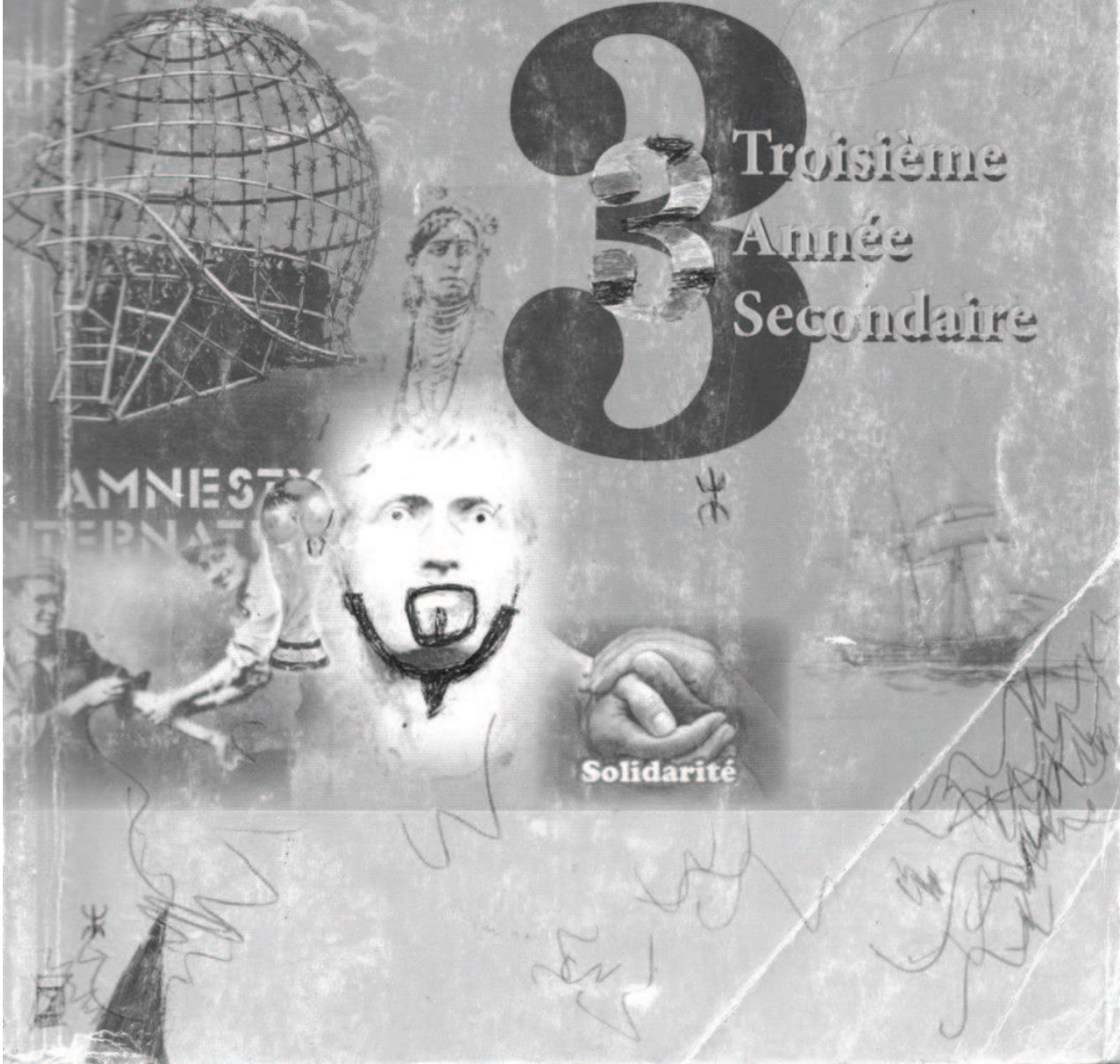
PREMIÈRE ANNÉE SECONDAIRE



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

Français

3 Troisième
Année
Secondaire



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

français

Première
année
secondaire

Scientifique
&
Technologique

1

Projet3 :

Relater un événement fictif.

Objet d'étude : La nouvelle.

Séquence 1 : Organiser le récit chronologiquement.

Compréhension

Texte support : « Le K » p : 153

Objectifs :

- repérer l'organisation de la séquence élémentaire (schéma narratif simple),
- retrouver les éléments constitutifs de la description et leur organisation,
- proposer plusieurs suites à un récit.

Observation :

- 1) Qui a écrit ce texte ?
Dino Buzzati, écrivain italien
- 2) D'où est extrait le texte ?
Le « K » Edition Pocket
(Le « K » est un recueil de texte 1966)

Lecture silencieuse du texte

Lecture analytique :

- 1) Identifiez les personnages du récit.
Stefano Roi, son père, les marins, le monstre
- 2) Où se passe la scène ?
La mer
- 3) Quand se passe-t-elle ?
Quand Stefano a eu 12 ans.
- 4) Qu'éprouve Stefano ?
Tout malheureux, intrigué, profondément troublé
- 5) Le schéma narratif :

Les différentes étapes du récit	Du au	Contenu	Le résumé
Situation initiale	«Quand Stéfano..... souhaitables ».		Pour ses 12 ans, Stefano demande à son père de l'emmener au bateau, le père accepta et l'enfant était heureux.
Déroulement des évènements	« Arriver à la poupe..... repartir sans lui ».	<u>Élément perturbateur:</u> Le garçon s'arrêta intrigué et il vit quelque chose dans la mer. <u>Suite des actions :</u> Le père aperçut le monstre et pâlit ...	Brusquement l'enfant vit un point noir qui les suivait. Il interrogea son père qui lui expliqua que c'était le K un dangereux squala qui guettait sa victime.

