



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Sciences
En Langue Française

Le genre policier comme enjeu didactique
dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite

Présentée et soutenue publiquement par :
Mme KHERCHOUCHE DELLALOU Naouël

Devant le jury composé de :

Ghellal Abdelkader	Professeur	Univ. D'Oran 2	Président
Sari Fewzia	Professeure	Univ. D'Oran 2	Rapporteuse
Hamidou Nabila	Professeure	Univ. D'Oran 2	Examineur
Fari Bouanani G.E.H	MCA	E.N.P. D'Oran	Examineur
Mokadem Khadidja	Professeure	Univ. De Sidi Bel Abbes	Examineur

Année 2015-2016

*À la mémoire de mon père... ,
À tous les membres de ma famille,
Je dédie ce travail*

Remerciements

Nous tenons à remercier vivement ceux et celles qui ont permis de près ou de loin à ce rêve de se réaliser.

Particulièrement Madame SARF Feuzia et Mme Anne LECLAIRE-HALTE qui nous ont accompagnées dans le déroulement de cette thèse. Merci pour leurs encouragements, leurs pertinents conseils et surtout pour leur patience. A vous mesdames, nous exprimons notre profonde gratitude.

Merci à tous les membres du jury d'avoir accepté de lire ce travail.

Table des matières

Introduction	8
PREMIÈRE PARTIE. POURQUOI PRIVILÉGIER UNE APPROCHE GÉNÉRIQUE DES ŒUVRES LITTÉRAIRES EN CLASSE DE FLE?	18
Introduction	19
Chapitre I. Genèse et évolution de la notion de « genre littéraire »	20
Introduction	21
1- La notion de genre au carrefour des recherches	21
1-1- L'apport de la poétique	21
1-2- Le moyen âge	22
1-3- La hiérarchisation des genres	22
1-4- La notion de genre, une notion hétérogène	23
1-5- La linguistique textuelle	31
1-6- Réhabilitation de la notion de genre	35
2- Essai de définition de la notion de genre	43
2-1- L'ancrage social et la nature communicationnelle du discours	44
2-2- Les régularités compositionnelles et les caractéristiques formelles des textes	44
2-3- Les sphères d'activités	45
2-4- Les moyens linguistiques	45
Conclusion du chapitre	46
Chapitre II. Pour une approche théorique et didactique : genre textuel et développement de la compétence scripturale en classe de FLE	47
Introduction	48
1- Cadrage théorique	48
1-1- Lecture-écriture en réseaux et textes ressources	49
1-2- Le rôle des genres littéraires en classe de français	50
1-3- Genres textuels et production écrite et/ou orale	55
2- Genre textuel et posture d'auteur	59
2-1- Nécessité de modifier les représentations des groupes de pairs	59
2-2- Possibilité d'adopter une position auctoriale	61
2-3- Développer une intention artistique	63
2-4- L'espace de négociation	66
Conclusion du chapitre	66
Chapitre III. Pourquoi le genre policier ?	68
Introduction	69
1- Les paralittératures	70
1-1- Les paralittératures : Littératures marginales ?	70
1-2- L'avènement de la paralittérature	71
2- Avènement et évolution du genre policier	75
2-1- Naissance d'un genre	75
2-2- Le roman à énigme	77
2-3- Le roman noir aux États Unis	78

3-	Le roman policier en Algérie : De Youcef Khader à Yasmina Khadra.....	81
4-	Le policier : un genre particulier à étudier en classe de FLE	82
4-1-	Une stéréotypie facile à repérer.....	82
4-2-	Prendre en considération la culture de l'élève.....	83
4-3-	La connaissance du champ littéraire	85
4-4-	La notion de valeur.....	87
4-5-	Les intérêts pédagogiques	88
	Conclusion du chapitre.....	93
	Conclusion de la première partie.....	94
	DEUXIÈME PARTIE. Le français en Algérie : la notion de « genre » et l'enseignement de la lecture-écriture au collège	95
	Introduction	96
	Chapitre I. finalités des programmes et la lecture d'œuvre intégrale.....	99
	Introduction	100
1-	Cadre institutionnel	100
1-1-	Histoire de l'éducation en Algérie.....	100
1-2-	L'enseignement-Apprentissage du FLE en Algérie	102
1-3-	L'approche par les compétences	105
1-4-	Choix méthodologique	108
	Conclusion du chapitre.....	117
	Chapitre II. Place de la notion de « genre » dans les manuels scolaires	118
	Introduction	119
1-	Définitions du manuel scolaire.....	120
2-	Le manuel scolaire du FLE au lendemain de la réforme de 2003	124
3-	Le manuel scolaire du FLE aujourd'hui.....	127
3-1-	Analyse du manuel scolaire du FLE de la troisième année moyenne ...	127
3-2-	Analyse du nouveau manuel scolaire de deuxième année moyenne.....	132
	Conclusion du chapitre.....	136
	Chapitre III. Les interactions lecture-écriture dans les pratiques scolaires en classe de FLE.....	137
	Introduction	138
1-	La dialectique lecture-écriture au milieu scolaire	139
1-1-	« Lire »et « écrire »deux pratiques aussi distinctes que complémentaires.....	140
2-	Genre textuel et interactions lecture-écriture	143
2-1-	L'hétérogénéité de la notion de genre	143
2-2-	Genre textuel et guidage des activités de lecture-écriture	144
2-3-	Genres textuels et activités de lecture-écriture.....	145
2-4-	Genres et renouvellement des pratiques scolaires de lecture Et d'écriture.....	145
3-	Les pratiques de l'enseignement de l'écrit en classe de FLE et la corrélation lecture-écriture	146
3-1-	Pratiques de l'écrit et typologie textuelle en classe de FLE.....	147
3-2-	Les pratiques des enseignants en matière d'écriture en classe de FLE.....	149
	Conclusion du chapitre.....	152
	Conclusion de la deuxième partie	152
	TROISIÈME PARTIE. Dispositif et méthodologie.....	153
	Introduction	154

Chapitre I. l'enquête extensive	155
Introduction	156
1- Posture du praticien chercheur	157
2- L'enquête de début d'année	158
Conclusion.....	164
Chapitre II. L'expérimentation didactique	165
Introduction	166
1- Approche théorique pour une démarche pédagogique:	
Le <i>modèle didactique</i> des genres.....	167
1-1- La séquence didactique	167
1-2- Le <i>modèle didactique</i> du genre : une ingénierie didactique	169
1-3- Conception des séquences pour le projet expérimental.....	171
2- Le projet contrôle	172
3- Le projet expérimental	179
Conclusion du chapitre.....	223
Conclusion de la troisième partie	223
 QUATRIÈME PARTIE. Analyse des résultats.....	 225
Introduction	226
Chapitre I. analyse du questionnaire	227
Introduction	228
1- Corpus des réponses des élèves.....	229
2- Catégories des réponses et sous-catégories justifiées.....	239
3- Analyse des résultats	241
Conclusion du chapitre.....	246
Chapitre II. Analyses quantitative et qualitative des résultats.....	247
Introduction	248
1- Analyse quantitative des écrits	249
2- Analyse qualitative des productions.....	252
Conclusion du chapitre.....	285
Conclusion de la quatrième partie	285
 Conclusion générale	 287
Bibliographie.....	294
Annexes.....	304

« Nous sommes contenus dans l'espace du signe...

Il n'y a rien qui ne nous fasse signe et que nous ne soyons en mesure de déchiffrer. Il n'y a rien d'écrit que nous ne soyons capable de lire. Mais si, de même, notre chair et notre mémoire sont écrites, ce n'est nullement de manière à aliéner notre liberté. Si elles disposent de nous, nous disposons d'elles aussi. »

Mohammed Dib, L'arbre à dire, éditions Dahlab, Alger, 2009, p. 195.

Introduction générale

En Algérie, sur le plan politique, un énorme dispositif visant une importante réforme a été mis en place pour une revalorisation des langues étrangères en général et de la langue française en particulier. Toutefois, sur le plan scolaire, et ce malgré son enseignement précoce à l'école, l'échec à l'écrit persiste : écrire en langue française constitue souvent un handicap pour de nombreux apprenants. Ce qui explique le regain d'intérêt que nous lui portons aujourd'hui.

En effet, le présent travail de thèse porte sur la problématique de l'écrit. Notre travail de recherche a pour but et comme ambition de développer et proposer une nouvelle didactique de l'enseignement-apprentissage du FLE dans les collèges algériens. Il s'agira ainsi, de se projeter dans une nouvelle dialectique de **lecture-écriture** qui privilégierait **une approche générique des œuvres littéraires** en classe de FLE.

Dans le dessein de développer essentiellement la compétence scripturale des collégiens algériens, nous optons pour l'introduction de **la littérature par les genres** en classe de FLE. Et par l'occasion, la **lecture d'œuvre intégrale**. Pour ce faire, le genre romanesque objet de notre proposition dans le présent travail de thèse est **le roman policier**.

Il est à rappeler que dans le discours socio-scolaire, on ne cesse de réitérer que lire aide à écrire ; comme si l'interaction lecture-écriture se réalisait automatiquement. Or, une telle affirmation est sujette à des critiques, puisque l'on constate souvent qu'il existe des situations où des apprenants assez performants dans l'exercice de lecture échouent en revanche dans celui de l'écriture. Ou inversement, on peut trouver des apprenants forts en écriture et faibles en lecture. Les apprenants ne sont nullement initiés au fait qu'il y a bien un lien étroit –mais pas automatique entre lire et écrire ; que lire, d'une certaine manière, peut les aider à découvrir de nouvelles façons de s'exprimer par écrits ; les apprenants ne sont pas sensibilisés sur l'intérêt d'écrire ni sur l'utilité d'écrire à l'école.

Généralement, dans les pratiques scolaires de l'écrit, l'apprenant du FLE s'efforce de s'exercer à un écrit pour répondre à une consigne assidue l'obligeant, du moins tel qu'il la perçoit, à accomplir une tâche fastidieuse qui le met dans des situations complexes assez

répandues où « il doit écrire sur commande, sans destinataire réel et sans nécessité¹ » ; une consigne qui lui impose une procédure à suivre relative au type de texte déjà étudié (narratif, descriptif, argumentatif...). Une écriture « algorithmique » est convoquée (tu dois faire ça, après ça, puis ça). Par conséquent, l'enseignant ainsi que l'apprenant, évacuent toute possibilité d'interprétation et négligent le fait qu'on écrit, d'abord, pour être lu.

Cette dimension pragmatique du «lecteur virtuel » à qui tout écrit est destiné, est souvent marginalisée, non exploitée dans les pratiques scolaires relatives à l'écrit et surtout non explicitée aux apprenants afin qu'ils puissent donner du sens à leur acte d'écriture.

Par ailleurs, nous sommes de ceux qui proposent et encouragent vivement l'introduction du texte littéraire au collège algérien notamment au travers des œuvres intégrales. Nous pensons que même si la didactique du texte littéraire est une discipline relativement jeune, de même que la lecture d'un roman pour des apprenants non natifs peut se révéler d'un abord difficile, il n'en demeure pas moins, comme le précise Y.REUTER, dans son article *L'enseignement-apprentissage de la littérature en question*, que :

« la variété des objectifs et finalités assignés à l'enseignement-apprentissage de la littérature est [...] impressionnantes : développer l'esprit d'analyse, développer des compétences linguistiques, développer des compétences en lecture et en écriture, développer les savoirs en littérature, développer le bagage culturel de l'élève, développer son esprit critique, lui permettre de s'approprier un patrimoine, développer son sens d'esthétique et de sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalité...²»

De ce point de vue, faire allusion à une éducation littéraire c'est inclure les dimensions suivantes : éthique, culturelle, esthétique et linguistique que le manuel seul avec sa typologie textuelle, ne peut engendrer. Il convient donc de dire que la lecture littéraire permet d'acquérir non seulement des savoirs mais également des savoir-faire en développant le sens de l'altérité. Alors que, le manuel scolaire façonne un lecteur « hors- sujet » où la lecture comme jeu est absente.

¹ Françoise PLOQUIN, *L'écrit à contre-pied*, Le français dans le monde- Diagonales-CIEP-Belc, février 1993, p.153.

² Yves REUTER, *L'enseignement-apprentissage de la littérature en question*. . Enjeux, n° 43-44, Namur. Pages 191-203. 1999. p. 197

Comme l'objectif initial de la classe de FLE est d'apprendre le langage oral et écrit à des fins communicationnelles dans la langue cible, nous optons pour la réhabilitation de la notion de « genre » dans ces classes, sachant que « les genres sont des outils qui instituent la possibilité de communication » (Schneuwly, 1994).

Raisons d'un choix

En plus de l'échec dans l'épreuve de français au BEM, trois autres constats, ont joué dans notre détermination à réaliser cette recherche. Il s'agit des textes proposés aux collégiens dans leurs manuels scolaires :

- 1- A côté de textes de littérature de jeunesse, de vulgarisation scientifique, on retrouve souvent des textes appartenant au Panthéon scolaire dont les auteurs font honneur à notre patrimoine culturel et demeurent des classiques incontournables. Cependant, de très récents auteurs algériens de renommée internationale, tels que Yasmina Khadra, n'ont pas eu encore la chance de faire partie de ce Panthéon scolaire parce que quelque part ils « dérangent ». Mais, nous avons choisi d'exploiter cette littérature maghrébine contemporaine³ d'expression française et la mettre au service de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en général et de la production écrite en particulier, car « Ne revient-il pas à l'école de concilier tradition et innovation littéraires en donnant à lire et à mettre en correspondance les œuvres appartenant au Panthéon scolaire et celles de production récente afin de percevoir toutes les richesses des unes et des autres ?⁴ »
- 2- Les textes proposés aux collégiens sont classés et catégorisés en « types » : des textes de type narratif, descriptif, explicatif injonctif ou argumentatif, mais jamais en « genre », même si ce dernier existe déjà dans les manuels avec le conte et la BD, mais n'est pas exploité comme tel. Dans la mesure où ces deux genres textuels distincts) se retrouvent classés, selon les pratiques scolaires du FLE au collège algérien, en type textuel, et ce qui les différencie des autres récits est : le merveilleux pour le conte, et l'iconique pour la BD ; ces caractéristiques, selon les enseignants du FLE, sont uniquement un moyen

³ Une petite précision concernant le concept « contemporain » : nous nous situons dans une optique qui oscille entre Jean-Michel Espitalier qui propose des définitions très précises et plus sensibles comme une forme de risque, de tension, de circulation et également celle proposée par Anne-Marie Mercier-Faivre pour qui le contemporain est ce qui nous regarde et ce que l'on regarde.

⁴ Sylviane AHR. *L'Enseignement de la littérature au collège*. Ed. L'Harmattan, février 2006, p.177

d'identification pour l'apprenant⁵. Par ailleurs, à force d'insister, pendant les séances de compréhension écrite (la lecture), sur le modèle typologique lu et les marques typographiques qui le caractérisent et le différencient des autres types de textes, l'apprenant, en écrivant, procède par imitation. Il ne « pense » pas son texte : car en pensant son texte, l'apprenant prend conscience de l'enchaînement des idées, de l'organisation interne des énoncés, ainsi des contraintes rencontrées et auxquelles il devrait faire face. Aussi, il ne pousse pas sa réflexion à s'ouvrir sur la mise en langage, à comprendre les mécanismes langagiers qui ont fait du texte produit ce qu'il est. Ainsi, la notion de « texte » avec tout ce qu'elle recouvre comme repérages, formulation d'hypothèse, interprétation...etc, cède la place à la notion de « type ». Certes, l'apprenant d'une langue étrangère s'efforce de s'approprier des mots, des structures d'une langue qui n'est pas la sienne. Pour cela, il est amené à « piller, copier⁶ » les mots, les formules afin de les intégrer dans son discours et de se les approprier. Par conséquent, nous ne prétendons guère l'exclusion de la typologie textuelle, mais d'introduire à ses côtés la notion de genre qui favorise au mieux l'articulation lecture-écriture : car, dans le domaine de l'écrit, « recopier, piller, reprendre c'est apprendre à lire les textes : il faut en effet pour ce faire prendre conscience des mouvements internes du texte, percevoir les relations de sens qui s'établissent en son sein, son mode de fonctionnement.⁷ » afin de pouvoir produire par la suite. De ce fait, il faut agir en interaction permanente avec l'objet « texte ». Le rapport au texte a changé : on ne lit plus un texte juste pour lire, on le lit pour « y puiser des procédés et des techniques dont on peut s'emparer pour produire à son tour, modifier et

⁵ D'ailleurs, dans le cadre des nouvelles mesures prises en faveur de la réforme du système éducatif algérien, la rentrée scolaire 2008/2009 a connu un allègement des programmes, notamment en français, où plusieurs rencontres ont été prévues entre l'inspecteur de la matière et les enseignants du FLE du collège. Comme nous avons assisté à ces séminaires, nous avons constaté que certains projets, proposés par le nouveau programme allégé, dérangeaient les enseignants: par exemple, en première année, on a consacré un projet pour le narratif et un deuxième projet pour le conte en tant que genre littéraire, résultat, ils ont inclus le conte dans le projet « narratif » sous prétexte que c'est un texte à dominante narrative pour lequel une seule séquence suffirait pour l'étudier.

⁶ Nous reprenons la formule de Nathalie HANNECART, *l'articulation lecture-écriture à partir de la notion de stéréotype, pour aborder la poésie en classe de FLE.*

⁷ Id. p.02.

enrichir son écriture.⁸ » Cependant, le texte en classe de FLE est considéré comme support et non pas comme une source d'inspiration.

- 3- Support de lecture, d'exercices de grammaire, de dictée ou prétexte pour écrire, la littérature romanesque fragmentée a toujours été présente au collège comme instrument d'enseignement-apprentissage du FLE, mais jamais comme un objet d'apprentissage. On est bien loin du « tête à texte » que revendique Pierre Kuentz : dans un article publié dans la revue *Littérature*. L'apprenant croit qu'il fait de la littérature en répondant à des questions qui accompagnent le texte, alors qu'en vérité, il s'efforce de retrouver les intentions du producteur du questionnaire, et à la fin, il tente de répondre à une consigne en imitant le texte support auquel il avait à faire.

En somme, même si le genre existe, il demeure un outil mis au service d'une dominante typologique.

Dès lors, il serait fructueux de s'interroger sur les limites d'une approche typologique dans les pratiques scolaires d'une part, et sur les apports d'une approche générique d'autre part. Comment peut-on investir le « genre », catégorie de hiérarchisation, dans l'enseignement-apprentissage du FLE en général et dans la production écrite en particulier ? Comment favoriser l'acquisition de l'écrit à partir de la notion de genre ? Quelles stratégies et quel dispositif mettre en place pour le développement des compétences rédactionnelles des collégiens ? Et quel genre littéraire peut favoriser ces apprentissages ?

Optique interactionniste et genre littéraire : vers une problématique didactique

Le point de départ de notre recherche repose sur deux hypothèses axiales. La première concerne l'optique interactionniste que favorise le travail sur la notion de genre littéraire pour améliorer l'écrit des apprenants, et la seconde concerne les apports du roman policier en tant que genre (para)littéraire. Nous pouvons formuler la première hypothèse comme suit : en considérant le genre comme unité de travail, donc en passant par une entrée générique, le développement des relations et interactions lecture-écriture joue un rôle dans l'apprentissage du français écrit. C'est pourquoi, nous pensons qu'orienter les activités et les stratégies de

⁸ REUTER.Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris ESF. P.33.

lecture et d'écriture dans une optique interactionniste, ne peut se faire par le biais d'une approche purement typologique ; seul

« Le genre oriente non seulement les activités et les stratégies de lecture et d'écriture de l'apprenant, mais permet le développement de stratégies d'intervention organisée en fonction des connaissances existantes sur les stratégies utilisées par les lecteurs et les scripteurs débutants⁹ »

Catherine TAUVERON précise que le genre fournit un cadre très pertinent pour proposer aux apprenants de s'exercer, d'une manière moins frustrante, à l'acte d'écrire. Elle ajoute que le travail autour du genre peut construire des compétences en lecture et facilement transférables en compétences d'écriture :

« Autour du genre peut s'organiser une confrontation entre œuvres de références pour en dégager un même enjeu pragmatique et des moyens convoqués similaires. Dans ce cadre, les compétences construites en lecture sont supposées transférables rapidement en des compétences d'écriture ¹⁰ »

En somme, les avantages d'une entrée générique qui favorisent l'enseignement-apprentissage de l'écrit en classe de FLE sont multiples (Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON 2008), elle présente :

- Une diversité et une hétérogénéité textuelle regroupée qui facilite le déploiement de contenus d'enseignement ; le travail de regroupement met l'accent sur les caractéristiques communes des genres ; il permet d'aider à mettre en évidence les particularités d'un genre au sein d'une rubrique de genres regroupés (ex. le travail sur les caractéristiques communes des textes narratifs aidera à mettre en évidence les particularités du roman noir : par exemple, le schéma triparti relatif aux textes narratifs qui comprend les trois situations d'un récit ne correspond pas au schéma quinaire du policier) ; donc le travail sur l'hétérogénéité suppose l'adoption d'une perspective comparative et différentielle, orientée sur les apprentissages spécifiques pour chaque genre.

⁹ Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON, Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit, Pratiques n°137/138, juin 2008, p.187.

¹⁰ Catherine TAUVERON et Pierre SEVE, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM cycle 2 et cycle 3*, Hatier Pédagogie, avril 2005, p.93.

- Des possibilités de prendre en considération des pratiques sociales de référence : en d'autres termes, le didacticien a besoin d'examiner le contexte social de production et de réception des textes dont l'adaptation, la pertinence et l'efficacité communicatives sont évaluées par un référent que l'analyse de l'usage des genres constitue.
- Des aspects associés aux représentations « génériques » collectives que véhicule l'usage des genres. En travaillant à partir des représentations sociales, on donne du sens aux apprentissages.
- Une contribution à la construction de références culturelles, références non seulement au Panthéon scolaire mais également à l'ensemble de l'héritage social inscrit dans des réseaux d'intertextualité. Considéré comme un « *préconstruit historique résultant d'une pratique et d'une formation sociale*¹¹ », le genre fait que l'apprentissage du langage écrit se fait par la comparaison à un univers « déjà là ». Aussi, le genre se présente comme un lieu pour l'apprentissage intégré de ressources langagières ; apprendre à écrire suppose une mobilisation de ces ressources.

Toutefois, quel genre de texte littéraire mettre au service des apprenants pour améliorer leur performance scripturale ? Car choisir des textes afin d'en dégager les caractéristiques en vue de l'écriture sans pour autant négliger l'ouverture à la variation, est une opération délicate. Sachant, d'ores et déjà, que les genres propres à la littérature de jeunesse, et qui reviennent souvent dans les manuels scolaires algériens, ne sont pas réellement perçus ou travaillés comme tels. Faute d'avoir été estampillés par la tradition scolaire ou faute d'avoir été tellement décrits, ces genres ne sont plus reconnus comme tels (c'est le cas du conte merveilleux qui a été si travaillé qu'il a fait oublier tous les autres contes, à savoir : les contes d'avertissement, contes étiologiques, animaliers, philosophiques, facétieux, initiatiques...) d'où la difficulté de construire « une encyclopédie générique » (K.Canvat, 1999) ou des « réseaux génériques » (Tauveron, dir,2002).

Notre choix porte sur les genres (para)littéraires, plus précisément sur le roman policier. Pour revenir à ce que nous avons avancé plus haut comme hypothèse, la seconde peut être formulée comme suit :

Le genre policier représente un enjeu didactique majeur dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite. Facilitateur de tâches scripturales, il permet d'aider ces

¹¹ Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON, op-cit, p185

apprenants en difficultés à prendre conscience de ce qui gêne leur apprentissage, à mieux le surmonter et arriver à le gérer. En développant cette autonomie, « l'apprenant-scripteur sur commande » s'exercerait à une écriture littéraire où il jouerait le rôle de l'auteur-amateur-émetteur qui s'adresserait à un lecteur-récepteur.

En somme, le genre comme unité de travail donne plus de sens à l'enseignement-apprentissage de la production d'écrits :

- Il favorise l'interaction lecture-écriture qui favorise à son tour le développement des compétences scripturales chez l'apprenant.
- En articulant des pratiques sociales de référence, le genre remplit une fonction communicationnelle ; il aide à envisager l'écriture comme un acte de communication.
- D'un abord facile, le roman policier, comme entrée générique, peut être un médiateur, un tremplin vers tous les genres de la littérature.

Le présent travail de thèse se projette dans une recherche utilisable en formation des enseignants du FLE du moyen en Algérie pour mieux comprendre , puis, peut être, faire changer certaines pratiques pédagogiques en adoptant une approche générique afin de permettre aux apprenants d'acquérir et de développer leurs compétences notamment en production d'écrits.

En prenant en considération ce qui a précédé, notre travail de recherche est organisé en quatre parties. La première explicite l'intérêt à privilégier une approche générique des œuvres littéraires en classe de FLE. Il s'agit de passer en revue, dans le chapitre 1 de cette partie, toutes les théories qui ont permis l'évolution de la notion de genre. Nous poursuivrons, dans le deuxième chapitre, avec le cadrage théorique qui a permis la didactisation de la notion et son impact sur le développement des compétences des apprenants en général et de l'écrit en particulier. Le troisième chapitre aborde tout simplement la question du pourquoi du choix du genre policier.

Il est question dans la deuxième partie de faire un bilan sur la langue française et son enseignement-apprentissage au collège algérien. Ce détour primordial permet de mieux comprendre les objectifs de la présente recherche et les exigences de l'institution algérienne en matière d'écrit en FLE. Trois chapitres lui sont consacrés. Le premier s'intéresse aux

finalités ainsi qu'aux recommandations des programmes et des curriculums concernant le développement de la compétence d'écriture en FLE au collège. Nous vérifierons par la suite si la présente recherche se plie ou non aux exigences des curriculums. Le deuxième chapitre, met la lumière sur la place qu'octroie la notion de genre dans le manuel scolaire du FLE en général et dans celui de la troisième année moyenne en particulier. Quant au troisième chapitre, il aborde, d'une part, la dialectique lecture-écriture et son impact sur le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants, et d'autre part, il s'intéressera aux apports du genre textuel dans la corrélation lecture-écriture. Enfin, nous vérifierons dans les pratiques scolaires du FLE, si l'écriture est en interaction ou non avec la lecture.

La troisième et quatrième parties forment le cadre empirique de notre travail de recherche. La troisième partie est essentiellement consacrée au dispositif mis en place pour le recueil de données. Méthodologiquement, nous avons opté, dans un premier temps, pour une petite enquête extensive qui se présente sous forme de questionnaire destiné aux apprenants de la 3AM3 classe où a eu lieu l'expérimentation didactique. Le questionnaire est conçu pour approcher les goûts des apprenants, leurs pratiques, leurs représentations en matière de lecture et d'écriture et leur système de valeur. Le deuxième moment de cette partie est consacré à l'expérimentation en classe. Il s'agit pour les collégiens de troisième, de lire *Morituri* de Yasmina Khadra, et pour les deuxièmes de lire deux romans policiers tirés de la littérature de jeunesse.

Enfin la quatrième et dernière partie, porte sur l'analyse des résultats obtenus dans le recueil de données. On y consacra deux chapitres : nous décrirons et analyserons les résultats de l'enquête extensive dans le premier, et ceux de l'expérimentation dans le second, en recourant à une analyse interprétative (qualitative) précédée d'une analyse descriptive (quantitative).

PREMIÈRE PARTIE

**Pourquoi privilégier une approche
générique des œuvres littéraires en classe
de FLE ?**

Introduction :

Les réformes que l'enseignement du français en Algérie a subi depuis les années quatre-vingt-dix, a révélé l'importance de la variété : d'une part, celle des situations communicationnelles et d'autre part, la variété des stratégies employées pour favoriser la production orale et écrite des apprenants. Cela dit, certes il y a eu une remise en question des approches mises en place (approche communicative...) mais les textes proposés par les manuels scolaires ou par les enseignants répondent toujours à une typologie textuelle bien définie, même si Adam¹² a lui-même reconnu les limites de la typologie textuelle car elle ne rend pas vraiment compte, d'une manière suffisamment fine, de l'hétérogénéité textuelle.

Comme l'intérêt de notre recherche consiste dans le développement d'une nouvelle didactique du FLE dans les classes du collège algérien, celle de la lecture-écriture en introduisant une approche générique des œuvres littéraires, qui pour ce faire exige l'introduction de la notion de genre en classe de FLE, il est primordial, avant toute chose, de nous arrêter un instant devant cette notion. Nous allons dans un premier temps, tenter d'y apporter un bref éclairage historique pour pouvoir cerner son évolution. Par la suite, voir l'impact que peut avoir l'introduction de la notion de genre textuel sur la didactique du français en général, et sur son enseignement-apprentissage en particulier, tout en discutant des différentes théories qui ont contribué à la didactiser. Puis, dans le second chapitre, nous vérifierons, si ce que nous suggérons comme hypothèses correspond aux attentes ainsi qu'aux objectifs du programme de français langue étrangère au collège algérien. Enfin, nous finirons cette partie en justifiant le choix du genre policier.

¹² On y reviendra par la suite

CHAPITRE I

Genèse et évolution de la notion de « genre littéraire »

Introduction

Si ce n'est que depuis ces trois dernières décennies qu'un très grand intérêt est porté à la notion de genre, sa conceptualisation par contre remonterait à l'Antiquité. En effet, selon Canvat¹³, la Grèce archaïque a bien connu des « genres » qui s'inscrivaient dans une tradition orale prédominante. Cependant, comme on a commencé à élaborer et à institutionnaliser des modèles poétiques écrits, la tradition orale commençait à se décomposer et a laissé place à la poésie écrite.

Toutefois, l'étymologie du mot « genre ¹⁴ » vient de l'ancien français (XII^{ème} siècle) *gendre* qui a été influencé par le verbe *gendrer*, qui à son tour est issu du latin *generare* dont la racine indo-européenne **gen(e)-*gne* signifiait « engendrer », « naître ». Mais sémantiquement parlant, le terme « genre » a eu le sens latin de *genus* = catégorie, espèce, type. Puis influencé par la philosophie et en suivant le modèle grec, où *genos* est opposé à *eidos*, le mot « genre » s'est employé au sens de « groupe d'êtres ou d'objets ayant des caractères communs » par opposition à « espèces » (*species*.)

1- La notion de genre au carrefour des recherches

1-1- L'apport de la Poétique

Aristote s'est intéressé aux transformations effectuées dans le langage qui permettent à ce dernier de passer d'un simple outil de communication à un moyen de création *poièsis*. En isolant le fond de la forme, il soutient, également, qu'il ne peut y avoir de *poièsis* que s'il y a *mimèsis* (simulation d'actions). Ainsi, ce n'est pas la forme versifiée qui fait un poème, mais c'est plutôt sa fiction ; sa représentation du réel. Cette réflexion a amené le philosophe grec à

¹³ Pour l'épistémologie de la notion et son évolution, nous nous appuyons sur les travaux de Canvat dans son ouvrage : *Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles. Ed. De Boeck Dicolot.

¹⁴ Si l'on en croit le Dictionnaire, c'est à Racan (1654) qu'appartient la première utilisation du terme « genre » au sens de classe de textes. Alors que d'autres, attestent qu'en 1549 avec J. Du Bellay, le mot s'est employé pour la première fois : « Quels genres de poèmes doit élire le poète français ? » (J. Du Bellay, p.238) Cette phrase apparaît dans le quatrième chapitre du livre II de « La défense et illustration de la langue française ». Cependant, et dans un autre contexte, le mot a été utilisé par Pierre Fabri dans son ouvrage *Grand et vray Art de Pleine Rhétorique* (1521), désignant des espèces de parler (gerres [=genres] et espèce de parler). Tiré de *dicendi vel scribendi genus* du *De inventione* de Cicéron et de la Rhétorique à Herennius, le mot est employé dans l'expression « genre de dire ou d'écrire ».

classer les œuvres en fonction des objets représentés en séparant les modalités de représentation (reprises de Platon) et les moyens utilisés pour la simulation. En somme, l'Antiquité est considérée comme l'époque où les grands genres littéraires se sont établis (épopée, élégie, tragédie, comédie, poème lyrique, ode, loi, etc.) ; le génie grec a fait ses preuves quant à la diversité générique.

1-2- Le moyen Âge

La culture médiévale comme celle de l'Antiquité est dominée par l'oralité. Simplement, cette période où on voit apparaître les chansons de geste et bien d'autres pratiques, n'est pas marquée par un engouement littéraire. Le plus intéressant phénomène observé à cette période, est le va et vient entre « genres » poétiques et « genres » rhétoriques dont la fusion progressive a donné naissance aux « grands rhétoriciens » qui n'étaient autres que les poètes. Toutefois, au cours du XV siècle, on voyait apparaître une distinction entre la « Première rhétorique », qui traite toujours de l'éloquence, et la « Seconde rhétorique » qui s'occupe de la poésie, autrement dit de la « littérature ».

1-3- La hiérarchisation des genres

Au cours de la Renaissance, la notion de « genre » acquiert sa fonction classificatoire : c'est à cette époque qu'on a commencé à regrouper les « textes » par genres. En effet, le XVI^{ème} siècle a connu, d'abord, l'épanouissement des Arts poétiques qui s'expliquait par la traduction de Jacques Peletier du Mans (1541), de l'*Art poétique* d'Horace. C'est ainsi, que toute une série d'emprunts a commencé en permettant, dans un premier temps, le renouvellement des genres, et par la suite avec l'œuvre de la Pléiade, leur modélisation. Ensuite entre 1660 et 1685, la raison l'emporte ; le classicisme sous l'inspiration de Boileau et de Descartes, établit des règles pour la hiérarchisation des genres, où une distinction entre les « grands » genres (tragédie, épopée et comédie) et les « petits » genres (l'épigramme, l'élégie, le sonnet, le madrigal, l'épigramme et la satire) s'effectue.

Pour résumer, la notion de genre, depuis Aristote, a pendant longtemps été liée à la définition de la littérature ; à la généralisation, et la plupart des théories qui se sont intéressées

à elle (Hegel, Brunetière, André Jolles, Staiger, Frye, Hamburger...) semblent avoir une obsession purement classificatoire ; ils n'ont accordé à cette notion presque rien de didactique.

Justement, J.-M. Schaefer en analysant ces nombreuses théories génériques a conclu qu'

« (...) une théorie générique, quelle qu'elle soit, (...) ne peut pas décomposer la littérature en classes de textes mutuellement exclusives, dont chacune posséderait son essence, donc sa nature interne propre d'après laquelle elle se développerait selon un programme interne et selon des relations systématiques avec une totalité appelée « littérature » ou « poésie », totalité qui elle-même serait une sorte de super-organisme dont les différents genres seraient les organes¹⁵ ».

1-4- La notion de genre, une notion hétérogène

1-4-1- Les modalités de construction de la notion de genre littéraire

On ne peut parler de genre littéraire si on n'évoque pas la notion de « texte », car si l'on se tient à la définition d'A. Kibédi-Varga (1994) de la notion de genre, elle ne serait tout simplement qu'une catégorie qui réunit un certain nombre de textes selon certains critères ; donc, tout le problème réside dans le fait de s'entendre sur ces critères et également sur leur nombre.

1-4-1-1- Qu'est-ce qu'un texte ?

Souvent considérée comme un objet complexe, ouvert et instable, la notion « de texte », selon Canvat, se distingue de la notion de « discours » ; le texte est une chaîne linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle qui tient compte d'une détermination contextuelle (sociale, idéologique, historique), d'un matériau linguistique et des

¹⁵ CANVAT. K. La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture [1994], dans REUTER Yves (dir.). *Les interactions lecture-écriture : actes du colloque Théodile-Crel (Lille, nov. 1993)*. Berne : Peter Lang, 1998. p.266.

formations discursives (système de règles qui fonde l'unité d'un ensemble d'énoncés socio-historiquement circonscrit). En somme, « texte », « discours » et « formation discursives », sont pris dans l' « interdiscours » (Bakhtine) : réseau qui consiste en tous les discours qui sont en relation avec un discours particulier.

Par ailleurs, il ne faut pas omettre que n'importe quel texte a d'abord une visée pragmatique (informer, distraire, émouvoir...) et que tout texte est une action discursive.

1-4-1-2- Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

Nul n'ignore que depuis l'Antiquité, on n'arrête pas de définir la littérature. Elle a d'abord été définie comme une imitation de la réalité. Puis avec les Romantiques, elle incarne plutôt le « beau », qui par la suite est remplacé par la notion de « forme » et « structure » par les Formalistes russes qui cherchaient à dégager la littéarité de la littérature ; tout en précisant que :

« la littéarité se caractérisait par l'insistance du message sur sa propre forme et sa mise en évidence passerait par l'étude des procédés : constructions narratives (Eikhenbaum, Chklovski, Propp), faits de style (Vinogradov), structures rythmiques et métriques (Jakobson), genres (Tynianov), structures thématiques (Tomachevski), etc.¹⁶ ».

De nos jours, la spécificité de la littérature est plus liée à des décisions institutionnelles qui font de cette dernière une construction socio-idéologique évidemment produite par le champ littéraire structuré autour de biens littéraires spécifiques et régi par des valeurs qui font son originalité. G. Genette (*Fiction et Diction*, 1991) distingue deux types de littéarité : la « littéarité constitutive », elle regroupe des textes avec une visée esthétique institutionnalisée (qu'il nomme également « fiction » et « diction » ; et la « littéarité conditionnelle », elle réunit les textes sans aucune visée esthétique institutionnalisée (ex. l'autobiographie, le journal intime...).

¹⁶ CANVAT, K. 1999. *Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles. Ed. De Boeck Duculot, p. 84

Si le danger gravite autour de la notion de littérature, il est clair qu'il existe aussi une menace pour les genres littéraires que Bakhtine avait inclus dans les genres du discours et qui dériveraient des genres premiers. Cependant, si on tend à faire disparaître la notion de littérature, nul ne peut ignorer l'existence effective du champ littéraire avec ses institutions bien réelles. Un champ dont la particularité est de désigner certains textes comme littéraires en leur attribuant leur valeur symbolique. Par conséquent, la notion de genre littéraire est belle et bien là, et ne diffère pas des autres « genres du discours » que par le système de contraintes que l'institution littéraire et l'histoire font poser sur elle.

1-4-1-3- Les différents constituants de la notion de genre littéraire

L'hétérogénéité de la notion de genre, suppose une hétérogénéité dans ses constituants et dans le nombre de ces composants. En effet, diverses propositions ont été proposées : pour les genres littéraires, P. de Meijer (1985) en distingue quatre :

- Énonciatifs, formels, sémantiques et fonctionnels.

J.-M. Caluwé (1987) pour sa part, a proposé six composants :

- Formels, discursifs, modaux, thématiques, idéologiques et fonctionnels.

Quant à Schaeffer (1989), il distingue cinq :

- Énonciatifs, réceptifs, fonctionnels, thématiques et formels.

Concernant les genres discursifs en général, A. Petitjean distingue sept constituants :

- L'ancrage socio-institutionnel, la situation de production, le matériau de réalisation, l'intention communicationnelle, le mode énonciatif, l'organisation formelle et le contenu thématique.

Maingueneau, lui propose six composants :

- Le statut des énonciateurs et des co-énonciateurs, les circonstances temporelles et locales de l'énonciation, le support et les modes de diffusion, les thèmes, la longueur et le mode d'organisation.

En s'inspirant de ces propositions et en adoptant l'hypothèse de F.Rastier, pour qui un « genre est ce qui rattache un texte à son discours », Canvat distingue deux niveaux de constituants : ceux qui relèvent du contexte discursif et qui déterminent le texte comme acte communicationnel ; et ceux qui relèveraient du « cotexte » et qui déterminent le texte comme message réalisé. Dès lors, Canvat propose cinq composants nécessaires à la construction de la notion de genre littéraire :

- L'ancrage institutionnel renvoie aux dispositifs symbolico-sociaux qui contraignent la production des textes (situation centrale ou périphérique dans l'institution littéraire, statut du genre, etc.) ;
- Le mode énonciatif renvoie au statut de l'énonciateur (réel/fictif/feint) ou de l'acte d'énonciation (sérieuse/ludique, oral/écrit) ;
- La fonction renvoie à l'effet intentionnel des textes (fonctions illocutoires et perlocutoires) ;
- L'organisation formelle renvoie aux structures textuelles (superstructures, éléments grammaticaux, phonétiques et métriques, traits stylistiques, etc.) ;
- Le contenu thématique renvoie aux traits sémantiques des textes (le sujet, le thème, le mode construit par les textes, etc.¹⁷).

Considérés comme les plus visibles, les composants formels, de Propp à U. Dionne, ont fait l'objet de plusieurs études. Toutefois, on ne retrouve pas forcément tous ces composants dans chaque genre : il y a ceux qui sont considérés comme nécessaires et d'autres secondaires. C'est pourquoi, on a fait recours à la notion de « dominante ». Systématisée par Jakobson (mais d'abord introduite par Eikhenbaum et Tynianov), elle a aidé à résoudre le problème des constituants : « chaque genre se distingue selon l'importance de ses traits constitutifs et, donc, selon la hiérarchie de ceux-ci. » (Canvat, 1996). C'est ainsi que la composante formelle narrative, par exemple, de la fable est au service de la dominante fonctionnelle argumentative.

Il est indispensable de déterminer les invariants génériques qui, grâce à eux on peut reconnaître un genre littéraire : comment peut on définir le roman médiéval, par exemple, et le

¹⁷ CANVAT. K. op.cit.p-p. 86-87.

roman du XVIIIème siècle ? Quels critères peuvent-ils les distinguer ? Appartiennent-ils au même genre ?

Pour résoudre ce problème, W. Strube a proposé ce qui suit : en supposant que n'importe quel genre se caractérise par huit propriétés significatives A B C D E F G H, il reste impossible de retrouver un genre qui présente à la fois les huit propriétés, mais chacun est caractérisé par un certain nombre de ces propriétés (quatre par exemple). L'ensemble des propriétés ne varie pas, mais leur évolution peut évoluer comme suit¹⁸:

I	A B C D
II	B C D E
III	C D E F
IV	D E F G
V	E F G H

La suite de I à V représente l'histoire d'un genre (suite diachronique) ; et comme nous le constatons sur ce schéma, il est impossible que le même genre, à des moments variés, puisse garder les mêmes constituants. Puis même si le genre I avec le V n'ont aucun trait commun, cela ne signifie guère qu'ils n'appartiennent pas au même genre ; ce dernier a juste évolué et certaines transgressions se sont produites.

1-4-1-4- Quelles relations un texte entretient-il avec « son » genre ? : la généricité

« Le principal intérêt des genres n'est pas d'ordre classificatoire ». La littérature ne se constitue pas avec un nombre de textes à classer, mais elle se constitue à travers les relations que les textes littéraires entretiennent entre eux ; c'est ce qu'appelle Genette « la transtextualité ». Un texte littéraire ne se définit que par rapport au « système littéraire », et la

¹⁸ Canvat. K. op.cit.p-p. 89.

littérature ne se fonde que par rapport aux pratiques instituées que, généralement un nouveau texte reproduit ou déplace. C'est pourquoi, l'étude de n'importe quel texte doit s'attacher à définir les relations qu'il a avec « son » genre : c'est ce que nomme Schaeffer la « généricité », tout en considérant le genre comme une catégorie d'appréhension et non seulement de classification.

Pour répondre à l'interrogation ci-dessus concernant les relations que peut entretenir un texte avec « son » genre, Canvat y voit deux types de relations différents, c'est-à-dire deux régimes de généricité :

- Le régime de la répétition (ou de la reduplication) générique : ex. en lisant un sonnet singulier, on le met sciemment ou inconsciemment en rapport avec d'autres sonnets appartenant à d'autres poètes ; donc, son évaluation sera basée sur une logique d'appréciation de la dissemblance ou la ressemblance du texte avec les lois du genre sonnet.
- Le régime de la transformation (ou de l'écart) générique : cette relation est déterminante dans la mesure où, et ce depuis l'époque romantique, l'écart est considéré comme principe de base quant à la détermination de la valeur littéraire. Ce régime peut opérer de deux manières : « interne » (analogique) ou « externe » (généalogique). Dans le premier cas, il s'agit d'une variation sur les règles du genre ; dans le second cas, il s'agit carrément d'une transformation qui renouvelle la tradition générique. C'est pourquoi, l'étude générique peut être fructueuse : d'une part, on compare les textes pour pouvoir établir les lois du genre, et d'autre part, on apprécie les modifications que le texte fait subir à son propre modèle générique.

Par ailleurs, ces deux régimes de la généricité aussi contradictoires que constitutifs imposent de penser les genres en termes de « prototypes ». Introduite par les psychologues et reprise par les linguistes pour décrire les catégories linguistiques, cette notion permet d'ordonner les membres d'une classe selon leur plus ou moins grande représentativité.

En somme, un texte n'est jamais qu'un représentant plus ou moins typique d'un genre ; les relations qu'il entretient avec son genre sont « graduelles ». Il conviendrait de dire que nous sommes face à trois familles de textes : certains demeurent des textes « prototypiques » de genre (ils sont conformes aux lois du genre), d'autres sont des textes « typiques » (ils

s'écarter plus ou moins du prototype et généralement ils sont nombreux), et les derniers sont les textes inclassables « atypiques ».

Cela dit, un texte est produit par un auteur, et est reçu par un lecteur ; deux autres facteurs à ne pas négliger. Comme le statut générique d'un texte est sujet à des révisions anthumes ou posthumes, la relation d'un texte à son genre dépend également de l'auteur : il arrive qu'un écrivain réactive un genre défunt. C'est ainsi qu'aujourd'hui certaines publicités utilise la fable ou certains hommes politiques ont recours à la parabole dans leurs discours politiques.

Un écrivain peut également utiliser un genre pour des fins parodiques ; c'est la subversion parodique.

Autrement dit, la relation d'un texte à son genre dépend des décisions intentionnelles de l'auteur (imitation ou transformation) certes, mais pas uniquement d'eux, car la généricité d'un texte dépend également de sa réception : Don Quichotte, par exemple peut être lu comme un roman policier, ou La part du mort roman policier (de Y.Khadra) peut être lu comme une autobiographie. Ce qui confirme qu'une œuvre peut être appréhendée à divers niveaux et que son identité générique est relative aux niveaux que l'on juge pertinents.

Ce qui signifie que la relation d'un texte à son genre ne dépend pas que des deux régimes de répétition et de transformation évoqués plus haut, mais également de la généricité auctoriale et la généricité lectoriale. Simplement, plus le contexte (chronologique ou culturel) du texte est éloigné, plus les divergences entre généricité auctoriale et généricité lectoriale sont grandes ; toute identité générique sera instable et relative.

1-4-2- Le refus des genres

Dans une époque moderne et devant l'originalité et la singularité d'une esthétique du Beau, la notion de genre se trouve menacée et rejetée par les romantiques allemands et l'idée qu'au dessus du commun l'individu s'exprime, commençait à s'imposer peu à peu à la fin du XVIII^{ème} siècle, notamment avec Kant qui explique que « l'art n'imité pas la nature selon des règles prédéfinies, c'est le génie de l'artiste qui donne ses règles à l'art ». De leur part, les frères Schlegel ont démontré que l'essentiel de leur apport à cette notion consistait à une historicisation ; la notion de genre n'est guère un archétype universel et intemporel mais elle suppose plutôt l'histoire. C'est ainsi, qu'on s'est intéressé à la chronologie de la poésie, en

faisant de cette dernière « le » genre par excellence ; on assiste à la désintégration de toute distinction et à une transgression sans limites des règles ; Hugo, par exemple, brille par *Cromwell* où il mélange l'ode, l'épopée et le drame et Baudelaire par le poème en prose.

De nombreux changements socio-économiques marquent cette période moderne. Notons le rôle de la presse dans le développement du « roman feuilleton » qui a amené au clivage du champ littéraire: d'un côté la littérature de masse, elle représente un réseau de grande production répondant à une demande très large, et de l'autre côté, le réseau de production restreinte distinguant l'élite de la masse où la poésie comme Art devient un espace réservé et protégé du vulgaire. Une telle situation impliquait une réorganisation de la hiérarchie des genres et des valeurs littéraires. La destruction de la notion de genre se poursuit avec l'Esthétique de Croce qui ne reconnaît à la notion de genre littéraire aucune légitimité. Il valorise et défend plutôt la singularité de l'expression individuelle. Pour Croce, l'unique utilité de cette notion est d'ordre social ; il ne lui reconnaît aucune valeur scientifique.

D'autres attaques provenant du courant surréalistes et de ses pratiques, accélèrent le processus de désintégration des genres : les louanges vont à l'écriture. Par ailleurs, l'avènement du groupe Tel Quel et de sa revue a suscité l'ébranlement de la légitimité de la notion de genre. L'« écriture textuelle », à l'inverse de la littérature dite classique, est non-représentative d'un genre. Bien qu'il y ait eu un revirement important d'un Roland Barthes qui revient sur ses positions, le textualisme de Barthes prônait également l'expression individuelle et réfutait la notion de genre.

Si la notion de genre littéraire a été rejetée par certains courants à certaines époques, cela ne signifie pas qu'elle a disparu complètement, bien au contraire elle a toujours coexisté et évolué avec d'autres notions, tantôt exogènes (savantes : comme forme, type ou mode), tantôt endogènes intuitives (selon les producteurs et les récepteurs des textes). Parmi les notions exogènes, celle qui intéresse notre recherche en particulier est la notion de *type de texte*. L'intérêt que nous portons à cette dernière est lié au fait qu'elle soit prédominante au collège algérien. L'intégralité de l'enseignement-apprentissage du français au collège algérien répond, comme nous allons le voir par la suite au deuxième chapitre, à la typologie textuelle d'Adam. C'est pourquoi, il serait intéressant de s'interroger sur cette notion : qu'est-ce qui fait sa pertinence didactique ? Pourquoi tout un cursus d'apprentissage de quatre ans est fondé sur cette notion ? Quel impact a la notion de type sur l'apprentissage du FLE ?

Pour y répondre, il faudrait se tourner vers la linguistique textuelle.

1-5- La linguistique textuelle

1-5-1- Les typologies textuelles

Même si dans les années soixante-dix, cinq types structuraux de textes ont été distingués par Egon Werlich¹⁹, il faudrait attendre les années quatre-vingts pour voir J.-M.Adam et J.-P.Bronckart proposer leurs propres travaux sur les typologies textuelles et discursives. Cependant, le mode de classement le plus « innovant », qui a occupé une place très importante dans la pédagogie des années 80, est les typologies textuelles. Avec la notion *types de textes*, on quitte la tradition rhétorique (d'où les genres dérivent), et on oriente les travaux vers la linguistique moderne.

Adam en a proposé huit types basiques liés aux grands actes du discours :

- Le type narratif (reposant sur l'assertion d' « énoncés de faire ») ;
- Le type descriptif (reposant sur l'assertion d' « énoncés d'état ») ;
- Le type explicatif (reposant sur l'acte de discours « expliquer ») ;
- Le type argumentatif (reposant sur l'acte de discours « convaincre ») ;
- Le type prédictif (reposant sur l'acte discursif « prédire ») ;
- Le type conventionnel (reposant sur divers actes discursifs, notamment érotatifs, satisfactifs, rétractifs et vocatifs) ;
- Le type rhétorique ou poétique qui ne repose sur aucun discours particulier.

Le seul problème émanant de cette typologie textuelle, selon Canvat, est qu'elle ne rend pas vraiment compte d'une manière suffisamment fine l'hétérogénéité textuelle. C'est pourquoi, Adam reconnaît les limites des typologies textuelles et les abandonne au profit des typologies séquentielles :

¹⁹ le texte descriptif, le texte narratif, le texte expositif, le texte argumentatif et le texte instructif. Chaque type de texte se caractérisait par certaines marques linguistiques, comme l'emploi de certains temps ou l'utilisation de certains connecteurs logiques.

« un texte à dominante narrative est généralement composé de relations d'actions, d'évènements, de paroles et de pensées, il comporte des moments descriptifs et dialogaux plus ou moins développés. Parler, dans ce cas de façon réductrice, de texte de type narratif revient à gommer la complexité spécifique du texte en question. En effet, c'est dans le dosage des relations entre ces divers constituants compositionnels que chaque texte construit ses effets de sens, voire ses intensions esthétiques. La théorie compositionnelle des séquences a pour tâches de mettre l'accent sur tels dosages, sur les solutions nouvelles inventées par chaque texte et sur les règles qu'il respecte ²⁰ ».

Le problème de l'hétérogénéité des textes que posent les types de textes, a amené Adam à réduire son analyse à une unité plus petite que le texte : la *séquence*.

1-5-1-1- La séquentialité

« la séquence est, à la fois, une unité constituée (...) et une unité constituante (...) Comme unité constituante, la séquence est une composante de T ; comme unité constituée, la séquence est composée de propositions ²¹ ».

Par conséquent le texte est redéfini comme :

« une structure hiérarchique complexe comprenant n séquences--- elliptiques ou complexes---de même type ou de types différents²² ».

La séquentialité chez Adam, recouvre cinq principaux types : la séquence narrative, la descriptive, l'argumentative, l'explicative et la dialogale-conversationnelle. C'est ainsi qu'Adam distingue aussi deux formes d'hétérogénéité textuelle :

- L'insertion de séquences : des séquences de types différents alternent (ex. la séquence descriptive qui s'alterne avec la séquence narrative dans un roman).

²⁰ ADAM J.-M. (1999), *Linguistique textuelle*, Paris, Nathan, p.p.82, 83.

²¹ ADAM J.-M. dans Canvat. K. op.cit, p.72

²² Id, « Cadre théorique d'une typologie séquentielle », dans *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, 1991, p.16.

- La dominante séquentielle : séquences de types différents sont mélangées (ex. la fable qui mêle séquences narratives, dialogales et argumentatives.), donc la relation entre les séquences et une relation de « dominante ».

Bien que les propositions d'Adam (types de textes ou séquences textuelles) figent l'ensemble des textes dans une approche plus formelle que pragmatique, on leur reconnaît une certaine puissance quant aux changements survenus au sein de la classe de français en général, et sur la classe du FLE en particulier: s'ouvrir vers d'autres textes, pas forcément littéraires (ex. le travail sur le type injonctif), et diversifier les situations de lecture et d'écriture.

Pourtant, Y. Reuter préfère parler de *composantes*. En effet, dans ses recherches sur la description, il avance :

« *comme hypothèse de base* que tout écrit est constitué – non d'une succession de séquences typologiquement homogènes et clairement identifiables – mais de *composantes* qui s'entrelacent incessamment dans la réalité textuelle²³. »

Il se demande également, si une entrée typologique en classe est la plus opératoire dans l'enseignement-apprentissage du français ; il y voit trois limites :

- Les typologies, selon lui, sont une façade qui cache une profonde hétérogénéité dont il est difficile de discerner le plus opératoire : typologie de textes ou typologies de discours ;
- Les typologies sont en rupture avec les représentations et les discours des apprenants ;
- Les usages didactiques tendent à rigidifier ces formalisations heuristiques en règles intangibles et à les utiliser à des fins en soi et non pas comme des instruments, où le but devient non de s'en servir pour mieux lire ou écrire mais savoir les reconnaître et les identifier ; l'étiquetage tient lieu de compétence.

²³ Reuter. Y., 2000, La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage, dans DENISOT. Nathalie, Classements en genres et autres classements textuelles. Recherches n°42, 2005 [en ligne] p.23. < http://www.recherches.lautre.net/iso_album/42_037-061__denizot_.pdf>, consulté le 12/02/2009.

1-5-2- Les typologies situationnelles de J.-P. Bronckart

L'entreprise de J.-P. Bronckart tend plus vers le discursif que vers le textuel. En effet, dans un premier lieu, ces travaux ont accordé une grande importance à « l'ancrage énonciatif physique » (espace/ temps, locuteur, interlocuteur de la situation matérielle de la production). Ensuite, en s'inspirant des travaux de L. S. Vygotsky, il se rend compte de l'intérêt de l'interaction sociale qui se définit selon quatre composantes:

- Le lieu social : zone de coopération dans laquelle se déroule et dans laquelle s'incère l'activité langagière ;
- L'énonciateur : instance sociale d'où émane les conduites verbales ;
- Le destinataire : la cible de l'activité langagière : le public ;
- Le but : impact spécifique que l'activité langagière est censée produire sur le destinataire.

La typologie de Bronckart est fondée sur l'« ancrage du discours dans sa situation d'énonciation » ; tout est question de la conjonction ou de la disjonction, d'une part, entre le référent du discours et la situation de production, et d'autre part, du degré de l'implication ou de l'autonomie entre les paramètres de l'interaction sociale et les paramètres de l'acte de production : quand il y a rupture entre le « monde dit » et le « monde agi », on parlera de « mode disjoint », mais s'il n'y a pas de rupture entre les deux mondes, on parlera de « mode conjoint ».

Toutefois, on ne peut parler d'« implication » que si l'activité langagière se déroule en interaction constante avec les points de repères de la situation matérielle (cf. Vygotsky) ; mais si au contraire l'interaction est indépendante des points de repères de la situation matérielle, il s'agira donc, d'« autonomie ».

Cela-dit, un texte *a fortiori* littéraire, n'existe guère, selon Canvat, seul. Il partage souvent avec les textes qui lui ressemblent au moins certains critères communs comme le confirme H. R. Jauss :

« Tout comme il n'existe pas de communication par le langage qui puisse être ramenée à une norme ou une convention générale, sociale ou conditionnée par une situation, on ne saurait imaginer une œuvre littéraire qui se placerait dans une sorte de vide d'information et ne dépendrait pas d'une situation spécifique de la

compréhension. Dans cette mesure, toute œuvre littéraire appartient à un genre, ce qui revient à affirmer purement et simplement que toute œuvre suppose l'horizon d'une attente, c'est-à-dire d'un ensemble de règles préexistant pour orienter la compréhension du lecteur (du public) et lui permettre une réception appréciative.²⁴ »

En somme, même si on a, longtemps, refusé, dénié la notion de genre littéraire, l'horizon d'attente que suppose chaque œuvre, fait qu'il existe des normes qui orientent sa réception appréciative (ou dépréciative). C'est pourquoi, les théories contemporaines prêtent plus d'attention à l'évolution empirique de la notion.

1-6- Réhabilitation de la notion de genre

1-6-1- L'apport des Formalistes russes

Les formalistes russes ont changé la conception classique de la notion de « genre » : souvent considérée en dehors de son fonctionnement concret, les théories contemporaines vont plutôt l'observer dans son évolution empirique et non pas définitionnelle. En effet, les poéticiens russes avaient comme objectif de proposer des études scientifiques de faits littéraires, et leur apport à la problématique des genres littéraires se révèle très originale et fructueuse. En reprenant les idées de Mallarmé, de Valéry et des Romantiques allemands, les formalistes russes ont fondé une opposition entre le langage ordinaire et le langage littéraire (poétique) ; une opposition qui se fonde exactement sur la « littérarité ». On va plus vers l'approche immanente de la littérature conçue comme un « système », et la « littérarité » devient une propriété contextuelle, déterminée historiquement :

« L'existence d'un fait comme fait littéraire dépend de sa qualité différentielle (c'est-à-dire de sa corrélation soit avec la série littéraire, soit avec une série extra-littéraire), en d'autres termes, de sa fonction. Ce qui est fait littéraire pour une époque sera un phénomène linguistique relevant de la vie sociale pour une autre et inversement, selon le système littéraire par rapport auquel ce fait se situe.²⁵ »

²⁴ Jauss.H.R. dans Canvat. K. op-cit, p.76.

²⁵ Tynianov. J., dans Canvat. K.op.cit, p. 54.

En somme, la notion de « système » était l'apport central des formalistes russes à la théorie des genres. Par définition, tout système présente une organisation qui, dans le cas où un de ses éléments venait à évoluer ou à être transformé, il entraînerait automatiquement la transformation et l'évolution de tous les autres éléments qui le constitue et par conséquent la transformation du genre lui-même.

Toutefois, même si la notion de « système » a changé la conception de la notion de « genre », de même qu'elle lui a permis d'évoluer, cela n'empêcherait pas les risques de mutations la concernant. Ainsi, on peut conclure d'une part, que sous l'effet de la transformation, il se peut que les traits fondamentaux d'un genre puissent être modifiés et de ce fait le genre en question perd sa première identité, et d'autre part, comme l'a soutenu Tomachevski, que l'idée d'une classification rigoureuse des genres est à exclure, dans la mesure où elle se retrouve dépendante et relative à l'état du système à un moment donné.

C'est pourquoi, nous allons nous intéresser maintenant à un autre modèle théorique, celui de Mikhaïl Bakhtine qui a su mettre en lumière la dynamique de la notion de genre.

1-6-2- L'apport de la pragmatique de M. Bakhtine

Découvert en France en 1963, et grâce aux travaux de Todorov et de Kristeva, le génie de Bakhtine a développé les notions de « dialogisme », de « polyphonie » et d' « intertextualité » et a permis la réhabilitation de la notion de genre littéraire. En effet, l'un des plus intéressants modèles consacrés à la problématique des genres au XXème siècle, est celui de M. Bakhtine (1895-1975). Considéré par T. Todorov comme « [L]e plus important penseur soviétique dans le domaine des sciences humaines, et le plus grand théoriciens de la littérature au XXe siècle » ; l'apport de Bakhtine a dépassé celui des Formalistes dans la mesure où, d'une part, son œuvre repose sur « une critique de la linguistique d'inspiration saussurienne qu'il juge abstraite et réductrice » ; son abstraction réside dans le fait que Saussure se consacre seulement à l'étude de la langue comme système, et exclut le locuteur et toute situation d'énonciation du champ de la linguistique. D'autre part, Bakhtine, s'indigne que la grammaire traditionnelle n'étudie que la phrase. Chose qui l'amène à fonder une nouvelle discipline : la

translinguistique, qui s'aventure à comprendre les « grands ensembles verbaux », autrement dit, les genres de discours et dont l'objet n'est plus l'énoncé mais l'énonciation ainsi que l'interaction verbale.

Pour Bakhtine, les énoncés qui sont qu'une matérialisation de l'utilisation de la langue se rattachent toujours à des domaines de l'activité humaine :

« Les domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent toujours à l'utilisation du langage. (...) L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux et écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine ²⁶».

Ainsi, toute utilisation du langage, pour Bakhtine, s'inscrit dans une activité sociale où les genres sont considérés comme des types relativement stables d'énoncés élaborés par chaque sphère d'utilisation. Ces énoncés sont issus de la fusion d'un contenu thématique (l'objet de l'énoncé), d'un style (sélection que fait le locuteur parmi les moyens lexicaux et syntaxiques fournis par la langue), et d'une construction compositionnelle (recouvre la structure de l'énoncé).

Par ailleurs, vu la diversité et l'hétérogénéité des genres de discours, Bakhtine précise qu'il serait difficile de mettre à jour des traits communs à tous les genres existants. Il déplore également le fait d'avoir étudié et approcher les genres littéraires que dans leur dimension purement littéraire, c'est-à-dire on ne les envisageait pas comme des « (...) types particuliers d'énoncés qui se différencient d'autres types d'énoncés, avec lesquels ils ont toutefois en commun d'être de nature verbale (linguistique)²⁷ ».

1-6-2-1- L'hétérogénéité discursive

Selon Bakhtine, tout discours se caractérise par une certaine hétérogénéité qui le constitue. Cette dernière peut se manifester, s'il s'agit d'un écrit, sous forme de notes de bas de page, de

²⁶ Bakhtine. M. 1978, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », p.59.

²⁷ Id.p.266.

citations...ou encore sous la forme d'allusion contenue dans la reprise d'une tournure ou d'un mot s'il s'agissait d'un oral. Elle tient aussi au fait que n'importe quel discours est « dialogique » : il est fait par d'autres discours avec lesquels, indubitablement, il interagit. Par conséquent, la présence de l'allocutaire, la situation et le rang sociale influencent la forme des énoncés avec tous les constituants qui les composent.

1-6-2-2- Le genre comme norme du discours

« Le locuteur reçoit (...) outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours --- pour une intelligence réciproque entre locuteurs, ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. Les genres du discours, comparés aux formes de langue, sont beaucoup plus changeants, souples, mais, pour l'individu parlant, ils n'en ont pas moins une valeur normative ²⁸».

Le modèle bakhtinien valorise non seulement les genres qui, comme le font les formes du langage, fonctionnent comme des normes prescriptives, dans lesquels les individus puisent afin de structurer leurs énoncés et réguler les échanges discursifs, mais également souligne leur caractère mouvant. Ceci-dit, leur richesse et leur variété infinies se lient à la dynamique qui existe entre les « genres seconds » et les « genres premiers » distingués par M. Bakhtine.

1-6-2-3- Genres primaires et genres secondaires

L'effort de Bakhtine dans sa conception des genres ne s'est pas arrêté à les définir, mais bien plus, à les distinguer : en effet, il est le premier à avoir introduit les notions suivantes : « genres primaires » et « genres secondaires » du discours. Il nomme « genres primaires » tout échange verbal ordinaire. Quant aux « genres secondaires », ils recouvrent les discours littéraires, les discours scientifiques ou idéologiques et les discours journalistiques, et ces derniers ont la possibilité de transformer les « genres primaires » (car ils peuvent devenir des

²⁸ Bakhtine. M., op-cit, p.287.

composantes des « genres secondaires »), par conséquent, ils perdent leur rapport au réel et aux énoncés d'autrui comme le souligne Bakhtine :

« l'interrelation entre les genres premiers et seconds d'une part, le processus historique de formation des genres seconds, d'autre part, voilà qui éclaire la nature de l'énoncé (et, tout particulièrement, le problème difficile de la corrélation entre langue, idéologies et vision du monde) ²⁹ ».

Pour être plus explicite, Dolz et Gagnon (2008) illustrent cette interrelation entre genres premiers et genres seconds par l'exemple de la recette de cuisine que nous reprenons ci-après.

Une recette apprise dans la cuisine familiale ; enseignée par une mère à sa fille, n'est pas celle de l'animatrice à la télévision, parce que tout simplement l'émission de cuisine est médiatisée (elle a été pensée et prévue pour des raisons purement commerciales), par conséquent, le degré de spontanéité et de quotidienneté des échanges entre l'animatrice et un public supposé anonyme, n'est pas celui qui existe entre la mère et sa fille. Ce dernier, appartient à ce que nomme Bakhtine les genres premiers, alors que le discours tenu par l'animatrice appartient aux genres seconds.

1-6-2-4- Le mélange des genres dans le roman

« Véritable laboratoire langagier », le roman s'est approprié, avec le temps, toutes les formes d'expression possibles. C'est pourquoi, Bakhtine lui a porté un très grand intérêt. Porteur d'une multiplicité discursive fructueuse, le roman est un genre qui refuse tout cloisonnement, toute hiérarchisation et toute organisation sociale ordinaire. Pour Bakhtine :

« le roman parodie les autres genres (justement en tant que genre) ; il dénonce leurs formes et leurs langages conventionnels, élimine les uns, en intègre d'autres dans sa propre structure en les réinterprétant, en leur donnant une autre résonance. Les historiens de la littérature sont parfois enclins à n'y voir qu'une lutte de courants et d'écoles littéraires. Bien sûr, cette lutte existe, mais c'est un épiphénomène historiquement infime.

²⁹ Bakhtine. M., op-cit, p-p.267-268.

Il faut savoir apercevoir au-delà un conflit des genres plus profond, plus historique, un devenir et une croissance de l'ossature des genres littéraires³⁰ ».

Tout compte fait, l'apport de Bakhtine réside dans la réhabilitation officielle de la notion de genre dans l'univers littéraire, grâce aux notions suivantes ; dialogisme, polyphonie et intertextualité. Ainsi les genres sont considérés comme des outils qui instituent la possibilité de communication.

1-6-3- L'apport de la psychologie et de la sémiotique cognitives

Ces dernières années, d'autres travaux en psychologie cognitive concernant la lecture des textes, ont amené à la reconsidération de la fonction du genre textuel.

En effet, les psychologues, les psycholinguistes et les sémioticiens cognitivistes ont démontré que

« la lecture/compréhension des textes se fonde sur des processus d'inférence, d'anticipation qui supposent le repérage d'un certain nombre d'indices et l'utilisation de stratégies qui se sont avérées efficaces au cours d'expériences antérieures³¹ ».

Les cognitivistes avancent également que le traitement d'un texte :

« requiert en particulier la mobilisation de schèmes préconstruits et de représentations (superstructure textuelle schématique, macrostructure sémantique, connaissance du monde)³² ».

³⁰ Bakhtine. M. dans DOLZ. J. & GAGNON. R. 2008. « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit ». Metz. *Pratiques*, n° 137/138. p.183.

³¹ Canvat. K. dans Reuter. Y (dir). Les interactions lecture-écriture, op-cit, p270.

³² Canvat. K. op-cit. p. 270.

Un lecteur en revenant à certaines connaissances qu'il a déjà sur les différents niveaux de fonctionnement d'un texte, peut faire des « expectations » (Haberlandt), des « prévisions résonnées » (Piaget) : émet tout simplement des hypothèses sur le texte.

Des expérimentations, dans ce sens, ont été menées avec des apprenants natifs de cinquième année primaire, à qui on a remis la première partie (situation initiale et provocation) de la fable de La Fontaine *Le chat et le renard*, dont ils ignoraient les événements mais qui sont parvenus à anticiper la fin. Canvat explique cette performance par l'intériorisation du schéma du double renversement (Vandendorpe, 1989 ; Canvat, Vandendorpe, 1993) durant leurs expériences individuelles de lecture antérieures. Cette démarche expérimentale a laissé voir que la capacité d'anticiper la fin d'une fable est, non seulement une capacité à lire la fable, mais également une capacité à développer cette habilité lecturale. En effet, en expliquant le schéma du double renversement à un groupe d'apprenants, et à d'autres non, les recherches ont démontré que seuls les apprenants à qui le schéma a été explicité, ont développé l'envie de lire d'autres fables.

Etat initial	Etat final
+ renard	+ chat
- chat	-renard

Schéma du double renversement

Aussi, très souvent, les recherches sur les types de textes ne prennent en considération que les caractéristiques structurelles, alors que les études ont bel et bien montré l'importance relative aux caractéristiques sémantiques des textes (les macrostructurelles). J.T. Guthrie, par exemple, en faisant une expérimentation avec des apprenants de neuf ans, qui ont lu la fable *Le jeune berger et le loup*, sont arrivés à se souvenir de sa macrostructure six mois plus tard, en se rappelant la portée symbolique, la visée de la fable et non pas son déroulement séquentiel.

Une telle appropriation du sens, nous invite à reconsidérer , comme nous l'avons précisé plus haut, la fonction du genre textuel et de ses composantes structurelles et macrosémantiques dans la lecture et dans l'écriture des textes.

1-6-4- L'apport de la sociologie culturelle

« le genre est socio-culturellement constitué et socio-culturellement constituant³³ ».

Les sociologues de la culture se sont intéressés à leur tour aux genres textuels et ont mis en évidence leur caractère « constituants ». En effet, P. Parmentier (1986, 1988) en s'intéressant à la lecture, a souligné dans les pratiques sociales de cette dernière, l'importance d'une catégorisation générique. Tous les lieux de lecture (librairies et bibliothèques par exemple) obéissent à différentes formes de classements. Cette diversité reflète les conventions propres à chaque aire socio-historico-culturelle déterminant le degré de légitimité des genres ; par conséquent cette diversité dans les formes de classement renvoie à une hiérarchisation en niveaux « bon » ou « mauvais » genre. Forcément, dès lors, la lecture se plie à une hiérarchisation en niveaux de culture : « lire c'est se classer ». Pour ce qui est des pratiques sociales d'écriture, J. Dubois et P. Durand (1988) ont montré que « l'instance générique contribue fortement à la socialisation symbolique des textes et des scripteurs : écrire, c'est se classer³⁴ ».

Cependant, le problème du socio-centrisme de la hiérarchisation en genres se pose inévitablement. Dans la mesure où cela mène à élargir le hiatus existant entre les catégorisations « savantes », « officielles » supposées être les uniques révélateurs du savoir-lire, et les catégorisations « sauvages », « pré-critiques » utilisées généralement par des lecteurs dit faibles.

En somme, nous concluons que cette notion longtemps considérée comme une catégorie classificatoire, obéit finalement à une certaine relativité, surtout avec le regard du lecteur qui se trouve être différent d'une époque à une autre et d'une culture à une autre ; ce qui nous mène à une remise en cause perpétuelle des conventions propres à un genre : une

³³ Canvat. K. dans Reuter. Y. (dir) Les interactions lecture-écriture, op-cit, p273.

³⁴ Id.p.272.

remise en cause qui permet également son renouvellement (J .Crinon 2006), et qui lui confère, selon Canvat, une certaine faiblesse théorique.

Toutefois, et paradoxalement, l'hétérogénéité qui constitue la notion de genre lui apporte didactiquement un très grand intérêt, car

« A la différence des types de texte qui fonctionnent comme des schémas stables, universels, abstraits et achroniques, le genre fonctionne comme une forme labile, à la fois ouverte et relativement contraignante, qui rattache un texte à une socio-culture et à une histoire déterminées et qui mobilise, par conséquent, un certain nombre de composantes textuelles évacuées par les typologies (thématiques, rhétoriques, socio-discursives...). L'intérêt du genre serait ainsi de faire accéder le lecteur/scripteur à un certain niveau de complexité du lire-écrire³⁵ ».

C'est ainsi que, l'importance que nous lui accordons aujourd'hui dans la didactique du français en général et de l'écrit en particulier, dépasse toutes simples catégorisations attribuées par la sphère littéraire. En effet, les derniers travaux sur les genres démontrent le revirement que peut susciter une entrée par les genres quant à l'amélioration des compétences des élèves à l'oral et à l'écrit. Toutefois, avant d'aller plus loin essayons de définir, comme l'a fait Dolz et Gagnon (2008), la notion de genre.

2- Essai de définition de la notion de genre

Avant les travaux de Bakhtine qui avait défini le genre textuel comme la fusion de trois dimensions à savoir, les contenus devenus dicibles ; la structure communicative particulière des textes et les configurations spécifiques d'unités langagières, toute tentative de définition formelle de la notion de genre était vaine : dans la mesure où à travers le temps, les critères qui ont permis de regrouper, selon la tradition littéraire, différents textes en genres à une époque donnée, ne sont plus les mêmes aujourd'hui puisqu'ils ne cessent de varier suivant les contenus, les différentes façons de représenter le réel et suivant surtout la société qui évolue d'une époque à une autre ; les genres ont un caractère dynamique.

³⁵ Canvat. K. dans Reuter. Y. (dir) Les interactions lecture-écriture, op-cit, 274.

C'est pourquoi, Dolz et Gagnon (2008), en tentant de définir la notion d'attirent, aujourd'hui encore, l'attention sur la considération : de l'ancrage social et de la nature communicationnelle du discours ; des régularités compositionnelles et des caractéristiques formelles des textes produits ; des sphères d'activités et du point de vue linguistique. Pour bien illustrer ces composantes, ils ont pris à titre d'exemple comme genre l'entretien d'embauche.

2-1- L'ancrage social et la nature communicationnelle du discours :

En présentant sa candidature pour un emploi, il faudrait prendre en considération les différentes dimensions de la situation d'interaction nécessaires à la compréhension du genre. Dans notre cas, il s'agira, d'abord, de l'adaptation au lieu de travail, au destinataire et au profil du poste convoité. Ensuite, de la prise en compte de la visée, en mettant en valeur sa candidature afin d'être sélectionné.

2-2- Les régularités compositionnelles et les caractéristiques formelles des textes

Elles correspondent au cadre pragmatique dans lequel n'importe quel texte s'inscrit. Ce cadre est régi par des normes qui supposent des choix langagiers, communicationnels et linguistiques. Et de ce cadre se dégage des catégories :

« qui stabilisent des formes d'association entre des *formes d'action* (rôles discursifs, tâches cognitives), des contenus et des *manières de dire* (dispositifs d'énonciation, nouvelles dénominations, apparition de formules permettant de ritualiser les pratiques)³⁶ ».

Dans le cas de l'entretien d'embauche, le cadre pragmatique se place dans une situation relativement réglée selon des conventions sociales spécifiques à ce genre, à savoir

³⁶ DOLZ. J. & GAGNON. R. 2008, op-cit, p. 181

les attitudes corporelles, les rituels d'ouverture et de clôture , les formules de politesse... etc. Sans omettre l'étayage argumentatif des contenus de la lettre de motivation (genre écrit qui a précédé logiquement l'entretien oral) intégrés et explicités lors de l'entretien.

2-3- Les sphères d'activités

Les genres se différencient et se désignent, d'une part, en fonction des sphères d'activités (les médias, la politique, l'école...etc.) : autrement dit, en fonction de leur but dans chaque sphère, et d'autre part, en fonction des distinctions qui existent entre les langues et les cultures.

C'est pourquoi, « le fait qu'un texte singulier présente des caractéristiques communes à d'autres textes produits dans des situations similaires permet son repérage comme exemplaire d'un genre³⁷ ». Si l'on revient à l'entretien d'embauche, le candidat, dans ce genre oral, doit mettre en valeur les contenus qui se rapportent à ses compétences professionnelles déjà citées dans la lettre de motivation, et dont l'étayage argumentatif devrait obéir à une structure hiérarchique spécifique : à tout simplement une organisation dans la mise en valeur.

2-4- Les moyens linguistiques

« C'est un ensemble d'unités linguistiques, mises en relation de co-textualité particulière, qui permet d'identifier un texte comme appartenant à un genre et qui caractérise les formes linguistiques spécifiques de sa textualité³⁸ ».

Afin d'établir le contact avec son destinataire et surtout pour accrocher son attention, le candidat pendant l'entretien d'embauche, use de nombreuses formules avec une phraséologie caractéristique dans le but de démontrer non seulement sa politesse mais également sa capacité à organiser et à ordonner ses arguments.

³⁷ DOLZ. J. & GAGNON. R. op-cit. p. 181

³⁸ Id. p.182.

Conclusion

Comme nous venons de le constater, la notion de genre littéraire a soulevé beaucoup de problèmes théoriques. Néanmoins, cela ne l'a pas privée de glisser d'une conception « classique » prônant des normes de hiérarchisation, à une conception « moderne » appelant une hétérogénéité, des écarts et des dépassements.

Elle doit sa réhabilitation officielle dans la sphère littéraire aux travaux de Bakhtine, faisant des genres littéraires des outils qui instituent la possibilité de communication. Quant au rôle didactique auquel elle se prête bien et à son intérêt pédagogique, le chapitre suivant nous apportera plus d'éclairage.

CHAPITRE II

**Pour une approche théorique et didactique :
genre textuel et développement de la
compétence scripturale en classe de FLE**

Introduction

Même si on reconnaît à la notion de « genre » aujourd'hui un enjeu didactique majeur, l'école algérienne demeure indifférente à l'importance qui lui est accordée. Elle ne s'intéresse pas réellement à cette notion ; en tout cas pas au sens que nous lui attribuons aujourd'hui en didactique du français ; pas en tant qu'approche pouvant favoriser certains apprentissages chez les apprenants du FLE : pas en tant qu'outil d'aide à la lecture et à l'écriture.

Le flou théorique qui entoure cette notion n'a pas empêché sa présence dans les écoles françaises par exemple. Cela-dit, même si nous avons à faire à des non natifs en Algérie, son importance didactique dans le développement de la compétence scripturale tout en s'exerçant à une écriture littéraire, n'est pas des moindres, car aujourd'hui on parle de certains genres (entre autres le policier) connus par l'apprenant algérien (de par sa culture télévisuelle) et qui peuvent être scolarisés mais qui, malheureusement, n'ont pas été suffisamment décrits et surtout pas considérés dans leur propre valeur au sein de l'école algérienne.

Afin de nous situer et pour mieux nous positionner théoriquement, reconsidérons de près l'intérêt de la notion de genre d'un point de vue didactique.

1- Cadrage théorique

En débattant de la place qu'occupe la notion de genre quant au développement de certaines compétences, tout le monde ne partage pas la même opinion. En particulier quand on évoque l'écriture littéraire, dans la mesure où certains didacticiens réfutent, comme le fait J. Crinon (2006), l'idée qu'on puisse produire à l'école à partir des genres. Ce groupe contestant fait allusion aux « dérives formalistes » sur lesquelles il n'est guère d'accord. Sous-prétexte qu'en invitant l'apprenant à écrire des textes littéraires, on l'invite à transgresser les normes d'un genre puisque l'un des critères de la littérarité est l'originalité.

1-1- Lecture-écriture en réseau et textes ressources

J. Crinon remet en cause la notion de genre et lui refuse d'être considérée comme une entité à partir de laquelle on puisse produire. Dans son article *L'écriture littéraire et les genres* (2006), il nous fait remarquer que les genres n'ont d'existence que par rapport à des ressemblances ; à certains critères émanant de certains textes tout en permettant de les catégoriser : critères formels (superstructure particulière, présence de certaines formules...) ; thématiques ; pragmatique (la visée du texte). Alors que ces mêmes critères sont hétérogènes, renouvelables et propres à chaque époque.

D'autant plus que « l'horizon d'attente », la culture littéraire du lecteur détermine et conditionne son regard ; ce qui confère aux genres une certaine mobilité : les genres sont mobiles. C'est pourquoi, la connaissance des caractéristiques formelles d'un genre, n'aide pas réellement les apprenants à écrire.

En revanche, mettre en lien le texte qui est au cours d'écriture avec d'autres textes littéraires qui y ressemblent en faisant des allers retours, selon Crinon, peut favoriser la production des apprenants.

1-1-1- Genres de références

J. Crinon suite à une expérience menée à l'école primaire en trois séances où il a d'abord fait écouter aux apprenants trois extraits de livres de jeunesse racontant des bagarres entre enfants. Ensuite, il leur a demandé de rédiger leur propre récit de bagarre évidemment après un bref échange oral. Enfin, il a mis à leur disposition une série d'extraits de romans d'expériences personnelles constituant des textes ressources, dont le thème raconte toujours des bagarres. Ainsi, les apprenants avaient la possibilité de puiser dans ces textes pour améliorer leur production écrite et réécrire leur premier jet en utilisant les notes prises.

Ce que suggère Crinon est, d'abord, écrire par rapport à des genres de référence considérés comme « un cadre nécessaire pour penser les échanges discursifs³⁹ » et littéraires ; il propose d'amener l'apprenant lecteur à trouver un lien entre le texte lu et les

³⁹ Crinon. J. 2006. *L'écriture littéraire et les genres*, Le Français Aujourd'hui, p.23.

textes qu'il connaît déjà : créer des réseaux en lecture et en écriture, car les références à des lectures précédentes pourront être activées lors des pratiques d'écriture. Ce qui amène spontanément l'apprenant à avoir une sensibilité réelle à un genre bien précis pour écrire.

Le recours à des textes ressources, selon Crinon, favorise la réécriture et le développement des textes produits par les apprenants. Dans le sens où :

« Ces textes ressources fournis aux élèves constituent une prothèse provisoire qui leur permet de comprendre comment s'y prendre pour écrire ⁴⁰».

De même qu'ils constituent leur propre anthologie de textes adaptés à leur projet d'écriture.

En somme, pour J. Crinon les genres sont mobiles ; il refuse de chosifier la notion et propose que l'apprenant s'approprie, y compris quand il s'exerce à l'écriture littéraire, des modèles en faisant des allers retours entre sa propre production et l'emprunt à ces textes modèles appartenant au même genre.

Toujours est-il que la notion de genre prend de l'extension et les positions la concernant, divergent. En effet, plusieurs travaux se sont attelés à démontrer le grand intérêt que peut susciter le développement d'une compétence générique en classe et son importance didactique, dans la mesure où « les études de genres : méthodologiquement, entraînent une approche comparative propre à favoriser l'activité des élèves dans l'élaboration des savoirs ⁴¹».

La question qui se pose dès lors est : comment et surtout quel impact peut avoir l'étude des genres littéraires en classe de FLE sur le développement des compétences des apprenants ?

1-2- Le rôle des genres littéraires en classe de français

1-3-1- Genres et lecture littéraire

En introduisant la littérature en général et la lecture d'œuvre intégrale en classe de FLE, on introduit explicitement une « communication littéraire ». K. Canvat nous rappelle

⁴⁰ Crinon. J. op-cit. p.23.

⁴¹ Anne Leclaire-Halté, Place et traitement des genres fictionnels de littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire de 2007. Pratiques n°137/138, juin 2008. p.218.

que cette dernière est fondée sur une dissymétrie entre les positions du récepteur/lecteur et de l'émetteur/scripteur ; la communication littéraire est « sans doute la plus improbable » des communications. Cela dit, selon Canvat, grâce aux genres littéraires, on arrive à diminuer la densité de cette dissymétrie.

Pour amener les apprenants à faire une lecture littéraire, K. Canvat nous propose d'établir d'ores et déjà un pacte de lecture avec les apprenants qui permet de contrôler le décodage du texte.

Comme l'explique Ph. Lejeune, pour qui le genre est :

« (...) une sorte de code implicite à travers lequel, et grâce auquel, les œuvres du passé et les œuvres nouvelles peuvent être reçues et classées par les lecteurs. C'est par rapport à des modèles, à des horizons d'attente, à toute une géographie variable, que les textes littéraires sont produits puis reçus, qu'ils satisfassent cette attente ou qu'ils la transgressent et la forcent à se renouveler ⁴²»

Pour Canvat, ce pacte est établi par des « instructions génériques » qui mettent le texte en relation avec un schème contextuel générique qui, à son tour, permet à l'apprenant de reconnaître, d'identifier et de faciliter la compréhension du texte en lui donnant une forme et du sens. Pour ce faire, il faudrait un cadrage générique.

1-3-2- Cadrage générique

1-3-2-1- Le paratexte

Le cadrage générique se constitue à partir d'indices présents déjà à la périphérie du texte. Ces indices permettent de dégager des informations et d'émettre des hypothèses, c'est ce que l'on appelle : le paratexte. Il s'agit des titres, des collections, des illustrations de première de couverture, des résumés de quatrième de couverture... Ces indices sont d'une importance majeure quant à la construction d'un premier sens chez l'apprenant.

Comme les « mauvais genres » (le policier entre autres) sont considérés comme des productions de masse avec un paratexte bien plus visible que d'autres, leur cadrage générique saura accrocher et attirer l'attention d'un apprenant du FLE et sera également plus facile à appréhender d'où la mise en place de stéréotypes génériques qui se trouvent être

⁴² Ph. Lejeune dans Canvat. K. op-cit, p.115.

importants dans l'enseignement apprentissage de la littérature. Ce qui constitue déjà une caractéristique importante au genre policier comme le souligne K. Canvat :

« Relevant d'une esthétique de l'identité, les genres paralittéraires présentent, de ce point de vue, un intérêt tout particulier. Leur paratexte est souvent très visible et leurs structures sont très contraintes (intrigue fortement nouée, code herméneutique envahissant, action dilatoire, focalisation sur le héros, *happy end*) : le nouveau est, en fait semblable, apportant au lecteur le plaisir de la conformité, de la répétition⁴³ ».

1-3-2-2- Personnages génériques

Une autre dimension est prise en compte dans le contrat générique de la lecture d'un texte: le personnage. Chaque genre est reconnaissable à partir de certaines « figures génériques », d'un certain « personnel spécifique », tout simplement de certains types de personnages. En effet, les personnages renvoient aux genres. Leur rôle est de rattacher le texte lu à un genre afin de faciliter sa lecture. Par exemple les figures génériques du genre policier sont généralement : la victime, l'enquêteur, les suspects, le coupable et les témoins.

Aussi, la dimension anthroponymique (onomastique) des personnages rattache, comme est le cas pour le polar, le texte à son genre.

Par ailleurs, les incipits, le repérage de scènes, le rôle du topic et le métatexte, font que le cadrage générique est une opération complexe (qui ne s'arrête pas qu'à l'identification du titre et de l'auteur) mais pas compliquée, aidant l'apprenant à construire non seulement du sens mais à mettre le texte, à partir du schème contextuel générique établi, en relation avec d'autres textes. Ce qui favorise implicitement chez l'apprenant ce que nomme Genette la « transtextualité, c'est-à-dire tout ce qui met le texte en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes⁴⁴ », ou tout simplement l'intertextualité générique ; opération par laquelle l'apprenant construit son propre réseau.

⁴³ Id. p-p. 131-132.

⁴⁴ Genette. G. 1979. *Introduction à l'architexte*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ». p.87.

1-3-3- L'encyclopédie générique

« En situation scolaire, les problèmes que rencontrent les apprenants à la lecture des textes littéraires proviennent précisément des difficultés qu'ils éprouvent à mobiliser leur encyclopédie générique, soit parce qu'ils n'en ont pas (la norme générique n'est pas construite), ou qu'elle est lacunaire, soit parce que leurs normes génériques spontanées ne sont pas les normes savantes construites par le discours scolaire (lequel s'appuie sur le discours critique/théorique), soit encore parce qu'ils ne transfèrent pas ces normes génériques, les textes lus en classe étant trop loin de leur habitus lectural⁴⁵ ».

En effet, la norme générique chez les apprenants du FLE n'est pas du tout construite. Comment faire allusion à une mobilisation d'encyclopédie générique, alors que la notion de genre n'est pas présente en classe de FLE ? Comment ose-t-on parler d'encyclopédie générique chez des apprenants dont la majorité visite rarement la bibliothèque du collège (d'autres ignorent⁴⁶ même son existence) ?

Bien que cela soit regrettable, on ne peut ignorer la vérité : une grande majorité d'apprenants ne lisent plus, surtout, avec l'installation récemment de salles pour le net au sein des collèges algériens. Aussi, l'enseignant du français a sa part de responsabilité ; dans la mesure où il invite rarement ses élèves à de réelles pratiques de lecture. Il avance, d'une part, comme prétexte, la lourde charge de l'apprenant résultant de la réforme, et d'autre part, l'incapacité des collégiens à lire en français toute une œuvre intégrale. Un flux de

⁴⁵ Canvat. K. op-cit, p.133.

⁴⁶ D'abord, si nous faisons allusion à cette ignorance, c'est que nous l'avons-nous même vécu en temps que pédagogue. Six mois après notre recrutement au collège, nous avons compris qu'il existait une bibliothèque mais qui servait de salle de retenue et non pas de salle de lecture. Ensuite, notre modeste expérience de dix ans au collège nous a permis d'assister à des séminaires et des journées d'étude qui regroupaient les enseignants du FLE de toutes les circonscriptions. Pendant ces rencontres, toutes les discussions tournaient autour du niveau, estimé faible, d'écriture en français des apprenants. La majorité des enseignants rejetaient la faute au manque de lecture extra scolaire, et ils en sont convaincus. D'autres enseignants sont carrément désespérés et sous estiment les capacités de leurs élèves: ils sont loin d'imaginer que ces apprenants du FLE puissent lire une œuvre intégrale et puissent adopter une posture d'auteur.

représentations plutôt négatif, fait qu'on sous-estime souvent les capacités des apprenants du FLE à rédiger ou à lire des textes longs.

Conséquemment, l'enseignant du FLE fait fi du pragmatisme que l'enseignement d'une langue peut susciter et ne considère nullement l'apprenant comme un « partenaire » des savoirs qu'il dispense. Un partenaire à qui on doit procurer une certaine assurance, en lui donnant un rôle et en le faisant participer à son propre apprentissage. L'enseignant doit l'estimer et le considérer dans ces propres actes, et surtout de lui permettre d'interagir avec lui en l'intégrant dans son processus d'enseignement de manière à l'amener à produire spontanément (oralement ou par écrit). C'est pourquoi, le choix des textes est souvent aléatoire.

Notons que pour ce qui est des choix des textes, Canvat a fait quelques propositions programmatiques sur la question ; il suggère quatre types de textes :

- les textes « simples » génériquement : dont la structure générique est évidente et simple (le conte, la fable, etc.), ou dont la structure générique est fermée (textes relevant de la diffusion élargie) ;
- les textes « difficiles » génériquement : dont l'identité générique est subvertie (romans, nouvelles, etc.)
- les textes « classiques » prototypiques d'un genre.
- les textes « indécidables » génériquement : qui peuvent se révéler réalistes et/ou fantastiques ou réalistes et/ou policiers, etc. c'est le cas de ce qu'on appelle les « mauvais genres ».

Néanmoins, Canvat préfère la dernière catégorie. Il précise que:

« Ces textes sont sans doute les plus intéressants parce qu'ils permettent le passage au méta-cognitif par la comparaison, la confrontation et la discussion des hypothèses de lecture et qu'ils mettent les apprenants en situation de résolution de problème⁴⁷ ».

En somme, le genre en général et les « mauvais genres » en particulier, ressembleraient à un « réservoir » qui permet à l'apprenant d'articuler tous ses apprentissages en pratiques de lecture littéraire à des pratiques d'écriture. Ce qui crée une corrélation lecture-écriture. Le genre devient un :

⁴⁷ Canvat. K. op-cit, p.134.

« réservoir de possible dans lequel le scripteur peut puiser des schémas, des formules, des stéréotypes qu'il intégrera dans sa propre production, ce qui entraîne l'activation mémorielle de lectures anciennes⁴⁸ ».

Toutefois, on élargira la question de l'intérêt du genre dans l'articulation de la lecture et de l'écriture ultérieurement, en lui consacrant un chapitre dans la troisième partie de notre recherche.

A présent, nous nous intéressons à la théorie de Joaquim Dolz et Roxane Gagnon (2008), qui explicite comment la notion de genre peut favoriser l'enseignement-apprentissage de la production écrite (et orale).