		Résolution: Le capitaine rentre au port, fit débarquer son fils et repartit sans bruit.	Le père retourna à terre et débarqua son fils, Stefano ne pourra plus aller en mer ou s'en approcher sous peine de mort.
Situation finale	« Profondément obstination ».	Stefani resta sur le rivage et son K l'attendait dans la mer.	L'enfant décontenancé regarda son père s'éloigner tandis qu'au large le K semblait le guetter.

Les trois grands moments du schéma narratif :

- **1^{er} moment:** Où Stefano voit le K.
-
- **2^{ème} moment:** Où le père déclare ne rien voir du tout.
-
- **3^{ème} moment:** Où Stefano demande à son père s'il s'agit d'une blague : « le fils surpris, le père accablé (le choix du K de son fils est une chose pénible à supporter).

Exercice p 157 :

- **Extrait 1 :** déroulement des évènements
- **Extrait 2 :** Situation finale
- **Extrait 3 :** Déroulement des évènements
- **Extrait 4 :** Situation initiale
- **Extrait 5 :** Déroulement des évènements

FICHE TECHNIQUE

<p>Projet III: <i>Ecrire une petite biographie romancée</i> Intention de communication: <i>Relater un événement fictif</i> Séquence 03: <i>Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire »</i></p>	<p>Niveau :..... Activité : <u>Compréhension de l'écrit.</u></p>
<p>- Expliquer la fonction « des dire » insérés dans la relation d'évènement. - Retrouver la voix du journaliste - Relate un évènement en relation avec son vécu à des destinataires identifiés</p>	<p><u>Moyens didactiques</u> * Manuel scolaire. * Tableau. *</p>

Texte support : Vie de marin p 178

A/ Observation du support :

Image du texte :

- *Un titre* sous forme d'une phrase nominale (*Vie de marin*).
- *Un texte* en quatre paragraphes (04) §
- *Une référence* : * nom de l'auteur : D. Buzzati
 * titre de la source : Le K.
 * maison d'édition : Pocket.

B/ Lecture analytique :

<u>Questions</u>	<u>Réponses probables</u>
<p>1- Relevez le champ lexical de « bateau ». qu'en déduisez-vous ?</p>	<p>1- Le champ lexical du terme « bateau »</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <pre> graph TD Bateau --- Ancré Bateau --- Cargo Bateau --- Mer Bateau --- Capitaine Bateau --- Chaloupe Bateau --- Naviguer Bateau --- Marin Bateau --- Caboteur </pre> </div> <p>- Ce récit marque une nouvelle étape dans la vie de Stefano qui s'est enrichit. - Cependant Stefano est toujours hanté par l'obsession du K. - Le récit même au passé suit un ordre chronologique. - Le repérage temporel se fait non pas par rapport à des dates mais par rapport à l'âge de Stefano et du K c'est-à-dire du temps qui passe pour l'un et l'autre des deux adversaires.</p>

2- Relevez dans le texte les passages qui montrent que l'obsession de Stefano pour le K ne s'est pas atténuée?

3- Quels sont les temps utilisés ?

2- les passages témoignant toujours l'obsession de Stefano pour le K :

- Il traînait derrière lui le K
- La menace continue qui le talonnait.
- L'impatience le poussait à repartir

3- Les temps employés dans le récit : Imparfait, passé composé, plus que parfait.

Les temps du récit :

Le récit suit un ordre chronologique, le repérage temporel ne se fait pas.

- L'histoire débute lorsque Stefano a 12 ans et se termine à sa mort : Il s'agit donc d'un récit de vie.

- Le K est un opposant, il peut aussi jouer le rôle d'allier.

Résumé

Lorsqu'il sentit sa mort prochaine, Stefano qui avait passé sa vie d'homme à naviguer et à fuir le K, se décida à affronter ce dernier. Il était convaincu qu'une fin funeste l'attendait mais en même temps il était décidé à se battre jusqu'au bout pour ne pas décevoir son vieil ennemi

Mots clés

Lecture- apprenant- enseignant- enseignement/apprentissage- texte littéraire- réception- approche- séquences didactiques- roman- théâtre- bande dessinée- lire- texte- analyse- compréhension- compétence- interaction- interculturel- manuel- projet didactique.

Résumé

Notre travail se propose d'étudier le texte littéraire en milieu scolaire, cas du lycée, comment est-t-il reçu et par les enseignants et par les apprenants et quelles sont les différentes approches à l'enseignant de l'exploiter.

Ce type de texte est présent dans les programmes de français langue étrangère et son exploitation est variée et différente d'un enseignant à un autre. Or, les objectifs d'apprendre associés à la lecture des textes littéraires sont différents.

Lire un texte littéraire n'est pas comme lire un texte argumentatif par exemple. Ce type, nécessite des stratégies, des compétences, et des approches particulières telles que l'approche interculturelle qui permet à l'apprenant de s'évader dans un monde qui ne lui appartient pas.

Après avoir observé les activités proposées par dans les programmes officiels pour l'exploitation pédagogique du texte littéraire, nous nous sommes interrogés sur ce qui serait souhaitable d'associer à cet enseignement.

À cet effet, nous avons proposé d'intégrer le théâtre, la bande dessinée et une initiation à la lecture romanesque.

Notes et remarques

Notes et remarques