1-3- Genres textuels et production écrite et/ou orale

1-3-1- Le genre textuel méga outil didactique

Méga outil didactique, le genre du texte est considéré par Dolz et Gagnon comme outil⁴⁹ d'enseignement-apprentissage. En effet, la théorie vygotkienne du développement humain, conçoit ce dernier comme :

« une adaptation artificielle, médiatisée par des outils psychiques, transformant fondamentalement les capacités psychiques, celles-ci existant d'abord sous forme excentrée dans les produits de la société humaine, telles un déjà-là devant être investi de significations (Dolz, Moro, Pollo, 2000)⁵⁰ »

⁴⁸ Id. La notion de genre dans l'articulation de la lecture et de l'écriture. CEDOCEF, Facultés Universitaires de Namur, p-p.273-274

⁴⁹ Marx considère que l'un des traits caractéristiques de l'homme est d'être un animal fabricant d'outils. Ces outils s'inspirent des pratiques de l'homme et se qualifient de culturels, techniques; leur transmission de génération en génération se fait d'une manière générale par l'éducation. Cependant, pour contrôler les comportements humains, les hommes ont créé des outils spécifiques que Vygotski nomme *symboles* ou *outils psychologiques*. L'idée générale est que la transformation et la maîtrise des processus psychiques nécessitent des outils mentaux.

⁵⁰ DOLZ. J. & GAGNON. R. op-cit. p. 185.

C'est ainsi que les outils que s'approprient, au cours du temps, un apprenant au sein de situations communicatives et qui se trouvent continuellement décentrés dans leurs utilisations, font que l'apprenant se transforme et se développe.

Précisons également que Dolz et Gagnon entendent par outil didactique tout artefact introduit en classe de français et servant l'enseignement-apprentissage.

Outils culturels, les genres textuels se trouvent être médiateurs essentiels de l'activité humaine comme le précisent Dolz et Gagnon :

« [...] les genres sont vus comme des *outils* pour agir dans des situations langagières ; leurs potentialités développementales s'actualisent et s'approprient [...] le genre fixe des significations sociales complexes concernant les activités d'apprentissages langagières. Il oriente la réalisation de l'action langagière, tant du point de vue des contenus, qui lui sont afférents et qui sont dicibles par lui, que du point de vue de la structure communicationnelle et des configurations d'unités linguistiques auxquelles il donne lieu (sa textualisation). Le genre apporte aussi un éclairage nouveau sur l'objet enseigné, il conduit l'enseignant à modifier sa façon de se représenter la production textuelle et son enseignement-apprentissage. Quand il devient outil d'apprentissage, il permet à l'élève qui le pratique d'avoir accès à certaines de ses significations et, s'il les intériorise, d'accroître ses capacités langagières⁵¹ ».

En somme, le genre textuel, selon Dolz et Gagnon, est à la fois outil d'enseignement et outil d'apprentissage ayant la capacité d'agir dans des situations communicationnelles ; il fonde la possibilité de communication et également d'apprentissage.

Par conséquent, les avantages d'une entrée générique liés au développement de la compétence scripturale (et orale) en classe, se multiplient.

⁵¹ DOLZ. J. & GAGNON. R. op-cit. p-p. 185-186.

1-3--2- Enseigner et apprendre à produire par les genres de textes

Si on a depuis longtemps choisi, selon Dolz et Gagnon, le texte comme « unité de base de l'enseignement de la production orale et écrite », ce n'est pas en vain ; ce choix n'est pas fortuit. Cette centration s'explique par le fait que le texte offre et diversifie les situations de communication. En effet, le texte :

- a- s'inscrit dans un horizon social et s'adapte à un auditoire particulier ;
- b- correspond à des situations d'interaction sociale.

Une perspective socio-discursive et interactionniste ne se contente pas de mots ou de phrases isolés, mais elle se fonde sur des textes écrits ou oraux, car le récit d'un conte ou la rédaction d'un genre écrit ne s'arrête pas seulement à des phrases correctes. Ce sont « les interactions sociales qui déterminent les activités langagières des apprenants et sur le fait que toute activité langagière mobilise des signes qui se matérialisent en textes⁵² ».

En d'autres termes, interagir, amène l'apprenant à produire oralement ou par écrit en mobilisant, non seulement des signes mais également des ressources en confrontant et en interagissant avec un univers « déjà là ». Toutefois, des problèmes peuvent surgir de cette fixation sur le texte ; Dolz et Gagnon en distinguent deux :

- Le premier problème est lié à la diversité langagière. En effet, le fonctionnement de la langue est soumis à une variété de pratiques textuelles qui dépendent et qui se diversifient, à leur tour, en fonction des objectifs à atteindre et des situations sociales. Toute la difficulté de l'enseignant réside dans la manière d'aborder cette variété ; il lui faut trouver et développer des stratégies permettant d'aborder cette diversité.
- L'autre difficulté que peut rencontrer un enseignant est le classement des textes. Comme les genres de textes n'obéissent pas à une stabilité dans le classement ; ils sont plutôt dynamiques ; ils évoluent, cinq rubriques ont été créées en fonction de critères didactiques (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), à qui Dolz et Gagnon ont rajouté une sixième. Les regroupements textuels sont :
 - Narrer
 - Relater

⁵² DOLZ. J. & GAGNON. R. op-cit. p. 186.

- Transmettre des savoirs
- Argumenter
- Réguler des comportements
- Mettre la langue en jeu (pour les textes poétiques)

De ce point de vue, les avantages d'une entrée générique (Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON 2008), qui favorisent l'enseignement-apprentissage de l'écrit en classe de français en général, et en classe de FLE en particulier, sont multiples, elle présente :

- a- Une diversité et une hétérogénéité textuelle regroupée qui facilite le déploiement de contenus d'enseignement ; le travail de regroupement met l'accent sur les caractéristiques communes des genres ; il permet d'aider à mettre en évidence les particularités d'un genre au sein d'une rubrique de genres regroupés (ex. le travail sur les caractéristiques communes des textes narratifs aidera à mettre en évidence les particularités du roman noir : par exemple, le schéma tripartite relatif aux textes narratifs qui comprend les trois situations d'un récit ne correspond pas au schéma quinaire du policier) ; donc le travail sur l'hétérogénéité suppose l'adoption d'une perspective comparative et différentielle, orientée sur les apprentissages spécifiques pour chaque genre.
- b- Des Possibilités de prendre en considération des pratiques sociales de référence : en d'autres termes, le didacticien a besoin d'examiner le contexte social de production et de réception des textes dont l'adaptation, la pertinence et l'efficacité communicatives sont évaluées par un référent que l'analyse de l'usage des genres constitue.
- c- Des Aspects associés aux représentations « génériques » collectives que véhicule l'usage des genres. En travaillant à partir des représentations sociales, on donne du sens aux apprentissages.
- d- Une contribution à la construction de références culturelles, références non seulement au Panthéon scolaire mais également à l'ensemble de l'héritage social inscrit dans des réseaux d'intertextualité. Considéré comme un « *préconstruit historique résultant*

*d'une pratique et d'une formation sociale*⁵³ », le genre fait que l'apprentissage du langage écrit se fait par la comparaison à un univers « déjà là ». Aussi, le genre se présente comme un lieu pour l'apprentissage intégré de ressources langagières ; apprendre à écrire suppose une mobilisation de ces ressources.

En somme, il est clair que la notion de genre textuel même si elle est difficile à cerner théoriquement, reste très importante d'un point de vue didactique, comme en témoigne Jean-François Halté :

« La notion, floue mais fonctionnelle, très érudite mais peu scientifique, mérite d'être abordée en classe dans le double objectif du développement des compétences de lecture et d'écriture⁵⁴. »

Mobiles ; hétérogènes ; complexes ; variables, l'intérêt des genres textuels ne s'arrête pas là : dans la mesure où, selon TAUVERON et SEVE, les genres textuels offrent également la possibilité de faire des apprenants-lecteurs, des apprenants-auteurs.

2- Genre textuel et posture d'auteur

2-1- Nécessité de modifier les représentations des groupes de pairs

Le processus d'enseignement-apprentissage de n'importe quelle langue étrangère est, sans conteste, influencé par les représentations qu'ont les enseignants et les élèves sur cette dernière. D'un point de vue social, les représentations sont des approches qui (re)construisent et (ré)organisent la réalité dans un contexte donné. Elles sont à la fois « un contenu et une structure » (Jodelet, 1999). En didactique du FLE, elles influencent les stratégies d'enseignement-apprentissage : « les représentations englobent des concepts, des connaissances et des savoirs »⁵⁵ ; c'est toute une structure cognitive qui est mise en place, comme le confirment Giordan et de Vecchi (1987) qui les considèrent comme « un ensemble

⁵³ DOLZ. J. & GAGNON. R. op-cit. p. 185

⁵⁴ Halté. J.-F. dans Anne Leclaire-Halté, (2008), « Place et traitement des genres fictionnels de littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire de 2007 ». Pratiques, n°137/138, p-p.217-234.

⁵⁵ Raynal, F. & Reunier, A. (1998). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.

d'idées coordonnées, d'images cohérentes qui dénotent une structure mentale sous-jacente; elles sont un élément moteur qui participe à la construction de la connaissance »⁵⁶.

Manifestement, la modification des représentations n'est pas une tâche évidente ; pour se faire, il faut tout un « dé-conditionnement » afin que l'individu prenne conscience de ses représentations et agisse en conséquence.

En FLE, qu'il y ait réforme ou non, certaines représentations⁵⁷ n'ont pas vraiment changé. Il se trouve qu'avant d'avancer dans notre recherche et dans l'espoir de la nourrir, nous avons proposé à notre groupe de pairs (enseignants du français avec qui je travaillais) notre intention de recherche afin d'avoir des suggestions de praticiens pédagogues sur le projet en question et, éventuellement, sur la méthodologie la plus appropriée pour le réaliser.

A notre plus grande stupéfaction, notre projet n'a pas trouvé écho auprès de nos collègues, si ce n'est quelques discours décourageants et parfois sarcastiques. Ce qui confirme les représentations à connotation négative des enseignants sur la possibilité que les apprenants du FLE puissent créer, sur leurs performances et leurs compétences à l'écrit.

Dans sa thèse, l'enquête menée par Guellal AEK auprès des enseignants du FLE du secondaire avait révélé les représentations des enseignants sur la lecture, l'écriture et la réécriture. Son enquête dénonce le grand pourcentage des enseignants du FLE qui jugent que :

« la majorité de leurs apprenants sont de faibles scripteurs : ils écrivent, mais n'utilisent pas le texte lu pour produire, n'investissent pas et ne s'investissent pas dans leur textes[...] toute leur attention est focalisée, quand c'est le cas, sur les problèmes de transcription graphique et sur les erreurs orthographiques et morphologiques. Réorganiser un paragraphe, déplacer une phrase, remplacer un connecteur mal employé par un connecteur pertinent pour assurer une logique entre deux paragraphes par exemple, sont des tâches très difficiles : elles dépassent leurs capacités⁵⁸ »

⁵⁶ Giordan, A. & de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

⁵⁷ Bien entendu, nous pouvions mener une enquête concernant les représentations des enseignants du FLE à l'égard de leurs apprenants et de leur performance en français. Cependant, ce n'est guère l'intention de notre recherche de discuter de ces représentations puisqu'il existe des recherches qui étudient le phénomène en question. C'est pourquoi, nous n'allons pas en débattre.

⁵⁸ GUELLAL A. (2006). *Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE*, thèse de doctorat, Université d'Oran.

Dans les pratiques didactiques des enseignants du FLE mises en œuvre pour enseigner l'écrit, il est essentiellement question des apprentissages du code orthographique, morphosyntaxique et de la grammaire française. On reproche à l'apprenant du FLE d'écrire *mal* ou de *ne plus écrire* : mais, est-ce qu'il n'écrit plus ou il n'a plus envie d'écrire ?

C'est pourquoi, avant de faire allusion à une entrée générique ; à la notion de genre ; à l'écriture littéraire..., il est impératif de changer, d'abord, les représentations des enseignants du FLE sans lesquelles rien n'évolue. Ils ont la possibilité de transformer le rapport de l'élève à la lecture et à l'écriture.

Toujours est-il que, selon certaines enquêtes, les enseignants du FLE avancent des raisons logiques à leur pessimisme dont nous retenons les plus importantes:

- Le nombre d'apprenants qui dépassent généralement 40 élèves par classe ;
- L'indisponibilité des œuvres (alors qu'un budget pour l'achat des livres est octroyé annuellement par le Ministère de l'Education aux établissements scolaires).
- La surcharge horaire : les collégiens, ces six dernières années, ont un emploi du temps chargé : ils sortent, de l'école, tous les jours à 17h30 et entrent à 8h le matin.
- Les enseignants ainsi que les apprenants ont un programme à finir et visent l'examen du BEM.

Cependant, avoir un regard péjoratif sur l'intention artistique des élèves n'est pas justifié; les sous-estimer dans ce qu'ils peuvent produire, constitue un véritable obstacle. Pourquoi continuer de refuser à l'apprenant le statut d'auteur ? Pourquoi lui refuser cette position auctoriale ? Pourquoi ne pas développer des stratégies qui permettent de mobiliser des critères d'évaluation amenant à fructifier « les tentatives littéraires singulières » des apprenants ? La tâche de l'enseignant est lourde certes, mais pas impossible.

2-2- Possibilités d'adopter une position auctoriale

Pour cette partie de recherche, nous nous référons aux travaux de Catherine TAUVERON et Pierre SEVE, qui ont mené une très intéressante expérience au primaire (avec les élèves de CEI et Cycle 3) dont l'objectif était de définir les conditions didactiques qui permettaient :

- a- de provoquer, activer les effets littéraires dans les productions narratives des apprenants ;
- b- de prendre en compte la singularité des performances des élèves.

En d'autres termes, aider les apprenants-lecteurs à devenir des apprenants-auteurs en leur donnant les moyens d'articuler des savoir-faire et des savoirs-discursifs et linguistiques à des savoirs venus d'autres disciplines scolaires ou d'expériences sociales ou même sensorielles.

Pour ce faire, ils avaient d'abord insisté sur la modification des représentations. Non seulement des représentations qu'ont les enseignants sur les apprenants, mais également des représentations qu'a l'apprenant sur la lecture et sur l'écriture souvent considérées comme des tâches plutôt pénibles et angoissantes. Plus particulièrement frustrantes à l'écrit quand l'apprenant ne trouve rien à dire. En somme, les enseignants sont appelés à fournir toute la matière nécessaire qui pourrait rassurer l'apprenant avant de se lancer dans l'écriture.

C'est pourquoi, ils précisent qu'écrire ne s'arrête pas à une simple transcription linéaire d'une pensée préalable, mais c'est plutôt un travail douloureux déclenchant tout un processus psycholinguistique dans lequel l'apprenant est amené à construire des critères de réussite (en modelant, en imbriquant, en coupant, en réécrivant...) tout en s'appuyant sur des dispositifs d'apprentissage qui ont été élaborés dans l'intention de diminuer la difficulté de la tâche tels l'écriture en projet et l'évaluation formative.

Cependant, centrées sur un apprentissage de l'écrit basé sur une typologie textuelle qui n'est pas soumise à la variation, à la mouvance, les recherches qui ont initié ces pratiques ont omis, selon Tauveron et Seve, de prendre en compte l'aspect stylistique des textes : car évaluer un texte comme étant un récit sous prétexte qu'il respecte le schéma narratif « est à peu près aussi pertinent qu'évaluer les mérites du nouveau modèle de la gamme Renault en s'appuyant sur le fait qu'il possède quatre roues, un moteur et un volant⁵⁹ ».

C'est ainsi que TAUVERON et SEVE, nous invitent à travailler sur le variable, le mouvant, l'indécidable et le complexe pour apprendre à écrire.

Ils attirent notre attention également, sur la nécessité d'aborder avec les apprenants une réflexion sur la fiction, dans la mesure où l'intention est d'amener ces apprenants à s'exercer à une écriture littéraire. Pour ce faire, ils recommandent aux enseignants de faire

⁵⁹ C.Tauveron et P. Seve. (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, cycle 2 et 3. Hatier, Paris, p.12

prendre conscience aux apprenants que, d'abord, n'importe quel auteur nourrit son univers fictif. Ensuite, que les lectures des textes ne doivent pas être innocentes : derrière chaque texte produit, se cache une intention d'auteur qui suppose un lecteur virtuel.

Et comme la fiction est une grande intégratrice de genres, seul :

« le genre (à l'évidence bien plus que le type de texte « récit », récit abstrait et purement théorique) peut paraître fournir un cadre pertinent pour proposer aux élèves de s'exercer à une écriture littéraire. Autour du genre peut s'organiser une confrontation entre des œuvres de référence pour en dégager un même enjeu pragmatique et des moyens convoqués similaires. Dans ce cadre, les compétences construites en lecture sont supposées transférables rapidement en des compétences d'écriture⁶⁰ »

Dans ce cas, les genres ne représentent pas que des outils qui établissent la communication, bien plus, ce sont des outils d'aide pour des apprenants en difficulté. Manifestement, les genres textuels les aident à découvrir leur propre voie d'écriture.

2-3- Développer une intention artistique

Même si Yasmina Khadra a acquit une certaine renommée internationale grâce à ses polars. De même que son œuvre a été récompensée par des Prix littéraires (notamment français), il demeure regrettable de ne pas faire lire ses romans aux élèves algériens et de ne pas en user à l'école algérienne en l'intégrant dans le Panthéon scolaire.

Si on assiste aujourd'hui à la marginalisation des œuvres de Khadra par l'école algérienne, c'est que quelque part ces dernières importent. Ces romans très noirs dont le caractère est aussi vulgaire que provocateur, imbibés de descriptions minutieuses choquantes et effroyables révélant la barbarie des êtres humains, dérangeant.

Le groupe de pairs avec qui nous avons mené de longues discussions concernant notre projet, imagine mal que ces œuvres esthétiquement « déplaisantes » fassent leur entrée au collège algérien (car l'école algérienne s'efforce, surtout depuis la décennie noire, de former de « bons » citoyens). Alors que ces mêmes œuvres, d'un point de vue cognitif, peuvent se révéler très intéressantes :

⁶⁰ Id. p. 170.

« [...] Reste qu'une œuvre esthétiquement déplaisante, qui n'émeut pas, peut être aussi, voire plus intéressante (cognitivement) qu'une œuvre plaisante.⁶¹ »

Cependant, qu'il s'agisse d'œuvres plaisantes ou déplaisantes esthétiquement, nous reprochons aux concepteurs des programmes au collège algérien la non sollicitation du côté esthétique des récits. Sous prétexte qu'ils sont difficiles, les récits fictifs caractérisés par une indétermination sémantique sont « zappés », « censurés ». Dans ce cas, comment peut-on envisager l'adoption d'une position auctoriale chez le collégien algérien si on n'élargit pas son champ littéraire ?

Favoriser le développement d'une posture d'auteur passe, selon TAUVERON et SEVE, par la construction d'une relation artistique basée sur un acte de communication entre producteur et récepteur. Définie comme « l'attribution du statut d'œuvre d'art à un objet », elle repose sur trois critères : le premier est l'hypothèse de *l'intention artistique* du producteur de l'objet. Cette même hypothèse est, ou bien déclenchée ou déclenche à son tour une attention esthétique qui est celle du récepteur.

Le deuxième et le troisième critère représentent l'émotion affective et le plaisir cognitif :

« Une œuvre d'art est un objet à la fois (et intentionnellement) esthétique et technique, dont les propriétés techniques sont esthétiquement pertinentes pour autant qu'elles agissent sur l'appréciation de l'œuvre[...] Le caractère propre des œuvres, d'être à la fois des objets esthétiques et des objets techniques produits dans l'histoire humaine, suscite généralement à leur égard, même chez le simple amateur, une curiosité, évidemment d'ordre cognitif : au-delà de la pure appréciation, on éprouve le désir d'en savoir davantage, parfois plus qu'il n'est esthétiquement nécessaire ou pertinent, sur leur détail, leur procédé, les circonstances et les étapes de leur genèse, leur contexte historique, leur appartenance générique, etc.- désir dont la satisfaction, voire simplement la présence, procure à son tour un incontestable *plaisir cognitif*.⁶² »

Bien que la classe soit un lieu qui devrait privilégier et favoriser les échanges entre producteurs et récepteurs, on n'a pas appris à l'apprenant-scripteur algérien à développer ce

⁶¹ Tauveron et Seve, op-cit. p.32.

⁶² Tauveron et Seve, op-cit, p.32

type de relation artistique. Voilà que nous revenons au facteur « enseignant ». Amener l'apprenant-scripteur à développer une intention artistique ne suffit pas, si le groupe de pairs n'a pas été formé avant lui à l'approche littéraire des textes.

Il est donc primordial que les enseignants du FLE agissent en conséquence de manière à changer les habitudes et même les croyances des apprenants-scripteurs quant aux textes qu'ils produisent et qu'ils peuvent éventuellement produire. Autrement dit, écrire juste pour être noté, devrait être impérativement modifié : on écrit pour être lu, commenté, critiqué, tout en réécrivant, en ajustant en réajustant notre production jusqu'à ce qu'on arrive à acquérir cette compétence scripturale.

Ce qui serait très pertinent dans ce cas, est d'inviter le groupe de pairs à mobiliser des critères d'évaluation qui permettront de vérifier si le texte produit se prête à une lecture littéraire. En se posant les bonnes interrogations comme le mentionnent explicitement TAUVERON et SEVE :

« - Le récit produit comporte-t-il des accidents sémantiques (silences, ambiguïtés, contradictions) stimulants, posant une énigme de lecture rétroactive ?

- (Se) joue-t-il d'une complicité culturelle ?
- Fait-il voyager dans les contrées inexplorées ou conduit-il sur des chemins déjà arpentés ? Comporte-t-il une dose d'imprévisibilité ?
- Ses choix narratifs et stylistiques sont-ils provocateurs d'un effet stylistique⁶³ ? »

Sur ces critères se fonde un genre nouveau qui suscite implicitement ou explicitement, un travail intéressant sur les « variables linguistiques et langagières » et sur « le style » du texte de l'apprenant, auxquels ils donneront de l'élan. Etant donné que :

« le style est une qualité virtuelle qui doit être reconstruite dans le processus de réception [...] tout texte relève d'un style pour autant qu'il est lu et explicitement ou implicitement évalué⁶⁴ .»

Un « style » qui peut être retravaillé grâce à la confrontation de l'intention artistique de l'apprenant-auteur-producteur avec l'attention artistique du lecteur-récepteur. Ce qui nous mène à un autre espace : l'espace de négociation.

⁶³ Tauveron et Seve, op-cit, p.34

⁶⁴ Id. p.34

2-4- L'espace de négociation

Certes, il paraît très ambitieux, sur le plan didactique, de construire une relation artistique entre l'apprenant-créateur de fiction et le récepteur de son « objet d'art ». Cependant, une coupure peut surgir ; toujours est-il qu'un échec communicationnel est très envisageable, et ce, pour les raisons suivantes :

- L'intention artistique du producteur n'est pas claire, pas perçue par le récepteur ; elle n'est vraiment pas lisibles et traduites par des actes.
- Ou le groupe de pairs n'ont pas suffisamment de culture technique, linguistique, générique, narratologique... ; ils sont dans l'incapacité de saisir le message.

Toutefois, les apprenants-lecteurs peuvent avoir une attention esthétique là où l'apprenant-auteur n'en avait guère l'intention. Cela-dit, inconsciemment il en a produit. Décelée par le groupe de pairs, cette attention esthétique peut éventuellement aider l'apprenant-auteur à réécrire son texte, en s'appropriant l'effet perçu par les apprenants-lecteurs-récepteurs de sa production. C'est ce que nomment TAUVERON et SEVE l'espace de négociation. L'apprenant a, donc, la possibilité de revoir, de réécrire, de réorienter...son écrit de manière à maintenir la communication entre le texte produit et son récepteur.

Conclusion

Bien qu'on ait longtemps considéré les apprenants du FLE comme des apprenants incapables de mettre en œuvre des lectures interprétatives, de lire des œuvres intégrales, d'adopter une posture d'auteur ou de créer, et même si Crinon, refuse de considérer la notion de genre textuel comme une entité à partir de laquelle on puisse produire. De même qu'il considère les genres comme des catégories mobiles et hétérogènes, il n'en demeure pas moins que cette mobilité et cette hétérogénéité constituent un avantage pour un apprenant du FLE. Ce qu'il a lieu de retenir de ce que nous venons d'exposer plus haut est qu'une entrée par les genres en classe de FLE peut susciter une dynamique telle que les apprenants pourraient adopter une posture d'auteur.

Simplement, il est primordial de modifier les représentations du groupe de pairs pour non seulement nouer une relation artistique entre l'apprenant-auteur et le récepteur de son texte, mais surtout pour :

- Prendre en compte la singularité des productions écrites des apprenants,
- Leurs accidents sémantiques,
- Leurs tentatives de créations littéraires,
- Aider l'apprenant du FLE à trouver sa propre « poésie ».
- Après avoir passé en revue les théories qui se sont intéressées à la notion de genre, nous nous proposons dans le chapitre qui suit d'approfondir la question en nous focalisant sur le genre policier. Nous justifierons le choix de ce dernier et nous préciserons l'impact qu'il peut avoir sur l'apprentissage et le développement de la compétence écrite chez les apprenants en général et ceux du FLE en particulier.

CHAPITRE III

Pourquoi le genre policier

Introduction :

Après plus d'un demi siècle d'existence où il s'est vu jugé comme genre populaire, voire mineur, dont la légitimité littéraire se trouve au bas de l'échelle ; destiné au lieu de passage : « littérature de gare », « littérature de plage » ; présentant une lecture facile pour un public ordinaire, le roman policier est sorti de son ghetto.

Si ce genre (para)littéraire est mieux connu de nos jours dans son histoire, dans sa diversité et dans sa complexité, il ne l'était guère il y a quarante ou cinquante ans. Les débats concernant la paralittérature en général et le policier en particulier, sont anciens. Ce que Orwell appelait les « good bad book », soulèvent un certain nombre de problèmes théoriques, culturels, méthodologiques, esthétiques et idéologiques (N.Arnaud, J.Tortel, F.Lacassin, M.Angenot, A.-M.Boyer, 1992). Conséquemment, pour pouvoir cerner ses mutations, il faut remonter le temps et voir comment et quel chemin a longé le genre policier pour arriver à son statut d'aujourd'hui. Plusieurs interrogations ont été posées sur son origine, ses principaux ressorts tout au long de son évolution, sa longévité, sa légitimité, sa codification, les lectures qu'il présente et son intérêt didactique.

A vrai dire, les débats concernant les paralittératures en général et le genre policier en particulier, n'ont pas encore pris fin. C'est pourquoi, nous nous proposons dans un premier temps, de revenir d'abord, sur cette question de paralittérature et la place qu'elle octroie dans le champ théorique et pédagogique (textes légitimés/illégitimes). Par la suite, nous tenterons de démontrer, brièvement, comment le genre policier s'est imposé dans la sphère littéraire en tant que genre (para)littéraire en passant par son implantation tardive au Maghreb. Puis, nous finirons par expliquer le rôle didactique du genre policier quant au développement de certaines compétences chez les apprenants du FLE en Algérie.

1- Les paralittéraires :

1-1- Les paralittératures : littératures marginales !

Pour un nom qui s'est créé récemment, la « paralittérature » suscite une grande péjoration et n'échappe pas à la critique. Une critique qui se révèle à la fin, comme nous allons le démontrer par la suite, très constructive d'un point de vue didactique.

Selon Daniel Fondanèche⁶⁵, l'adjectif « paralittéraire » est apparu avant le nom « paralittérature » sous la plume d'Albert Thibaudet dans un article de 1938, dont la définition était : « relatif à des activités annexes à la littérature ». Quant à la nominalisation de l'adjectif, elle voit le jour en 1960 dans le dictionnaire de la langue française Le Robert, mais sans aucune précision sur son origine. Ce vocable est formé du préfixe grec « para » qui signifie « à côté de, auprès de » et qui rentre dans la construction de nombreux adjectifs exprimant l'idée de proximité. Le Robert le définit comme :

« Ensemble de productions textuelles, sans finalité utilitaire et que la société ne considère pas comme de la littérature (roman, presse populaire, chanson, scénario et texte des romans photos, bandes dessinées, etc.) Littératures marginales »⁶⁶

Ce que l'on peut retenir de cette définition est : d'abord, le flou qui gravite autour de cet ensemble de productions textuelles imprécis. Puis, la dévalorisation esthétique, à l'inverse, très claire et très nette. Cependant, c'est une réalité ressentie en différentes langues, dans différents pays industrialisés. Les appellations données en anglais (pulp fiction, paperback, dime novels) ou en allemand (trivialliteratur) désignent une « sous-littérature » qui concerne des romans pour cuisinières, romans pour concierges, de quat' sous...Par conséquent, ces derniers se retrouvent classés parmi une littérature à bon marché, littérature industrielle, facile, de bas étage ou encore littérature de gare. Tous ces termes :

« [...] dont les aires d'application se chevauchent, ont pour référent une masse hétéroclite d'objets culturels qui semblent n'avoir d'autre chose en commun que leur absence prétendue de valeur esthétique. »⁶⁷

⁶⁵ FONDANECHÉ D. (préf. Pierre Brunel), *Paralittératures*, Paris, Vuibert. 2005.

⁶⁶ Id, p.01.

⁶⁷ Reuter.Y. les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques. N°50. 1986. p.03.

Néanmoins, pour avoir une idée plus limpide sur ce qu'est la paralittérature, comme le confirme Fondanèche, il ne faut pas se contenter de ce qu'avancent les dictionnaires, mais un retour sur l'Histoire s'impose.

1-2- L'avènement de la paralittérature

Selon Fondanèche, plusieurs critères sont à l'origine de la naissance des paralittératures vers le milieu du XIX^{ème} siècle :

- La reconnaissance du roman comme une forme à part entière ;
- Le développement des moyens d'impressions industrielles ;
- La multiplication des voies de chemin de fer et des routes facilite la diffusion de l'écrit ;
- Les kiosques de gare implantés par les maisons d'édition, favorisent l'expansion du « livre bon marché ».

Toutefois, Fondanèche remonte encore plus loin que les années 1830, afin d'expliquer que les critères que nous venons de citer ne sont que l'aboutissement d'un mouvement de maturation formé un siècle plus tôt.

En effet, à la fin du XVII^{ème} siècle en France, toutes les publications de la Librairie étaient soumises à l'agrément royal. Ce qui entraînait la censure. Cela dit, Malesherbes, directeur de la Librairie, a su déjouer la censure royale en ouvrant une brèche qui permettait à Diderot de poursuivre son œuvre dans l'écriture des premiers volumes de l'Encyclopédie. Ainsi, des stratagèmes sont employés par les encyclopédistes afin d'échapper à la censure royale, tels des titres trompeurs ou des articles dans d'autres articles.

Cependant, la permission préalable de publication ne concernait pas les fascicules, elle concernait juste les ouvrages de plus de deux feuilles de l'époque (c'est à dire plus de vingt quatre pages in-12). Par conséquent, la « littérature bleue » émerge.

1-2-1- La littérature bleue

Née au début du XVII^{ème} siècle, la « littérature bleue » implicitement avait introduit une éducation populaire. D'abord, il s'agissait de petits livrets de huit pages de dévotion ou de contes pour enfants. Ensuite au XVIII^{ème} siècle, la production se démultiplie ainsi que la thématique des récits (on compte plus de cent cinquante imprimeurs répandus à travers la France) :

« [...] on emprunte à l'histoire et, en particulier, aux récits de chevaleries, on met en scène des héros populaires, Charlemagne aussi bien que Gargantua ou que Till l'Espielge. On fait déjà, comme le signale Jean Quéniart, de la vulgarisation (Le Maréchal expert ou le cuisinier français), on produit des abécédaires, des livrets d'initiation au calcul ou à la mathématique. A côté de pure distraction, la Bibliothèque bleue introduit une forme d'éducation populaire. »⁶⁸

Le succès de cette littérature de colportage est tel, qu'elle est mise sous surveillance, à la période de Révolution, par crainte qu'elle serve de support à la réaction royaliste. Toujours est-il qu'elle a atteint son apogée sous le règne du premier Empire au point qu'elle est de nouveau contrôlée par une loi qui exige une autorisation municipale. Le second Empire constitue une « commission de surveillance » à l'égard de la littérature de colportage. Ce n'est qu'en 1880 avec la loi du 17 juin, que sa liberté est rendue. Ceci-dit, peu de temps après, le 29 juillet 1881, la loi de la Liberté de la presse est votée. Ainsi, la littérature bleue disparaît, surtout avec le développement des moyens de distribution plus modernes qui font que la presse est reçue dans tous les villages.

Même si cette littérature de colportage s'est effondrée, Fondanèche lui reconnaît le mérite d'avoir favorisé l'émergence de plusieurs formes de littératures populaires. De même qu'il lui reconnaît le mérite d'avoir joué plusieurs rôles : édifiant, informatif et didactique.

En effet, la littérature bleue était un moyen de s'instruire, de développer ses compétences lectorales et d'entretenir un rapport permanent à l'écrit, peu coûteux pour le peuple. Tacitement, elle a amené les plus démunis à lire ; la lecture n'était plus réservée à une élite. D'une certaine manière, elle a contribué à instruire et à cultiver une proportion non négligeable de la population avant même que les Lois Ferry de 1882 n'obligent à la scolarisation.

Quoi qu'il en soit, son effondrement est un fait, et le relais est passé à la presse avec ses romans-feuilletons dont l'accès était plus facile grâce à ce qu'a pu implanter la littérature bleue comme forme d'instruction de base ; c'est l'effet de la lame à double tranchant, dans la mesure où ce qu'elle a réussi à faire avec une grande marge de population, a marqué sa disparition. Résultat, différents genres paralittéraires émergent officiellement pendant le XIX^e siècle comme le précise Fondanèche :

⁶⁸ Fondanèche, op,cit,p.4.

« Tenons donc que les paralittératures émergent progressivement lors du XIX^e siècle essentiellement grâce à une meilleure diffusion de la presse et du livre, non seulement en France, mais dans tous les pays développés. Quelques-unes d'entre ces paralittératures vont être portées par le progrès comme la science-fiction qui hérite des découvertes de la révolution industrielle, comme le roman policier qui bénéficie progressivement de la naissance de la police scientifique, comme le roman-photo qui va compléter la venue du cinématographe, comme la BD va s'appuyer sur le succès de la presse dominicale américaine qui s'est développée grâce à la puissance des nouvelles rotatives, et ainsi de suite. »⁶⁹

La grande diffusion et l'accessibilité à l'imaginaire paralittéraire implique, d'une part, un décodage facile, une linéarité, une simplicité et surtout un niveau de langue au-dessous du standard, et d'autre part, des reproches qui mènent à des jugements de valeur d'où la distinction entre la littérature exigeante et la littérature de grande consommation : « les mauvais genres ».

1-2-2- « Mauvais genres » et modèles paralittéraires

Nous tenons à préciser, avant tout, que notre positionnement par rapport au terme « paralittérature » rejoint celui d'Y.REUTER, qui l'emploie pour :

« son préfixe moins péjoratif que bien d'autres et son pluriel, marque de l'immensité du continent textuel que nous abordons »⁷⁰

Bien que l'expression « mauvais genre » reste connotée péjorativement, ces derniers ne cessent de se multiplier, ils sont devenus même une composante essentielle de l'univers culturel. Ils touchent différentes catégories de lecteurs : novices soient-ils, « faibles », « précaires » et même universitaires puisqu'on leur consacre des recherches. Cependant, sur quoi est fondé ce succès ? Y a-t-il un modèle paralittéraire ?

Pour répondre à ces interrogations, CANVAT dans son article « Quand la littérature a mauvais genre⁷¹ ... », revoit les différentes théories qui ont modélisé cette littérature et son

⁶⁹ Fondanèche, op-cit,p.7

⁷⁰ Y.Reuter, les paralittératures op-cit,p.03.

évolution. Commençons par considérer celui de Tzvetan Todorov (1970,1971) qui se fonde sur le constat que la littérature se caractérise par la rupture de la tradition et par l'écart générique, donc il valorise l'originalité. Pour lui, seule la paralittérature appelle la notion de genre car elle ne s'applique pas au modèle proprement littéraire. Quant à COUEGNAS (1992), il propose un modèle de la paralittérarité qui dévalorise la répétition et qui est présenté sous forme de traits définitionnels, à savoir :

- Des spécificités paratextuelles par lesquelles le sous genre est immédiatement repérable.
- Des formes de répétitions : « une tendance à la reprise inlassable des mêmes procédés [...] sans aucune mise à distance ironique ou parodique susceptible d'amorcer la réflexion critique du lecteur.⁷² »
- Une illusion référentielle : des procédés textuels qui abolissent la conscience de l'acte de lecture.
- Pansémie : un système de signification itératif.
- Narrativité dominante
- Incitation à l'identification.

CANVAT confirme que les deux conclusions des modèles respectifs de Todorov et de Couégnas s'expliquent en grande partie par « l'ethnocentrisme lettré qui sous-tend leurs modèles : la littérature fait partie de l'art, lequel est hors du commun » et s'interroge sur la possibilité de l'application de ces modèles aux œuvres contemporaines. Pour y répondre, il prend comme exemple d'étude le « néopolar » de Manchette dont l'intention est politique, et de J. Echenoz qui raconte des histoires très compliquées et inachevées. CANVAT précise que le néopolar est bien loin du « carcan paralittéraire » et rejoint plutôt la littérature dite « mineure ».

Le troisième modèle d'Umberto ECO relève des théories de la lecture ; il fait une étude diachronique de la narrativité où il dégage deux types de fictions : le récit littéraire dont la fin est ambiguë et place le lecteur en guerre avec lui-même ; et le récit populaire qui réconcilie le lecteur avec lui-même (happy end).

⁷¹ CANVAT. K. (2007). « Quand la littérature a mauvais genre... ». *Diptyque*, n° 9, *Les mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*. L. Rosier et M.C. Pollet, (éds). Presses universitaires de Namur. Pages 9-26.

⁷² Id. p.12.

En ce sens, V.Jouve (1992,1993) reprend et modifie le modèle proposé par M.Picard⁷³ et note clairement que c'est le positionnement lectoral qui détermine la paralittérarité ou la littérarité d'un texte : plus le lecteur participe affectivement, plus on serait dans la paralittérature ; et plus il a la possibilité d'exercer un jugement de valeur, plus on serait dans la littérature.

C'est pourquoi, dans sa conception de la littérature, CANVAT l'associe à un classement, à une hiérarchisation des valeurs régie par une logique de la distinction. Il nous rappelle que, depuis les travaux de Bourdieu, le champ littéraire est structuré par un certain nombre d'institutions qui déterminent le degré de légitimité, « qui codifient, les pratiques secrètes des normes d'évaluation ». Elles opèrent comme « un appareil discriminatoire » ; c'est ainsi que la fiction de grande diffusion ou les « mauvais genres » se sont continuellement heurtés à la résistance de la critique qui l'accuse d'avoir une fonction « déréalisante » et ils apparaissent comme des instruments d'aliénation et de manipulation du prolétariat. D'ailleurs, l'école a codifié les bonnes et les mauvaises lectures. Sous l'emblème des finalités purement éducatives qui contribuent à forger la personnalité des élèves, elle voyait dans les « mauvais genres » de « mauvaises lectures » qui exercent une « action pernicieuse », dangereuse pour l'éducation des élèves.

Toutefois, la dévalorisation des « mauvais genres » s'accompagne d'une dévalorisation de ses lecteurs (Parmentier, 1986 a, 1986b, 1988,1989), au point où certains sociologues ont divisé la société en classes : dominantes cultivées, moyennes caractérisées par une bonne volonté culturelle et des classes dominées tenues à distance de la culture.

Simplement, récemment, Bernard Lahire a transformé cette vision des rapports à la culture en précisant que dans toutes les classes de la société, la majorité d'individus partagent et associent, par plaisir, des pratiques culturelles allant des plus légitimes aux moins légitimes. Ainsi, Canvat conclut qu' on peut très bien prendre plaisir à lire Bourdieu avant ou après une bande dessinée.

2- Avènement et évolution du genre policier

2-1- Naissance d'un genre

⁷³ PICARD, M. (1986). *Lecture comme jeu*. Essai sur la littérature. Paris, Minuit (« Critique »).

Officiellement⁷⁴, le roman policier voit le jour à la fin du XIXème siècle avec les trois nouvelles, qui sont devenues des classiques (mais qui ne fonctionnent pas de la même manière que le genre policier classique tel qu'il est défini aujourd'hui), de l'américain Edgar Allan Poe : *Double Assassinat dans la rue Morgue* (1841), *Le Mystère de Marie Roget* (1843) et *La Lettre volée* (1845), traduites, dès 1846, en français et retraduites par Baudelaire en 1855. Ces courts récits s'inaugurent par une énigme et s'achèvent par sa résolution, et tout au long de l'enquête, le protagoniste suit le processus intellectuel suivant : observation, raisonnement et déduction. Le génie de Poe réside également dans la création de la figure de l'enquêteur. En effet, son personnage Charles-Auguste Dupin est connu pour son irréprochable rationalité et son implacable logique ; il écoute, observe, raisonne, déjoue l'intrigue, explique les circonstances et expose les conclusions.

Dans les années 1850- 1860, Emile Gaboriau (1832- 1873) feuilletoniste français et ancien secrétaire de Paul Féval, arrive à réunir le feuilleton et l'enquête dans la presse populaire, et voilà que le « roman judiciaire » naît avec *L'Affaire Lerouge* (1863) qui paraît sous forme de feuilleton tout en suivant le schéma de son prédécesseur américain : crime/enquête/résolution. Il enchaîne avec d'autres titres : *Le Dossier 113* (1867), *Les Esclaves de Paris* (1867), *Le Crime d'Orcival* (1867), *Monsieur Lecoq* (1869), *La corde au cou* (1873)...

A l'inverse de Poe, l'enquêteur de Gaboriau est policier, c'est ainsi qu'il devient le premier policier de l'histoire de la littérature policière.

Sir Arthur Conan Doyle (1859-1930), médecin écossais de trente-sept ans, s'inspire des travaux de Poe et de Gaboriau et crée, en 1880, le personnage Sherlock Holmes et son

⁷⁴ Officieusement, certains spécialistes la fondent sur des sources très anciennes et très variées. Même si l'élément policier est à son état rudimentaire, on le retrouve chez Sophocle avec *Œdipe-Roi* où Œdipe, en faisant une petite enquête découvre que la personne qui a couché avec sa mère et a assassiné son père n'est autre que lui. Dans le chapitre III de *Zadig* de Voltaire (1747), la chienne de la reine et le cheval du roi sont décrits par Zadig, rien qu'en se basant sur leurs traces. En 1832 avec la nouvelle *Maître Cornélius* de Balzac, le jeune noble Georges d'Estouteville, amoureux de la fille de Louis XI, est accusé par Maître Cornélius, argentier du roi, de lui avoir volé des objets de valeur. C'est ainsi que Louis XI en personne mène l'enquête en et a bouclé la maison de Cornélius et a répandu tout autour d'elle de la farine. Il s'avère que les traces de pas retrouvées le lendemain appartenaient à Maître Cornélius, qui se faisant du souci pour ses biens, se volait lui-même sans même se rendre compte puisqu'il était somnambule.

compagnon Watson. D'Une *étude en rouge* (1887) aux *Archives de Sherlock Holmes* (1927), ce dernier connaît un succès sans égal⁷⁵.

2-2- Le roman à énigme

La fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle est une période fructueuse : de nombreux détectives de fiction voient le jour notamment en Grande Bretagne ; la forme feuilletonesque cède la place à la forme romanesque. En effet, au début des années vingt, apparaît le roman d'énigme (le dit roman classique) avec la forme du *whodunit*, diminution de l'expression « who has done it ? », qui signifie en français : qui l'a fait ?

Le fonctionnement du *whodunit* répond à une codification bien précise. En voulant institutionnaliser le genre on lui a reconnu certaines valeurs à respecter telles que l'unité du lieu et de l'action, le nombre restreint des personnages et la courte durée de l'énigme. Entre les deux Guerres Mondiales, le roman à énigme connaît son « âge d'or » ; en évoluant parallèlement au roman d'aventures, qui met en scène des surhommes et des aventures invraisemblables, le roman à énigme¹ présente : un nombre important d'intellectuels, entre autres des femmes ; réduit le nombre de crimes et de cadavres ; l'humour au second degré cède la place au jeu intellectuel impliquant le lecteur ; l'aspect ludique prédomine surtout en Angleterre et aux Etats-Unis, au point où des centaines d'ouvrages sur le jeu sont publiés aux Etats-Unis ; on assiste également à la naissance de jeux d'intelligence (comme les mots croisés, le Monopoly, le golf miniature...)

Les succès se poursuivent avec Agatha Mary Clarissa Miller, connue sous le nom d'Agatha Christie (inspirée de Doyle et de Leroux, elle devient une autre grande figure du roman policier), qui publie son premier roman *La Mystérieuse affaire de style* en 1920, avec son enquêteur Hercule Poirot ; le détective est un homme. Ce n'est que plus tard que Miss Marple fera son apparition. Son succès est tel, que les deux américains Frederic Dannay et Manfred B.Lee s'approprient un pseudonyme féminin pour publier leur *Ville maudite* en 1942.

Du côté français, le début du XX^{ème} siècle est marqué par les romans de quatre auteurs : Gaston Leroux (1868-1927), avec *Le Mystère de la chambre jaune* (1907-1908), crée

⁷⁵ Un succès étouffant pour Doyle. Il décide d'exterminer son héros, mais en vain, dans la mesure où, devant l'ampleur des contestations populaires, il se trouve contraint de le ressusciter après qu'il en a fini avec lui dans *Le Dernier Problème* en le faisant jeter au fond d'une cascade par le Pr Moriarty. Le succès se poursuit, donc, avec une pièce de théâtre en 1897, puis en 1901, avec le roman intitulé *Le Chien des Baskerville*.

le personnage Joseph Rouletabille et *Le Parfum de la dame en noir* (1914) raconte l'histoire d'un journaliste enquêtant sur son propre passé à la recherche de son identité. Maurice Leblanc (1864-1941) a créé le personnage d'Arsène Lupin « gentlemen-cambrioleur », « roi du déguisement » qui se joue de la police pour reprendre ce qui a été volé et le remet aux faibles : « bandit au grand cœur » c'est une autre figure qui marque ce début de siècle dont le succès se poursuit jusqu'en 1939 avec une soixantaine d'aventures. Quant à la créature Fantômas, le mérite revient à Pierre Souvestre et Marcel Allain, dont les aventures s'imprègnent de l'affrontement entre le bien et le mal, et comme Lupin, il change souvent d'apparence.

Toutefois, le triomphe du phénomène policier vécu en France n'égalait pas, à cette époque, celui de la Grande Bretagne ; il faudrait attendre l'arrivée, en 1927, de la collection « Le Masque » qui se spécialise dans la traduction des romans d'énigmes anglo-américains. Par ailleurs, un autre genre se développe parallèlement dans le temps, au roman à énigme : le roman noir.

2-3- Le roman noir aux États-Unis

A côté du traditionnel roman à énigme, apparaît le *hard-boiled* (le dur à cuire) aux États-Unis. Son apparition à la fin des années vingt et au début des années trente, a révolutionné l'univers du roman policier. En effet, des *dime novels* (fascicules sur l'épopée de l'ouest) aux *pulps magazines* (dont on doit l'intitulé à la mauvaise qualité du papier qui servait à l'impression : revues « bon marché »), les auteurs n'ont pas cessé de mettre en scène des détectives hard-boiled dans la jungle des villes. Ce que nous appelons communément, aujourd'hui, *le roman noir* n'est que le descendant du roman *hard boiled*. Carroll John Daly crée le premier « privé » dur à cuire (hard boiled dick), Race Williams, dans le Magazine *Black Mask*. Ce magazine mensuel, créé par deux intellectuels américains notoires, H.L. Mencken et G.J. Nathan en 1920, a imposé la première génération des romanciers noirs, tel Dashiell Hammett (1894-1961), le père du « Continental Op » et de « Sam Spade », deux personnages avec lesquels le roman noir sonne son heure de gloire.

C'est ainsi que la logique et l'intellectuel cèdent la place à l'action et aux dialogues percutants. Le personnage principal, dur à cuire, se fait amer et cynique. La ville est mise en exergue avec tout ce qu'elle comprend comme criminalité au sein d'une Amérique en crise. En 1919-1920, les amendements sur la fabrication et la consommation d'alcool sont apparus (les guerres entre gangs se déclarent), le krash de la Bourse de Wall Street en 1929, naissance

des ennemis publics...Dashiell Hammett, avec ses deux personnages Continental Op et Sam Spade, élabore « l'archétype du dur à cuire ». Ses nouvelles et romans les plus célèbres sont : *La Moisson rouge* (1929), *La Clé de verre*, *Sang maudit* et *Le Faucon maltais* (1930). Même si d'autres auteurs noirs comme William Riley Burnett (1899-1982) qui établit le mythe de la ville et celui du gangster, voient le jour à ses côtés, Hammett demeure le père fondateur du roman noir.

2-3-1- Le roman noir de l'après-guerre

2-3-1-1- Aux États-Unis

La période qui suit la seconde guerre mondiale est marquée par l'avènement, aux États-Unis, du *paperback* : le livre de poche. Collections et revues se multiplient pour publier les noms d'une nouvelle génération d'écrivains de romans et de nouvelles policières ; Raymond Chandler (1888-1959), second père du roman noir (il a également publié dans la revue *Black Mask*), crée une nouvelle figure du privé à la fois cynique et désinvolte mais au bon cœur qui agit avec compassion. Effectivement, en 1939, dans *Le Grand Sommeil*, Philip Marlowe apparaît sous ses grands airs du privé dur à cuire mais ayant une inégalable bonté de cœur.

En outre, Chandler a apporté à la figure de l'anti-héros cynique, une touche d'humanisme et de sensibilité qui n'existait pas dans les romans hammettiens. Ainsi, les romans de Chandler tels *Adieu ma jolie* (1940), *Fais pas ta rosière* (1949), *Sur un air de navaja* (1953)... demeurent des classiques incontournables.

Un autre géant du roman noir Chester Himes (1909-1984) vient rejoindre les écrivains qui sont sur la liste de ceux qui ont apporté un plus au roman noir. En effet, les intrigues de ses histoires se passent dans le quartier de Harlem avec deux policiers de couleur : Ed Cercueil et Fossoyeur Jones dont les méthodes sont brutales ; le milieu de Harlem ne leur est pas étranger ; habiles de leurs mains et de leurs armes ; nettoyeurs du crime, ils sont souvent confrontés à des « arnaques ». En clair, les romans de Himes s'interrogent sur l'origine de la violence aux États-Unis et au statut des Noires (voir *L'Aveugle du pistolet* en 1969).

2-2-1-2- « Série noire » En France

On assiste après la seconde guerre mondiale en France à l'explosion de la « Série noire ». En 1945, Marcel Duhamel lance chez Gallimard la collection « Série noire ». Bien que d'autres collections existent (Série rouge, Détectives-Club, Un mystère, Le Masque...), cette dernière s'impose d'abord en proposant des traductions de Dashiell Hammett, Raymond Chandler, également d'Horace Mac Coy, James Hadley Chase, James Cain ou encore Peter Cheney. Puis, des auteurs français viennent signer de leurs noms : Albert Simonin (1905-1980) est le premier auteur français à avoir écrit dans cette collection en utilisant son vrai nom ; sa participation s'intitulait *Touchez pas au grisbi* (1953). Par ailleurs, un autre auteur dont les travaux ont été adaptés au cinéma et à la télévision, mérite d'être considéré, il s'agit de Léo Malet (1909-1996). Le génie de ce créateur donne naissance, en 1943, au privé Nestor Burma dans *120, rue de la Gare*. Ce personnage est fidèle à l'image du Privé américain : ne respectant guère l'institution policière, cynique et séducteur, il est lui aussi victime du mauvais sort mais ne s'avoue jamais vaincu.

Même si le roman noir acquiert une certaine notoriété, cela ne signifie en aucun cas la disparition du roman à énigme. Bien au contraire, il a continué d'évoluer, jusqu'au moment où il rencontre le roman noir dès le début des années soixante. Inspirée de la révolution sociale, cette rencontre donne naissance à une variante dite « polar » qui se définit par son engagement politique. Maintenant si l'engagement politique et social est clairement précisé, on aura à faire à une autre variante, il s'agit du « néo-polar » qui a donné à son tour naissance à une nouvelle vague d'écrivains tel Didier Daenincks avec *Meurtres pour mémoire* (il revient sur le passé noir de la France en Algérie).

En somme, ce qui confère au roman policier jusqu'à nos jours, sa longévité c'est ce lien fort qui le rattache à la société, et tant que cette dernière est en perpétuel changement, le roman policier ne cessera d'exister et d'évoluer. Le roman noir se veut indubitablement un genre témoin de la société ; il est ancré dans sa réalité ; du coup, le contexte social devient un personnage à part entier. En effet, comme nous l'avons vu plus haut le roman d'Agatha Christie présentait un univers clos représentant une atmosphère bourgeoise qui écartait tout souci social, alors que le roman noir est imbibé de bouleversements sociaux ; corruption sociale voire politique, crimes organisés, meurtres par intérêts et violence prédominante qui renvoie à la société d'aujourd'hui.

3- Le roman policier en Algérie : De Youcef Khader à Yasmina Khadra

Le roman policier a été implanté tardivement dans la sphère de la littérature maghrébine, notamment en Algérie. Bien qu'ils ne soient pas tout à fait d'accord sur la date et le véritable précurseur du roman policier algérien (faute de preuves), les critiques s'accordent sur le fait que le roman d'espionnage algérien est né avec l'apparition des romans de Youcef Khader, de son vrai nom Roger Vilatimo (catalan d'origine), dès 1970.

La naissance du roman policier en Algérie s'est accompagnée d'importants événements sociaux- politiques et économiques. En effet, l'Algérie, sous le régime du parti unique FLN, c'était engagée dans un modèle de gouvernement de type socialiste. Le « développement autocentré » n'a pas résolu les problèmes de chômage ni les tensions sociales qui en découlent.

Le personnage principal des romans khaderiens incarné par le lieutenant, Mourad Saber, de la Sécurité Militaire Algérienne, alias SM15, brosse parfaitement l'Algérie des années soixante dix.

Notons également, l'hostilité envers l'état sioniste qui a atteint son paroxysme pendant ces années là, où deux guerres ⁷⁶ ébranlèrent le Moyen Orient. Par conséquent, les premiers romans algériens ont d'abord puisé dans la situation au Proche- Orient avant que la trilogie de Khadra ne s'inspire plus tard des conditions de vie en Algérie durant la décennie noire sous le couvert du roman policier.

Entre 1973 et 1990, nous pouvons compter dans le panorama policier des publications algériennes, au moins treize romans. Nous retrouvons dans cette sphère policière des écrivains tels que : Abdelaziz Lamrani, Zehira Houfani Berfas, Djamel Dib et Rabah Zegouda. Simplement, les critiques reprochaient à ces auteurs le manque de courage de rompre avec la bienséance et de se conformer aux règles établies.

Yasmina Khadra (de son vrai nom Mohamed Moulessoul) s'affirme dans les années 90 avec son premier roman de la trilogie⁷⁷ du commissaire Llob : *Morituri*, marquant un tournant décisif dans l'évolution du policier algérien et attribuant à son auteur une notoriété internationale. En effet, le protagoniste Brahim Llob a conquis des millions de lecteurs à

⁷⁶ Guerre des six jours qui permirent à l'Etat hébreu de battre les armées d'Egypte, de Jordanie et de Syrie. L'Etat Hébreu occupa la rive occidentale du Jourdain, le bande de Gaza, la partie est de Jérusalem, les hauteurs du Golan et le Sinaï.

L'offensive arabe éclata en 1973 lorsque L'Égypte et la Syrie attaquent simultanément l'Etat hébreu le jour de la fête religieuse du Yom Kippour. L'Etat hébreu parvint à repousser les deux armées mais subit de lourdes pertes.

⁷⁷ Morituri- Double blanc- L'Automne des chimères.

travers le monde puisque *Morituri* est le premier roman policier algérien édité à l'étranger et traduit en plusieurs langues. La trilogie de Khadra est vouée à la dénonciation de l'intégrisme et de ses effets dévastateurs.

Cependant, il demeure regrettable de constater qu'un auteur algérien de renommée internationale reste méconnu à l'école algérienne. Nous n'allons pas débattre du pourquoi, mais nous allons tenter par le biais de notre expérimentation de l'introduire au collègue algérien. En somme, nous allons exploiter cette littérature policière dans le développement de la compétence de « lecture » chez les apprenants du FLE.

Ceci dit, comment le genre policier peut devenir un outil didactique fiable et intéressant ?

4- Le policier : un genre particulier à étudier en classe de FLE

Longtemps méprisés, ignorés et dévalorisés théoriquement et pédagogiquement, les paralittératures refont surface avec l'article de Y. Reuter (1986) qui, scandalisé par les préjugés les concernant, a démontré comment on peut envisager des perspectives pédagogiques fiables et pertinentes et comment ces derniers peuvent devenir des outils didactiques incontournables afin d'aider les élèves à améliorer leurs compétences lectorales et scripturales ; il prône une ouverture vers ces textes, vers ces genres qui se sont longtemps retrouvés en bas de l'échelle de la légitimité culturelle, alors que, paradoxalement, ils sont les plus lus socialement.

4-1- Une stéréotypie facile à repérer

Pour répondre à l'interrogation : pourquoi le policier ? Pourquoi ce choix ? que nous avons posée aux élèves de la 3AM3, Fadwa nous a répondu comme suit : « car on connaît, c'est facile, on a qu'à puiser dans notre réalité quotidienne pour pouvoir écrire ou imaginer une histoire policière, cela fait partie de notre vécu. Et puis, qui ne connaît pas qu'un récit policier implique un crime et une enquête ? »

Effectivement, le genre policier a des stéréotypes facilement repérables :

- Une victime (d'un meurtre, vol, viol...etc.), un (ou des) enquêteur(s), un (ou des) suspect(s) et un coupable. Comme le précisent G.Marie-Luce et Slama Pierrette, les personnages du policier se définissent par un « carré des rôles ⁷⁸»

	Vérité	mensonge
Crime	victime	coupable
Enquête	enquêteur	suspect

Bien évidemment, ces quatre rôles peuvent subir des variations : dans certains récits, on ne retrouve pas forcément de suspect ou de coupable.

- Des lieux caractérisés
- les mêmes actions qui se répètent souvent : un crime est commis.

L'intérêt du travail sur ce genre est, justement, de découvrir l'originalité de l'œuvre étudiée : ce qui fait sa singularité, et d'aller au-delà des caractéristiques communes.

4-2- Prendre en considération la culture de l'élève

Généralement, les textes proposés par les manuels scolaires partent d'une représentation mythique des élèves et d'une « fausseté » de leurs pratiques. Mais, avec le genre policier, l'un des intérêts majeurs de son utilisation, est de partir de leur connaissances et pratiques qu'ils possèdent. L'utilisation du roman policier en classe de FLE permet de créer un référent social à ne pas sous-estimer si on se réfère à la deuxième fonction théorisée par M.Fabre dans son ouvrage *Situations-problème et savoirs scolaires* : la fonction sociale ou de référence.

Dans son ouvrage *Le roman policier*, Yves Reuter propose une lecture très explicite du roman noir, pour lui ce dernier « est un brassage social », les personnages sont variés socialement. Ce sont des personnages « incarnés » : « ils ont une psychologie, ils sont de chair et de sang, ils doivent drainer les identifications et les émotions du lecteur », ce qui confère à

⁷⁸ Gion Marie-Luce et Slama Pierrette, *Lire et écrire avec le roman policier*, CRDP académie de Créteil, 1997, p. 114.

la description et au détail une place privilégiée (qu'elle porte sur les villes ou sur les personnages).

Nombre d'écrivains attestent que le goût de la lecture se constitue chez l'enfant dans les textes paralittéraires. Ils représentent chez les jeunes lecteurs le « livre idéal » comme l'a démontré N. Robine dans son enquête menée sur les jeunes travailleurs. En effet, ils estiment que les facteurs mis en œuvre dans ces textes tournent autour de :

- brièveté,
- typographie aérée,
- un vocabulaire familier
- phrases simples,
- effet de suspense,
- apparence vraisemblable,
- implication du lecteur...

Le savoir dans le roman noir est secondaire : il sert plutôt la dramatisation ; il éveille la curiosité du lecteur ; il l'angoisse ; il a un effet de surprise mais contrairement au roman à énigmes, il n'est pas primordial. Sans oublier que le polar qui présente un univers ouvert spatialement, temporellement et socialement et dont le monde est fondamentalement urbain, est imbibé de dialogues, et son registre de langue est aisément facile à comprendre et à imiter.

Cela dit, partir de la culture des élèves est primordial, puisque, selon Reuter, « l'enjeu fondamental est la reconnaissance de l'Autre ». Cela implique un changement d'attitude de l'enseignant « homologue » que réclame B. Bernstein :

« Pour que la culture du maître soit partie intégrante du monde de l'enfant, il faut d'abord que la culture de l'enfant soit partie intégrante du monde du maître. Peut-être faudrait-il, pour cela, que le maître comprenne le parler de l'enfant plutôt que d'essayer dérisoirement de le changer⁷⁹ »

Pour tous ces raisons et bien d'autres, Reuter refuse, qu'au nom de normes idéologiques arbitraires, de refouler de tels stimulus qui peuvent libérer le goût de lire et pourquoï pas d'écrire chez les élèves.

⁷⁹ « Le sujet de l'école et de la littérature ». Colloque *Littérature. Enseignement*. Société, p.463. Dans l'article de Reuter, Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques. *Pratiques* n°50, juin 1986, p.12

4-3- La connaissance du champ littéraire

4-3-1- Production restreinte/production élargie

Faire prendre conscience à l'apprenant de la présence conjointe des deux sphères, production restreinte/production élargie, à laquelle appartient la paralittérature ou le polar en question (mais sans faire allusion à leur fonctionnement ou aux regards portés sur eux, péjoratifs soient-ils ou mélioratifs) lui permet de découvrir cet univers, l'importance de son enseignement et d'enrichir sa culture littéraire en donnant du sens à tout exercice relevant du champ littéraire et lié à ses pratiques scolaires de lecture et d'écriture .

4-3-2- Le statut

L'étude du policier permet également de préciser son statut autant que genre et son processus d'institutionnalisation dont les signes sont :

- L'autonomisation des producteurs qui sortent de l'anonymat et revendiquent leur droit de propriété. leur savoir-faire se théorise.
- Sa légitimité qui gagne du terrain puisqu'on ne fait plus fi de leur valeur esthétique ; elle est plutôt prise en compte, et leur valeur commerciale n'est qu'euphémique. Des productions qui se republient ou qui se conservent, des bibliographies qui apparaissent : création de la Bibliothèque des Littératures Policières.
- Le public se développe et se diversifie.
- Des instances propres de consécration (les revues se multiplient, les congrès, les prix...) se multiplient. Sans oublier les commentaires (Van Dine, Boileau-Narcejac, Demouzon, Lebrun, Manchette) et les travaux universitaires (Dubois, Eisenzweg, Grivel, voire même de thèses) et scolaires, les collections, les maisons d'édition et les émissions de télévision et toutes les polémiques et les colloques qu'il suscite.
- Des produits abondants se diversifient tout en cherchant l'originalité, le style, des citations et « une euphémisation des effets visés »

Ainsi, l'intérêt d'un tel type d'étude réside dans sa transférabilité et dans les documents abondants qu'il permet de brasser.

4-3-3- L'intertexte

Sans vouloir trop en faire, surtout pour des apprenants lecteurs novices, et par rapport à leurs compétences, il serait fructueux et très intéressant d'étudier avec eux comment à l'intérieur d'un roman qui appartient à un genre bien précis, se font les références à un autre genre ; ou comment des thèmes, des structures et des procédés communs peuvent se retrouver dans d'autres ouvrages ; comment un auteur a pu être influencé par telle écriture appartenant à un réseau qui n'est pas le sien.

En somme, essayer de montrer à l'apprenant que les textes se réfèrent d'un réseau à l'autre, lui donner l'envie d'aller vers l'autre réseau et ne se priver d'aucun texte, d'occulter cette histoire de *texte difficile* en développant, chez-lui, l'attention à l'intertexte qui lui permet de mobiliser ses connaissances et de les réinvestir.

Autrement dit, construire des schémas textuels prototypiques et construire des représentations organisées et hiérarchisées du contenu sémantique du texte. Ces schémas demeurent, pour nombre de didacticiens dont les travaux sont centrés sur la production écrite, fondamentaux dans les opérations de planification et de révision qui se passent dans la mémoire à long terme.

Ce qui nous amène, corolairement, à un autre point essentiel : la lecture d'une œuvre intégrale. Il est opportun de rappeler qu'à la lecture d'une œuvre intégrale, le lecteur convoque d'une manière consciente ou non, tous les « *schémas que ses lectures antérieures et son expérience d'être social lui ont permis de construire : inscription générique, stéréotypes, intertextualité, champ de production...*⁸⁰ »

4-3-4- La lecture d'une œuvre intégrale

« *Le manuel présente [...] un répertoire de textes et des questionnaires qui appellent des réponses univoques. [...] Avec ce guidage de plus en plus marqué, les opérations demandées à l'élève façonnent un lecteur « hors-sujet » qui s'abstient de projeter dans sa lecture quelque valeur éthique, affective ou sociale : classer, mettre en relation, opposer, relever, identifier...augurent mal d'une lecture comme jeu*⁸¹ »

⁸⁰ Sylviane AHR, op-cit, p.171.

⁸¹ *Les Manuels de littérature au collège : entre bilan et perspective*, publié dans le n°121 de *Le Français aujourd'hui* « Lecteurs de littérature », mars 1998, pp.50-58.

Les textes littéraires présents dans les manuels scolaires destinés à l'enseignement du FLE sont considérés comme des outils, comme de simples instruments mis au service de l'apprenant afin de lui permettre une certaine maîtrise de la langue française mais en aucun cas, ils ne lui permettent de s'engager dans une réelle démarche de lecture littéraire.

Comme cette dernière est soumise à une variété de définitions, Jean-Louis Dufays en dresse un bilan basé sur « cinq grandes composantes complémentaires mais plus ou moins autonomes⁸² » pour l'enseignement-apprentissage de la littérature à savoir : la composante des médiations culturelles, la composante méthodologique, la composante culturelle, la composante théorique et épistémologique, et la composante psychoaffective et axiologique.

Toutefois, la lecture de fragments de textes littéraires dans les manuels scolaires ne peut offrir cet amalgame, « *Seule la lecture d'œuvre intégrale peut concilier plusieurs de ces composantes : enseigner la littérature au collège passe inévitablement par une approche littéraire de l'œuvre intégrale*⁸³ ». De surcroît, la lecture d'une œuvre intégrale favorise l'oscillation entre l'activité de lecture et d'écriture.

4-4- La notion de valeur

Les polars soulèvent des problèmes de société et véhiculent des valeurs.

« Ce n'est pas le thème qui importe mais les valeurs qu'il transmet [...] la description de la violence quand celle-ci s'inscrit dans un cadre social peut se justifier. Il ne s'agit pas de protéger l'enfant mais de lui faire appréhender la part d'ombre que l'on retrouve dans toute société »⁸⁴

Conséquemment, le traitement du sujet de la violence est spécifique et ménage la sensibilité du jeune public.

S'interroger, ainsi, sur la notion de valeur dans les pratiques scolaires de lecture et d'écriture et dans l'exercice de la littérature est nodal. Apprendre à l'élève, l'amener à voir comment elle se construit peut être très bénéfique pour lui ; dans le sens où de nouveaux objectifs possibles seront visés à partir de la compréhension de la construction des hiérarchies à savoir, et là nous reprenons les objectifs tels qu'ils ont été proposés par Reuter⁸⁵ :

⁸² S.AHR. *ibid.* p.166

⁸³ S.AHR. *ibid.* p.167

⁸⁴ « Vers un nouveau roman social ? », entretien avec Frank Pavloff, dans Gion Marie-Luce et Slama Pierette, *op-cit.*, p. 306.

⁸⁵ Y.REUTER, *op-cit.*, p.16

- Familiariser avec ces hiérarchies afin de permettre de mieux s'y reconnaître et de faciliter à la fois la distance critique et l'assimilation nécessaire selon le trajet scolaire et social visé,
- Réfléchir à leur arbitraire et donc se sécuriser et moins se culpabiliser quant à ses propres pratiques,
- Diffuser des connaissances en les explicitant, et donc tenter à la fois de combattre l'échec par l'implicite et réfléchir aux formes de contestation possible.

4-5- Les intérêts pédagogiques

4-5-1- Développer des compétences de lecture

L'enquête menée auprès des apprenants dès le début de l'année scolaire 2008-2009 concernant leur goût de lecture et d'écriture, a révélé un certain penchant pour le policier.

Bien qu'ils n'aient jamais lu de polar, mais selon les réponses de la majorité des apprenants, s'engager dans la lecture d'un roman policier et même dans l'écriture d'une nouvelle policière « ne leur fait pas peur », si nous reprenons les propos de certains apprenants.

En effet, de par leur culture télévisuelle, ils savent d'ores et déjà que le genre policier se caractérise par un système itératif et des stéréotypes qui facilitent chez eux de nombreux repérages, à savoir : les émergences multipliées du narrateur homodiégétique qui tantôt explique, tantôt commente et tantôt rappelle ou son effacement avec contrat de lecture où l'intrigue et l'effet visé sont « les plus clairs possibles » ; les personnages(l'assassin, la victime, le commissaire ou le détective, les témoins, les losers etc.), ou encore les lieux(souvent la ville et les quartiers sombres), sans oublier les actions.

D'autant plus que cet univers imbibé de suspense, d'énigme, d'enquête... fait de la lecture d'un polar non seulement une lecture plaisir et plus attractive mais également une lecture interactive et intelligente ; l'énigme oblige à des raisonnements hypothético-déductifs qui motivent et stimulent leur acte de lire et donne du sens à ce dernier tout en réduisant les risques de son dysfonctionnement :

« (...) le traitement du texte est grandement facilité lorsque le lecteur retrouve dans le texte une disposition superstructurelle caractéristique d'un genre. Partant de là on a

émis l'hypothèse que les sujets devraient disposer en mémoire de modèles prototypiques par exemple du récit. Ces modèles, vraisemblablement induits de pratiques culturelles répétitives, interviendraient au moment du traitement lectural comme des guides permettant au sujet de construire par anticipation des structures terminales hypothétiques facilitant l'application des macro-règles.⁸⁶»

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, le roman policier familiarise le lecteur avec des langages spécifiques faciles à comprendre qui permettent une certaine prise de conscience : l'oral comme marqueur social transcrit en écrit : phrases courtes, niveau de langue familier et argotique et description réduites.

En plus, de par sa thématique et de par les sujets non légitimes qu'il traite, le roman policier permet de diversifier les motivations d'entrée dans la lecture de l'apprenant d'une part, et de la réintégrer dans son vécu d'autre part, comme le souligne A.ERNAUX :

« Partir de mon expérience réelle et tenter de l'exprimer me paraissait inouï. Choc, donc, des romans américains, Steinbeck, Dos Passos, incrédulité devant cette découverte : des gens semblables à ceux qui m'entouraient pouvaient devenir personnages de romans sans être dévalorisés⁸⁷ »

Ainsi, et grâce à la lecture d'une œuvre policière, l'acte de lire ne serait plus une activité contraignante, infligée mais plutôt un tremplin favorisant d'autres activités telle que l'écriture ou également on peut travailler sur des difficultés lexicales, morphosyntaxiques ou de cohésion de texte en organisant des ateliers de lectures (les ateliers de lectures et d'écriture n'existent ni dans les programmes officiels algériens ni dans les pratiques scolaires du collège algérien.)

4-5-2- Développer des compétences d'écriture

S'il arrive aux apprenants de pratiquer parfois la lecture comme activité favorisée par le plaisir, ce n'est guère le cas pour l'écriture. Généralement, l'écriture, pour un grand nombre d'apprenants est source d'angoisse. Confrontés à des situations complexes qu'ils ne

⁸⁶ M.CHAROLLES : « La fille folle de miel. Phases de résolution de problèmes dans la lecture d'un texte narratif ». Repères, n°62, février 1984, p.51.

⁸⁷ A.ERNAUX : *La place*. Gallimard, 1983, p.10.

connaissent pas et qu'ils leurs sont peu familières, les apprenants du FLE trouvent souvent des difficultés à rédiger.

Y. Reuter propose quatre points susceptibles de justifier l'utilisation des paralittératures dans les classes de français dans le but de favoriser leur activité d'écriture et pour un éventuel dépassement de leur angoisse :

- A la non-assurance des apprenants répond la non légitimité des paralittératures, une non-légitimité attachée aux formes et aux contenus :

« Dans les rédactions, j'essayais d'utiliser ce qui fait bien, c'est-à-dire ce qui se rapprochait de mes lectures, « tapis jonché de feuilles », etc. Ecrire consistait à couler mon expérience dans un moule idéal. Et comme la littérature que je connaissais ne parlait pas d'une mère qui s'endormait à table de fatigue après souper ou de repas d'inhumation où l'on chante, je jugeais qu'il ne fallait pas faire de la beauté à chaque phrase⁸⁸ »

L'apprenant par l'utilisation des paralittératures, dont le roman noir fait partie, n'est pas contraint de se conformer aux formes et aux caractères spécifiques des textes légitimés ; il n'est pas obligé d'imiter des modèles qui représentent pour lui un univers inconnu.

- Par contre, les modèles objectivables et répétitifs qui se réfèrent à sa réalité et qui lui sont familiers, lui servent de guide dans sa démarche scripturale surtout qu'ils ne l'obligent pas à « s'occuper de tout ». De surcroît, on ne peut, dans le cadre des pratiques scolaires, détourner que des textes non-légitimés, dans la mesure où cela reste interdit pour les textes légitimés.
- La présence d'un effet visé existant dans les textes paralittéraires, peut permettre de mieux favoriser l'écriture dans la mesure où il est indubitablement intégré à la notion de projet, proche des travaux de P.Macherey (1966) et de ceux de psycho-cognition (G.DENHIÈRE, M.FAYOL, DELACHAUX et NEISTLE 1985) incorporant l'histoire et le genre ; l'apprenant sait mieux d'où il part et où il va dans sa pratique.

De ce fait, il pourra établir, sciemment ou inconsciemment, dans sa démarche d'écriture un lien avec les autres écrits sociaux : les « coupures » seront réduites.

⁸⁸ A.ERNAUX, op-cit, p.10.

De plus, et partant du postulat que l'apprenant écrit dans le but d'intéresser l'autre selon tel modèle, l'effet lui permet des retours évaluatifs et une socialisation des textes plus opérants, et hiérarchise les dysfonctionnements de manière plus justifiée ; si l'effet est perçu les dysfonctionnements peuvent devenir secondaires, mais dans le cas échéant la construction du texte est remise en question.

Dans son processus analytique justifiant l'utilisation des paralittératures dans la classe de français, Reuter revient sur la notion « d'amélioration de texte » que la revue *Pratiques* a contribué à construire, voire sur les pratiques d'écriture et de ré-écriture proposées par des enseignants dont l'intention est de transformer les pratiques dites « traditionnelles ».

Il attire l'attention sur le fait que, bien souvent, de par les types de textes proposés, aussi bien les exercices mis en œuvre ou les représentations de la pratique d'écriture (la surdétermination du vouloir par le faire, l'importance du signifiant, le second degré, les références à l'avant-garde) existe une prédominance de stratégies d'apprentissage qui « *ne correspondent pas forcément aux conceptions des représentations de l'élève*⁸⁹ » et qui excluent d'autres pratiques à la fois plus réelles et plus utilisables, relatives à l'utilisation des textes non-légitimés, proposant une diversification de stratégies d'apprentissage de l'écriture tout en respectant le projet de l'apprenant.

Cependant, comme on continue, faute de méconnaissance, à analyser les textes paralittéraires comme des dysfonctionnements, on passe à côté de faits textuels très pertinents et « fonctionnants » comme le note Y.Reuter et que nous rapportons plus ou moins fidèlement :

- *Les interventions multipliées du narrateur* : il intervient pour expliquer l'histoire, la résumer, rappeler des renseignements, annoncer la suite ou même informer sur les connaissances du monde qu'il utilise avec des formes variées dans lesquelles on peut trouver le « nous » de connivence, l'exposé didactique, les formules-jugements sur le monde, les parenthèses, les notes, la précision sur les questions que se pose le lecteur, les syntagmes de présentation (ex. C'est l'histoire...), les closures, les retours ou compléments d'information (ex. il faut savoir que..., on doit se rappeler que...);
- *Des personnages typiques*, « limités » d'un point de vue descriptif, avec un lien très fort entre physique et psychique... ;

⁸⁹ Y.REUTER, op-cit, p.18.

- *Une causalité non justifiée* : prédominance du hasard et la coïncidence ;
- *Des procédés rhétoriques et stylistiques* tel qu'une onomastique explicite et locale, des hyperbolisations, des métaphores ou comparaisons à comparant « trivial »...

En somme, le roman policier peut proposer de très intéressantes activités d'écritures. Ces activités peuvent accompagner la lecture de l'apprenant en privilégiant l'interaction lecture-écriture. L'enseignant peut amener l'apprenant à :

- Anticiper sur les événements ; tout en exerçant une lecture fragmentée : l'apprenant peut imaginer des suites logiques ou même écrire un chapitre.
- Résumer.
- Réécrire une quatrième de couverture,
- Ajouter des dialogues et des descriptions
- Transformer un passage en changeant de point de vue tout en le justifiant
- Faire le portrait du détective ou du criminel
- Rédiger, à la place du détective, un rapport ...

On a même la possibilité de travailler sur la langue : l'écriture d'un moment de récit, par exemple, peut révéler des problèmes orthographiques et syntaxiques qui seront source de réflexion sur la langue lors de moments pédagogiques.

4-5-3- Développer des compétences transversales

Le polar permet non seulement de développer chez l'apprenant du FLE toute une culture littéraire, mais il permet aussi bien un travail en éducation civique qu'un travail en Histoire. Les débats qu'il peut susciter, amènent l'apprenant à reconsidérer les problèmes sociaux soulevés par ce dernier tels les causes de la violence, l'intolérance, la justice et son fonctionnement (ou son dysfonctionnement). Le polar *Morituri*, par exemple, ne peut être lu sans évoquer la décennie noire et l'intégrisme dévastateur qui a déferlé sur l'Algérie à cette époque.

Il est clair que des liens interdisciplinaires se forment grâce à une meilleure connaissance du genre policier. Son exploitation en classe implique une imprégnation systématique de compétences transversales.

Conclusion

Ce que nous pouvons retenir de ce chapitre est cette perméabilité du genre policier à s'adapter à toute situation d'apprentissage. Une parfaite analyse de la structure narrative et des caractéristiques du genre policier contribue au développement de différentes compétences chez l'apprenant du FLE, de même qu'elle l'initie à la lecture littéraire et qu'elle varie ses pratiques en classe. Le genre policier se prête bien à une lecture ludique, motivante et interprétative stimulant des interactions entre le lire, le dire et l'écrire.

Conséquemment, il serait fructueux de s'interroger, avec l'apprenant, sur le modèle ou le genre qu'il vise et donc sur les procédures qu'il pourrait employer et sur quel dispositif mettre en place.

De surcroît, l'amener, par le biais d'une approche du genre policier, à s'ouvrir au champ littéraire afin de multiplier les stratégies d'apprentissage nécessaires pour développer chez lui plusieurs compétences. Comme en témoigne Y. Reuter :

« Reconnaître et se servir des paralittératures c'est donc, pour nous, théoriquement, ne pas se priver de paramètres indispensables à la connaissance des objets étudiés tout en ne justifiant pas des préjugés sans aucune validité- en l'état actuel de nos connaissances- et pédagogiquement multiplier les stratégies indispensables au développement des compétences des élèves⁹⁰ »

Conclusion de la première partie

Rappelons que notre recherche s'intéresse à des apprenants du FLE au collège. Ces derniers n'ont pas de cours de littérature en français, même au lycée, les programmes de ce palier ne proposent pas de cours en français pour l'enseignement de la littérature. Alors que paradoxalement, arrivés à l'université au département de français, ces mêmes apprenants qui n'ont jamais été initiés à la littérature se retrouvent confrontés à une réalité qui les insère dans un long processus littéraire tout au long de leur cursus universitaire.

C'est là où se focalise toute notre intention de recherche. Dans la mesure où nous ne prétendons pas au développement d'un enseignement exclusif de la littérature au collège, mais nous proposons, d'une part, une introduction aux œuvres littéraires pour

⁹⁰ Y.REUTER, op-cit, p.19.

familiariser l'apprenant du collège à ce genre d'écrits. Et d'autre part, nous proposons une approche générique en classe de FLE pour le développement d'une nouvelle didactique, celle de la lecture-écriture, au sein du collège algérien, afin d'éviter cette rupture qui existe entre le système éducatif, qui s'achève par la période du lycée, et l'université. Pour se faire, notre choix du genre textuel en question a porté sur un genre (para)littéraire bien précis : le roman policier.

Ainsi, comme nous l'avons souligné plus haut, la mobilité et la mouvance qui caractérisent les genres textuels peuvent s'annoncer bénéfiques et avantageuses pour des apprenants qui, pendant longtemps et depuis toujours, ont été conditionnés et cloisonnés dans un système d'enseignement-apprentissage de l'écrit basé uniquement sur une typologie textuelle stable et figée.

En essayant de transposer ces modèles théoriques sur la didactique de l'écrit en FLE, et en menant une expérimentation avec ces collégiens, nous espérons offrir à ces derniers la possibilité de changer leurs habitudes lectorales et auctoriales. Par conséquent, nous invitons l'apprenant à prendre conscience de sa singularité et de sa performance tout en travaillant en collectivité dans le cadre d'un projet, où le genre textuel constituera une unité de base pour développer une posture d'auteur chez cet apprenant du FLE.

Par ailleurs, après avoir passé en revue les théories qui se sont intéressées à la notion de genre, nous nous proposons dans la deuxième partie d'approfondir la question en analysant les manuels du FLE du collège afin de voir si la notion de genre existe ou non, et si oui, quelle place occupe-t-elle réellement dans les manuels scolaires ? Et qu'en est-il des finalités de l'enseignement-apprentissage du FLE et de ses pratiques en classe par rapport à ce que nous venons de sillonner ?

DEUXIÈME PARTIE

**Le français en Algérie aujourd'hui : La
notion de « genre » et l'enseignement de
la lecture-écriture au collège**

Introduction

Avant d'aborder le cadre théorique de notre recherche, il importe de faire un bilan sur la langue française et son enseignement-apprentissage en Algérie ; en particulier au collège algérien. Un détour primordial qui permettra de mieux comprendre les objectifs de la présente recherche et les exigences de l'institution algérienne en matière du FLE.

D'une manière constante, et ce depuis l'indépendance, l'Algérie a placé l'éducation de ses enfants au centre de ses préoccupations et a consacré une part importante de ses moyens et de sa richesse nationale au développement du secteur de l'éducation nationale considéré comme prioritaire. Ainsi, après plus de quarante cinq ans d'efforts, l'école algérienne a, non seulement rattrapé ses retards historiques en matière de scolarisation, hérités de la colonisation, mais elle a également pu faire face à la forte demande d'éducation qui s'est exprimée depuis l'indépendance.

Toutefois, le développement quantitatif de l'éducation, réalisé dans un contexte marqué, à la fois, par une explosion démographique et le choix d'un projet éducatif d'essence démocratique, a été contrarié par des insuffisances et des dysfonctionnements, qui ont affecté la qualité des enseignements dispensés ainsi que le rendement du système dans son ensemble.

La réforme du système éducatif est donc devenue nécessaire, autant en raison des nouveaux objectifs assignés par l'état, qu'en raison des mutations extraordinaires intervenues dans les différents domaines (tant au plan national qu'international), qui s'imposent à l'école algérienne. En effet, de nouveaux enjeux liés au processus de mondialisation et l'affirmation de l'importance du savoir et des technologies dans le monde contemporain interpellent le système éducatif et lui imposent la nécessité de répondre à une demande sociale qui exige le plus haut niveau de performances et des qualifications de plus en plus élevées.

Le bouleversement et les changements rapides dans les domaines scientifiques et technologiques qu'a connus le monde dans le troisième millénaire. Ainsi que les événements qu'a vécus l'Algérie durant la décennie noire, ont suscité un engouement pour une reconsidération pressante des valeurs humaines, sociales, économiques et culturelles dans différents secteurs et activités.

C'est pourquoi, face à un contexte socio-économique et culturel en pleine mutation avec tous les enjeux qu'il recouvre, l'Algérie a été contrainte de reconsidérer sérieusement son système éducatif. Dans le but de préparer l'apprenant à devenir un futur citoyen du monde ; parfaitement responsable et lucide du développement et de la diversité des cultures qui l'entourent. Ainsi, « *la compréhension des enjeux mondiaux et le développement d'une conscience civique transcendant les frontières nationales font maintenant partie de ce qu'on entend par une citoyenneté active et responsable*⁹¹. »

En effet, le nouveau système éducatif algérien lancé en 2003, a comme objectif majeur de développer chez l'apprenant la capacité à se positionner dans une société sans frontières, ouverte sur le monde et agir en conséquence dans différentes situations. Dès lors, définir une nouvelle politique nationale de l'éducation à la hauteur des ambitions d'un pays qui se veut rénovant, impliquait indubitablement une nouvelle réforme éducative qui place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage.

A la faveur de l'application de la nouvelle réforme, la gestion scolaire du français langue étrangère a connu un redéploiement remarquable. La langue française, comme première langue étrangère, doit favoriser l'ouverture vers d'autres cultures et, selon les finalités du système, elle doit être considérée comme un outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle où l'apprenant devient sujet des apprentissages ; il en est le principal acteur. Il doit lire et écrire convenablement en français.

Cependant l'échec persiste. Alors, comment le système éducatif algérien a réorganisé l'enseignement-apprentissage du FLE au sein du collège ? Quelles stratégies mises en place et quelle approche préconisée pour faire face à l'échec des collégiens en matière de lecture et d'écriture en langue française ? Quel rôle joue le manuel scolaire du FLE dans l'amélioration des compétences scripturales de l'apprenant ? Quelle place octroie le genre textuel et la notion de genre dans ces derniers ?

En égard à ce que nous venons de souligner, cette première partie est organisée autour de trois chapitres :

⁹¹ Christiane GOHIER et Susanne LAURIN, 2001, *Entre culture compétence et contenu : La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Ed. LOGIQUES, p.321.

Le premier s'intéresse aux finalités ainsi qu'aux recommandations des programmes et des curriculums concernant la lecture d'œuvre intégrale et le développement de la compétence d'écriture en FLE au collège. Nous vérifierons par la suite si la présente recherche se plie ou non aux exigences des curriculums. Le deuxième chapitre, met la lumière sur la place qu'occupe la notion de genre dans le manuel scolaire du FLE en général et dans celui de la troisième année moyenne et celui de la deuxième année en particulier. Quant au troisième chapitre, il aborde dans un premier temps, la dialectique lecture-écriture et son impact sur le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants. Puis, il s'intéressera aux apports du genre textuel dans la corrélation lecture-écriture. Enfin, nous vérifierons dans les pratiques scolaires du FLE, si l'écriture est en interaction ou non avec la lecture.

CHAPITRE I

Finalités des programmes et la lecture
d'œuvre intégrale

Introduction :

A la faveur de la nouvelle réforme, la compétence globale visée au collège par les textes officiels algériens se traduit par le respect des valeurs et par la mise en œuvre des compétences transversales. L'apprenant collégien doit être capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant du narratif, du descriptif, de l'explicatif et de l'argumentatif. Cependant, qu'en est-il de la lecture d'œuvre intégrale ? Quelle place occupe-t-elle (ou pas) dans les nouveaux programmes ?

Le présent chapitre s'intéressera de plus près aux finalités des nouveaux programmes en matière de FLE au collège, ainsi qu'il tentera d'apporter des réponses aux questions posées concernant le travail des œuvres complètes au collège algérien.

1- Cadre institutionnel :

1-1- Histoire de l'éducation en Algérie.

On dit souvent que de la vitalité des nations à se projeter dans le lointain, à maîtriser les savoirs scientifiques et le formidable essor de la technologie, va dépendre leur aptitude à survivre aux convulsions d'un monde en perpétuel changement. La mondialisation qui affecte différents domaines de l'activité humaine: social, culturel, technologique, politique et économique, a transformé les pratiques de l'être humain, a réorienté et a modifié sa vision du monde et la vision qu'il avait de lui-même. L'impact de cette mondialisation réside également dans l'importance accrue accordée à la qualité, la pertinence, la performance et la rentabilité optimales. Par ailleurs, de la transformation de la vision qu'avait l'être humain à l'égard des sociétés et en particulier celle qui lui est propre, naît le souci ou plutôt le besoin d'ajuster les processus éducatifs et de les adapter aux multiples facettes du changement mondial, puisque on leur attribue le rôle majeur de la formation du citoyen compétent. Assurer un certain niveau d'efficacité des systèmes d'éducation et de formation est devenu l'un des enjeux sociaux et économiques auxquels prépare le XXIème siècle.

Dans un univers qui ne valorise que la performance économique et qui ne se soucie nullement des disparités technologiques, culturelles et économique propres aux pays en développement, y compris l'Algérie, cette dernière s'est retrouvée face à une mondialisation qu'elle ne pouvait ignorer. L'Algérie s'est lancée un véritable défi de renouvellement ; devenu plus que nécessaire, urgent, il fallait repenser le système éducatif algérien. En effet, de

nouveaux enjeux liés au processus de mondialisation et l'affirmation de l'importance du savoir et des technologies dans le monde contemporain interpelle son système éducatif et lui impose la nécessité de répondre à une demande sociale qui exige le plus haut niveau de performances et des qualifications de plus en plus élevées :

« Il s'agit alors de développer les compétences attendues par une société de rendement et de performances⁹². »

Autrement dit,

« assurer une éducation tournée vers le développement et le progrès implique l'émergence des valeurs propres au travail, à la production, qui privilégient les critères de compétences et de qualification et permettent la constitution d'un potentiel scientifique et technique crédible. Il s'agit également de changer les mentalités en adéquation avec les aspirations des générations à la lumière des mutations extraordinaires que connaît le monde pour permettre aux citoyens de vivre dans une société ouverte sur la modernité⁹³. »

Depuis l'indépendance du pays en 1962, l'enseignement en Algérie a connu différentes étapes et maints réaménagements. Cette évolution s'est faite avec des différentes méthodologies (approche par les textes dans les années soixante, méthodologies directes avec l'avènement de l'école fondamentale, méthodologies actives avec l'approche communicative au début des années quatre-vingt et approche par compétences actuellement. Il faut également préciser que l'Algérie a trop longtemps souffert d'un système politique de type syncrétique, et s'était figée dans un immobilisme idéologique dont l'un des effets fut d'avoir induit un système éducatif volontairement orienté vers un objectif restreint d'authentification identitaire dont le résultat fut cette claustration culturelle que le législateur de l'école algérienne avait interprété comme un moyen didactique de défense contre les dangers de la dénaturation identitaire auxquels préparent les processus acculturatifs hérités de la période coloniale.

Mais devant une société de plus en plus vindicative et consciente des changements qui s'effectuent autour d'elle, naît la nécessité de corriger une longue dérive dans les méthodes et contenus des enseignements.

⁹² Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. N° 08-04 du 23 janvier 2008, numéro spécial, février 2008, p.

⁹³ G.BOUTIN, L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique, connexions, Revue de psychologie sciences humaines. 2004/06, N°81.

Cependant, il faut préciser également que la décennie noire (1990-2000) qui a vu déferler sur le pays un terrorisme dévastateur, a sans aucun doute contribué à contraindre les dirigeants à mieux intégrer dans leur analyse la revendication de l'élite nationale, relativement à la refondation du système éducatif. Et depuis, l'une des grandes finalités de l'école algérienne est d'assurer la formation à la citoyenneté en développant le civisme, la tolérance, la préparation à la vie sociale, les connaissances et la compréhension des droits et des devoirs.

C'est pourquoi, le Chef de l'état en personne installe une Commission Nationale de Réforme du système éducatif algérien au mois de mai 2000, et dans le lancement est devenu effectif à partir de 2003 où l'approche par les compétences s'est imposée sur le terrain pédagogique algérien.

1-2- L'enseignement-Apprentissage du FLE en Algérie

1-2-1- Les finalités de l'enseignement du français

Dans un monde de progrès où de profondes mutations s'effectuent dans l'organisation sociale, dans la structure de la connaissance, dans les moyens de communication...l'école algérienne devait impérativement s'ouvrir et s'intégrer au mouvement universel de ce progrès. A cet effet, introduire dès les premières années du cursus scolaire l'enseignement des langues étrangères s'est fait automatiquement, car une telle démarche :

« vise à faciliter l'accès au savoir et à développer l'autonomie des apprenants dans la recherche de l'information, de son traitement et de son exploitation pour trouver les réponses et les solutions aux problèmes qui se posent à eux⁹⁴. »

De ce fait, une introduction précoce de l'enseignement du français au primaire est devenue effective dès la rentrée scolaire 2004-2005. Selon le Ministre de l'Education Nationale ; *« Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux langues de grande diffusion, c'est avant tout les doter d'atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain⁹⁵. »*

⁹⁴ Bulletin Officiel de l'Education Nationale. Op-cit, p.16

⁹⁵ BENBOUZID Boubekour, 2009. *La réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et réalisations*, CASBAH Editions, p. 84.

Notons que l'introduction de l'enseignement du français au primaire a connu deux phases.

La première phase:

Avec la rentrée scolaire 2004-2005, l'enseignement du français a été introduit dès la deuxième année primaire au lieu de la quatrième année comme était le cas dans le fondamental. Par conséquent, un remaniement important des programmes ainsi que le volume horaire était nécessaire. D'où la nécessité d'une réorganisation pédagogique totale dans les écoles primaires, tout en espérant que l'introduction du français dès ce niveau viserait une maîtrise suffisamment élevée de la langue afin de l'utiliser :

- *« comme outil de communication dans des situations élaborées, voire complexes, d'accès direct à la pensée et aux connaissances universelles ;*
- *comme outil d'acquisition des connaissances et des compétences se rapportant à certaines disciplines, filières et spécialités de l'enseignement supérieur.⁹⁶ »*

Toutefois, la mise en œuvre de cette réforme a eu des incidences directes sur le terrain pédagogique ; c'était l'échec total. Le ministère avance comme causes :

- le déficit chronique des enseignants de français à tous les niveaux;
- les écoles normales supérieures et les instituts de formation ne sont pas parvenues à mettre en formation les effectifs nécessaires pour couvrir les besoins du système éducatif ;
- répartition inégale des effectifs disponibles sur les différentes zones du territoire national : le Nord, les Hauts-Plateaux et le Sud ;
- de sérieuses perturbations dans l'apprentissage de la langue arabe dont les apprenants entamaient la deuxième année, ont été provoquées par l'introduction précoce du français au primaire.

C'est pourquoi, l'enseignement du français au primaire fut repoussé d'une année, donc différé à la troisième année. Cette période constitue la deuxième phase dans l'introduction du français dans les écoles algériennes.

⁹⁶ Id. p. 84.

Deuxième phase :

Après l'échec vécu, le Ministère de l'Education Nationale a décidé de différer l'enseignement du français à la troisième année primaire à compter de la rentrée scolaire 2006-2007. Toujours est-il qu'une autre refonte est devenue indispensable. Alors, une redistribution des contenus des programmes des deux niveaux : primaire et moyen est lancée. Sans compter les rééditions des manuels scolaires.

Cependant, en supposant mieux faire, le Ministère s'est retrouvé confronté à deux problèmes : d'une part, l'indisponibilité du nombre nécessaire d'enseignants, et, d'autre part, la qualité des enseignants du FLE, puisque, selon le Ministre de l'Education Nationale, seuls 6% des enseignants qui exercent au primaire, ont le profil requis par la réforme, à savoir ; le niveau de licence. C'est pourquoi, un dispositif de formation, à moyen terme, a été conçu pour satisfaire les besoins quantitatifs et qualitatifs de la formation dispensée.

En somme, la refonte du système éducatif, qu'elle plaise ou déplaise, encourage vivement l'enseignement du français, première langue étrangère, à un âge précoce. L'importance qui lui est accordée au primaire vise le développement de cette langue au moyen. Ce développement obéit à des objectifs bien précis au collège. En effet, l'apprentissage du FLE dans le cursus moyen, selon les objectifs généraux des curriculums, contribue à :

- développer chez l'apprenant, tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter/parler et lire/écrire) ;
- aider l'apprenant du collège à forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder des textes variés oraux ou écrits et/ou en produire lui-même ;
- affiner des compétences méthodologiques et linguistiques afin de réaliser des performances pour des fins de communication et de documentation.

Des curriculums et des programmes d'accompagnement ont été préconisés et recommandés par le Ministère de l'Education Nationale conformément à la nouvelle approche ; l'approche par les compétences. Ces documents sont conçus de manière à guider l'enseignant de français dans ses interventions pédagogiques, en l'aidant à mettre en œuvre un programme dont l'objectif est de préparer et de former l'apprenant collégien à la maîtrise de

certaines compétences par la pratique de l'oral et de l'écrit afin de communiquer dans la langue.

1-3- L'approche par les compétences

Selon les curriculums et les programmes d'accompagnement ;

« L'approche par compétence consiste à relier les apprentissages acquis à l'école à des contextes d'utilisation variés et pertinents ; ce qui les rendra variables et durables. En effet, l'élève ayant appris à donner du sens à ses apprentissages, cette approche lui permet d'installer des compétences intellectuelles et de développer divers processus nécessaires à l'assimilation et à l'utilisation de ces connaissances. Elle lui permet également de mobiliser des ressources qu'il développe à l'école en vue de faire face à des situations-problèmes scolaires et extrascolaires⁹⁷ .»

Ainsi, l'approche par les compétences s'appuie sur une conception cognitiviste et socioconstructiviste de l'apprentissage et de l'enseignement. Elle vise à créer un lien entre les apprentissages effectués et acquis en classe et les contextes de leur utilisation hors de l'espace classe. Cette approche permet à l'apprenant « d'apprendre à apprendre » et également d'apprendre à échanger avec l'autre dans différents contextes.

1-3-1- Rappel des compétences à atteindre

Les quatre années du cycle moyen constituent une base importante pour le développement physique, émotionnel, intellectuel et social de cet enfant qui est l'apprenant. Selon les curriculums et les programmes d'accompagnement, ces quatre années passées au collège assureront, d'une manière successive, le perfectionnement et l'évolution des compétences des apprenants. Cependant, quelle définition ces documents donnent-ils à la notion de compétence ? Et de quelles compétences s'agit-il ? Qu'en est-il de leur progression ? Est-ce que les compétences visées évoluent ou varient ? A-t-on affecté à chaque année différentes compétences ?

⁹⁷ Programme de langue française, dans Programmes 4^{ème} Année moyenne, Langue arabe, langue amazighe, l'éducation islamique, langue française, langue anglaise, juillet 2005, p.50.

1-3-2- Qu'est-ce qu'une compétence ?

« La compétence est un savoir-agir qui intègre et mobilise un ensemble de capacités, d'habilités et de connaissances utilisées efficacement dans des situations problèmes variées qui peuvent ne jamais avoir été rencontrées. Elle est évolutive puisqu'elle peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire et au-delà. Elle est indissociable des contextes dans lesquels elle est appelée à se manifester. Elle fait appel à des connaissances provenant de sources variées et nécessite une sélection et une organisation des ressources en fonction des situations dans lesquelles elle est mobilisée⁹⁸ »

Le savoir-agir peut se définir à son tour par des savoir-faire qui intègrent des habilités intellectuelles, mentales, stratégiques, socio-affectives et psychomotrices et des connaissances.

La compétence se démultiplie en fonction des objectifs d'apprentissage à atteindre, autant que nécessaire.

« Parler de compétence en milieu scolaire, c'est donc mettre l'accent sur le développement social de l'élève, c'est-à-dire sur le nécessaire lien à créer entre les apprentissages acquis à l'école et les contextes d'utilisation hors de la classe.⁹⁹ »

Le défi est d'amener l'apprenant à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités tant sur les plans scolaire et professionnel que sur les plans personnel et social. Par ailleurs, porter un jugement sur le développement (ou non) des compétences, est soumis à des critères d'évaluation qui se présentent, donc, comme des repères observables et mesurables permettant de suivre l'apprentissage de l'apprenant et aidant à mesurer le degré de maîtrise de chacun des objectifs d'apprentissage et donc par inférence à évaluer les compétences.

1-3-3- Compétences et objectifs d'apprentissage du FLE au collège algérien

Comme nous l'avons déjà précisé, les objectifs d'apprentissages se démultiplient ainsi que les compétences en vigueur. De ce fait, la nouvelle approche prévoit la mise en place d'un

⁹⁸ Programmes de 4^{ème} année, op-cit, p.51.

⁹⁹ Document d'accompagnement du programme de 4^{ème} année, juillet 2005, p.29.

nouveau contrat didactique qui stipule la pratique d'une évaluation formative et une ouverture vers d'autres disciplines (la transversalité) :

« Toutes les composantes du système éducatif doivent contribuer à l'acquisition des composantes transversales. Elles sont d'ordre intellectuel, méthodologique, communicatif, personnel et social.¹⁰⁰ »

Par ailleurs, l'apprenant aura la possibilité de développer des capacités qui lui permettront de s'intégrer plus facilement dans la société dans laquelle il vit, *« d'être conscient de son être en relation avec les autres¹⁰¹ »*.

C'est à partir des objectifs d'apprentissages identifiés que se met en place un dispositif d'enseignement-apprentissage basé sur le triptyque : contenus, activités et tâches, sans pour autant perdre de vue qu'apprendre la langue française, c'est apprendre à communiquer dans cette langue. Développer des compétences chez l'apprenant pour des éventuelles interactions à l'oral et à l'écrit, c'est lui permettre de maintenir le contact dans différentes situations discursives.

Les grilles suivantes présentent d'une manière générale les compétences à développer à l'oral et à l'écrit au collège :

A l'oral :

Réception (écouter)	Production (parler)
<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter pour réagir dans une situation scolaire (classe- cours- débats- exposé). • Construire du sens à partir d'un message oral pour raconter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construire son discours pour un échange oral. • Produire un énoncé cohérent. • Produire un énoncé organisé pour commenter. • Résumer un texte écouté

¹⁰⁰ Programme de la deuxième année moyenne, Education islamique, langue arabe, langue amazighe, langue française, langue anglaise. Octobre 2003, p.42.

¹⁰¹ Id, p.42

A l'écrit :

Réception (lire)	Production (écrire)
<ul style="list-style-type: none">• Construire du sens à partir d'un texte écrit.• Acquérir un comportement de lecteur autonome.• Faire une lecture réflexive.• Lire pour se documenter.	<ul style="list-style-type: none">• Maîtriser les aspects graphiques du français.• Produire un écrit en fonction d'une situation de communication.• Maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer un écrit.

En somme, selon les curriculums et les programmes d'accompagnement, c'est dans la perspective d'une appropriation durable et significative des connaissances que se fait l'entrée par les compétences dans les programmes algériens. Pour ce faire, les curriculums proposent une démarche pédagogique bien définie : le projet.

1-4- Choix méthodologiques

1-4-1- Implications didactiques

L'apprenant devenu principal acteur et sujet des apprentissages, les quatre programmes des quatre années du collège s'inscrivent dans la pédagogie du projet :

« L'approche pédagogique retenue se fonde sur un principe fondamental : la construction consciente des savoirs et savoir-faire dans la discipline par l'élève lui-même dans une relation de concertation et une démarche de recherche. Cette démarche s'appuie sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation. Prenant conscience par le biais de moments de verbalisation, de ses stratégies d'acquisition, l'élève fera ainsi l'expérience de l'autonomie intellectuelle et de la métacognition (réflexion sur ses propres pratiques d'apprentissage)¹⁰². »

¹⁰²Programmes de 4^{ème} année, op.cit, p.23.

Une telle approche convoque un cheminement d'apprentissage qui comprend :

- un moment de découverte ;
- un moment d'observation méthodique (analyse instrumentée) ;
- un moment de reformulation personnelle ;
- un ou des moments d'évaluation.

Pour atteindre la compétence visée, il est important de proposer des activités qui couvrent tous les niveaux taxonomiques et les domaines suivants : cognitif, affectif et psychomoteur.

1-4-2- Démarche pédagogique : L'enseignement-apprentissage du français en projets

« Le projet pédagogique réfère à la centration de l'acte éducatif sur l'apprenant. C'est le cadre intégrateur dans lequel les objectifs d'apprentissage destinés à installer une ou des compétences prennent tout leur sens. Il implique l'association d'activités multiples pour aboutir à une production écrite/ou orale qui nécessite une organisation rigoureuse et planifiée. Cela implique la mise en place d'un processus où les apprentissages reconnus indispensables à la finalisation du projet, sont inventoriés et organisés. Le projet est de ce fait, le cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe. Ce sera non pas un projet en marge des apprentissages, mais un projet moteur de ces apprentissages.¹⁰³ »

Ainsi, la pédagogie du projet donne du sens aux apprentissages. De ce fait, le projet participe à l'installation de compétences bien définies et surtout à leur maîtrise. C'est un ensemble de tâches plus ou moins complexes, dans lesquelles l'apprenant s'implique avec son groupe de pairs. I. Bardallo et J.P. Ginestet (1995) proposent pour la réalisation du projet pédagogique, une démarche qui amène l'apprenant à se poser des questions et à en trouver les réponses en :

- problématisant : que veut-on faire dans ce projet ? pourquoi et comment ?
- s'informant/se documentant
- organisant/planifiant
- réalisant/contrôlant

¹⁰³ Guide de l'enseignant, *Plaisir d'apprendre le français*, première année de l'enseignement moyen. ENAG Editions, 2006, p. 6.

- contrôlant/critiquant
- communiquant/rendant-compte.

Le projet s'articule autour d'une intention, que l'apprenant, en partenariat avec ses camarades et son enseignant, propose de réaliser dans un cadre scolaire ou extrascolaire avec des moyens appropriés.

1-4-2-1- Le déroulement du projet

La pédagogie du projet organise les apprentissages en séquences. Elaborées par l'enseignant, elles obéissent à une progression et à un enchaînement bien précis, tout en aménageant entre et pendant les séquences, des moments d'évaluation qui permettront de mesurer les acquis afin de voir quels besoins restent à combler. La conception d'un projet répond à trois distinctes phases :

a- La planification du projet

La planification précède la mise en œuvre du projet. Elle consiste dans la préparation du projet par l'enseignant : elle concerne l'analyse des besoins, la sélection d'une ou des compétences, la sélection des supports, les tâches, les objectifs et les activités d'apprentissage. Elle se fait autour du « produit » à réaliser, des moyens à mettre en œuvre, des stratégies à adopter, des tâches à répartir et de l'échéancier à respecter. Donc, le projet est présenté aux apprenants et négocié avec eux.

Toutefois, nous avons observé une certaine contradiction dans ces curriculums, où nous pouvons lire clairement qu' :

« un projet naît à partir d'un intérêt manifeste et permet à l'élève de choisir son thème d'activité. Il incite l'élève à faire des recherches personnelles, à travailler en groupe, à apprendre à communiquer effectivement, à se développer sur le plan social et affectif et à résoudre un problème dans son contexte social réel. Ainsi, l'élève

est dans un processus permettant d'apprendre à apprendre tout en développant une certaine autonomie, un sens de l'initiative, de créativité et de responsabilité.¹⁰⁴ »

Dans un autre document, il est mentionné que ;

« Le projet est présenté aux élèves, négocié avec eux. Cette concertation porte sur la nature du projet à réaliser et sur sa mise en œuvre¹⁰⁵. »

Par ailleurs, comment expliquer que le choix du projet à réaliser, est laissé aux enseignants :

« Le projet reste lié au choix de l'enseignant qui a la charge d'amener les élèves à sa réalisation en tenant compte des moyens dont il dispose et des besoins de la classe.¹⁰⁶ »

Est-ce une contradiction ? ou une négligence de contrôle et de révision, de la part des concepteurs de ces documents officiels et des commissions nationales qui les suivent, de se qui s'écrit sur ces documents qui sont sensés orienter l'enseignant du FLE dans ses pratiques pédagogiques en classe ?

b- La mise en œuvre du projet

La réalisation du projet est marquée par des pauses régulatrices, par des pauses bilan qui permettront de faire le point sur les apprentissages en cours ; grâce à la co-évaluation, l'auto-évaluation et l'évaluation menée par l'enseignant. Pendant la durée du projet, l'enseignant joue plusieurs rôles. A cette étape, il pilote le projet : il devient le conseiller, le facilitateur, la personne ressource qui guide, réajuste les actions à mener et la durée à respecter. Cependant, dès que les apprenants commencent à concevoir leur matériel et à collecter l'information, l'enseignant est appelé à diminuer son contrôle et à aider l'apprenant à :

- collecter des idées ;
- définir ses propres objectifs ;

¹⁰⁴ Programme de langue française, dans Programmes 3^{ème} Année moyenne, Langue arabe, langue amazighe, l'éducation islamique, langue française, langue anglaise, juillet 2004.

¹⁰⁵ Programmes de 4^{ème}, op-cit, p.33.

¹⁰⁶ Id. p.31.

- établir son plan de travail ;
- fixer les habilités langagières et autres (la prise de notes par exemple) relatives au projet.

c- La phase de restitution

C'est la présentation finale du produit réalisé devant une audience regroupant les camarades de classe, les apprenants d'autres classes et même des invités comme les membres de l'administration par exemple.

Comme nous venons de le constater, la pédagogie du projet s'inscrit dans une démarche socialisante qui favorise le travail en groupes d'une part. Et développe chez l'apprenant, d'autres part, la réflexion sur ses propres démarches et stratégies d'apprentissages, qui contribuera à lui assurer la qualité de ses acquis et la facilité de leur réinvestissement. Cependant, comment faire réfléchir l'apprenant ? Quelles stratégies proposent les documents officiels ?

1-4-2-2- Les stratégies d'apprentissage

a- Les stratégies cognitives

Elles consistent à répéter, regrouper, déduire, évoquer etc. et elles comprennent :

- Les stratégies d'énumération qui aident à l'attention et à l'encodage.
- Les stratégies d'élaboration qui permettent de garder l'information dans la mémoire à long terme en faisant des liens.
- Les stratégies d'organisation qui permettent de sélectionner l'information et de construire du sens.

b- Les stratégies métacognitives (faire réfléchir l'apprenant)

Elles servent à organiser, prévoir, s'évaluer etc. et elles comprennent :

- Les stratégies de planification : elles permettent de planifier l'usage des stratégies et le traitement de l'information.
- Les stratégies de contrôle : elles permettent de comprendre la matière et de l'intégrer à la connaissance antérieure.
- Les stratégies de régulation : elles permettent de vérifier et de corriger le comportement afin d'augmenter la performance.

Dans cette perspective, le travail de l'apprenant consiste, avant d'effectuer une tâche, à réfléchir sur la manière dont il l'exécutera. Pour ce faire, l'enseignant fera de ces moments de réflexion, des étapes de travail tout au long d'une activité donnée (avant, pendant et même après). Il aidera l'apprenant dans sa réflexion, en lui posant des questions, d'abord, d'ordre métaprocédural. Exemples :

- Que dois-tu faire à présent ? Comment vas-tu travailler ? comment vas-tu t'organiser ?
- Par quoi vas-tu commencer ? Où en es-tu ?
- Comment vas-tu continuer ?

Ces interrogations métaprocédurales permettront d'aller vers des questions de l'ordre de la métacognition. Exemples :

- Quelles difficultés as-tu rencontrées ?
- Qu'as-tu appris à travers cette activité ?
- A l'avenir, à quoi cela va-t-il te servir ?
- Que vas-tu en retenir ?

Par la verbalisation des pratiques et le questionnement régulier, on habituera l'apprenant à mieux connaître ses propres difficultés, à réfléchir sur les stratégies appropriées pour les gérer. Mais, encore et essentiellement, à en faire un objet d'échange avec le groupe de pairs.

c- Les stratégies de gestion de ressources

Elles permettent l'adaptation à l'environnement, et elles comprennent :

- l'organisation du temps

- l'organisation de l'environnement d'étude
- la gestion de l'effort
- le soutien des autres.

Afin de faciliter l'utilisation de ces démarches stratégiques, les curriculums proposent d'afficher dans la classe une liste provisoire de celles-ci, qui pourrait être complétée au fur et à mesure par les apprenants.

1-4-2-3- Le travail en groupe

La pédagogie du projet favorise les apprentissages en groupes. Il est recommandé aux enseignants d'organiser la classe en binômes ou en groupes pour qu'il y ait une plus grande communication entre l'enseignant et ses apprenants et les apprenants entre eux. Une telle démarche préconise un meilleur suivi des apprenants en difficulté ; même un apprenant peut aider un camarade présentant des problèmes d'assimilation.

Cependant, le travail en groupe est peu apprécié par les enseignants pour les causes suivantes : il impose une modification de l'espace, il est bruyant et permet à certains élèves de se reposer sur d'autres. Néanmoins, il reste adapté à des tâches définies et permet aux apprenants de s'entraider mutuellement. La relation duelle enseignant/enseigné est ainsi brisée. Le fonctionnement du groupe est soumis à des conditions ¹⁰⁷ ; il faut que :

- les objectifs d'apprentissage soient clairement définis ;
- le travail soit structuré et guidé ;
- tous les membres du groupe s'attellent à la tâche ;
- chaque élément du groupe ait une responsabilité particulière par rapport à la tâche et se sente responsable du succès, ou de l'échec de l'équipe ;
- chaque élément joue un rôle complémentaire dans le groupe ;
- tous les éléments du groupe partagent le même matériel, les mêmes ressources et les mêmes informations ;

¹⁰⁷ Document d'accompagnement des programmes de troisième année, juillet 2004.

- les élèves interagissent verbalement entre eux en échangeant de l'information, en s'interrogeant, en répondant aux questions des autres, en demandant des clarifications et en expliquant leurs idées et leurs choix.

L'adoption de la nouvelle approche a suscité de multiples changements dans le rôle de l'enseignant comme dans celui de l'apprenant. En effet, l'enseignant est appelé à :

- avoir une attitude moins autoritaire ;
- être ouvert à la discussion et à la négociation ;
- prendre en compte les soucis et intérêts de ses apprenants.
- devenir co-apprenant.

Du côté de l'apprenant, et en tenant compte du principe selon lequel l'apprentissage se construit, ce dernier apprend à :

- apprendre ;
- augmenter son potentiel intellectuel ;
- améliorer son processus de mémorisation ;
- donner du sens à son travail ;
- être une partie prenante de son apprentissage ;
- trouver des solutions à ses problèmes ;
- être conscient de travailler pour lui-même et non pour l'enseignant uniquement ;
- apprendre à coopérer, échanger et partager ;
- travailler de façon plus autonome ;
- s'auto-évaluer ;
- poursuivre l'affirmation de sa personnalité.

L'apprenant est, désormais, sujet de ses apprentissages : il est impliqué directement dans leur construction.

1-4-3- Travailler une œuvre complète

Nous tenons à préciser que, ce que nous venons de citer concernant l'approche préconisée, la démarche méthodologique, les compétences et les objectifs d'apprentissage ainsi que les stratégies se réitèrent dans les sept documents officiels (curriculums et programmes d'accompagnement) que nous avons étudiés. Ceux qui varient sont les contenus d'apprentissage et les profils d'entrée et de sortie de chaque année. Ils changent en fonction de la dominante à maîtriser.

Par ailleurs, nous retrouvons dans ces documents officiels beaucoup d'éléments sur le projet, les compétences visées, etc. mais peu de choses sur la lecture d'œuvre intégrale même si elle y figure ; nous pouvons lire clairement dans la page 119 du Guide de l'enseignant de la première année, dans la page 42 du Document d'accompagnement du programme de quatrième année, ainsi que dans la page 50 du Document d'accompagnement de la troisième année ce qui suit :

« Aller vers les œuvres complètes est un des objectifs de l'enseignement moyen. L'élève sera amené à devenir un lecteur autonome ne se contentant plus des extraits d'œuvres étudiés dans un manuel en classe. Il passe donc de la lecture scolaire (faite en classe), à une lecture sociale (faite dans la vie quotidienne, pour le plaisir).

Une œuvre complète peut être courte (une nouvelle) ou longue (un roman, un recueil de fables)... L'important est que la classe l'appréhende dans sa totalité d'objet social : couverture en carton, illustration... [...] le plus important est de multiplier les occasions pour faire connaître le plus d'auteurs possibles aux élèves leur inculquant ainsi le plaisir de lire. [...] il est impératif de faire découvrir et de faire aimer la lecture aux élèves ; il ne faudrait en aucun cas qu'elle demeure dans l'esprit d'un élève un simple exercice scolaire. Pour que l'habitude de la lecture s'installe, la phase d'initiation doit avoir lieu au plus tard en 1^{ère} année moyenne. La découverte de la lecture doit se faire à partir d'ouvrages attrayants, à la portée de tous les élèves et préalablement lus et appréciés par le professeur lui-même. Ce dernier pourra réserver une séance pour la présentation d'ouvrages : maisons d'éditions, collections, genres de romans, couvertures, résumés en quatrième page de couverture...¹⁰⁸ »

¹⁰⁸ Guide de l'enseignant, *Plaisir d'apprendre le français*, op-cit, p-p-119-120.

Les curriculums nous suggèrent non seulement d’orienter, dès la 1^{ère} AM, les apprenants vers des lectures sociales mais également de travailler des œuvres entières. Des suggestions qui se transforment en recommandations en 3^{ème} année dans la mesure où parmi les objectifs de l’enseignement du français en 3^{ème} AM, nous retrouvons dans le profil de sortie attendu d’un apprenant à ce niveau là, le critère suivant : « *lire une œuvre complète* ¹⁰⁹ »

Par conséquent, nos objectifs de recherche et surtout notre expérimentation ne nuisent nullement ni aux apprenants ni aux programmes officiels ; bien au contraire ils y correspondent. Simplement, ce qui est recommandé et suggéré théoriquement par ces documents officiels, n’est pas pris en considération par les enseignants du FLE en 3^{ème} AM dans leurs pratiques en classe. Nous reviendrons sur les raisons de cette méfiance dans le troisième chapitre de cette partie.

Conclusion

Ce qu’il y a lieu de retenir, est que les curriculums et les programmes d’accompagnement prônant une approche par les compétences, préconisent le travail en projets. Ils encouragent également la pratique en classe de la lecture d’œuvres intégrales.

Par conséquent, notre recherche ne va à l’encontre d’aucune recommandation. Bien au contraire elle répond aux suggestions proposées par les programmes officiels. C’est pourquoi, dans le chapitre qui suit, il est question de s’intéresser de plus près au manuel scolaire du FLE, sa conception et surtout de l’analyser, de manière à démontrer la place qu’occupe la notion de genre dans ce dernier.

¹⁰⁹ Programmes de la 3^{ème} année moyenne, op-cit, p.22

CHAPITRE II

Place de la notion de « genre » dans les manuels
scolaires

Introduction

Il va de soi que la réforme du système éducatif algérien a engendré systématiquement une refonte du manuel scolaire et ce dans toutes les disciplines ; une importance accrue est accordée à la pertinence et à la qualité dans la conception des nouveaux manuels scolaires qui constituent un trait d'union entre les programmes officiels et leur application en classe.

Il est important de noter que l'Etat algérien, depuis son indépendance, a eu pendant une longue période le monopole sur le manuel scolaire. C'est pourquoi sa libération et l'élargissement de la concertation autour du manuel scolaire était une opération plutôt délicate mais pas impossible.

Le manuel scolaire est un outil pédagogique, certes, mais avec un enjeu politique majeur, dans la mesure où il contribue à la construction d'une identité nationale visant à se positionner dans une unité internationale tout en répondant à une idéologie bien déterminée. Ainsi, il participe à la formation d'un citoyen du monde.

Le manuel scolaire accompagne l'apprenant, dès son entrée à l'école, dans son processus d'assimilation et d'apprentissage. C'est un moyen d'aide efficace et pour l'enseignant et pour l'apprenant : plus précisément en FLE. En effet, le manuel de langue doit non seulement, de par sa forme, attirer et accrocher l'attention de l'apprenant, mais également contribuer, avec un contenu riche, à sa formation en imprégnant à côté des connaissances et des valeurs scientifiques, des valeurs humaines et interculturelles. Mais comment y parvenir alors que le manuel scolaire du FLE multiplie les imperfections ?

Par conséquent, une attention particulière devrait lui être consacrée où seraient pris en considération l'environnement de l'apprenant, l'âge, les moyens et les méthodes utilisés.

Alors, comment faire du manuel scolaire du FLE une source dynamique d'expression, d'innovation, d'inspiration, d'éducation, de culture, de connaissances, bref de qualité ?

Pour y répondre, ce chapitre s'intéressera dans un premier temps aux différents changements qu'a subi le manuel scolaire du FLE en général, et celui du troisième palier en particulier. Puis une analyse du manuel de FLE de la troisième année moyenne (classe de l'expérimentation) et du nouveau manuel de deuxième, nous permettrait, d'une part, de voir si la notion de « genre », a sa place dans le manuel du FLE. Et d'autre part, comprendre l'intérêt lié à la révision du manuel de 2^{ème} année.

Par ailleurs, pour répondre à la question posée plus haut, il conviendrait, dans un premier temps, de définir le manuel scolaire ensuite, de voir quelles caractéristiques il requiert pour devenir un bon manuel scolaire, voire de qualité.

1- Définitions du manuel scolaire

Selon Choppin (1992, p.22), le manuel est le garant d'une certaine orthodoxie politique, idéologique, scientifique et pédagogique. D'une manière plus explicite, le manuel pour Aubin est :

« tout livre ou tout cahier d'exercices servant à comprendre et à mémoriser les connaissances telles qu'explicitées dans les programmes rédigés par les autorités compétentes et destinés aux élèves des différents niveaux pré-universitaires¹¹⁰. »

Elle ajoute que

« les manuels sont des artefacts culturels participant à l'organisation cognitive et sociale du savoir. A l'école on n'enseigne pas des savoirs savants, mais des savoirs adaptés à une clientèle particulière, des savoirs transposés par l'auteur d'un manuel et dont l'enseignant se fait le médiateur¹¹¹. »

Elle poursuit en soulignant que

« le manuel est un objet culturel en soi, qui nous renseigne sur la société globale dont il est issu. La culture scolaire n'est qu'un aspect de la culture sociale globale.¹¹²»

Cependant, bien qu'il y ait une prise de conscience de la place qu'octroie le manuel et du rôle qu'il joue dans l'acquisition des savoirs autant qu'objet culturel, un regret est clairement ressenti quant à la part du savoir et des connaissances dans le manuel scolaire. Selon Lebrun, elle a été nettement réduite ces dernières années au profit de la prolifération iconique et des exercices.

¹¹⁰ P. Aubin, dans M. Lebrun, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier et demain*, Presses universitaires du Québec, 2007.

³ M. Lebrun, id.p.02.

⁴ Id.p.02

En somme, la dimension pédagogique se fait mince et le texte n'occupe que le quart si ce n'est que le tiers de la page. Comme en témoigne Bucheton (1999, p.28) :

« Les contenus de savoirs sont [...] souvent rendus très opaques par des pratiques éditoriales qui privilégient la dimension attractive, décorative par rapport à la dimension pédagogique »

Certes, nul ne peut nier l'efficacité de l'aspect ludique comme outil d'aide dans le processus d'apprentissage d'un enfant, cela-dit, ce n'est pas l'Apprentissage. Il ne représente qu'une source d'apprentissage. En effet, l'enfant doit apprendre et le manuel doit « constituer une base de données cognitives et procédurales pour l'enseignant. Or, un certain nombre de manuels récents ont renversé le rapport traditionnel texte-image, en n'accordant plus au texte qu'une portion plus ou moins congrue. » (Bucheton 1999, p.28)

Depuis qu'il existe, le manuel scolaire ne cesse d'être décrit, critiqué et accusé, toutefois, on ne peut dédaigner l'aide qu'il peut apporter à l'enseignant dans la réalisation de sa mission. Mais sans pour autant le supplanter. En effet, généralement l'apprenant a besoin de l'enseignant pour accéder au savoir proposé par le manuel. Comme le précise Bucheton (1999, p.43):

« L'accès direct par les élèves au texte proprement didactique est jugé par eux [les enseignants] difficile voire impossible. Les élèves sont invités à se servir des manuels essentiellement comme supports d'activités collectives fortement accompagnées et étayées par le maître. Les manuels fournissent, disent-ils, les exercices, les textes supports qui viendront compléter leurs cours. »

En clair et selon ce qui est souligné au dessus, le manuel pour les enseignants ne constitue guère l'objet culturel favorisant plusieurs apprentissages. Il ne représente qu'un support qui vient compléter leurs cours.

De surcroit, une partie des textes proposés par les manuels en général, et par le manuel du FLE en particulier, est en décalage chronologique par rapport au présent.

En somme, et par rapport à tout ce qui vient d'être cité, nous pensons qu'un bon manuel scolaire, plus précisément le bon manuel de langue s'engagerait à :

- fournir à l'apprenant et à l'enseignant le cadre stratégique du programme scolaire ;
- fournir à l'apprenant une quantité suffisante de connaissances;
- permettre aux apprenants de pratiquer et d'acquérir l'élocution et d'améliorer leur expression orale et écrite ;
- être un facteur essentiel (forme et contenu) d'encouragement de l'apprenant afin qu'il s'applique à apprendre ;
- développer chez l'apprenant le sentiment de fierté nationale ;
- jouer un double rôle dans l'opération éducative de l'apprenant en l'utilisant à la fois en classe et chez-lui, en s'exerçant et en lisant à domicile.

Dans ce cadre, juger de la qualité du manuel scolaire revient à évaluer dans le fond et dans la forme sa capacité à atteindre les objectifs éducatifs. Dès lors, on peut énumérer clairement les caractéristiques de ce dernier.

1-1- Les exigences du manuel scolaire de qualité

Les caractéristiques du manuel scolaire dit de qualité se reflètent à travers les aspects suivants :

1-1-1- La connaissance scientifique

Suivant les objectifs éducatifs généraux, le contenu du manuel scolaire doit comporter une série de connaissances qui les expriment fidèlement. Il revient au manuel scolaire, d'une part, de réaliser les objectifs assignés par les curriculums, et d'autre part, de présenter des connaissances graduelles et complémentaires aux autres matières de manière à assurer l'intégration de l'opération de l'enseignement.

1-1-2- L'aspect évaluation

L'opération d'évaluation doit accompagner impérativement l'acte d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignant a besoin de contrôler, de mesurer les acquis des apprenants et d'évaluer leur rendement en diversifiant les méthodes d'évaluation. Aussi, l'apprenant est appelé à apprendre à s'auto évaluer. Par conséquent, un manuel de qualité doit comporter des interrogations évaluatives intégrées dans les différents

chapitres du manuel afin d'éveiller l'attention de l'apprenant et de l'encourager à chercher des réponses dans d'autres sources que le manuel scolaire.

1-1-3- L'aspect psychopédagogique

Cet aspect consiste en l'adéquation du contenu du manuel scolaire avec le niveau des apprenants. Il est prouvé que l'un des facteurs du désintérêt de l'apprenant de son manuel scolaire est son contenu parfois supérieur (ou inférieur) à son niveau ou sa mauvaise formulation des connaissances et des concepts.

1-1-4- L'aspect esthétique

Cet aspect est très important car il joue un rôle efficace dans le processus d'enseignement-apprentissage. Elaborer un manuel scolaire esthétiquement de qualité reviendrait à une bonne impression et de la couverture et du contenu, à la sélection des couleurs, à la bonne qualité de papier, à la clarté des dessins, des images des tableaux, des titres, des textes...etc. L'aspect esthétique attire l'apprenant et suscite chez lui le désir de son utilisation.

1-1-5- L'amélioration du manuel scolaire

Améliorer le manuel scolaire c'est le revoir constamment suivant les révisions des curriculums, des méthodes et des moyens d'enseignement ainsi que tout ce qui se rapporte aux objectifs éducatifs. L'évolution constante que connaît le monde aujourd'hui implique le développement du contenu du manuel scolaire de manière à accompagner les grandes transformations en cours. Dès lors, une révision régulière et périodique devient une tâche nécessaire voire capitale.

En somme, un manuel scolaire de qualité doit inculquer à côté de savoir et de savoir-faire, des valeurs pratiques, sociales, comportementales et humaines en visant le développement de l'esprit critique chez l'apprenant.

La refonte du manuel scolaire du FLE qui a suivi la réforme de 2003, obéit-elle aux mêmes exigences de qualité et aux exigences de la nouvelle Commission nationale des programmes ? Qu'y a-t-il vraiment d'innovant dans les nouveaux manuels scolaires de français?

2- Le manuel scolaire du FLE au lendemain de la réforme de 2003

2-1- Qui conçoit les manuels scolaires ?

Malgré la diversité et la multiplicité des moyens d'enseignement actuels, le manuel scolaire demeure un élément inhérent et incontournable dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Les caractéristiques d'un manuel scolaire du FLE devraient non seulement être en harmonie avec les exigences de l'époque et les objectifs de l'Etat, mais aussi avec le changement et le renouveau rapides afin d'accompagner les grandes transformations en cours : « chaque époque acculture les jeunes à sa façon » (Chervel, 1988). C'est pourquoi, des révisions régulières du manuel scolaire s'imposent.

Les auteurs des manuels scolaires sont souvent des pédagogues, alors qu'il conviendrait d'organiser, avant la conception du manuel scolaire, des concertations entre les acteurs de l'éducation et les experts en pédagogie, en psychologie, les praticiens et même les parents d'élèves. Dans le dessein de définir toutes les perspectives qui répondraient aux attentes sociales actuelles et futures que le contenu du manuel scolaire pourrait clairement refléter.

Longtemps considérée comme étant l'unique source d'édition des manuels scolaires, l'Etat algérien à la faveur de la nouvelle réforme du système éducatif en 2003, a sollicité la participation d'éditeurs privés. Cette sollicitation s'expliquait par le manque de ressources humaines et par l'absence d'appui, dans le domaine éducatif, sur les expériences internationales. En effet, la formation, dont a bénéficié un groupe de spécialistes algériens dans l'évaluation du livre scolaire au Canada en 1996, était en décalage par rapport aux nouvelles exigences de la Commission nationale des programmes. Et comme l'Institut Nationale de Recherche en Education (INRE) à cette époque, n'avait aucune expérience dans l'élaboration des cahiers de charges pour la conception des nouveaux manuels scolaires, il s'est retrouvé contraint d'ouvrir les chantiers de réflexion et de concertation à tous ceux qui étaient concernés par l'édition de manuel scolaire.

Dans ce sens, plusieurs rencontres ont été organisées de manière à regrouper les représentants des parents d'élèves, les syndicats de l'édition et de l'impression ainsi que les associations de libraires. Au cours de ces séminaires, les participants ont fait le tour des recherches et des études concernant le contenu et la forme de la nouvelle génération des manuels scolaires. Ces rencontres ont conclu qu'il devenait impératif de revoir la forme et le fond du manuel scolaire. D'où la formulation de nouvelles recommandations :

- Les éditeurs doivent veiller à mettre à disposition un matériel didactique complet (manuel et guide) ;
- Le manuel doit respecter les orientations et les finalités de la réforme du système éducatif ;
- Le manuel doit traduire les exigences du programme suivant le nouveau paradigme pédagogique de l'approche par les compétences ;
- Le manuel doit privilégier chez l'apprenant des savoirs qui doivent l'emporter sur l'encyclopédisme ;
- Le manuel doit comporter un processus d'évaluation diversifié ;
- Le manuel doit véhiculer un contenu socioculturel en rapport avec l'environnement de l'apprenant en mesure de promouvoir la culture de la lecture ;
- Le manuel doit viser l'autonomie de l'apprenant et le développement de l'esprit critique.

En somme, mettre l'école algérienne à l'épreuve du nouveau monde imposait la levée du monopole sur le livre scolaire et le lancement de cette levée s'est effectuée avec la réalisation de dix-sept manuels scolaires mis en place dès la rentrée scolaire 2003/2004, couvrant les programmes de la première année primaire et moyenne. Onze d'entre eux étaient réalisés par l'institution publique, alors que le tiers de ces manuels (les manuels de six disciplines : trois au primaire et trois au moyen) ont été confiés à des éditeurs privés.

Cependant, suite au séminaire organisé à l'Institut technologique de l'Education Nationale portant sur l'évaluation des activités du secteur de l'éducation, en particulier l'évaluation du manuel scolaire, le Ministre de l'Education Nationale avait confirmé le retrait de l'édition des manuels scolaires aux privés.

Monsieur le Ministre de l'Education a déclaré dans un article du journal *Le Matin* du premier mars 2004, que le travail des maisons d'édition, dans la réalisation de la première tranche des manuels scolaires, ne répondait pas aux aspirations de la réforme. A. BENBOUZID avait précisé que « *le ministère de l'Education qui a pour mission de veiller sur l'intérêt du secteur a eu le temps de revoir les programmes scolaires, les évaluer et maintenant les améliorer* ¹¹³ ». Mais sans pour autant écarter complètement le secteur privé puisque l'opération de l'impression lui sera réservée. Il avait ajouté que désormais « seul l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) a les capacités de réaliser ces manuels en un temps record. Cependant, les éditeurs privés seront sollicités pour l'impression ».

Suite à l'expérience vécue durant l'année scolaire 2003-2004, le ministère de l'Education, pour l'année suivante (2004-2005) a repris le monopole exercé sur l'édition de la deuxième tranche des manuels scolaires. Il avait mis en place de nouveaux jalons pour une nouvelle politique du manuel scolaire d'où la constitution d'une Commission nationale d'homologation chargée d'évaluer les nouveaux manuels. C'est ainsi que les manuels scolaires qui circulaient déjà dans les établissements subissaient à plusieurs reprises des corrections imposées par l'INRE qui affinait au fur et à mesure ses mécanismes d'évaluation.

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, permettre au citoyen algérien de s'ouvrir sur le monde extérieur imposait l'ouverture du livre scolaire sur ce même monde. Pour Ce faire, les responsables de l'Education ont eu recours à l'UNESCO et à l'expertise de ses spécialistes.

En effet, plusieurs échanges entre l'équipe de l'UNESCO et le Ministère de l'Education ont permis « *d'analyser le contexte et d'identifier les besoins liés à la précision des choix méthodologiques relatifs à l'approche par les compétences, principe organisateur des nouveaux programmes scolaires* ¹¹⁴ ».

Il va de soi que l'intérêt majeur que porte le Ministère de l'Education, jusqu'à nos jours, à la refonte du manuel scolaire prouve le désir de ce dernier de faire sortir son système éducatif de l'autarcie dont il a vécu pendant longtemps.

Dix ans se sont écoulés depuis le lancement de la réforme du système éducatif en 2002, et pourtant on n'a pas encore fini avec les révisions du manuel scolaire en général et celui du FLE en particulier. Pour preuve, la rentrée scolaire 2011-2012 a été marquée par l'arrivée d'un nouveau manuel scolaire de français destiné aux apprenants de la deuxième année moyenne.

¹¹³ A. BENBOUZID pour le journal *Le Matin* du 1^{er} mars 2004.

¹¹⁴ La refonte de la pédagogie en Algérie, p.62.

Toutefois, en quoi consiste le changement, le renouveau et les remaniements du manuel scolaire du FLE auxquels on fait allusion ? Puis, par rapport à notre problématique de recherche, quelle place accordent les nouveaux manuels de FLE à la notion de genre?

3- Le manuel scolaire du FLE aujourd'hui

Il est vrai que le manuel scolaire du FLE a subi des changements au niveau du fond et de la forme. Ce que nous lui reprochons aujourd'hui sont certaines insuffisances en matière de contenu. Pour être plus explicite, nous allons analyser dans la partie qui suit le manuel scolaire de la troisième année moyenne (niveau grâce auquel nous avons mené notre expérimentation) afin de voir si son contenu correspond aux objectifs des curriculums, et de voir si le travail sur la notion de genre fait partie des prérogatives du manuel du FLE.

Selon l'approche par les compétences, l'adoption d'une pédagogie dite d'intégration suppose d'ores et déjà le développement de différents types de contenus dans les manuels de FLE. Il ne s'agit plus de développer que des savoirs et des savoir-faire, mais également des savoir-être ; des compétences transversales. Dès lors, les contenus des manuels ne devraient plus être une fin en soi mais des ressources que l'apprenant serait invité à réinvestir dans des situations de communication plus complexes.

Il appartient, aujourd'hui, au manuel du FLE de guider l'enseignant et l'apprenant dans le processus d'apprentissage : c'est sur lui que repose toute approche didactique et démarche pédagogique. Par conséquent, le manuel scolaire doit :

- être conforme au programme mis en place par les curriculums ;
- répondre aux attentes des apprenants;
- aider l'enseignant dans sa gestion quotidienne des apprentissages ;
- développer la capacité, chez l'apprenant, d'apprendre à apprendre en l'amenant à s'ouvrir vers d'autres horizons et d'autres cultures.

3-1- Analyse du manuel scolaire du FLE de la troisième année moyenne

Le manuel est inauguré par un message destiné à l'apprenant de 3^{ème} année moyenne. Dans lequel on lui explique, que conformément aux recommandations du nouveau programme, l'objectif initial de son manuel scolaire est de l'aider à développer ses compétences par une étude plus approfondie du texte explicatif qu'il a déjà abordé en première et deuxième année. Pour l'orienter dans son manuel, une série de rubriques

paraphrasées (*Oral en images/en questions, Grammaire pour lire et écrire, Le Club des poètes, Evaluation, Coin Méthodo, Le bon train en route*) est proposé à l'apprenant. Juste après, on l'invite à découvrir les trois projets et le sommaire y afférent.

3-1-1- L'avant-propos

L'avant-propos du manuel de troisième année moyenne dont les auteurs sont Keltoum DJILALI (IEF) et Mina-Wahiba TOUNSI (IEEF), est un discours qui s'adresse directement à l'apprenant. Elles commencent par expliquer que l'homologation de ce document répond aux recommandations du nouveau programme de français. Ensuite, elles rappellent à l'apprenant que ce manuel n'est qu'une suite logique des deux précédents manuels (ceux de la première et de la deuxième année) puisqu'il a comme but de développer des compétences déjà installées. En ajoutant que le manuel de troisième année représente une étude approfondie du texte explicatif (un type textuel déjà abordé en 1^{ère} et en 2^{ème} année). L'intérêt de ce manuel est de découvrir la visée explicative que peut avoir les différents types de textes.

Elles poursuivent en rappelant à l'apprenant l'approche préconisée pour atteindre les objectifs définis par le programme. En outre, lui rappeler que dans le cadre d'une pédagogie du projet, il poursuivra sa formation en matière de production écrite et orale tout en étudiant différents points de grammaire.

Les auteurs concluent en attirant l'attention de l'apprenant sur les activités d'évaluation. En lui explicitant le rôle d'une évaluation formative et d'une auto-évaluation dans l'acquisition de son autonomie.

Deux points ont attiré notre attention dans cet avant-propos :

- Il s'agit pour le premier, de la première phrase qui inaugure le discours des deux auteurs : « Ce manuel prend en charge les choix et recommandations du nouveau programme de français ». Autrement dit, ils déclinent d'ores et déjà toute responsabilité quant aux éventuels reproches qu'on pourrait faire, *a posteriori*, au manuel ; par conséquent à ses auteurs.
- Deuxièmement, l'emploi du mode indicatif, plus précisément : le passé composé et le futur. Dans le premier paragraphe, les auteurs rappellent à l'apprenant, en employant le passé composé, les compétences qu'il a déjà acquises en matière d'explication. Comme si c'était une certitude, une affirmation et une phase

accomplie et surtout réussie, dans la mesure où on passe du texte explicatif aux textes à dominante descriptive ou narrative afin d'en dégager la visée explicative.

Ce qui nous préoccupe en tant que chercheur, c'est cette évidence dans le discours tenu dans cet avant-propos. On néglige les problèmes qu'a pu rencontrer l'apprenant au cours de son apprentissage en 1^{ère} ou en 2^{ème} année : on avance des certitudes comme si tout lui réussissait ; comme si l'apprenant n'avait aucune difficulté avec les deux précédents types textuels (étudiés en première et deuxième années) et il est prêt à affronter ce que lui propose le manuel de 3^{ème}.

3-1-2- Le sommaire du manuel de la 3AM

Pour orienter l'apprenant dans son manuel, les concepteurs de ce dernier présentent, dès la page 06, son sommaire. Un sommaire (Annexe. 2) censé éclairer l'apprenant et le guider dans la lecture de son manuel. Alors et contrairement à toute attente, et ce dès la première lecture du sommaire, on a l'impression que ce dernier est destiné plus à guider l'enseignant que l'apprenant. Dans la mesure où chaque projet reprend, d'une manière très explicite, les objectifs assignés à l'apprenant visant le développement de ses compétences orales et écrites, que l'enseignant ne doit pas perdre de vue. Aussi, il met en exergue les compétences visant le profil de sortie de l'apprenant de troisième année :

- à l'oral, l'apprenant est appelé à écouter et à construire du sens dans une situation de communication visant l'explication afin de pouvoir produire un énoncé explicatif cohérent.

- à l'écrit, l'apprenant doit produire des textes de type explicatif tout en maîtrisant les procédés linguistiques qui améliorent ces derniers.

Paradoxalement, ces objectifs devraient se trouver sur les fiches pédagogiques de l'enseignant, sur les curriculums et non pas sur un sommaire de manuel destiné à guider l'apprenant et non pas à l'embrouiller d'avantage.

Ainsi, le sommaire du manuel de 3^{ème} délaisse le côté fonctionnel de ce dernier, dont l'objectif initial est de présenter explicitement le contenu du manuel pour mieux orienter l'apprenant et lui permettre de se retrouver facilement dans les projets et activités proposés par son manuel.

Par ailleurs, les concepteurs donnent plus de détails concernant les objectifs assignés aux activités liées à la compréhension de l'écrit ainsi qu'à celles touchant la production écrite. Qu'il s'agisse d'identifier l'essentiel d'un message explicatif, ou de restituer une explication

écoutée, ou de repérer des passages explicatifs dans des textes narratifs, descriptifs ou argumentatifs, la thématique des trois projets gravite autour de la dominante explicative. Bien que les trois projets présentent différents genres textuels, aucun indice dans le sommaire ne permet de repérer ces derniers. Par conséquent, la notion de genre n'apparaît guère dans le contenu du sommaire.

3-1-3- « Type » et « genre » dans le manuel du FLE de troisième année moyenne

En analysant le contenu du manuel de troisième année, nous nous sommes rendu compte que le texte littéraire n'occupe pas le devant de la scène, et encore moins la notion de genre.

En effet, ce manuel de 175 pages compte trois textes seulement tirés de la littérature, à étudier dans l'activité de compréhension écrite. Le manuel propose trois projets. Chaque projet comprend trois séquences, et chaque séquence est organisée en trois rubriques. La première est consacrée à l'oral, la seconde à l'écrit et la troisième concerne la grammaire pour lire et écrire comme l'indique le sommaire (Annexe2). Toutefois, les programmes d'accompagnement destinés aux enseignants, sont plus explicites en ce qui concerne l'organisation des activités à l'intérieur de chaque séquence (cf. dispositif et méthodologie).

Les concepteurs des programmes ont prévu pour les apprenants du FLE, à la fin de chaque séquence, une séance de lecture qu'ils intitulent *Le bon train en route*. Cette dernière propose des textes littéraires plus ou moins longs à lire, en occurrence des nouvelles. Ce qu'ils entendent par l'expression *Le bon train en route*, renvoie tout simplement à la traditionnelle lecture fragmentée, à savoir « la lecture suivie et dirigée » qui se poursuit tout au long du projet. Lorsque nous avons avancé plus haut, qu'il n'existait que trois textes littéraires dans tout le manuel, on ne faisait pas références à ce genre de lecture : parce que la séance réservée à la lecture suivie et dirigée, appelée également lecture plaisir ou lecture récréative, est une séance qui privilégie la lecture à haute voix sans aucune pratique d'écrit. Les apprenants lisent à tour de rôle.

En effet, les pratiques scolaires en matière de lecture suivie, font que la séance qui lui est destinée se déroule en demandant aux élèves de lire à tour de rôle. Toute la classe doit lire. L'apprenant est obligé d'attendre son tour en écoutant la lecture à voix haute de ses camarades imposée par l'enseignant mais aucune corrélation lecture-écriture n'est privilégiée.

Cependant, les textes auxquels nous faisons allusion, sont des textes réservés à l'activité de la lecture-compréhension. Dans cette perspective, nous ne comptons que trois textes dont les intitulés et les auteurs sont : *Souvenirs de voyages*, P.Gamara (p.40), *Le miroir*, A.Tchekhov (p.76) et *Un petit phénomène*, M.Pagnol (p.92).

Il se trouve qu'à l'exception de ces trois textes, extraits de la littérature et qui sont au service d'une typologie textuelle, tous les autres textes du manuel destinés à l'activité de la compréhension écrite sont tirés d'encyclopédies, ou de magazines scientifiques, ou se sont des textes qui ont été fabriqués pour servir de supports aux activités de langue.

Quant à la notion de genre, elle est totalement absente. Bien que différents genres textuels soient présents dans le manuel de troisième année (comme la BD, la légende...etc.), la prédominance revient au type explicatif comme le confirme le sommaire. Ils ne servent que d'accessoires, de supports pédagogiques pour les différentes visées d'explication. Qu'il s'agisse d'expliquer pour définir, ou d'expliquer pour décrire, ou d'expliquer pour argumenter, l'intérêt de toutes les tâches assignées à l'apprenant gravite autour du type explicatif.

Même si des genres textuels sont présents dans le manuel de FLE de troisième année. De même qu'il serait très fructueux de s'y intéresser de près. La notion de genre n'a pas sa place dans le manuel ni dans les pratiques en classe. Par conséquent, ces genres textuels ne peuvent avoir aucune incidence sur la progression et le développement des compétences, ni orales ni scripturales chez les apprenants du FLE.

En somme, le texte littéraire, présent dans le manuel du FLE, n'est pas privilégié. En répondant à des questions qui accompagnent le texte, l'élève est loin de faire une lecture lettrée. Tout ce qu'il s'efforce de faire, c'est de répondre aux intentions du producteur du questionnaire. L'unique rôle attribué à la littérature s'arrête à un « instrument mis au service de la maîtrise de la langue et des discours¹¹⁵ ».

¹¹⁵ S. AHR, op-cit.p.163

3-2- Analyse du nouveau manuel scolaire du FLE de deuxième année

Le nouveau manuel de français de deuxième année se veut, comme les autres manuels existants, conforme aux programmes et organise par conséquent les apprentissages selon la pédagogie du projet. Il comporte donc trois projets, et chaque projet se décline en trois séquences.

3-2-1- L'avant-propos

Comme le manuel de troisième, le manuel de deuxième année s'ouvre sur un message destiné à l'apprenant de deuxième année moyenne. Il lui est fait un rappel de ce qui a été étudié en première année, et ce qu'il travaillera en 2^{ème} année, en l'occurrence, le récit de fiction dans les contes, les fables et les légendes.

Contrairement au manuel de troisième année, les auteurs du nouveau manuel de français de 2^{ème} AM, dans leur avant-propos, présentent aussitôt à l'apprenant et dès le départ, trois genres textuels qu'ils nomment clairement sans aucune ambiguïté. En justifiant à l'apprenant leur choix pour ce genre de récit où leurs centres d'intérêt sont pris en considération, et où se mêlent, souvent, l'imaginaire et le fantastique, afin de lui permettre de voyager et de s'ouvrir sur le monde qui l'entoure en explorant des récits venus de contrées lointaines et qui s'ajouteront à des contes et légendes algériens.

Il est clair que le nouveau manuel de français accorde de l'importance à la dimension interculturelle et littéraire du texte narratif, considéré dans ce contexte là, comme compétence discursive qui se traduit par :

« ...le respect des valeurs et la mise en œuvre des compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant du narratif [...] Le texte narratif qui construit un savoir sur le monde et sur soi puisque'il raconte les hommes, leurs activités, leur culture et leurs valeurs, est le vecteur d'une parole construite, riche qui permet de mieux exprimer ses émotions et son affectivité dans les récits. Parce qu'ils convoquent la parole et l'écriture [...] les textes narratifs demeurent un axe privilégié pour l'apprentissage d'une langue et plus particulièrement, d'une langue étrangère puisque l'élève est appelé à mémoriser des récits ou des passages de récits, des dialogues, une fable, un conte, des extraits d'une nouvelle, une légende pour les dire ou les écrire. Le texte narratif sera étudié tout au long du 2^{ème} palier selon la distribution suivante :

- En 2^{ème} AM le récit de fiction,
- En 3^{ème} AM le récit de faits réels¹¹⁶. »

¹¹⁶ Finalités et objectifs de l'enseignement de la 2^{ème} année moyenne, Français, 2^{ème} année, Livre du professeur, 2011.p.07.

Comme le récit de fiction occupe le devant de la scène en 2^{ème} année, et compte tenu des genres narratifs proposés (le conte, la légende et la fable) à travers les projets didactiques, l'apprenant aura non seulement à découvrir plusieurs textes relevant d'une culture universelle, mais aura également la possibilité de les comparer :

« Il n'est pas possible pour les élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison [...] Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles¹¹⁷. »

L'interculturel, élément essentiel, intervient pour engager l'apprenant dans un travail de comparaison par le biais duquel il percevra autrement le monde qui l'entoure. Par conséquent, le nouveau manuel de 2^{ème} AM, amène l'apprenant algérien à s'ouvrir à d'autres cultures. Il a besoin de connaître, à travers différents textes, des vécus différents voire semblables au sien afin d'acquérir la richesse de la culture universelle. Son manuel se veut donc une fenêtre sur d'autres cultures, en un mot, sur le monde.

3-2-2- Le sommaire du nouveau manuel de deuxième année

Le sommaire du nouveau manuel scolaire de français de 2^{ème} année (Annexe 3), à l'inverse de celui de troisième, se veut plus explicite, plus lisible, et plus destiné à orienter et accompagner l'apprenant dans son manuel, plutôt que de lui rappeler sans cesse les compétences qu'il doit atteindre. Conformément au programme, le manuel est organisé en projets ; il comporte donc trois projets se distinguant les uns des autres par différentes couleurs.

Il s'agit pour le premier de raconter à travers le conte et compte quatre séquences, pour le deuxième de raconter à travers la fable et compte trois séquences, et pour le troisième de raconter à travers la légende et comprend trois séquences également. Chaque début de séquence propose deux textes : un à écouter (compréhension orale), et un deuxième à lire (compréhension écrite). Suit les activités de langue détaillées avec des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe à développer. Enfin, les deux dernières rubriques de la séquence concernent la production écrite et la lecture plaisir avec laquelle on clôture séquence.

¹¹⁷ Français, 2^{ème} année, Livre du professeur, op-cit. p.06.

Ce que nous reprochons à ce sommaire est le manque de précision des numéros de pages où se trouvent tous ces textes et toutes ces activités : aucun numéro de page n'apparaît sur le sommaire, alors que c'est un moyen efficace pour guider l'apprenant dans l'exploration du contenu de son manuel.

Toujours est-il que, le sommaire de ce manuel par rapport à celui de troisième année, est nettement plus intéressant de part la clarté de son contenu, et ce afin d'assurer une utilisation optimale du manuel.

3-2-3- Les genres textuels dans le nouveau manuel scolaire de 2AM

Une panoplie de genres textuels imbibe le nouveau manuel de 2^{ème} année. Du début du projet n°1 à la fin du projet n°3, on offre à l'apprenant du FLE un choix textuel génériquement riche et diversifié. En effet, et comme le programme de deuxième année privilégie l'étude du récit de fiction, les genres de textes proposés aux apprenants sont : le conte, la fable, la légende et la nouvelle.

Comme nous l'avons précisé plus haut, le manuel s'ouvre sur un message destiné à l'apprenant de 2^{ème} année. Suit une présentation des rubriques que l'apprenant rencontrera tout au long de son exploration, le sommaire et enfin la présentation du manuel notamment iconographique. Le manuel compte 160 pages : la page 07 introduit le projet n°1 dont l'objectif est de rédiger un recueil de contes. La page 59 introduit le projet n°2 dans lequel l'apprenant doit interpréter des fables et la page 97 le projet n°3 où l'apprenant est convié à rédiger une légende. A partir de la page 149 deux textes longs sont à découvrir par l'apprenant. Il s'agit de nouvelles écrites par Dino Buzzati et Ray Bradbury.

Le nouveau manuel met en avant la dimension interculturelle. Par conséquent, il accumule en son sein, différents genres textuels relevant de différentes cultures : africaine, hawaïenne, chinoise et arabe. On y trouve des contes facétieux (ex. Le cheval du roi), merveilleux (ex. Aladin et la boule de cristal) et étiologiques (ex. Le pot fêlé). A côté des fables de Lafontaine, des fables en prose viennent enrichir le contenu du manuel. Sans oublier les légendes populaires algériennes (ex. « Taourit » la protégée), urbaines (ex. La tragédie du vol 19) et les chroniques martiennes (p.135).

En lisant les textes que propose ce manuel, on se rend compte tout de suite du choix générique qu'offre ce dernier à l'apprenant du FLE. Toutefois, en analysant les questions qui accompagnent ces textes, on remarque que pratiquement la majorité des questions tournent autour :

- des sources (ex. Quel est l'élément qui nous indique l'origine du conte ?) ;
- des formules introductives et des formules de clôture (ex. Par quelle formule commence le conte ? Dans le dernier paragraphe, deux articulateurs chronologiques indique une fin heureuse, quels sont-ils ?) ;
- De l'espace et du temps ;
- L'élément perturbateur ;
- Les personnages ;
- Le déroulement des événements ;
- la morale à retenir, évidemment cela dépend du genre textuel ;
- Et la morphologie verbale (ex. les temps employés).

Ce qui demeure regrettable à distinguer dans ce type de questions traditionnelles, est l'usage de critères généraux qui ne redent pas compte de la singularité du genre textuel lu. Par le biais d'une telle pratique, on amène l'apprenant à faire une lecture technicienne, plus centrée sur l'aspect formel du récit plutôt que sur la dimension symbolique, esthétique et affective de ce qui est raconté, et par conséquent on passe à côté de la grande variété des genres. Alors qu'il est préférable d'attirer l'attention des apprenants sur l'hétérogénéité des textes relevant du même genre, et qui marque la singularité des uns et des autres afin qu'il puisse mieux les appréhender et mieux cerner leurs particularités. Par conséquent, faire prendre conscience à l'apprenant, qu'une lecture appropriée et stratégique lui permettra de mieux écrire : tout acte de lecture le préparera à son acte d'écriture. C'est pourquoi, nous pensons que travailler sur les genres suppose un travail sur le variable et le mouvant.

Par ailleurs, et même si ce nouveau manuel a été révisé, se sont toujours les mêmes genres textuels qui reviennent dans les manuels à savoir les contes, les fables et les légendes parmi lesquels le genre policier n'a pas encore sa place.

Conclusion

L'analyse du manuel scolaire du FLE de la 3AM a révélé, d'une part, l'absence non pas des genres textuels mais de la notion de « genre ». D'autre part, la négligence du texte littéraire au profit du type explicatif.

Néanmoins, le nouveau manuel de français de la deuxième année qui a marqué la rentrée de l'année scolaire 2011/2012, privilégie nettement, d'une part, le travail sur une variété des genres textuels, et d'autre part, met en avant l'importance de la dimension interculturelle et littéraire des textes. Une importance soutenue par les curriculums :

« L'importance du texte littéraire n'est plus donc à démontrer, plus que cela, sa présence est recommandée en classe de langue. [...] Dans le cadre des nouveaux programmes, l'introduction du texte littéraire en classe de langue s'avère une nécessité pour redonner le goût de lire pour mieux écrire. Cadre fédérateur, intégrateur des enseignements et laboratoire expérimental du langage, le projet didactique et le texte littéraire permettent à l'apprenant de développer ses compétences de production et de découvrir la langue au travail dans un cadre instructif, plaisant et communicatif¹¹⁸».

Il est évident qu'il y a une prise de conscience par les institutions officielles quant à la place que peut octroyer le texte littéraire dans l'enseignement du français langue étrangère. Cependant, aucun passage dans le *Livre du professeur*, n'explicite comment introduire cette littérature, ni quelle approche préconiser. L'initiative est donc laissée à l'enseignant.

¹¹⁸ Livre du professeur, *Français 2^{ème} année*, Ministère de l'Éducation Nationale, 2011, p.06

CHAPITRE III

Les interactions lecture-écriture dans les pratiques
scolaires en FLE

Introduction

L'enjeu essentiel pour notre projet didactique est de favoriser les interactions lecture-écriture en recourant aux lectures d'œuvres intégrales. Un enjeu qui permettrait aux apprenants du FLE de développer des compétences dans l'apprentissage de l'activité rédactionnelle. En d'autres termes, faire du genre lu une ressource dans laquelle l'apprenant-scripteur emprunte au cours de son projet rédactionnel.

Même si l'acte de lire et d'écrire constituent deux activités mentales distinctes, l'affirmation que ces deux derniers sont étroitement liés ne manque pas d'arguments théoriques (Shanahan & Lomax, 1988, Hayes & Nash, 1996, Bentolila 1992, J.P. D.G.Brassart, 1998, Crinon & Legros, 2002, Crinon 2006).

Nous projetons dans un premier temps dans ce chapitre, de faire une mise au point sur la dialectique lecture-écriture et son impact sur le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants. Par la suite, nous nous intéresserons aux apports du genre textuel dans la corrélation lecture-écriture. Enfin, nous vérifierons dans les pratiques scolaires du FLE, si l'écriture est en interaction ou non avec la lecture. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur le questionnaire que nous avons mis en place pour approcher les goûts des apprenants du FLE en matière de lecture et d'écriture. Nous insistons sur le fait que le questionnaire en question n'a pas été conçu pour une enquête exhaustive relevant des pratiques des apprenants en lecture et en écriture. Il nous a seulement servi de pré-enquête pour le lancement de l'expérimentation didactique (partie III). Cependant, certains items proposés par ce dernier touchent de près les pratiques des apprenants en lecture et en écriture.

1- La dialectique lecture-écriture au milieu scolaire

L'engouement particulier que montrent les recherches ces trois dernières décennies pour les corrélations lecture-écriture, témoignent, d'une part, du lien qui rattache l'acte de lire à l'acte d'écrire, et d'autre part, de l'intérêt de ces interactions qui ne cesse d'accroître tant sur le plan social (afin de lutter contre l'illettrisme), que sur le plan scolaire (afin de lutter contre l'échec des apprenants).

Nous nous intéressons dans notre recherche aux interactions lecture-écriture au milieu scolaire. Selon Reuter¹¹⁹ (1998), ce regain d'intérêt peut s'expliquer par différentes raisons :

- Un intérêt scientifico-cognitif doublé d'un intérêt scientifico-institutionnel font qu'il y a eu une prise de conscience que la lecture et l'écriture sont indispensables à maîtriser dans toutes les disciplines scolaires.
- L'objectivation de l'écriture : on a cessé de considérer l'écriture comme un aboutissement « magique » des autres activités du cours de français.
- Une volonté d'innovation qui se fonde sur la perception des bénéfices que l'action didactique peut générer des interactions lecture-écriture.
- La lecture et l'écriture ne sont plus perçues comme des fins en soi, mais comme un moyen d'une scolarisation plus prolongée de l'apprenant.

Conformément à ce qui vient d'être cité, nous rejoignons Reuter qui propose deux modes d'entrées concernant les interactions lecture-écriture. Le premier dit « statique », porterait sur la relation que les deux pratiques entretiennent entre elles, et la constitution d'une base de « compétence commune ».

Le second, « dynamique », concernerait la corrélation de ces deux pratiques scolaires. Autrement dit, quels effets produit une pratique sur l'autre.

Cependant, avant d'aller plus loin, il importe, de définir au préalable ces deux pratiques.

¹¹⁹ REUTER Yves (dir.). *Les interactions lecture-écriture : actes du colloque Théodile-Creil (Lille, nov. 1993)*. Berne : Peter Lang, 1998. p.03.

1-1- « Lire » et « écrire » deux pratiques aussi distinctes que complémentaires

Nous ne pouvons réduire les définitions des deux activités de la lecture et de l'écriture à une seule théorie de référence. Les « points d'ancrage » pour traiter des deux sont multiples¹²⁰.

C'est pourquoi, nous nous contenterons de ces modestes définitions de la lecture et de l'écriture :

« Nous prendrons donc la lecture comme une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens en référence à un écrit et l'écriture comme une pratique sociale mettant en jeu des représentations, des valeurs, des investissements, des opérations psychologiques, physiques et cognitives complexes, visant à construire du sens dans la réalisation d'un écrit¹²¹. »

D'une manière plus explicite, « lire » suppose une compréhension, « une mise en relation logique des propositions sémantiques du texte afin de construire une représentation mentale cohérente du contenu de celui-ci¹²² ». A l'inverse, « écrire » exige du sujet scripteur, de détailler la représentation.

1-1-1- Divergences et convergences de la lecture et de l'écriture

Rappelons que nous focalisons notre recherche dans cette partie de travail sur le contexte scolaire. Dans la mesure où ces deux pratiques se voient plus unifier et plus complémentaires dans la sphère culturelle scolaire et lettré. Contrairement, à d'autres sphères où elles sont plus considérées comme loisirs (Bautier 1992, Bourdieu 1979, Robine 1984).

Lecture et écriture sont deux pratiques hétérogènes d'un point de vue d'écart entre compétences et d'un point de vue de représentations. De plus, écrire est considéré comme un

¹²⁰ Nous n'allons pas débattre de la question pour la simple raison qu'elle ne relève pas des prérogatives de notre recherche. Passer en revue toutes les théories concernant la lecture et l'écriture isolément, nous éloignerait de la problématique de notre recherche

¹²¹ Y.Reuter (dir), op-cit, p.04.

¹²² CRINON. J. (2006). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. Repères n°33. p.67.

travail exigeant du scripteur une charge physiquement et matériellement plus contraignante que la lecture.

Par ailleurs, lire c'est recevoir un univers discursivo-thématique en l'élargissant et en l'interprétant. Alors qu'écrire c'est créer un univers discursivo-thématique en limitant les possibles. Ecrire c'est également « s'offrir et rendre le public privé¹²³ », tandis que lire est une appropriation du public.

Un autre point de divergences doit être pris en considération : la catégorie socioprofessionnelle. Le sexe et l'âge modalisent le lire et l'écrire :

« Lire-écrire. Voici deux activités que nous, adultes, concevons comme symétriques mais qui ne le sont nullement dans l'esprit de l'enfant.¹²⁴ »

En effet, les représentations et les conceptions que se font les apprenants sur les relations lecture-écriture ne manquent pas de « malentendus ».

Toutefois, présentées comme telles, les divergences de la lecture et de l'écriture nous permettent de mieux cerner leurs convergences. En effet, nous reconnaissons à ces deux activités qui au départ, apparaissent divergentes, une dimension majeure par laquelle un lien étroit entre les deux pratiques s'instaure, à savoir celle du destinataire.

Ecrire implique lire : l'enseignement-apprentissage de l'écrit est centré sur la réception. Conséquemment, écrire implique la construction d'un destinataire : on écrit pour être lu, et tout ce qui se lit est d'abord écrit. Cette construction convoque des opérations cognitives et langagières (comme la résolution des problèmes, l'activation de schémas et de connaissances...) similaires aux opérations cognitives convoquées par la lecture, mais, qui bien évidemment se concrétisent et s'articulent différemment.

Dans ce cas, quelle pratique est au service de l'autre ? Quelle pratique a besoin incessamment de l'autre ?

1-1-2- Les corrélations

Relativement à notre problématique de recherche visant le développement de la compétence de l'écrit, nous considérons les interactions lecture-écriture comme une condition

¹²³ CRINON.J. op-cit. p. 67.

¹²⁴ FERREIRO. E. (1993). L'entrée dans l'écrit. Construction et représentation. In Bentolita. P.34.

majeure d'une entrée d'un apprenant du FLE dans l'écrit. Une condition qui diminuera de la contrainte de la pratique et qui facilitera le développement de la compétence rédactionnelle. Historiquement les deux pratiques ne cessent de s'influencer. Le développement de l'écriture implique la modification de la lecture :

« La modernisation, la modernité, c'est l'écriture. C'est à travers la conquête de l'écriture que la lecture elle-même se trouve transformée, et peut devenir silencieuse, intérieure, individuelle. [...] seule, la démocratisation de l'art d'écrire ouvre la voie à un type de rapport nouveau avec le monde social et naturel, et transforme à son tour les conditions de la lecture. C'est elle qui commande le passage d'une alphabétisation restreinte à une alphabétisation générale.¹²⁵ »

Ainsi, la lecture se modifie d'une façon substantielle en fonction des besoins ressentis à l'écrit. De collective, elle devient individuelle et d'intensive, elle devient extensive (plus fertile).

Aussi, la lecture modifie l'écriture. La variété des genres textuels proposés à un nombre de lecteurs qui accroît de plus en plus, permet une possibilité d'autonomisation plus grande chez le scripteur.

Reste à savoir comment le « lire » influence l' « écrire » et comment l' « écrire » influence le « lire » ?

Comme on l'a précisé plus haut, l'écriture convoque constamment la lecture et l'affirmation du rôle de la lecture dans le processus d'écriture ne manque pas d'arguments. Qu'il s'agisse de stock des lectures antérieures et de leur influence (Hayes & Nash, 1996), ou de (re)lecture en cours de production (Hayes, 1996) ou de lecture projetée par le lecteur visé, les textes lus apportent au sujet scripteur des informations qui lui permettent d'activer ses connaissances ainsi que des connaissances nouvelles.

En Revanche, ce qui apparaît évident et systématique concernant l'influence de la lecture sur le processus d'écriture (Reuter 1989), l'est moins quant il s'agit de l'inverse. Dans la lecture, l'écriture n'est pas incessamment convoquée. Mais, cela n'empêche pas (comme on l'a souligné plus haut) qu'elle peut intervenir pour la modifier. Cette intervention peut se faire ou bien en cours de lecture par sa dimension épistémique : les notes, les

¹²⁵ Furet et Ozouf dans Y.Reuter (dir). Op-cit. p.09.

soulignements et la numérotation. Ou par les projets de lecture dont la pratique implique une sélection d'un tel ou tel aspect thématique ou technique.

En guise de conclusion, il est évident que l'influence de la lecture sur les pratiques d'écriture est nettement plus centrale que celle de l'écriture sur la lecture. D'ailleurs, quant il est question de parler de corrélation entre ces deux pratiques, la lecture devance l'écriture : les interactions lecture-écriture et non pas écriture-lecture. Cela laisse entendre le fort impact que peut avoir la lecture sur le processus d'écrit.

Qu'en est-il, à présent, de l'impact du genre textuel sur les interactions lecture-écriture ? Quels apports peut privilégier une entrée par les genres dans la dialectique lecture-écriture ?

2- Genre textuel et interactions lecture-écriture

2-1- L'hétérogénéité de la notion de genre

La notion de « genre », comme nous l'avons déjà démontré dans la première partie, a déjà fait couler beaucoup d'encre. Elle est passée d'une simple conception classique prônant des normes rigoureuses, à une conception plus « moderne » appelant une hétérogénéité, ainsi que des écarts (cf. première partie). L'intérêt que nous lui portons dans ce volet de recherche est purement didactique. Il s'agit de voir quel impact peut avoir la notion de genre sur les interactions lecture-écriture.

En effet, nous pensons que le développement d'une compétence générique est déterminant, voire primordial pour le développement d'une compétence interactive du lire-écrire. Dans la mesure où le travail avec le genre favorise un certains nombres d'avantages didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la compétence de « lectiture » (Sublet 1990).

Canvat voit dans la notion de genre un double intérêt :

- « - *L'écriture implique la lecture : l'écriture d'un texte de genre amène à une métalecture réflexive qui vise à comparer l'état du texte écrit à la représentation du genre visé et à en évaluer la conformité et/ou l'écart (et éventuellement, à réécrire tout ou partie du texte) par rapport à des critères construits en lecture ;*
- *La lecture implique l'écriture : le genre joue une fonction de réservoir de possibles dans lequel le scripteur peut puiser des schémas, des formules, des stéréotypes*

*qu'il intégrera dans sa propre production, ce qui entraîne l'activation mémorielle de lectures anciennes.*¹²⁶ »

Dans ce cas là, la notion de genre joue un rôle nodal dans la corrélation lecture-écriture. Quant il s'agit d'écrire, le scripteur, sur le plan cognitif, active facilement ses lectures antérieures relevant d'un genre lu, et ce, grâce aux critères qu'il a déjà construits. Par conséquent, écrire dans un genre précis convoque indubitablement des comparaisons entre le texte écrit et la représentation d'un genre qu'on vise à écrire. Cette comparaison s'effectue en évaluant l'écart ou la conformité au genre visé. De ce fait, l'hétérogénéité qui constitue la notion de genre devient plus intéressante puisqu'elle est à la fois relativement ouverte à des dépassements mais sans pour autant se perdre : car les composantes textuelles génériques qui servent comme des points de repères rattachent le texte écrit à son genre.

2-2- Genre textuel et guidage des activités de lecture-écriture

Certains genres textuels préexistent chez l'apprenant avant même son entrée à l'école. J.A.Langer (1985) a montré que :

*« les apprenants distinguent très tôt certains genres ainsi que les structures qui leur sont propres et ils sont capables d'utiliser ces structures de genres dans les textes qu'ils lisent ou écrivent.*¹²⁷ »

Par exemple, dans certaines pratiques socio-culturelles, les parents narrent souvent de petites histoires à leurs enfants avant qu'ils ne se couchent. Ces enfants font connaissance avec des genres comme le conte merveilleux, dont ils s'approprient les caractéristiques spécifiques sans pour autant connaître la notion de genre.

Autrement dit, les genres ou les représentations de certains genres préexistent déjà chez l'enfant avant son entrée à l'école, et c'est l'exploitation de ces représentations qui est intéressante en matière de lecture et d'écriture.

¹²⁶ CANVAT.K. (1998). *La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture*, dans REUTER.dir.op-cit.p.273.

¹²⁷ Id. p.274

2-3- Genres textuels et activités de lecture-écriture.

En analysant les processus mis en œuvre dans l'apprentissage des compétences en lecture et en écriture, Canvat (1998) rend compte du grand intérêt du genre textuel dans cet apprentissage. Le genre devient en ce sens « un outil heuristique » qui permet le décodage des textes en classes homogènes. Ce qui implique la construction de critères d'identification (Privat, J.- M.-C., 1988).

Par ailleurs, lire n'est possible qu'à partir d'un certain cadrage générique permettant l'ouverture de « l'horizon de lecture » du texte. Ce même cadrage facilite la compréhension des textes qui transgressent les « lois du genre ».

De surcroît, la sensation du « déjà lu » qu'offre le cadrage générique fait partie du « réservoir de possibles » que constitue le genre dans lequel le scripteur puise au cours de l'écriture ; on ne peut penser l'acte scriptural sans se référer à un système générique qui préexiste déjà grâce aux lectures antérieures.

Le genre devient en ce sens, une unité d'organisation, de structuration facilitant les guidages de l'écriture.

2-4- Genres et renouvellement des pratiques scolaires de lecture et d'écriture

2-4-1- En lecture

L'intérêt de la notion de genre dans le renouvellement des pratiques scolaires de lecture est double. En effet, grâce aux modèles structurels et thématiques qui fonctionnent comme des clichés (histoires de voyage dans le temps, histoires policières...) et que la notion de genre met en œuvre, une lecture paradigmatique (par comparaison, imprégnation et structuration) est mise en place. En effet, ces modèles intégrés et hiérarchisés sont réinvestis dans de nouvelles lectures dont le genre auquel ils appartiennent, facilite le regroupement.

Par ailleurs, l'apprenant a plus de capacité à faire des lectures prospectives favorisées par la (re)connaissance des caractéristiques génériques. Il passe d'une lecture passive à une lecture active en émettant des hypothèses de lecture (Canvat, 1992).

2-4-2- En écriture

« En écriture, la notion de genre offre un cadre opératoire pour l'étude et les pratiques de transformation (reformulation avec consignes strictes, larges, ou sans consigne, voir Béguin, 1982) et de transposition de textes (citons, parmi d'autres, la transposition de nouvelles en fait divers et vice versa...) des parodies et des pastiches, etc. ¹²⁸ »

En outre, la notion de genre est une entrée majeure dans l'apprentissage de l'écriture en projet qui suppose des écrits plus ou moins longs, avec tout ce que cela peut poser comme problèmes d'acquisition de procédures de bas niveau ou haut niveau ; qu'il s'agisse d'acquisition de procédures d'ordre graphique, syntaxique ou de mise en place de situation de résolution de problèmes, de construction de savoirs et de savoir-faire, de programmation d'activités d'apprentissage...(Charolles, Garcia-Debanc, 1986 ; Halté, 1989).

En guise de conclusion, nous posons comme postulat que la notion de genre est une catégorie fondamentale dans le développement de la compétence de lecture-écriture. Il nous reste, cependant, à vérifier si les pratiques scolaires en classe de FLE favorisent ou non les interactions lecture-écriture.

3- Les pratiques de l'enseignement de l'écrit en classe de FLE et la corrélation lecture-écriture

On ne pense plus aujourd'hui une pédagogie de l'écrit sans prendre en compte les remaniements qui touchent la pédagogie de lecture. Lire-écrire présente une corrélation indissociable où se retrouve chaque activité au service de l'autre. Dans le mode interactif, lecture et écriture ne sont plus des fins en soi, mais également des moyens d'apprentissage.

Toutefois, si d'un point de vue théorique l'impact que peut avoir les interactions lecture-écriture sur le développement des compétences orales et écrites des apprenants n'est

¹²⁸ CANVAT.K. op-cit. p. 277.

plus à prouver, qu'en est-il des pratiques scolaires en général et des pratiques en classe de FLE en particulier ?

Dans une perspective de changement, notre recherche opte pour une nouvelle didactique ; de nouvelles pratiques pédagogiques pour penser l'acte d'écrire au sein du collège algérien. Rappelons que notre hypothèse de départ est d'améliorer la compétence de l'écrit en recourant aux lectures d'œuvres intégrales qui favorisent l'interaction lecture-écriture et dont le genre proposé (le policier) ébranle le mode de lecture habituel au collège algérien.

Par ailleurs, prétendre à une nouvelle didactique de la lecture-écriture au collège algérien suppose l'existence d'un dysfonctionnement dans les pratiques de l'écrit en classe de FLE. C'est pourquoi, nous allons vérifier dans cette partie de travail, si les pratiques en classe de FLE se plient à la corrélation lecture-écriture.

3-1- Pratiques de l'écrit et typologie textuelle en classe de FLE

L'école algérienne en classe de FLE, à la faveur de la nouvelle réforme, met en avant le modèle de la production d'écrits et de l'évaluation critériée (groupe Ecoen 1988-1992, l'équipe Eva de l'INRP 1991-1996), même si les concepteurs de ce modèle ont émis des objections par rapport à ce dernier. Ce qui implique un travail sur la distinction des catégories de discours selon des modèles linguistiques : distinction entre les « fameux types de textes » et leurs « critères ». Les formes d'écrits à produire sont décrits sous forme d'ensemble de critères où la notion de type de texte, de la situation de communication, de l'effet à produire sont pris en compte, dans la mesure où, par rapport à des pratiques sociales de référence, l'apprenant est amené à restituer des écrits dans des situations de communication qui leur sont spécifiques.

Ainsi l'enseignement du FLE au collège algérien répond à une typologie textuelle. Ce palier comprend quatre années. Chaque année vise l'étude d'un type textuel précis. La première année est consacrée au texte narratif, la deuxième au texte descriptif, la troisième au texte explicatif et la quatrième année est réservée à l'étude du texte argumentatif. Une prédominance d'une typologie textuelle évidente où la notion de genre n'a guère de place.

Dans les pratiques en classe de FLE en Algérie, on continue à dispenser des cours de français en ayant comme élément de base les textes dits « fonctionnels », « utiles ». Utiles à la communication, à l'information ou au savoir-faire. Des situations d'apprentissage où on fait plus de lecture littérale que réflexive. Même le texte littéraire est soumis au type textuel étudié : il est plus précisément à son « service ».

En effet, à force d'insister, pendant les séances de compréhension écrite (la lecture), sur le modèle typologique lu et les marques typographiques qui le caractérisent et le différencient des autres types de textes, l'apprenant en écrivant, procède par imitation. Il ne « pense » pas son texte : car en pensant son texte, l'apprenant prend conscience de l'enchaînement des idées, de l'organisation interne des énoncés ainsi des contraintes rencontrées et auxquelles ils devraient faire face.

Aussi, il ne pousse pas sa réflexion à s'ouvrir sur la mise en langage, à comprendre les mécanismes langagiers qui ont fait du texte produit ce qu'il est. Ainsi, la notion de « texte » avec tout ce qu'elle recouvre comme repérages, formulation d'hypothèse, interprétation...etc, cède la place à la notion de « type ».

Certes, l'apprenant d'une langue étrangère s'efforce de s'approprier des mots, des structures d'une langue qui n'est pas la sienne. Pour cela, il est amené à « piller, copier¹²⁹ » les mots, les formules afin de les intégrer dans son discours et de se les approprier. Par conséquent, nous ne prétendons pas à exclure la typologie textuelle, mais à introduire à ses côtés la notion de genre qui favorise au mieux l'articulation lecture-écriture. Car, dans le domaine de l'écrit,

« recopier, piller, reprendre c'est apprendre à lire les textes : il faut en effet pour se faire prendre conscience des mouvements internes du texte, percevoir les relations de sens qui s'établissent en son sein, son mode de fonctionnement. ¹³⁰ » afin de pouvoir produire par la suite.

De ce fait, il faut agir en interaction permanente avec l'objet « texte ». Le rapport au texte a changé : on ne lit plus un texte juste pour lire, on le lit pour « *y puiser des procédés et des techniques dont on peut s'emparer pour produire à son tour, modifier et enrichir son écriture.*¹³¹ »

Cependant, le texte en classe de FLE est considéré comme support et non pas comme une source d'inspiration.

¹²⁹ Nous reprenons la formule de Nathalie HANNECART, *l'articulation lecture-écriture à partir de la notion de stéréotype, pour aborder la poésie en classe de FLE.*

¹³⁰ HANNECART. N. op-cit. p.02.

¹³¹ REUTER.Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture.* Paris ESF. P.33.

3-2- Les pratiques des enseignants en matière d'écriture en classe de FLE

Dans les pratiques de classe, les enseignants du FLE en matière d'écrit, apprennent à leurs apprenants à maîtriser une variation des formes en distinguant le récit de la description, l'argumentation de l'exposition, l'injonction de la conversation. Cependant, apprendre à écrire ne se résume pas uniquement à cette distinction comme le précise GHELLAL A. :

« Apprendre à écrire ce n'est pas seulement s'exercer dans la maîtrise et la variation des formes, c'est aussi parcourir des réseaux thématiques (lieux, moments, valeurs, affects etc.), connaître les codes qui les organisent (codes linguistiques, mais aussi culturels et symboliques) et se donner les moyens de la variation infinie. Une bonne consigne d'écriture devrait croiser un impératif formel avec une substance thématique.¹³² »

Rappelons que cette partie de recherche est consacrée à vérifier si les pratiques d'écrits en classe de FLE au collège algérien, prennent en considération la dialectique lecture-écriture telle que nous l'avons déjà présentée. Dès lors, les consignes d'écriture deviennent primordiales. Elles devraient donner toujours:

« des idées d'écriture, des idées de textes, des idées tout court. Elles offrent aux apprenants des idées véritables pour exercer leur imagination, à rebours de certaines pédagogies de l'imaginaire, qui font sans cesse appel à l'imagination des apprenants.¹³³ »

En d'autres termes, donner aux apprenants des consignes bien structurées, claires, pertinentes, évoquant une cohérence, leur permettent de mieux « penser » leurs textes en écrivant.

A titre d'exemple, considérons de près la consigne d'écriture suivante, donnée dans le manuel de troisième année.

Notons que cette consigne vient après l'observation d'une image donnée dans la page 43 du manuel scolaire que nous retrouvons ci-dessous :

¹³² GHELLAL. A. 2007. Lecture-écriture en classe de FLE. Synergies Algérie, p-p. 181-216. P.14.

¹³³ GHELLAL. A. op-cit. p.195.

« Cette affiche (n°1) te montre ce que tu dois faire en prévision d'un séisme. Rédige un petit texte pour expliquer ce qu'il faut faire (ou ne pas faire) pendant un séisme. »



L'affiche n°1

En observant cette affiche et relativement à notre hypothèse de départ, un nombre de questions se pose à nous :

- Que fait l'apprenant devant une telle consigne ?
- A-t-il réellement saisi le sens ?
- Quelle corrélation lecture-écriture, l'apprenant peut développer à partir de la lecture de l'affiche ?
- Arriverait-il à produire un texte qui correspond à la fois, à la consigne et à l'affiche ?

La consigne demandait à l'apprenant d'expliquer ce qu'il devrait faire avant un séisme en se rapportant à l'affiche n°1. L'écrit qu'il va produire est le résultat de sa lecture de l'affiche ; il est censé, dans un premier temps, bien l'observer ; ensuite, la comprendre, puis l'expliquer. Trois étapes essentielles pour la lecture de l'affiche et pour la production de son texte explicatif.

D'une part, l'affiche représente une famille prévenue pour le séisme. Elle est rassurée, joyeuse ; elle se prépare à partir de chez elle, comme s'il s'agissait d'un départ en voyage : valise et jouet à la main, bien coiffés, bien habillés et grands sourires affichés ; pas de panique en vue.

D'autre part, la consigne implique directement l'apprenant : « ce que tu dois faire en prévention d'un séisme ». On supposant que l'apprenant connaît d'ores et déjà ce qu'il faut faire. Or, le séisme par définition et selon les représentations qu'à l'apprenant de ce dernier, est une série de secousses plus ou moins brutales qui, selon les expériences déjà vécues en Algérie, ne prévient pas et ne ressemble guère à une partie de plaisir. Alors, comment la corrélation lecture-écriture peut se faire avec pareille consigne ? Peut-on amener l'apprenant à s'exprimer et à améliorer son écrit rien qu'en extrapolant ?

Dans ce cas de figure, trois possibilités de situations d'écrits s'offrent à l'apprenant : ou bien il ne comprend pas ce qu'il doit faire et se contente de raconter ce qu'il lui est réellement arrivé un jour lors d'un séisme ; ou, il va feindre (c'est le cas d'un « bon » apprenant) et il va imaginer de quoi a besoin une famille qui quitte sa maison en cas d'urgence ; donc il ménage son esprit, ou tout simplement il n'écrit rien car il ne connaît pas. Comme nous l'avons précisé plus haut, lire suppose une compréhension, une mise en relation logique des propositions sémantiques d'un texte afin de construire une représentation mentale cohérente de son contenu. Une fois cette représentation construite, l'acte d'écrire sert à la détailler.

L'exemple que nous venons de voir exclut la relation logique entre ce qui est assimilé chez l'apprenant en lisant l'affiche et la représentation qu'il a sur le sujet lui-même. En somme, aucune nouvelle représentation mentale n'est construite : c'est le flou. L'apprenant dans ces cas fonctionne par automatisme.

Conclusion

Dans les pratiques d'écrit en classe de FLE au collège algérien, on ne privilégie pas les interactions lecture-écriture. Qu'il s'agisse d'activité de compréhension écrite (lecture) ou d'activité de production écrite, l'apprenant est souvent appelé à répondre à une série de questions ou à une consigne que les concepteurs du manuel ont mises en place.

Conclusion de la deuxième partie :

Nous venons dans cette partie de passer en revue, dans un premier lieu, les objectifs et les finalités des programmes officiels du collège concernant le développement de la compétence de l'écrit en classe de FLE. Ensuite, l'étude des curriculums a permis de révéler la présence de recommandations visant l'introduction de la lecture d'œuvres complètes. Alors que l'étude du manuel de troisième année exclut la présence de la notion de genre ainsi que le travail sur la littérature.

Quant aux interactions lecture-écriture, elles semblent ne pas être favorisées par la typologie textuelle proposée par le manuel scolaire. Autrement dit, les pratiques de l'écrit en classe de FLE ne se plient guère à la corrélation lecture-écriture.

Rappelons que l'enjeu essentiel de notre projet didactique est le développement de la compétence rédactionnelle des apprenants du FLE au collège algérien en recourant aux lectures d'œuvres complètes. Autrement dit, en préconisant une approche générique des œuvres littéraires en classe de FLE, on favorise la dialectique lecture-écriture.

Pour ce faire, une expérimentation didactique s'impose. C'est pourquoi, le volet qui suit est consacré à la partie empirique de notre travail de thèse.

TROISIEME PARTIE

DISPOSITIF ET METHODOLOGIE

Introduction :

Le dispositif didactique mis en place pour cette partie empirique de recherche, comprend deux volets :

- Le premier est une petite enquête extensive dite « enquête de début d'année » inspirée de la proposition de Jean-Louis DUFAYS et al. (2005) pour une première façon de « réinvestir le pédagogique dans le réel ». Dans ce sillage, nous avons soumis aux apprenants, dès le début de l'année scolaire, un questionnaire conçu pour approcher leurs goûts, leurs pratiques, leurs représentations en matière de lecture et d'écriture et leur système de valeur.

- Le deuxième est une expérimentation didactique dont l'enjeu fondamental était, dans un premier temps, d'amener les apprenants du FLE à lire l'œuvre de Yasmina Khadra : *Morituri* intégralement, et de s'y inspirer afin de produire à leur tour de petites nouvelles policières. Pour relever ce défi, nous avons construit des séquences en nous référant à l'outil scolaire *le modèle didactique* du genre (de Pietro et Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro et Schneuwly, 2003). Considéré comme une ingénierie didactique permettant de transformer tout un ensemble de ressources en contenus potentiels, le *modèle didactique* du genre nous a permis d'une part, de faciliter la didactisation du polar *Morituri* en réalisant des séquences dans lesquelles il était possible de varier les moments d'écriture pendant les moments de lecture. Et d'autre part, il a non seulement favorisé un travail scolaire dynamique, mais également, a permis de révéler la capacité des apprenants à développer leurs propres compétences scripturales tout en adoptant une posture d'auteur.

Et dans un second temps, nous avons amené les apprenants à lire durant l'activité de la lecture suivie et dirigée, non pas une, mais deux œuvres complètes (comme l'exige l'approche générique) tirées cette fois-ci de la littérature policière de jeunesse.

CHAPITRE I

L'enquête extensive

Introduction

Le présent chapitre concerne l'enquête extensive que nous avons menée au début de l'année, avant le lancement effectif de l'expérimentation. Le déroulement de cette enquête s'était effectué par questionnaire auprès des apprenants de la 3AM3 (la classe de l'expérimentation). Nous avons jugé utile de connaître d'abord le genre littéraire favori chez ces apprenants avant même de lancer le projet expérimental afin de l'accommoder à ce dernier.

Les items portaient sur les goûts des apprenants en matière de lecture, leurs pratiques et leurs représentations en matière de lecture et d'écriture ainsi que leurs systèmes de valeur.

Après la présentation du terrain d'enquête, nous fournirons des données sur les participants à l'enquête, élèves et enseignant, puis nous présenterons en détails le questionnaire proposé.

Cependant, rappelons que notre projet de thèse s'inscrit dans le cadre d'une recherche impliquée où nous avons une posture de praticien-chercheur. C'est pourquoi, et comme nous adoptons une position d'interface entre la recherche doctorale que nous menons et l'environnement professionnel où nous exerçons, un éclairage sur notre posture et une définition de notre recherche est de mise.

1- Posture du praticien-chercheur :

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative et notre posture est une posture de praticien-chercheur. Nous entendons par l'expression praticien-chercheur :

« un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité ¹³⁴ ».

Cela signifie qu'une double identité est revendiquée par la posture du praticien-chercheur. Nous sommes à la fois analyseur d'une situation problème au tant que chercheur en didactique des langues et enseignante certifiée au collège.

Adopter la posture de praticien-chercheur implique *« la revendication d'une nouvelle identité constituée de l'interaction entre ces deux mondes : un praticien qui cherche, un chercheur qui pratique. ¹³⁵ »*

Par conséquent,

« La recherche peut se trouver ainsi au service de la professionnalité, comme la professionnalité au service de la recherche, se découvrant, se métamorphosant mutuellement dans leurs aspects les plus irréductiblement vivants ¹³⁶. »

Autrement dit, notre activité professionnelle oriente indubitablement notre activité de recherche. De même que de façon dialogique, notre posture de chercheur ressource et ré-orientent notre activité professionnelle. De ce fait, un espace d'interaction est créé entre le monde scientifique et l'environnement professionnel dont nous sommes l'un de ses médiateurs.

Bien qu'on ne puisse fréquemment nommer le type de sa recherche, et si on se réfère à la typologie des recherches de Jean-Marie Van Der Maren (2003), nous pouvons dire que notre recherche est une recherche impliquée.

¹³⁴ De Lavergne.C.,(2007). *La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative*, Recherches Qualitatives, numéro 3, (pp.28-43). P.28.

¹³⁵ Id.p.29

¹³⁶ Perrault Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : défricher la nuit. Dans Mackiewicz, M.-P. (éd). Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social (pp.41-53). Paris : L'Harmattan.

Ce qui explique nettement notre démarche pédagogique et l'élaboration du projet expérimental dont on aura l'occasion d'en discuter d'avantage dans le deuxième volet de cette partie de recherche.

2- L'enquête de début d'année

2-1- Terrain d'enquête

Les séances analysées ont été mises en œuvre au collège El-Arbi Boubekkar à la Sénia, Wilaya d'Oran, où j'étais enseignante (j'étais à la fois investigatrice et observatrice) avec une classe de troisième année moyenne. La commune de la Sénia est connue par ses deux zones : rurale et urbaine. Les habitants d'Oran nomment communément la première zone Es-Sénia DOUAR, et la deuxième Es-Sénia VILLAGE. La désignation de la Sénia VILLAGE correspond, contrairement au sens propre du terme « village », au centre ville de la commune avec des habitants plus ou moins « ouverts » et plus ou moins « cultivés ». Quant aux habitants de la Sénia DOUAR, ils ont la réputation d'être plus conservateurs et leur rapport à la langue française laisse à désirer.

L'établissement en question se trouve dans la zone rurale.

2-2- L'échantillon professeur

L'échantillon professeur pour l'expérimentation didactique c'est nous. Nous ne pouvons pas nous prononcer objectivement sur l'avantage ou l'inconvénient d'une telle perspective, mais ce qui est sûr c'est que notre choix portait sur les raisons suivantes :

- Nous enseignions, à cette époque, au collège El-Arbi Boubekkar à la Sénia.
- Vu le scepticisme dont témoignait l'ensemble des collègues à l'égard de notre projet de recherche, nous n'avions pas d'autres alternatives que de le lancer nous même.

2-3- L'échantillon élève pour l'enquête

36 élèves ont participé à l'enquête. Ce nombre concerne les élèves de la 3AM3 du collège El- Arbi Boubekkar. C'est la classe où s'est déroulé le projet expérimental. L'enquête ne concernait pas l'ensemble des élèves de la troisième année moyenne car nous la considérons comme une près-enquête. Nous voulions juste vérifier avant le lancement

du projet de la lecture intégrale d'une œuvre, les représentations des apprenants en matière de lecture et d'écriture et quel genre textuel pourrait plus les intéresser.

2-4- Une enquête pour quel niveau ?

Le collège algérien compte quatre niveaux : des classes de première, deuxième, troisième et quatrième années moyennes. Le collège El-Arbi Boubekkar avait prévu pour l'année scolaire 2008/2009 vingt sept divisions : sept classes de première, six classes de deuxième, sept classes de troisièmes et sept classes de quatrième. Nous avons opté pour le niveau de troisième année pour les raisons suivantes :

- Dans le dessein d'une uniformisation de l'échantillon, une diversification de niveaux était risquée ;
- L'un des profils de sortie d'un apprenant de troisième année, selon les documents officiels, correspond parfaitement au premier objectif de notre recherche à savoir le développement de la compétence de lire une œuvre intégrale.

2-5- Quelle classe pour l'expérimentation ?

Sur les six classes de troisième année nous avons choisi la 3AM3. Notre choix pour cette classe n'était pas aléatoire dans la mesure où certaines contraintes qui relevaient du milieu scolaire ont été prises en considération. Rappelons les raisons pour lesquelles notre choix était porté sur cette classe :

- La moyenne d'âge des élèves de première était de dix à onze ans. Loin d'être des petits natifs, nous pensons que ces élèves à cet âge là ne sont guère prêts ni psychologiquement, ni culturellement à la lecture d'un roman.
- Pour les quatrième année, il nous a été formellement interdit, par Mme le chef d'établissement (même en présentant le permis officiel signé par la direction de l'Education d'Oran), de faire l'expérimentation avec eux. Sous prétexte que se sont des élèves qui se préparent à l'examen du BEM. De peur que ces derniers ne soient lésés par rapport aux autres candidats au brevet, et comme le projet durera tout un trimestre, perturber leur programme était un risque qu'elle ne voulait pas prendre.

- Une certaine tradition s'est développée au sein du collège El-Arbi Boubekkar, celle de mettre la majorité des élèves qui ont obtenu les meilleurs résultats à l'examen de sixième (qui est devenu par la suite examen de cinquième) dans une seule classe à savoir la 1AM1. Cette dernière évolue automatiquement en : 2AM1 ; 3AM1 puis 4AM1. Pour que nos résultats ne soient pas faussés, nous ne pouvions mener notre expérimentation avec une telle classe dont la majorité des élèves témoignaient d'une dextérité remarquable, et ce dans toutes les matières. En français, par exemple, sur 39 élèves inscrits en 3AM1, 32 élèves ont obtenu plus de 10 de moyenne au premier trimestre de l'année scolaire 2008/2009 et uniquement sept élèves n'avaient pas atteint la moyenne ; soit une moyenne de classe en langue française de 13.45/ 20 pour la 3AM1. La figure 1 démontre clairement le décalage existant entre cette classe et les autres classes de troisième.
- Comme nous avons, pour l'année scolaire 2008/2009, quatre classes d'examen et une seule classe de troisième année : la 3AM3, nous n'avons pas d'autres alternatives ; donc nous avons opté pour la 3AM3. Cette dernière était une classe hétérogène avec 36 élèves (20 filles et 16 garçons) issus de différents milieux sociaux. Pour des raisons d'ordre spatial, cette classe était la moins chargée dans les troisièmes : la salle qu'ils occupaient était plus petite que les autres comme l'indique la grille ci-dessous :

	Total	Filles	Garçons
3AM1	39	26	13
3AM2	41	18	23
3AM3	36	20	16
3AM4	40	19	21
3AM5	39	19	20
3AM6	41	22	19
3AM7	38	21	17
Total	274	145	129

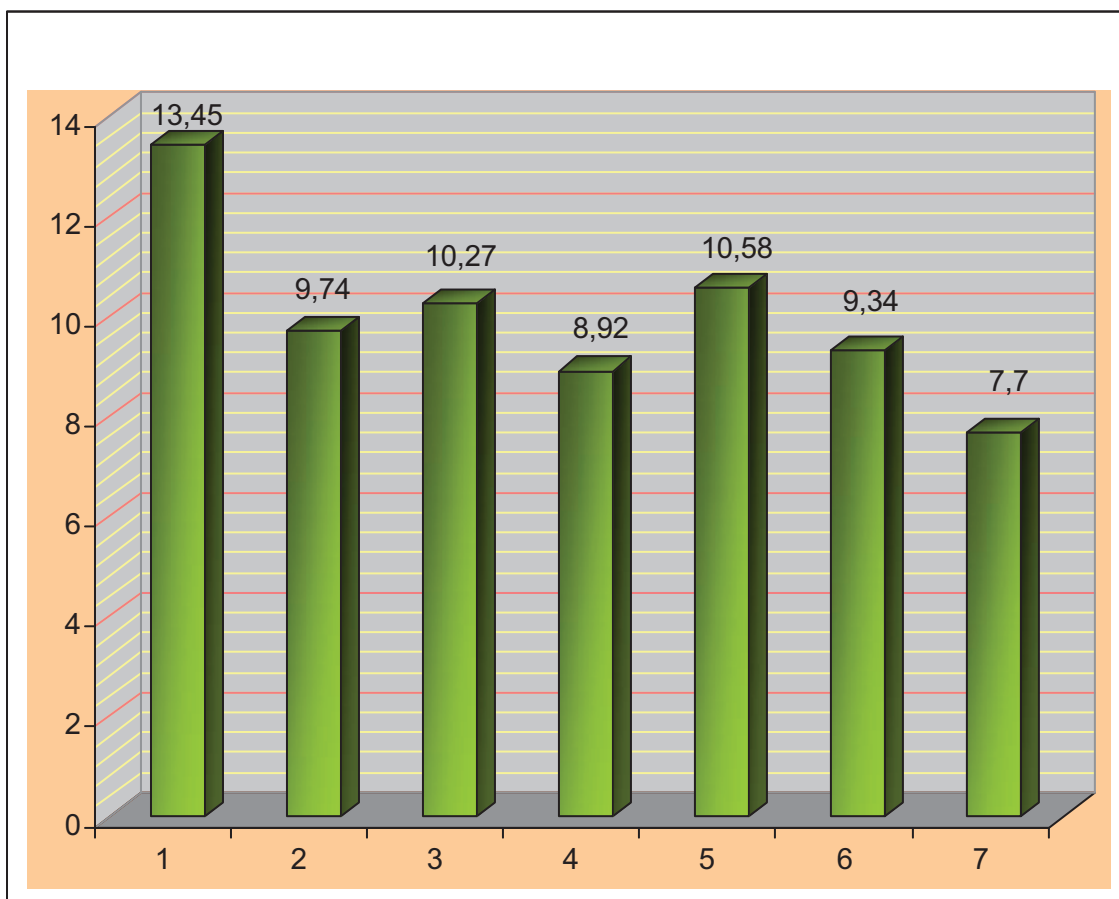


Figure 1 : moyenne trimestrielle en français des sept classes de troisième

Concernant la classe contrôle, lors du lancement de l'expérimentation, elle n'existait pas : compte tenu de la difficulté du défi qu'on s'était lancé, quant à la lecture d'une œuvre telle que *Morituri* de Y.Khadra par des collégiens du FLE. C'est pourquoi, pour cette partie de l'expérimentation on s'était contenté d'un projet contrôle qu'on avait comparé avec un projet expérimental. Toutefois, et contre toute attente, les résultats obtenus, nous ont encouragé à prolonger l'expérimentation avec une autre classe où il était question de lire non pas une, mais deux œuvres complètes, tirées cette fois-ci de la littérature de jeunesse ; il s'agit de *Le secret de la Joconde* de Catherine Ternaux et *Les doigts rouges* de Marc Villard. Nous reviendrons sur les détails de ce deuxième moment de l'expérimentation plus tard.

2-6- Le questionnaire élèves

Le recours au questionnaire pour l'enquête extensive s'imposait. Etablir un état des lieux et préciser dans quel contexte se déroulera l'expérimentation étaient indispensables.

C'est un outil didactique qui nous permet non seulement de connaître quelque peu les représentations des apprenants et leurs éventuelles lectures, mais également d'introduire notre expérimentation et de réinvestir le pédagogique dans les pratiques réelles des apprenants, d'une part, et de les préparer à la lecture d'œuvre intégrale d'autre part.

Pour se faire, nous avons choisi des questions plus ouvertes que fermées. Pour lesquelles l'apprenant devait répondre dans l'espace d'une heure. Le questionnaire tel qu'il a été présenté aux apprenants est donné en annexe.1.

Nous avons ainsi conçu un ensemble de questions pour tenter d'approcher les thèmes qui suivent :

2-6-1- Le goût des apprenants en matière de lecture

Comme nous allons le démontrer ci-dessous, l'enseignant du FLE en Algérie est soumis aux recommandations de l'inspecteur de sa circonscription. Aussi, l'approche typologique imposée par les curriculums, ne laisse pas le choix à l'apprenant. On s'interroge rarement sur ses goûts de lecture : qu'est-ce qu'il aime ou n'aime pas, préfère ou ne préfère pas. C'est pourquoi, nous avons conçu des questions visant d'approcher ses préférences. Il s'agit de questions qui portent sur sa préférence de lire (ou non), sur ses types de lectures, ainsi que sur ses lectures antérieures. Le tableau 1 indique l'ensemble de ces questions.

Questions élèves
Q1 - Aimes-tu lire ? oui, non - Pourquoi ?
Q2 - Parmi la liste suivante, quels sont les types de lectures qui t'intéressent le plus ? le conte- la BD- le récit fantastique- le récit d'aventure- l'autobiographie- le récit policier- le récit vraisemblable- le récit de science fiction. - Pourquoi ?
Q4 - Combien de livres as-tu lu pendant les dernières vacances ? - Peux-tu citer leurs titres et leurs auteurs ? - Peux-tu citer quelques maisons d'Édition ?

Tableau 1. Les goûts des apprenants

2-6-2- Leurs pratiques en matière de lecture et d'écriture :

Ce deuxième ensemble englobe quelques questions qui visent à mieux connaître les pratiques des apprenants. S'ils finissent leur lecture ou s'ils s'arrêtent au milieu. Si en dehors du travail scolaire, ils consacrent du temps à la lecture et s'ils réinvestissent ce qu'ils ont retenu de leur lecture en écriture.

Q5 - Lis-tu le livre du début jusqu'à la fin ?
Q6 - En dehors du travail scolaire, combien de temps consacres-tu à la lecture ?
Q9 - Est-ce que tu fais appel à tes lectures (du manuel scolaire ou autre support) pour l'écriture en classe ?

Tableau 2. Les pratiques en lecture et en écriture

2-6-3- Leurs représentations en matière de lecture et d'écriture :

On ne peut modifier les représentations des apprenants sans réellement les connaître et les comprendre. Ce troisième ensemble de questions porte sur les représentations des apprenants. Savoir ce qu'ils pensent de la lecture et de l'écriture et ce qu'elles signifient pour eux, est un moyen pour l'enseignant de mieux cerner leurs difficultés et également de mieux adapter le projet expérimental.

Q8 - Aimes-tu les séances consacrées aux activités d'écriture ? oui, non. - Pourquoi ?
Q10- Complète par quelques lignes le début des phrases suivantes : - Lire pour moi c'est... - Ecrire pour moi c'est...

Tableau 3. Les représentations des apprenants

2-6-4- Leur système de valeur :

Ce dernier ensemble vise la place qu'octroie le texte littéraire dans le quotidien de l'apprenant. Il s'agit de savoir quelle importance il accorde au texte littéraire.

Q3 - A ton avis, le texte littéraire est-il plus important que le cinéma ? - Pourquoi ?
Q7 - Selon toi, est-il possible de vivre dans un monde sans livre ?

Tableau 4. Le système de valeur

Conclusion

Le dépouillement des réponses lapidaires des apprenants (cf. résultats de l'analyse du questionnaire) a permis de développer de réels échanges entre les apprenants appelés à justifier oralement leurs réponses, et surtout à introduire l'expérimentation didactique. Dans le dessein de lire une œuvre intégrale, la première enquête a soulevé d'importantes questions quant à la capacité et la volonté de ces apprenants à s'ouvrir à la littérature et à s'aventurer à la lecture d'un roman policier. Nous discuterons de tout ceci en détails dans la partie résultats.

CHAPITRE II

L'expérimentation didactique

Introduction

Il est question dans ce volet de présenter, dans un premier temps, le déroulement concret des deux projets qui ont permis la didactisation du polar *Morituri* dans la CE: à savoir le projet contrôle (désormais PC) et le projet expérimental (désormais PE).

Comme nous l'avons déjà précisé plus haut, l'enjeu essentiel de notre expérimentation était d'amener les apprenants du FLE à adopter une posture d'auteur suite à la lecture d'une œuvre complète et de favoriser les interactions lecture-écriture. C'est pourquoi au départ, et de peur que les apprenants du FLE n'arrivent pas à lire complètement le roman *Morituri* (pour des raisons qu'on a déjà évoquées précédemment), il n'existait pas de classe contrôle (CC). Toutefois, les résultats obtenus, et ce malgré les difficultés rencontrées, nous ont encouragé à prolonger l'expérimentation avec une séquence de lecture suivie tout en favorisant la corrélation lecture-écriture.

La séquence que nous avons prévue proposait aux apprenants la lecture non pas d'un, mais de deux romans tirés cette fois-ci de la littérature de jeunesse. Nous pensons que cette séquence, n'est qu'une suite logique à notre principale expérimentation. Dans la mesure où le travail sur le genre suppose la lecture d'au moins deux œuvres, et comme nous ne pouvions le faire avec deux romans semblables à *Morituri*, (à priori « difficile » à lire pour des apprenants du FLE), nous avons préféré faire plus simple avec des apprenants de deuxième année : une classe inférieure à celle de la précédente, devenue par la suite la CC.

A dessein d'introduire efficacement la notion de genre textuel, et pour la didactisation du polar *Morituri*, on avait besoin d'un PC et d'un PE au sein de la CE ; afin de mieux cerner la différence entre ce que nous proposons dans notre recherche et ce qui se fait habituellement dans les pratiques scolaires en classe de FLE. C'est pourquoi, durant le premier trimestre de l'expérimentation, nous avons gardé le projet proposé par le manuel scolaire de 3AM. En effet, nous avons suivi et respecté la trame des séquences telle qu'elle est présentée par le manuel. Conséquemment, nous avons procédé aux cours et aux exercices habituels tout au long du PC.

Quant au PE et relativement à notre hypothèse de départ, nous avons introduit des activités visant l'interaction entre le lire et l'écrire. Pour ce faire, nous avons proposé aux apprenants de la CE la lecture du polar *Morituri* qui s'est poursuivi tout au long du projet. La différence entre le PC et le PE concerne, d'une part, la multiplicité et la variation des moments et des activités scripturales, et d'autre part, la mise en œuvre des séquences.

Mais avant tout, un rappel théorique concernant le dispositif didactique mis en œuvre : à savoir l'outil du *modèle didactique du genre* (de Pietro et Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro et Schneuwly, 2003) et les séquences qui lui sont corrélées, est indispensable.

2- Approche théorique pour une démarche pédagogique: Le *modèle didactique des genres*

Notre approche du polar *Morituri* est inspirée *du modèle didactique des genres* (de Pietro et Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro et Schneuwly, 2003). En effet, d'après Dolz et Gagnon (juin 2008), deux fondamentaux outils de travail scolaire ont été conceptualisés pour organiser l'enseignement de la production écrite (et orale) par les genres. Le premier est celui du *modèle didactique des genres* et le deuxième celui de *la séquence didactique* (Dolz, Noverras & Schneuwly, 2000).

1-1- La séquence didactique

La *séquence didactique* représentée ci-après (Figure 1) et définie comme étant la construction de démarches d'enseignement, s'organise en quatre étapes :

- La mise en situation : moment où le projet est présenté aux apprenants.
- La production initiale : les apprenants sont appelés à rédiger une première production afin que l'enseignant puisse observer et évaluer les capacités initiales de l'apprenant pour lui permettre de cerner les difficultés que ce dernier rencontre par rapport à la production du genre textuel demandé.
- les ateliers (n modules) : c'est une série d'activités scolaires et d'exercices conçus à partir de l'observation des difficultés rencontrées lors de la première production, afin de remédier aux lacunes de l'apprenant. Ces ateliers touchent quatre niveaux de l'activité langagière, à savoir :
 - Le contexte de production
 - Les contenus
 - L'organisation du texte
 - Les unités linguistiques (assurent la connexion et la cohésion du texte)

Les ateliers sont organisés comme des modules qui peuvent s'adapter à différents contextes scolaires et à des groupes d'apprenants hétérogènes.

- Production finale : est le moment où l'apprenant intègre ses apprentissages en mettant en pratique les savoirs et savoir-faire exercés dans les ateliers. Quant à l'évaluation de la production finale, des grilles sont présentées par l'enseignant.

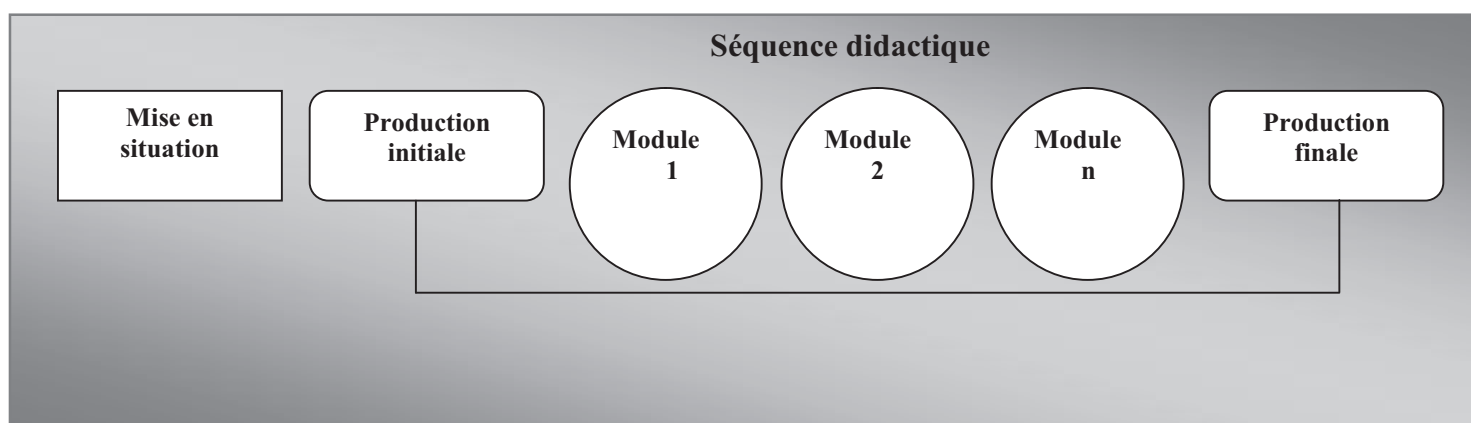


Figure 1. La séquence didactique

La séquence didactique est, non seulement un outil de travail au service de la production écrite (et orale), mais également un outil qui permet « *une meilleure compréhension de ce qui fait obstacle à l'oral comme à l'écriture de manière à favoriser un contrôle conscient des processus impliqués dans la production orale ou dans la rédaction d'un texte*¹³⁷ »

Néanmoins, nous n'avons pas fait usage de cet outil de travail pour les raisons suivantes :

- Le public visé (des apprenants du FLE) ignore le genre policier dans sa forme textuelle, écrite. Par faute de manque d'approche du genre et de lecture, il n'a pas les capacités initiales pour une première production d'une histoire policière, même provisoire.

¹³⁷ Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON, op-cit. p.190

- En Algérie, nous n'avons pas d'ateliers d'écriture pour permettre à l'apprenant de (ré) écrire et de modeler sa production au fur et à mesure qu'on avance dans les pratiques d'ateliers.

1-2- Le modèle didactique du genre : une ingénierie didactique

En somme, nous avons opté pour le *modèle didactique* du genre (de Pietro et Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro et Schneuwly, 2003) qui :

« Présente idéalement l'ensemble des ressources qui pourraient être transformées en contenus potentiels d'enseignement et mobilisées dans les activités scolaires. Il permet plusieurs réalisations, qui permettent de le considérer comme la base de données d'une démarche générative permettant la construction de tout un ensemble de séquences didactiques¹³⁸ »

Le *modèle didactique* du genre est défini comme étant une formalisation des dimensions et des composantes enseignables des genres (oraux et écrits) en vue de leur enseignement. L'élaboration d'un *modèle didactique* (Dolz & Shneuwly, 1998) du genre, propose l'identification de ces dimensions qui génère des activités et des séquences d'enseignement.

Autrement dit, dès qu'on définit et on décrit d'une manière très précise ces dimensions et leur objet d'enseignement, l'entrée dans l'enseignement du genre, devient plus facile. C'est ainsi que tout ce qui apparaissait flou et inaccessible autour du genre, serait susceptible de susciter la créativité chez l'apprenant et son autonomie. D'ailleurs, le comparer à « une matrice » (Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON, 2008) n'est pas fortuit : ce modèle favorise l'intégration des nouveaux textes aux préconstruits « déjà là ». Ce qui favorise, également, un travail scolaire dynamique.

La figure 2. représente les dimensions enseignables qui composent le *modèle didactique* du genre textuel, mais sans précision des dimensions linguistiques.

¹³⁸ Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON, op-cit. p.189

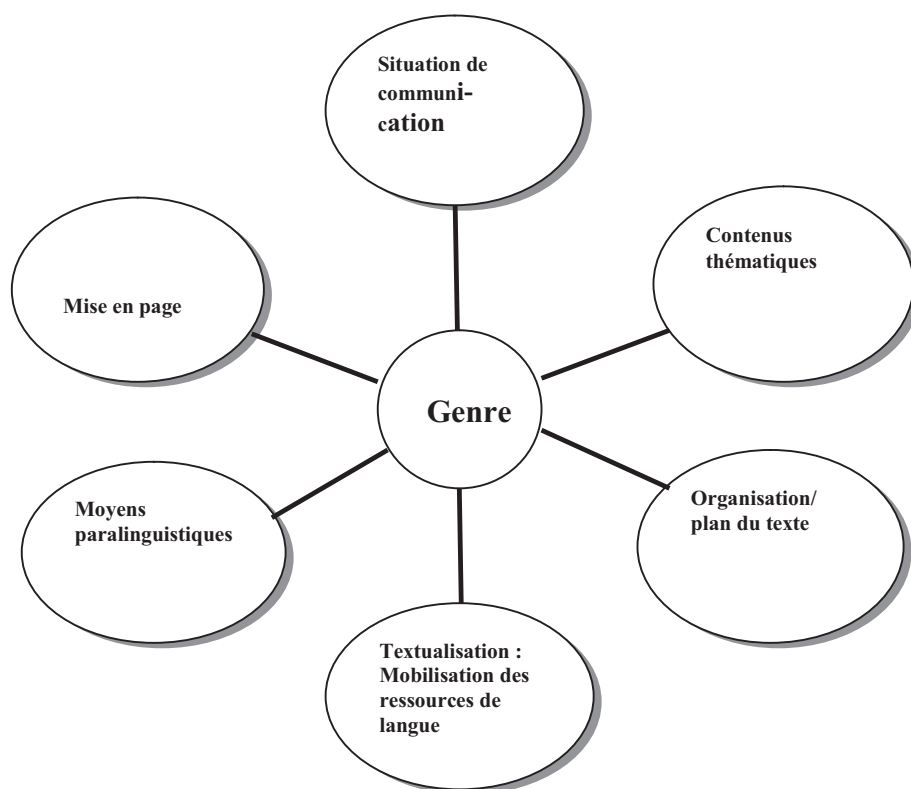


Figure 2. Le modèle didactique du genre, les dimensions enseignables

Cet outil de travail scolaire est une « élaboration en ingénierie didactique » qui explique clairement les dimensions suivantes¹³⁹ :

- Les savoirs de références à mobiliser pour travailler le genre ;
- La description des différentes composantes textuelles spécifiques ;
- Les capacités langagières de l'apprenant qui les concernent.

Le *modèle didactique* du genre cherche à orienter les pratiques d'enseignement en décrivant provisoirement les principales caractéristiques du genre textuel à réaliser. Toutefois, cette description doit présenter toujours un caractère opérationnel.

Le dispositif *modèle didactique* du genre considéré comme étant « la base de données d'une démarche générative », est élaboré selon des données issues de savoirs théoriques, de

¹³⁹ Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON, op-cit. p.188

l'analyse de comportement d'experts et d'enseignants ; ce qui nous amène à définir, tels qu'ils ont été définis par Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON (2008), les trois critères de validité didactique suivants :

- a- Un critère de légitimité (savoirs et ressources valides).
- b- Un critère de pertinence (choix des ressources en fonction des objectifs et finalités scolaires).
- c- Un critère de solidarisation (cohérence des ressources convoquées).

Concernant ces critères, le genre policier a fait ses preuves (cf. la partie : Pourquoi le policier ?).

1-3- Conception des séquences pour le projet expérimental

Nous pensons que le projet proposé par notre recherche inscrit le français langue étrangère dans une dynamique du changement. Aborder des œuvres intégrales d'expression française est plutôt novateur pour les apprenants du FLE. Puis, les amener à lire le roman dans son intégralité ; lecture du roman jusqu'à sa fin, était un défi que nous nous sommes lancé. Par ailleurs, pour relever ce défi, il fallait mettre en place des séquences bien graduées : penser à une progression chronologique et logique.

L'élément essentiel dans la construction d'une progression est la séquence. Ceci dit, pour bien construire cette dernière, nous nous référons aux travaux de Jacqueline Biard et Frédérique Denis (1993) sur la didactique du texte littéraire.

Il conviendrait de rappeler que dans les pratiques pédagogiques actuelles en FLE, la séquence est :

« un simple instrument de mesure permettant d'additionner et de regrouper les séances qui prenaient place dans les semaines de cours scandées par les congés ou par les échéances pédagogiques¹⁴⁰ »

Alors qu'aujourd'hui dans la didactique du texte littéraire est :

« un outil de construction du projet pédagogique¹⁴¹ », elle est :

« liée à une démarche, celle par laquelle le professeur rationalise et organise son enseignement en le découpant en unités distinctes. Produit de cette activité de

¹⁴⁰ J. Biard - F. Denis, *Didactique du texte littéraire*, éd. Nathan, Paris, 1993, p.35.

¹⁴¹ Id. p. 36.

segmentation et de programmation, la séquence renvoie, dans les faits, à des conceptions et à des pratiques didactiques hétérogènes.¹⁴² »

De ce fait, la mise en place de notre projet expérimental n'est ni intuitive ni mécanique. Il obéit à un processus de raisonnement logique suivant les niveaux de lecture des élèves. Notre projet expérimental conjugue deux cas de figure : le premier est centré autour de la lecture intégrale du polar *Morituri*, et le second est celui qui combine des activités diversifiées en privilégiant les interactions de la lecture et de l'écriture et de la créativité de l'apprenant.

Par conséquent, notre progression temporelle et logique prévue pour le projet expérimental comprendra deux macro-séquences corrélées à cinq micro-séquences. Ces dernières correspondent aux différents niveaux de lecture des apprenants, et qui correspondent à leur tour au schéma quinaire du genre policier (grille 3).

2- Le projet contrôle

L'expérimentation s'est déroulée sur deux trimestres : un trimestre pour le PC et le deuxième pour le PE. Comme nous l'avons déjà précisé plus haut, il n'y a pas de classe contrôle, mais un projet contrôle (PC). Afin de pouvoir comparer les résultats obtenus dans le PE avec ceux du PC, concernant l'amélioration (ou pas) de la compétence scripturale chez les apprenants, nous n'avons opéré aucun changement quant au déroulement du projet n°1 destiné aux élèves de troisième année.

Par conséquent, nous avons continué à dispenser les cours habituels, en respectant les recommandations du curriculum et le cheminement de la répartition annuelle. La réalisation du projet comprend trois séquences et chaque séquence passe par trois phases : la première concerne la lecture- compréhension où l'apprenant s'imprègne du thème et du type textuel à étudier ; la deuxième analyse les problèmes lexicaux et morphosyntaxiques relatifs au type textuel proposé. Enfin, tout ce travail devrait préparer l'apprenant à une production écrite qui correspondrait au modèle thématique et textuel étudiés.

L'objectif du travail du PC est l'élaboration d'un recueil de textes donnant l'explication scientifique de phénomènes naturels accompagnés de légendes. Selon la répartition (grille n°1), une seule activité d'écriture est prévue à la fin de chaque séquence,

¹⁴² J. Biard - F. Denis, op-cit, p.35.

donc au total nous avons trois activités d'écriture auxquelles s'exerce l'apprenant tout au long du projet (sans évidemment la réalisation du projet). L'essentiel des activités mises en place pour ce projet telles quelles sont définies par la répartition annuelle, est présenté ci-dessous dans la grille n°1.

La grille n°2 représente le projet du deuxième trimestre tel que le propose le curriculum. C'est ce projet qui sera remplacé par notre PE. Nous tenons à rappeler que les projets à réaliser pour les quatre niveaux (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années), obéissent tous à la même répartition d'activités avec des contenus et des objectifs qui, assurément, diffèrent d'un projet à l'autre.

Oral	Séquences	Lecture	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Expression écrite	Compte-rendu	Lecture/poésie	Evaluation
Produire un énoncé cohérent pour expliquer un choix	L'explication dans une légende	Texte : Le pays des Tagals. Page 60.	Les connecteurs logiques et chronologiques	Les constituants du GN	L'imparfait et le passé simple	Les homonymes	Restituer un texte (légende)	Compte rendu de l'expression écrite et amélioration d'une production d'un apprenant	La naissance des mosquitos. Page 63	Bilan de l'étape 01 du projet. Travaux de groupes, sélection de la documentation. Etape 02
Construire du sens à partir d'indices	L'explication dans le récit fantastique	Texte : Le miroir. Page 76	Les substituts lexicaux et grammaticaux.	Le groupe verbale et ses constituants -Verbes transitifs et intransitifs	L'imparfait et le passé simple (suite)	Selon le choix de l'enseignant	Compléter un récit. Page 86		Qui a peur de qui ? page 79	Etape 03 : finalisation du projet
produire un énoncé cohérent	L'explication dans le récit réaliste	Texte : Un petit phénomène. Page 92.	Les indicateurs de lieu et de temps	La coordination et la juxtaposition	Le passé composé	L'accord du participe passé	Rédiger un texte pour expliquer un fait, un phénomène		Poème : p49 Cécile Chabot	Organisation du travail : -plan

Grille 1. Projet n°1 : Elaborer un recueil de textes donnant l'explication scientifique de phénomènes naturels et accompagner ces textes de légendes

Oral	Séquences	Lecture	Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Expression écrite	Compte-rendu	Lecture/poésie	Evaluation
Questionner de façon pertinente pour construire du sens.	L'explication dans la description subjective	Texte : le littoral algérien.p. 24	Emploi des modalisateurs	L'expression de la cause et de la conséquence	Le futur de l'indicatif	Noms et adjectifs de nationalité	Rédiger un texte pour décrire un lieu, d'un quartier, d'une ville	Compte rendu de l'expression écrite et amélioration d'une production d'un apprenant	Lecture du deuxième fragment de la situation initiale	Bilan de l'étape 01 du projet. Travaux de groupes, sélection de la documentation. Etape 02 Organisation du travail : -plan Etape03 : finalisation du projet
Construire du sens à partir d'indices	L'explication dans la description objective : argumentation	Texte : quand on a trouvé... on dance.p. 110	La synonymie et l'antonymie.	La transformation passive	Les temps du passif	Les accords dans le groupe nominal	Anticiper sur les faits en argumentant		Suite de l'enquête	
produire un énoncé cohérent	La logique textuelle de l'explication	Texte : la production de la pâte à papier.p.142	Les registres de langue. Emploi du lexique mélioratif et dépréciatif	L'expression du but	Le subjonctif présent	Les accords de l'adjectif qualificatif et adverbes en « ment »	Résumé le dernier chapitre		Situation finale	

Grille 2. Projet 02 : Elaborer une brochure expliquant le processus de fabrication de différents produits afin de la présenter aux autres élèves

Notons que les grilles présentées ci-dessus, ne figurent pas dans les curriculums. Les curriculums proposent des projets qui rentrent dans le type spécifique pour chaque année mais laissent le libre choix aux enseignants quant aux projets proposés à leurs apprenants. Par contre, ces grilles sont remises aux enseignants de la part des inspecteurs des circonscriptions afin de coordonner entre ces dernières.

Simplement, en comparant ces grilles au sommaire du manuel (annexe. 2), nous retrouvons beaucoup de variantes. D'abord, le projet n°1 sur la grille se trouve être dans le sommaire du manuel projet n°2. Ensuite, les textes destinés à la lecture compréhension du sommaire ne sont pas ceux indiqués dans la grille. De plus, la grammaire pour lire et écrire présentée dans le sommaire ne correspond pas tout à fait à celle présentée dans la grille. Certaines activités ont été décalées, d'autres supprimées (le travail sur la métaphore par exemple) et mêmes rajoutées.

Ces suppressions, ces rajouts et ces décalages peuvent s'expliquer par l'autonomie accordée aux protagonistes de l'enseignement à avoir un certain contrôle sur le savoir prodigué aux apprenants : compte tenu du fait qu'ils sont en contact direct avec ces derniers et sont censés connaître au mieux les besoins de leurs apprenants.

Par ailleurs, ce qui est très intéressant de constater dans le PC du premier trimestre, est la présence de trois différents genres textuels qui inaugurent les trois séquences ; il s'agit de la légende, le récit fantastique et le récit réaliste, seulement, dont la valeur s'efface avec le texte à dominante explicative puisque l'intérêt du projet est porté à ce dernier : les trois genres sont au service du type explicatif. Ainsi, le processus d'apprentissage mis en place délaisse le travail sur la notion de genre et s'occupe de décrire le texte explicatif. C'est pourquoi, nous avons attendu le deuxième trimestre pour lancer le projet expérimental (PE).

Toutefois, nous tenons à préciser que ce que nous rapportons du PC concerne seulement les séances consacrées au déroulement des activités des productions écrites des apprenants de la 3AM3. Dans la mesure où notre recherche doctorale vise le développement de la compétence de l'écrit, nous concentrons notre travail sur les activités concernant les productions écrites.

2-1- Déroulement des séances d'écritures

1^{ère} Séance d'écriture : Restituer un texte (légende). Durée : 1 heure.

Notes d'observation :

En faisant un petit rappel concernant la séance de la compréhension de l'écrit où nous avons étudié ensemble avec les apprenants la légende *Le pays des Tagals* qui expliquait le phénomène naturel du tremblement de terre, nous préparions ces derniers à la consigne prévue pour leur séance d'expression écrite. En leur explicitant qu'ils devraient imaginer la situation initiale d'une légende qui explique pourquoi la mer est salée (p.70 du manuel). Nous leur avons conseillé, d'abord, de bien lire le texte. Ensuite, d'identifier le ou les personnages. De tenter de comprendre ce qu'il arrive au(x) personnage(s) en essayant, par le biais des connecteurs, d'imaginer comment il(s) était (étaient) avant les événements racontés dans le texte. Nous avons attiré, également, leur attention sur les éléments qu'on devrait retrouver dans la situation initiale et le respect des temps utilisés dans le récit. Car le but de cette première production est de les préparer à leur éventuel projet. Pour constituer un recueil de textes (le projet) regroupant des légendes avec leurs explications scientifiques, chacun devrait commencer à penser, dès maintenant, à la légende qu'il écrirait. Il devrait également s'appropriait le matériau adéquat.

La légende en question était proposée par le manuel scolaire (p.70). Suite à notre intervention, il ne restait pratiquement aux apprenants que vingt minutes pour : lire, identifier et comprendre le texte. En même temps réfléchir sur la situation initiale et la rédiger.

2^{ème} Séance d'écriture : Compléter un récit. Durée : 1 heure

Notes d'observation :

La consigne pour cette activité était la suivante :
« Tu as passé une soirée avec des camarades. Vous vous êtes amusés à vous faire peur mutuellement en inventant des histoires qui vous seraient arrivées. Tes camarades se souviennent du début du récit que tu avais raconté à cette occasion mais plus de la suite. Rédige-la » (p.86 du manuel). Nous avons dicté aux apprenants, les conseils pour l'accomplissement de cette tâche tels qu'ils étaient présentés dans le manuel, à savoir :

- Pour entretenir la situation d'angoisse dans ton récit, pense à créer une atmosphère à partir des objets du décor, des odeurs, des bruits, etc.
- Trouve une solution qui peut expliquer le phénomène.
- Avant de donner la réponse, pense à garder ton lecteur dans l'attente en utilisant l'effet de suspense. Il attendra la suite avec angoisse.
- Pense également à utiliser des expansions du nom. Elles donnent de l'ampleur au récit et contribuent à renforcer l'atmosphère que tu veux créer.

Nous nous sommes rendu compte, par les réactions des apprenants, qu'il s'agit là d'un moment frustrant pour la majorité d'entre eux. Nous savions pertinemment que nous étions entrain de les inviter à adopter une posture auctoriale sans même qu'ils sachent de quoi il s'agit et surtout comment s'y prendre. Seulement, nous avons continué à leur imposer la tâche comme on l'a prévue pour eux.

3^{ème} Séance d'écriture : Rédiger un texte pour expliquer un fait, un phénomène. Durée : 1heure.

Notes d'observation :

La consigne de cette activité était conditionnée par la compréhension du texte *Un petit phénomène* (p.92) que nous avons étudié avec les apprenants au début de la séquence n°3. Il était question de relire le texte ; de rédiger un récit dans lequel les apprenants devraient rappeler l'évènement majeur dans leur introduction ; d'expliquer la position de chaque parent maintenant qu'ils ont découvert que leur petit enfant sait déjà lire et de faire une conclusion montrant que les parents ont trouvé un accord.

Nous tenons à rappeler que nous n'avons rien changé dans la consigne que proposait le manuel scolaire. Nous voulons également préciser, que selon les pratiques traditionnelles en classe de FLE, le projet final des apprenants n'est pas travaillé ni discuté en atelier en classe ; tout le travail se fait à la maison chez l'apprenant. Par conséquent, l'apprenant est livré à lui-même pour la réalisation de sa production finale.

Résultat, une fois le projet fini, cinq élèves parmi les trente six ont remis leurs productions finales ; à savoir, des légendes accompagnées d'explications scientifiques (annexe3).

3- Le projet expérimental

Pour faciliter le travail aux apprenants, le projet doit être défini et par son contenu et par la démarche à suivre. L'explication, à l'apprenant, des actions nécessaires à la réalisation du projet est un moyen de mobilisation de ses savoirs et des savoir-faire déjà acquis, et aussi un moyen de développer des compétences et de nouvelles connaissances.

Dans les pratiques traditionnelles du FLE, l'enseignant a tendance à engager les activités de l'apprenant dans des voies qui expriment le projet de l'enseignant que celui de l'apprenant. Par conséquent, les tâches et les activités auxquelles l'apprenant est soumis, lui sont imposées plutôt que discutées. Or, un authentique travail en projet (John Dewey, 1947) trouve son point de départ dans l'impulsion de l'élève qui se transforme en désir du travail. Cela suppose que la méthode intelligente préconisée requiert plus d'attention de la part de l'enseignant aux besoins et surtout aux expériences vécues de l'apprenant, de sorte que les suggestions se développent et deviennent un projet.

Selon J.F. Halté, le travail en projet est une pratique expérimentale dans laquelle s'élaborent des réponses empiriques (qui pourraient être contestées). Il s'agit de produire et d'organiser sa production.

Par production à l'école, il entend :

« l'ensemble des pratiques mises en œuvre dans une classe et qui aboutissent à la fabrication d'un produit, perdurable ou non – un livre, une exposition, un voyage, une pièce de théâtre, un meuble... - susceptible d'une utilité quelconque à définir pour le groupe producteur ou tout autre groupe¹⁴³. »

C'est également l'occasion où des capacités s'élaborent. En ce sens, soumettre l'apprentissage à la logique de la production inverse le rapport habituel entre apprendre et agir (où dans un premier temps, l'apprenant apprend, puis, dans un second temps il applique ce qu'il a appris suivant un modèle précis) dans la mesure où le produit visé devient une « masse de savoirs investis ». Des savoirs qui sont élaborés

¹⁴³ J.F.Halté. (1982). Apprendre autrement à l'école, in Pratiques n°36. p. 20.

en fonction du développement de la tâche et construis tout au long de l'évolution du produit projeté et non pas isolément.

Par organisation, il entend l'organisation, dès le début de l'année, de la classe en groupe. Un groupe qui se partage les mêmes buts ; qui maîtrise ses objectifs et ses procédures de fonctionnement. Quant à l'enseignant, il devient un membre de ce groupe mais avec un statut particulier. Dans ce genre de groupe les mots clés sont : négociation et contrat de travail. Le contrat de travail sert de référence commune à l'ensemble du groupe dans l'accomplissement du produit visé.

Ce qui nous amène à caractériser le projet comme suit (Le Grain 1988):

- a- Le projet est une tâche : une production finale est attendue et la réalisation doit être menée jusqu'au bout.
- b- Il est défini et réalisé en groupe : négociation de l'idée initiale et adhésion des apprenants à celle-ci.
- c- Le projet est issu d'une volonté collective : définir les objectifs qui répondent aux besoins des apprenants.
- d- Aboutissant à un résultat concret, matérialisé et communicable ; susceptible d'être partagé par d'autres. C'est pourquoi l'état de finition doit être suffisant pour qu'il soit montrable. C'est aussi une manière de valoriser le travail effectué.
- e- Présentant une utilité sociale : ce dernier critère a une fonction politique : la réalisation du projet doit permettre le lien entre les apprentissages scolaires et les questions qui se posent dans la vie quotidienne en donnant du sens aux contenus des programmes. En un mot, elle doit contribuer à la formation et l'éducation du futur citoyen.

En somme, le projet suppose un contrat didactique et une approche dynamique.

3-1- Le pacte virtuel ou le contrat didactique

Comme notre action pédagogique est fondée sur la didactisation du polar au sein du collège algérien, nous avons expliqué, d'une part, aux élèves de la 3AM3 que nous allons nous lancer dans une « aventure » qui commencera par la lecture d'un roman policier et qui finira par des productions de petites histoires policières, et

d'autre part, que c'est à cette classe que revient l'honneur de marquer une première dans l'histoire du collège El- Arbi Boubekkar et de prouver que ce n'est guère impossible. Pour que la motivation soit plus intense, nous avons ajouté que l'enjeu de l'accomplissement de cette action est double : s'affirmer non seulement en temps que lecteur expert mais également en temps qu'auteur-amateur, et aider leur enseignante dans sa recherche doctorale.

Pour se faire, nous leur avons explicité la démarche à suivre, les séquences didactiques que peut proposer un tel projet, le pourquoi de la lecture d'une œuvre intégrale et les objectifs que nous nous sommes fixés en temps que chercheur. Nous leur avons précisé, également, la possibilité de puiser dans leur réalité socioculturelle afin de construire un référent culturel. Mais tout en essayant de garder de la distance par rapport à leurs pratiques de référence afin qu'ils puissent construire leur propre univers (le fait d'adopter une posture d'auteur, fait que la rupture, même partielle, s'opère).

C'est à ce moment que nous avons expliqué aux apprenants la consigne et la tâche que nous leur attribuions. En effet, contrairement à leurs traditionnelles pratiques scolaires en matière d'écrit, la consigne pour la production est généralement donnée à la fin de la séquence. Or, le projet que nous proposons implique la mise en exergue de la consigne pour l'écriture avant même de s'exercer à la lecture du roman.

La consigne :

La consigne était la suivante :

« En laissant libre cour à votre imagination et votre créativité, et en vous inspirant de votre lecture du roman de Khadra *Morituri*, rédigez une histoire policière. »

3-2- Le référent culturel et la notion de genre

Personne, même les grands écrivains, n'invente rien à partir de rien. C'est pourquoi, il faut créer au préalable un référent culturel de manière à ce que l'apprenant puisse partir de quelque chose pour pouvoir écrire autre chose. Le *modèle didactique* du genre facilite la tâche, dans la mesure où il permet d'intégrer les nouveaux textes aux préconstruits « déjà là », et souvent ces derniers sont issus des expériences accumulées par le milieu sociétal de l'apprenant ou par les textes du patrimoine où des réseaux d'intertextualités sont favorisés.

Dans le cas de notre recherche, et même si on avait à faire à des lecteurs novices pour qui la lecture d'une œuvre intégrale, entre autre un roman policier, est une première, la construction du référent culturel n'était pas aussi difficile que l'on pourrait le croire. Effectivement, l'environnement socioculturel de ces apprenants a facilité la construction du référent et l'entrée dans le genre policier.

Leur culture télévisuelle et les différents faits divers relevant de la réalité sociale dont ils entendaient souvent les récits par leurs groupes de pairs, ont favorisé la construction du référent culturel. En évoquant le mot « policier », la majorité des apprenants se sont mis à citer les caractéristiques du genre « police scientifique » en donnant les intitulés de séries qu'ils regardaient à la télévision. D'autres, par contre, confondaient les caractéristiques du sous-genre « roman à énigmes » avec ceux du « roman noir » tout en ignorant, évidemment, qu'ils s'intitulaient ainsi. Deux noms ont été évoqués, à savoir, celui d'Agatha Christie (auteur) et de Sherlock Holmes (personnage). Ce qui démontrait clairement qu'ils connaissaient et qu'ils ne connaissaient pas ; un flou entourant la notion de genre et de sous-genre s'était installé.

Néanmoins, un débat intéressant a été suscité dans lequel les apprenants ont compris qu'il s'agissait bien de l'univers policier mais avec différentes facettes, et différents critères qui faisaient la particularité de chacune d'entre elles. C'est là où nous intervenons pour leur expliquer que ce qu'ils nommaient facettes n'étaient que des sous-genres appartenant au genre (univers) policier. Grâce à ce débat, les apprenants ont découvert non seulement la notion de genre, mais également qu'il existe des critères qui font la particularité de chaque genre.

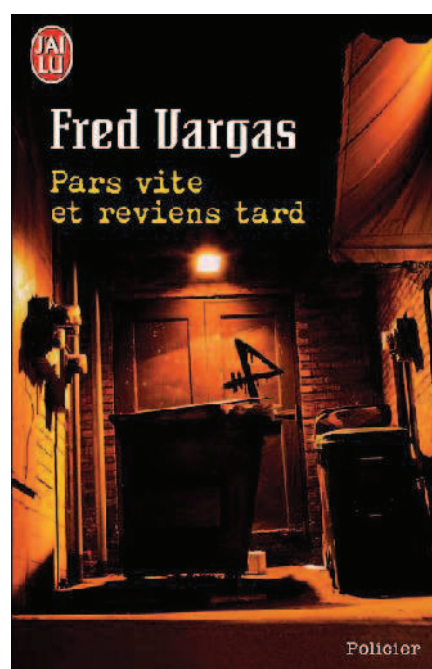
Cependant, comme le travail sur le genre suppose la lecture de plusieurs titres et non pas un seul ; et comme nous avons à faire à des lecteurs débutants, novices dans l'exercice de la lecture d'œuvre complète, leur proposer plusieurs romans à lire était trop risqué. C'est pourquoi, nous nous sommes contenté, au départ, de quelques extraits (de différents sous-genres) tirés de la littérature de jeunesse. En effet, pour une entrée dans l'univers romanesque du genre policier et avant le lancement effectif de la lecture de *Morituri* de Yasmina Khadra, nous avons organisé pour les apprenants de troisième année deux séances de compréhension : une orale et la deuxième écrite.

L'objectif de ces activités était, d'une part, de « mettre en appétit » les apprenants ; de les introduire dans l'univers du policier ; d'avoir la possibilité de reconnaître le genre grâce à des indices externes : couvertures, titres, couleurs et collections. D'autre part, de les amener à découvrir les sous-genres : roman noir et roman à énigme.

Activité 1 : Reconnaissance du genre : Le péri-texte éditorial

Objectif de la séance : Identifier le genre policier à travers les premières de couvertures et les logos de collections.

La littérature policière comme toutes les paralittératures, et plus que tout autre production littéraire, a un caractère d'objet commercial. Par conséquent, sa couverture est facilement reconnaissable. Souvent polychromes, les couvertures des romans policiers (en particulier le roman noir) se distinguent des autres couvertures par une prédominance du noir, du rouge et du jaune. Nous avons voulu attirer l'attention des apprenants sur les fondamentaux éléments de la couverture qui nous permettent le repérage rapide du genre policier. Pour se faire, nous leur avons proposé les premières de couverture suivantes :



En plus du caractère polychrome, un deuxième élément a éveillé la curiosité des apprenants : les illustrations. A partir de l'observation de ces illustrations, les apprenants ont commencé à émettre des hypothèses sur le contenu de l'histoire. Ils ont tout de suite saisi que ces illustrations renseignent le lecteur sur le contenu du livre : toutes les hypothèses tournaient autour du crime.

De plus, l'importance des collections et leurs logos dans la reconnaissance du genre policier n'est pas des moindres. Ils ont une relation étroite avec le texte lui-même. La thématique de la collection correspond généralement au contenu. Ils anticipent le récit et son univers diégétique. Ils inscrivent le texte dans d'autres textes du même genre. C'est ainsi que nous avons remis aux apprenants une liste de différents logos de différentes collections policières que nous avons empruntée à Catherine VERNET¹⁴⁴. On retrouvait dans cette liste le dos hérissé d'un chat, une chouette avec des yeux écarquillés, un masque noir, un point d'interrogation, un crâne et des gouttes de sang qui exprimaient clairement l'appartenance à l'univers violent et sanglant du policier.

¹⁴⁴ VERNET C. (1995). La littérature policière de jeunesse : caractéristiques des genres et propositions didactiques, dans *La littérature de jeunesse au collège*, Pratiques n°88. p.109.

L'apprenant, en observant attentivement ces logos, s'est rendu compte que ce sont des codes qui permettent le repérage facile du genre policier et d'anticiper le contenu du roman avant même de se lancer dans la véritable lecture. Ces logos facilitent la mise en place d'un contrat de lecture.

Enfin, les titres fondamentalement thématiques (ou, selon Genette, rhématiques) « s'inscrivent dans un système sémiotique dominé par l'illusion référentielle¹⁴⁵ ». En effet, les titres des romans policiers, comme l'indiquent les exemples ci-dessus, expriment des thèmes récurrents qui touchent « soit aux personnages : vertu et pêché, amour et mort, justice et crime, richesse et pauvreté ; soit à l'action : aventure, mystère violence ; soit au décor : milieu urbain principalement¹⁴⁶ ».

Activité 2 : L'appartenance à un sous-genre particulier

Objectif de la séance : Une entrée dans l'univers du roman noir et du roman à énigme.

Pour se faire, nous avons proposé aux apprenants la lecture de deux extraits tirés des deux sous-genres : le roman noir et le roman d'énigmes.

1^{er} Extrait :

Le Mystère de la vallée Boscombe

Un matin, alors que nous prenions notre petit déjeuner ma femme et moi, la bonne apporta un télégramme. Il était de Sherlock Holmes et disait ceci :

« Avez-vous deux jours à perdre ? Viens de recevoir télégramme de l'ouest de l'Angleterre en rapport avec la tragédie de la vallée Boscombe. Serais heureux de vous avoir avec moi. Bon air, beau site. Partirai de Paddington par le train de 11h15. »

- Qu'en dites-vous mon ami ? demanda ma femme en me regardant.
L'accompagnerez-vous ?
- Je ne sais que décider. J'ai une assez longue liste de rendez-vous...
- Bah ! Anstruther vous remplacera. Vous aviez l'air un peu fatigué ces derniers temps. Ce changement vous fera du bien et puis les affaires de Sherlock Holmes vous passionnent toujours.

Doyle A.C., coll. « Les classiques du polar », Hatier, 1994

¹⁴⁵ Couégnas D. dans VERNET.C. op-cit. p. 98.

¹⁴⁶ VERNET C. op-cit. p.98.

2^{ème} Extrait:

Cadavres au petit matin

Les chats s'étiraient, les nuages gris s'allongeaient à l'horizon, les parents de Roger ronflaient, bouche ouverte, recroquevillés dos à dos en chien de fusil. Ils furent réveillés par la pluie drue sur les ardoises du toit, et les minous venaient piétiner leurs joues. Tous deux, ils étaient instituteurs : grasse matinée le mercredi. Or, Roger n'avait pas fait l'effort de se lever à temps pour garnir les gamelles des chats de croquettes craquantes ! Papa dut se résigner à enfiler ses chaussons, passer sa robe de chambre bordeaux sur son pyjama bleu-des-mers-du-sud. Il était pourtant entendu que Roger s'occuperait seul de son cadeau d'anniversaire. Il avait préféré deux chatons à une encyclopédie. Parfait. Mais maintenant, il lui restait à tenir sa promesse ! A dix ans, on est un grand garçon ! Papa tituba, traina les pieds, perdit un chausson et se cogna contre le bois du lit de Roger qu'il se mit à secouer d'abord doucement puis plus violemment, puis furieusement.

Son cri dressa maman, droite dans le lit, le drap imprimé de palmiers roses remonté jusqu'au menton. – Roger a disparu ! Au diable les chats, tant pis pour la pluie, finie la grasse matinée. Papa et maman regardèrent sous les couvertures de Roger, au salon, dans la salle de jeux, dans la cuisine, au garage...

Quint M., coll. « Souris noire », Syros, 1996.

L'étude du lexique de ces deux extraits a permis d'ores et déjà aux apprenants de déceler la différence entre les deux écrits : le niveau de langue n'est pas le même et la classe sociale également. Ce qui nous a permis en temps qu'enseignante, d'intervenir afin d'expliquer brièvement l'appartenance des deux extraits aux deux différents sous-genres et de leur proposer de découvrir les caractéristiques de l'un des deux en lisant *Morituri*. L'objectif était non seulement de découvrir ces caractéristiques mais également de se les approprier afin de pouvoir produire par la suite.

Reste à préciser qu'il ne faudrait pas perdre de vue qu'ils apprennent le français pour des fins communicationnelles. Par conséquent, ils devraient écrire pour être lu ; la réalisation du projet ne s'arrêtera pas à leur recueil de récits policiers, mais ils devraient, d'ores et déjà, penser à un éventuel destinataire.

3-3- La nécessité d'un destinataire

Comme l'affirment les linguistes et les sociologues (Bally, Bourdieu, Labov...), tout texte écrit implique une communication, un dialogue : un lecteur, et la possibilité d'agir d'une manière consciente ou non sur ce lecteur. Avant d'écrire leurs histoires,

il était indispensable de désigner explicitement, en accord avec les apprenants, un destinataire pour leurs productions.

C'est pourquoi, nous avons posé aux apprenants la question du destinataire et qu'est ce qui leur ferait plaisir : écrire pour les autres classes, pour les parents ou pour être publiés. Leur choix portait sur la troisième suggestion. Comme justification, ils ont avancé l'argument suivant : s'ils sont publiés (c'est ce qui serait une première pour eux), ils pourront être lus par les parents, les autres classes et pourquoi pas par l'ensemble du personnel du collège.

3-4- Le choix du corpus

Dés qu'on s'est mis d'accord sur le destinataire, il fallait, également, se mettre d'accord sur le roman à étudier. Logiquement, nous aurions dû remettre aux apprenants une liste de romans policiers et leur laisser le libre choix quant aux romans qu'ils souhaiteraient lire ; non pas une seule œuvre mais plusieurs. Car le travail sur le genre, comme nous l'avons déjà précisé, suppose la lecture de plusieurs titres et non pas un seul. Toutefois, il existe une réalité qu'on ne peut ignorer : le public visé vient d'un milieu rural, il n'a pas d'encyclopédie générique, il n'a jamais lu intégralement un roman et il ne maîtrise pas la langue française (évidemment nous parlons de la majorité des apprenants et on ne fait pas cas des quelques élèves qui la maîtrisent). Sans oublier qu'il n'a jamais été initié à une telle tâche ; par conséquent, le choix des apprenants sera guidé par le hasard.

Néanmoins, l'utilisation du modèle du genre se fera en relation avec la culture télévisuelle des apprenants. En effet, selon les résultats obtenus lors du questionnaire, le genre policier n'est pas tout à fait méconnu chez les apprenants et ce grâce à leur culture télévisuelle. L'exploitation de cette dernière favorise un travail sur le genre. Aussi, elle représente la culture de l'Autre (l'apprenant) que nous voulons exploiter en faveur du développement de sa compétence rédactionnelle.

Par rapport à ce que nous venons d'évoquer plus haut, nous avons proposé le roman noir *Morituri* (1997) tout en précisant que ce dernier est le premier roman policier maghrébin qui a apporté à son auteur Yasmina Khadra une notoriété internationale. D'ailleurs, le succès de l'œuvre de Khadra se poursuit jusqu'à ce jour

(*Ce que le jour doit à la nuit*, Julliard 2008). *Morituri* qui avait l'Algérie comme toile de fond, a bouleversé le petit monde du polar francophone. Les apprenants ignoraient qui était Y.Khadra et ce que représentait son œuvre à l'échelle nationale et internationale.

C'était l'occasion pour nous de le leur faire découvrir en installant le jeu du suspense autour de l'auteur. C'est pourquoi nous leur avons attribué la tâche de faire des recherches, sur le net, sur cet auteur et surtout sur son identité. Puis de nous les rapporter brièvement par écrit.

Même si les apprenants n'ont pas encore approché effectivement le roman *Morituri*, il s'agit là d'un moment très important qui fait que l'action attendue sera plus efficace, dans la mesure où le pseudonyme Yasmina Khadra constitue déjà une énigme par le biais de laquelle :

- L'apprenant est lancé inconsciemment dans l'interactivité du lire-écrire ;
- Une intéressante dynamique de classe est provoquée ;
- Sur le plan cognitif, l'assimilation du nouveau morphème lexical « pseudonyme » est, non seulement plus facilitée et plus assumée mais également plus ancrée.
- La découverte de la double identité de l'auteur, motivait d'avantage les apprenants pour la lecture du roman policier *Morituri*.

Ces apprenants ont, d'une part, appris que derrière le nom féminin se cachait une personne masculine et ont assimilé la définition du mot « pseudonyme ». D'autre part, leur motivation pour la lecture de l'œuvre *Morituri* était plus grande (c'est pourquoi, nous supposons que l'action attendue serait plus efficace).

Pour dire vrai, au début de cette « aventure », nous avons pensé à proposer un projet qui respecterait la répartition des activités telles qu'elles sont établies par le curriculum; à savoir un projet comprenant trois séquences et trois activités d'écriture, en variant juste les supports de lecture. De manière à ce que ces derniers soient remplacés par les chapitres du roman *Morituri*. Toutefois, une fois le projet lancé, et par rapport à la dynamique qu'il a suscitée, nous nous sommes rendu compte que les pratiques en classes changeaient et réorientaient nos démarches et le processus mis en place, et au lieu d'aller d'une action d'enseignement vers une action d'apprentissage,

l'inverse s'est opéré : c'était plutôt des actions d'apprentissage qui guidaient les actions d'enseignement : on répondait à la demande du public. Chose qui nous a amené à revoir le projet et son contenu et le fruit de cette remise en question a donné la grille n°3.

3-5- Déroulement des activités du PE

Séquence I : Objectif : Découvrir la notion de « genre » et les caractéristiques du genre policier	Situation initiale	Lecture/ Ecriture	Outils de langue	Lecture/ Ecriture
		Etude du paratexte ; les hypothèses de sens	Voc. Synonymie et antonymie ; les substituts lexicaux. Conj. Le présent de l'indicatif. Orth. Noms et adjectifs de nationalité	Commencer à faire le portrait du personnage principal et la fiche de lecture du roman
	L'évènement déclencheur : l'énigme	Lecture/ Ecriture	Outils de langue	Lecture/ Ecriture
		Réécrire un passage pris de la page 32 : améliorer le niveau de langue	Voc. L'onomastique ; les modalisateurs. Gram. Le groupe nominal et ses expansions. Conj. Les valeurs du présent de l'indicatif. Orth. Les accords dans le groupe nominal	Au choix : insérer un passage descriptif (description d'un lieu) ou expliquer un phénomène
Séquence II : Objectif : Investir pour produire	L'enquête et les rebondissements	Lecture/ Ecriture	Outils de langue	Lecture/ Ecriture
		Détecter les thèmes proposés ; commencer à lister les indices	Voc. Emploi du lexique mélioratif et dépréciatif. Conj. Futur simple de l'indicatif. Gram. L'expression de la cause et la conséquence	Résumé récapitulatif
	La résolution de l'énigme	Ecriture	Outils de langue	Lecture
		Deviner l'identité du meurtrier (justification et arguments)	Gram. La transformation passive. Conj. Le passé composé de l'indicatif et le présent passif. Orth. L'accord de l'adjectif	Confirmer ou infirmer leurs hypothèses concernant l'identité du meurtrier
Situation finale	<u>Lecture/ Ecriture</u>	<u>Outils de langue</u>	<u>Lecture/ Ecriture</u>	
	Donner son point de vue concernant la fin de l'histoire	Voc. Les verbes d'opinion. Gram. Selon le choix de l'enseignant. Conj. Les temps du passif. Orth. Les adverbes en « ment »	Réécrire la quatrième de couverture	

Projet 2. Ecrire du policier : Un recueil d'histoires policières destiné à la publication. (Grille 3)

Relativement à notre problématique, notons que la grille que nous avons proposée est surtout centrée sur des activités imposant l'interaction lecture-écriture que l'étude d'un genre pourrait favoriser et qui favoriserait à son tour la production écrite chez l'apprenant du FLE.

C'est pourquoi, les moments réservés aux évaluations (avec tout type confondu) et ceux réservés aux comptes rendus des productions écrites ne figurent pas sur la grille. Toutefois, des séances leur ont été consacrées en bonne et due forme. Concernant l'oral, nous ne lui avons pas consacré une seule séance inaugurant chaque séquence, comme il est démontré clairement dans le programme officiel (voir la grille n°1), mais nous pensons que l'oscillation entre le lire et le produire dans un genre considéré comme unité de travail, favorise constamment l'oral ; l'oral était omniprésent tout au long du projet. Cependant, nous ne voulons pas trop nous étaler sur le sujet pour ne pas nous égarer de notre problématique.

Contrairement au programme officiel qui propose un moment d'écriture à la fin de chaque séquence (un total de trois essais écrits pour trois séquences) pendant tout le projet, grâce à la grille ci-dessus ces moments ont été triplés ainsi que les essais des apprenants. Ces essais que nous appellerons désormais écrits intermédiaires aident l'apprenant dans la rédaction du produit final.

3-5-1- Les écrits intermédiaires et réflexifs

Nous entendons par écrits intermédiaires, les écrits qui

« permettent en particulier à des scripteurs débutants ou mal à l'aise de faire leurs premiers pas dans le travail, de modifier leur image d'eux-mêmes, de faire la preuve que quelque chose est possible. Donc pas seulement intermédiaires entre différents états du projet d'écriture, mais intermédiaires entre le scripteur et les lecteurs-négociateurs, entre ce qui est lu, vu, entendu et ce qui est écrit¹⁴⁷. »

Ils sont intermédiaires au sens où ils jouent un rôle cognitif et affectif.

¹⁴⁷ CHABANE.J-C. 2002. *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*. Sous la direction de D.Bucheton. Delagrave. CRDP de l'Académie de Versailles. P.64

Réflexifs, « au sens où l'on cherche par une tâche d'écriture à mettre les élèves en activité (faire réfléchir, faire imaginer, il s'agit d'une activité cognitive).¹⁴⁸»

La multiplicité et la variété des moments d'écriture ne relèvent pas forcément du nombre des séquences, dans la mesure où nous proposons deux séquences pour tout le projet. Briser l'habitus scriptural de ces apprenants était primordial ; donc, écrire n'est pas seulement une activité à laquelle on s'exerce uniquement et automatiquement à la fin de chaque séquence. Les efforts d'écriture, que devraient fournir ces élèves durant les écrits intermédiaires, seront en relation avec des objectifs préétablis et surtout explicités aux apprenants : puisqu'ils savaient préalablement et pertinemment qu'ils allaient réinvestir leurs acquis en matière d'écrit dans leur production finale qui s'enrichirait au fur et à mesure que le projet évoluera.

Cependant, comme ces écrits par définition, représentent un travail hétérogène, brouillant et inachevé des apprenants, nous ne les avons ni conservés ni analysés. Ces écrits intermédiaires ont fait plutôt l'objet de discussion et de critique orale et instantanée.

3-5-2- Les objectifs des séquences

Selon notre hypothèse de départ, qui suggère que le genre constitue une unité de travail, les objectifs des séquences proposés par le PE sont aussi liés que complémentaires. Et les cinq moments qui les édifient représentent les cinq moments forts du schéma quinaire du policier.

La première séquence, d'une part, a comme but de laisser les apprenants découvrir par eux même la notion de « genre » et d'autre part, à découvrir les traits caractéristiques du roman noir. Britt-Mari Barth¹⁴⁹ nous recommande de nous abstenir de donner des définitions préalables de la notion de genre aux apprenants et de procéder plutôt à les amener à la découvrir et à découvrir les caractéristiques essentielles de la notion. Evidemment, cette exploration se fera tout au long de leur lecture, ceci dit tout au long du projet.

Le pacte virtuel qui nous lie aux apprenants suppose qu'une fois les particularités du genre acquises, leurs connaissances seront exploitées lors de leurs

¹⁴⁸ Id.64

¹⁴⁹ B-M Barth, L'apprentissage de l'abstraction, Paris, Retz, coll. « Pédagogie », 1987, p.35 et sv.

productions finales ; ce qui nous amène à l'objectif de la deuxième séquence ; non seulement il y a une continuité entre les séquences mais également il y a un enchevêtrement de façon à former un tout cohérent. Nous pensons que cette organisation stimulera l'apprenant pour être plus attentif, plus méthodique, et plus respectueux de ce qui se fait en classe et surtout plus rassuré par rapport à ce qu'il va accomplir comme tâches (il connaît son point de départ et son point d'arrivée) puisque tout s'entremêle et se suit de façon à ce qu'il arrive à réaliser son projet : tout moment est privilégié.

3-5-3- Le facteur temps

Notre plus grand souci était le temps : il est recommandé aux enseignants du FLE de faire trois projets pendant l'année scolaire (maximum quatre). Autrement dit, un projet pour chaque trimestre. Comme nous nous lançons dans une nouvelle expérience que le public visé n'a jamais vécue, nous craignons de dépasser les trois mois. Sachant que le volume horaire prévu pour l'enseignement de la matière français au collège pour les classes de troisième année est de cinq heures par semaine. Comme nous l'avons précisé plus haut, un projet peut se dérouler dans une durée d'une moyenne de deux mois, donc on met à la disposition de l'enseignant approximativement quarante séances (une séance = 1heure) sans compter celles réservées aux évaluations, pour l'accomplissement du projet.

Avant la réforme, l'enseignant du FLE était contraint de terminer telle ou telle activité dans une durée bien précise qui lui était dictée par les programmes d'accompagnement ; il n'avait pas le droit de dépasser le nombre de séances assignées par ses derniers. Néanmoins, avec la nouvelle approche par les compétences et avant elle l'approche communicative, l'enseignant a acquis une certaine autonomie par rapport à l'organisation du temps et au déroulement de ses activités.

3-5-4- Les contraintes

Deux contraintes, par contre, se sont imposées à nous :

- La première est le coût du livre et sa non disponibilité¹⁵⁰ ;

¹⁵⁰ Nous nous sommes, fait envoyer les livres d'Alger car ils étaient introuvables à Oran.

- La seconde est la réaction de certains parents :

Deux parents seulement sur trente-six avaient encouragé le projet. La majorité, n'étaient même pas au courant de ce que lisaient leurs enfants, alors que d'autres étaient indignés par rapport au choix de l'œuvre. La vulgarité exagérée et omniprésente dans le roman *Morituri* les a choqués (réaction à laquelle on s'attendait), et a amené certains d'entre eux à venir nous voir pour nous exprimer clairement leur mécontentement quant à l'action que nous entreprenions, mais qui n'ont pas interdit à leur enfants de lire. Seulement, ils leur ont formellement interdit de venir les voir pour demander des explications et qu'ils devront se débrouiller tous seuls.

Il est clair que le lancement effectif du projet n'a pas laissé beaucoup indifférents : cependant, ce qu'il y a lieu de retenir, est que la contrainte s'est révélé être, pour nous, un très grand avantage. Dans la mesure où les parents en refusant d'aider leurs enfants, ils les ont initiés au Dictionnaire. Comme il nous était impossible de lire le roman entièrement en classe, les apprenants devaient continuer la lecture chez-eux et ils étaient obligés de revenir souvent au dictionnaire pour trouver des définitions de mots pour pouvoir comprendre et continuer leur lecture ; ces parents nous ont inconsciemment apporté beaucoup d'aide.

3-6- *Morituri* : un polar « miroir »

3-6-1- Synopsis

Dans *Morituri*, il est question de la disparition de Sabine, fille d'un homme très puissant Ghoul Malek. Le commissaire Llob mène avec quelques adjoints, une enquête sur sa disparition. Le cabaret appelé " Les limbes rouges " est la première étape de l'enquête, où le commissaire interroge quelques témoins. L'enquête semble piétiner au début du récit à cause du manque de coopération des personnes ayant été en contact avec Sabine.

Tour à tour, des témoins sont éliminés. Llob croise un réseau de tueurs intégristes et quelques anciens dirigeants qui continuent, dans l'ombre, à tirer les ficelles et à commanditer des assassinats. Ceci dit, malgré les contraintes de sa hiérarchie et l'assassinat de personnages proches de lui, Llob continue à mener son

enquête et apprend, lors d'un interrogatoire, le nom d'un émir intégriste dénommé Abou Kalybse. Ce dernier chargeait ses sbires de l'élimination des intellectuels.

Parallèlement à sa recherche, Llob se voit amené à chercher le commanditaire d'assassinats perpétrés contre des intellectuels. Le suspect numéro un, Sid Lankbout, a été éliminé lors d'une perquisition du commissaire dans son domicile par un sniper qui prit aussitôt la fuite.

Conséquemment, l'entourage professionnel du commissaire le congratule pour avoir mis fin aux agissements de celui qu'ils croyaient être Abou Kalybse.

Cependant, les menaces de mort continuent de hanter l'existence de Llob. Désespéré, il reçoit l'aide du commissaire Dine et de son ami Da Achour. Llob et Dine interrogent Saleh Doba, personnage impliqué dans des scandales politico-financiers. Ce dernier fut aussi éliminé par Habibo. Aussitôt l'assassin arrêté, Dine réussit à l'interroger sur ses commanditaires. Soudainement, un groupe d'assaillants voulurent assassiner le témoin pour qu'il ne révèle pas toute la vérité. Ce qui a donné lieu à un accrochage entre les forces de l'ordre et les terroristes, qui fini par mettre hors d'état de nuire tout le groupe dont l'Albinos de Ghoul Malek faisait partie.

Abou Kalybse n'était autre que Ghoul Malek, le père de Sabine. Animé par la vengeance, le commissaire Llob exécuta Ghoul Malek, instigateur des machinations et des tueries.

Sabine demeure introuvable. Celle-ci a été utilisée comme appât pour destituer son père de son règne de terreur.

3-6-2- Yasmina Khadra : Le pseudonyme énigmatique

Dès 1997, alors que sa carrière d'écrivain est récompensée par le trophée 813 du meilleur roman francophone pour *Morituri*, Khadra donne sa première interview où il révèle pour la première fois son identité masculine¹⁵¹. Quelques cinq années plus tard, il explique clairement à un journal national :

¹⁵¹ Jean-Luc Douin, Entretien avec Yasmina Khadra, paru dans *Le Monde* du jeudi 9 septembre 1999, p.11.

« Pour les gens qui ont lu mes livres, je suis un écrivain qui a pris ses risques et ses engagements. La détermination qui m'a poussé à écrire mes livres m'a également poussé à faire face au rejet dont j'ai été victime en France. Et au lieu de me juger sur la teneur littéraire de mes livres, on met en avant mon statut d'ancien militaire. »¹⁵²

En effet, Yasmina Khadra, n'est que le pseudonyme d'un ancien militaire Mohamed Moulessoul, dont les dernières années de sa carrière ont été consacrées à la lutte contre l'intégrisme en Algérie. Né le dix janvier 1955 à Kenadsa (Algérie), un matin de 1964, alors qu'il n'avait que neuf ans, son père l'intègre dans une école militaire : l'école des cadets d' El Machouar, parce qu'il veut qu'il devienne un officier comme lui. Effectivement, M.Moulessoul acquiert, officiellement, le titre d'officier en 1978.

Cependant, le monde de l'enfance choyé est balayé à l'instant où il franchi les portes de cette sinistre institution. L'enfant a, non seulement perdu son paradis affectif, mais son présent va se trouver brutalisé par la polygamie de son père et ses conséquences. Le jeune cadet Mohamed est devenu désormais « chef de famille » quand il n'est pas derrière les murs de la caserne : sa mère, qui n'a encore que trente ans, et ses sept enfants sont mis au rebut.

Lorsqu'il quitte El Machouar pour Koléa, sa vocation d'écrivain se précise. A cette école militaire, grâce à certains professeurs, il découvre la grande littérature qu'elle soit française, arabe, américaine ou russe. Il écrit dans une revue, malgré le comité de censure, il monte une pièce de théâtre dont il est l'auteur...il quitte l'armée algérienne en 2000, avec le grade de commandant.

Son premier recueil de nouvelles, intitulé *Houria*, est sorti en Algérie en 1984. Il est l'auteur d'une vingtaine de livres au total, qu'ils soient publiés avec son vrai nom, sous le pseudonyme de Khadra ou de Llob, ils sont désormais traduits et publiés partout dans le monde. Khadra est au goût du jour. Cet auteur sincère qui se veut témoin de son temps bouleverse souvent par ses écrits sans concessions qui vont à l'essentiel. C'est un écrivain polyvalent ; que ce soit dans la noire ou dans la blanche, son écriture reste forte et donne des récits puissants.

¹⁵² Rabeh Sebaa, Yasmina Khadra, Une île au large du renoncement, entretien paru dans *La Voix de l'Oranie* du samedi 28 juillet 2001,p.9.

Yasmina Khadra a bouleversé le petit monde du polar francophone lorsqu'en 1997 paraissait son premier roman de la trilogie du commissaire Llob¹⁵³: *Morituri* ; roman qui avait l'Algérie comme toile de fond. La saga du commissaire Llob fut encore plus percutante pour nombre de lecteurs par le fait qu'on la présentait comme écrite par une femme. Mais en 1999 Yasmina Khadra se révélera être le nom de plume d'un homme. Contraint pour sa sécurité à garder l'anonymat, il se démasque en janvier 2001 et dévoilera sa carrière militaire et son histoire personnelle avec l'ECRIVAIN suivi de l'IMPOSTURE DES MOTS (2002) qui recevra la médaille d'or de l'Académie Française.

3-6-3- *Morituri* : Un roman noir

Cette partie de notre recherche tentera de répondre en quelque sorte aux interrogations qui nous ont été posées à chaque fois que nous précisions à notre groupe de pairs que nous avons invité des collégiens à lire *Morituri*. Certes, nous aurions du puiser dans la littérature de jeunesse pour des lecteurs novices, cependant notre choix a porté sur cet ouvrage pour deux raisons. La première est le constat que des apprenants algériens ignorent complètement qui est Yasmina Khadra : cet écrivain dont la notoriété est internationale reste méconnu chez lui.

La seconde raison concerne le genre dans lequel Khadra a choisi d'écrire : le roman noir.

Considérons un instant la définition que Fereydoun Hoveyda donne du genre :

*« Le roman noir, bon ou mauvais, procure l'évasion ; pas de problème, pas de fatigue, l'histoire se suit automatiquement. Le bon roman est en même temps un miroir d'une partie de notre société d'aujourd'hui, il contient un élément de témoignage et même de psychologie humaine d'une force singulière. Mais alors l'évasion se dissipe et le lecteur est ramené au cœur de certains problèmes contemporains. »*¹⁵⁴

¹⁵³ *Morituri- Double blanc- L'Automne des chimères.*

¹⁵⁴ Fereydoun Hoveyda , *Histoire du roman policier*, Les Editions du Pavillon, 1965, p.190.

Khadra puise dans les ingrédients qui ont fait le succès de Hammet, Chandler ou Chase : "le contenu de leurs récits ne varie guère : braquage, hold-up, enlèvements..."¹⁵⁵

En effet, Khadra a su trouver dans la situation sécuritaire des années 90 de l'Algérie une abondance de choix thématiques : "La criminalité politique, avec ses prises d'otages, ses voitures piégées, ses détournements..."¹⁵⁶. Le roman noir se définit, selon Hoveyda, par son "réalisme"¹⁵⁷ et sa "puissance onirique."¹⁵⁸

Nous sommes donc en présence d'un "effet de réel"¹⁵⁹, la préface de *Morituri* met en évidence le fait que: "Yasmina Khadra parle de l'intérieur de son pays comme tous ceux qui y vivent actuellement." (p.10) Cet effet du réel rapproche l'apprenant encore plus de l'œuvre et l'implique directement et la curiosité d'en savoir plus, permet à l'apprenant d'avancer d'avantage dans sa lecture.

Khadra préfère l'objectif qui rapproche le lecteur du détail qui à la fois parle et implique parce qu'il y a familiarité avec le lecteur algérien. Ce détail qui paraît superflu puisé dans la réalité de l'Algérie permet une sorte d'économie de moyens pour rendre le plus vraisemblable possible le monde romanesque à partir de notations anecdotiques.

Nous percevons la manière dont Khadra a planté le décor de son roman : l'Algérie des années 90 ; il eut d'ailleurs souvent recours à la technique de l'effet de réel, en décrivant, d'un œil cynique l'Algérie comme : "...un bled où, pour acquérir un misérable frigo, il faut se lever tôt" (p.18), ou lorsque le personnage principal dit : "Quand je songe aux cités dortoirs qui pervertissent nos paysages, aux "fourre-gens" "insipides...je ne me fais pas trop d'illusions sur les lendemains." (p.127)

Khadra s'est forcément inspiré de la réalité algérienne dont il a beaucoup été question dans la décennie noire. Le critère de ressemblance est dans le texte de Khadra, accentué par le nombre d'informations concernant la situation algérienne. Par ces faits vraisemblables, Khadra a voulu donner à sa narration un cachet authentique. Le suspense est présent du début jusqu'au dénouement, ponctué régulièrement par des descriptions ou des dialogues percutants et moralisants. La fiction dans *Morituri*

¹⁵⁵ Boileau- Narcejac, *Le roman policier*, Que sais-je ? PUF, 1975, p.86.

¹⁵⁶ Ibid.. 86.

¹⁵⁷ Ibid.. 86.

¹⁵⁸ Ibid.. 86.

¹⁵⁹ Ibid.. 86.

dispose de tous les matériaux du roman noir en accumulant les catastrophes et les attentats, le bruit et la fureur, les larmes et le désespoir.

Morituri se veut témoin de la société algérienne avec un langage familier; ce qui facilitera la lecture des apprenants.

3-7- Mise en œuvre effective du PE : pour une approche de *Morituri*

1^{ère} Activité de lecture-écriture: Emettre des hypothèses de sens à partir de l'étude du paratexte. Durée : 1 heure.

Notes d'observation

Nous commençons par distribuer les romans aux élèves. Nous leur conseillons de bien observer la couverture du livre. Ensuite de la décrire.

Il s'agit là d'un premier moment privilégié et très important pour ces apprenants qui n'ont jamais jusqu'à présent eu le privilège d'être en contact direct avec une œuvre littéraire : le pragmatisme de la situation a fait qu'ils se sont mis automatiquement à scruter l'objet « livre ».

Suite à un échange oral entre nous et les apprenants concernant le titre, l'illustration, le résumé de la quatrième de couverture, la maison d'édition, collection..., nous leur avons confirmé que toute lecture littéraire est conditionnée par un espace réservé à la paratextualité (un espace déjà étudié plus haut). En attirant leur attention sur l'aspect commerciale du genre policier. C'est pourquoi sa couverture doit être parfaitement reconnaissable et identifiable de manière à inciter à la consommation. Le livre s'inscrit dans une collection et possède ses marques de série afin de renseigner le lecteur et le fidéliser. C'est ainsi que *Morituri* nous a permis d'attirer l'attention des apprenants sur l'importance du paratexte à aborder n'importe quelle œuvre littéraire.

Deuxième moment important relevant des interactions entre nous et les apprenants concernait le titre *Morituri*. A la fois partie d'un ensemble et étiquette de cet ensemble, il joue un rôle dans le processus de compréhension. Il permet également la mise en valeur de l'œuvre et l'identification de celle-ci.

Morituri, intitulé du roman à étudier, a éveillé chez les apprenants un grand intérêt. Le suspense prédominait avant même de lire le roman : à travers le titre, les apprenants avaient commencé déjà le travail sur les caractéristiques du genre policier. Le lexème *Morituri* les a surpris et intrigués. Il a amené ces apprenants-lecteurs, inconsciemment, à émettre différentes hypothèses de sens. Notre consigne était qu'ils mettent, individuellement, leurs réflexions par écrits puis de les lire aux autres élèves. Bien que le travail soit individuel, toutes les hypothèses gravitaient autour du même thème : la mort. Nous avons retenu les hypothèses suivantes :

- a- Le mot *Morituri* est un nom composé du vocable *mort* et du verbe *tuer*. Il annonce, peut être, l'histoire d'un tueur en série.
 - b- *Morituri* = mourir assassiné = victime = enquête = roman policier.
 - c- *Morituri* signifierait : même mort, tu ris ; ou bien le héros est un personnage ironique, ou le héros de l'histoire mourra d'une manière honorable, même mort il reste vainqueur, il se moque de son ennemi.
- a. La quatrième n'est pas une hypothèse, c'est le fruit d'une recherche effectuée auparavant par deux élèves : Ilyes et Fadwa, qui avaient cherché le sens exact de *Morituri* et l'ont rapporté à leurs camarades en leur expliquant que c'est le cri des gladiateurs pour César afin de le saluer : « César ceux qui vont mourir te saluent ! ». suite à leur récit, un oral fructueux s'est installé, et le suspense est devenu de plus en plus intrigant : la lecture devenait impérative.

3-7-1- La quatrième de couverture

Suite à cette dynamique, nous avons attiré l'attention des apprenants sur le rôle d'une quatrième de couverture et sa fonction incitative. Encore plus révélatrice que le titre, c'est grâce à elle que le lecteur prend connaissance de l'œuvre que ce soit sur les rayons d'une librairie ou d'une bibliothèque. Elle peut proposer un court résumé (qui ne résume pas vraiment l'histoire dans son intégralité car l'intérêt du roman policier

réside dans l'art du suspense), le début de l'histoire, un extrait... la quatrième de couverture de *Morituri* était encore plus ambiguë que le titre : elle ne révélait pas grande chose. La lecture de l'œuvre devenait impérative.

3-7-2- La fiche de lecture

Un outil de travail très pertinent pour des lecteurs plus performants. Nous ne pouvons guère prétendre à une lecture d'un roman sans en garder quelques informations. C'est pourquoi, nous avons expliqué aux apprenants à la fin de la séance qu'il était indispensable d'établir une fiche de lecture du roman *Morituri*. Nous leur avons explicité le pourquoi d'une telle tâche et son importance. Comme il s'agissait là d'une pratique nouvelle pour ces apprenants-lecteurs, nous les avons aidés en dressant préalablement une série de questions sur lesquelles ils devaient répondre au fur et à mesure qu'ils avançaient dans leur lecture afin de remplir leur fiche de lecture.

- **Fiche de lecture de *Morituri***

Titre :

Auteur :

Edition :

Collection :

Année de publication

- Quels sont les personnages principaux?
- Décrivez- les : traits physiques et moraux.
- Où et quand se déroule l'histoire ?
- Décrivez les lieux principaux
- Quel évènement a déclenché l'enquête ?
- Quels autres méfaits comprend cette histoire ?
- Relevez les indices
- Que pensez-vous de l'évolution de l'histoire ?
- Que pensez-vous du héros de l'histoire ?

2^{ème} Activité de lecture-écriture: Ecrire le portrait du commissaire Brahim Llob.
Durée : deux heures.

Séance 1 : Notes d'observation

Contrairement à leurs traditionnelles pratiques lectorales, les apprenants de la 3AM3 ont été invités à une lecture feuilleton. Le polar *Morituri* présente vingt chapitres, avec une moyenne approximative de huit pages pour chaque chapitre. Nous avons proposé aux apprenants de lire chaque jour au moins deux chapitres ; comme une séance d'une heure était insuffisante, seul le premier chapitre était lu en classe par les élèves. Une lecture pendant laquelle ils ont découvert une vulgarité choquante mais pas inintéressante : dans la mesure où cela leur a permis de se retrouver quelque part dans cet univers de la littérature dont ils avaient peur et dont ils évitaient de s'approcher. C'était un repère parmi d'autres : c'était le « vraisemblable ». Ce qui nous a été réellement intéressant, c'est que certains élèves se sont mis à trouver des justifications à la vulgarité du personnage principal Brahim Llob vu la conjoncture de cette époque. Cette même vulgarité qui choquait a conduit ces apprenants à avancer que Llob pourrait être un personnage malheureux.

C'est à ce moment que nous intervenons pour leur donner la consigne d'écrire le portrait du commissaire Brahim Llob. En leur explicitant que ce n'est pas une tâche qui s'exécuterait d'emblée, mais qui se nourrira de leur lecture feuilleton. Cependant, nous leur avons fourni, dans un premier temps, le portrait du célèbre détective Sherlock Holmes (voir <http://users.skynet.be/litterature/ressources/rescadre.htm>). Nous leur avons demandé d'analyser la description et de comparer, dans un second temps, son portrait avec celui du commissaire Llob.

Nous sommes là face à un moment crucial de l'expérimentation grâce auquel l'apprenant est amené à découvrir les caractéristiques du sous-genre noir et de ce qui le différencie des autres sous-genres policiers. Notons que ces apprenants connaissaient qu'est-ce qu'un portrait. Ils ont eu l'occasion de l'étudier en deuxième année.

Toutefois, l'intérêt de leur apprentissage s'arrêtait à un acte procédural qui leur enseignait comment décrire un personnage moralement ou physiquement. Alors

qu'avec le polar *Morituri*, ces apprenants donnent du sens à leur apprentissage. Cette description leur permet, dans un premier temps, de s'inscrire dans un genre et dans un second temps d'identifier le sous-genre en question.

Séance 2 : Notes d'observation

Nous commençons par leur demander où ils ont sont dans leur lecture du roman.

Leur description du personnage principal se limitait, au début, au profil identitaire de Brahim Llob : « algérien, commissaire de police, père de famille, vieux, pas riche ». Ensuite, elle évoluait en fonction de leur lecture. Contrairement au personnage de Doyle, Llob, pour les apprenants, était « vulgaire, triste, sarcastique, agit avec violence, cynique, mais en même temps très aimant et très affectueux » (ils ont eu recours au dictionnaire). Ils ont saisi qu'il s'agit de deux personnages qui appartenaient à deux mondes différents, même si les deux sont des enquêteurs. C'est là où nous intervenons pour leur expliciter que l'un des principaux critères du roman noir est d'avoir une figure telle que la figure de Brahim Llob, en ajoutant qu'il aurait été préférable qu'ils lisent également un roman à énigme de manière à ce qu'ils aient d'avantage de connaissances sur le sous-genre. Néanmoins, nous avons suggéré aux apprenants, tout en s'appuyant sur la lecture de *Morituri*, de continuer à chercher les autres caractéristiques du sous-genre noir en les résumant dans la grille que nous leur avons remise.

Caractéristiques du roman noir <i>Morituri</i>	
Traits du personnage principal	- - - -
Les personnages	- - -
Le référent Le cadre spatio-temporel	
La narration	
La description	
L'écriture	

Les moments forts se sont multipliés au cours de cette séance. Grâce à *Morituri*, nous avons attiré l'attention des apprenants sur l'évolution des événements et les éventuels rebondissements que peut avoir une enquête dans le genre policier. Autrement dit, nous leur avons parlé du schéma quinaire. Les apprenants ont pris l'habitude de lire des textes de type narratif avec un schéma triptyque regroupant une situation initiale, événementielle et finale.

Alors qu'avec *Morituri*, d'une part, ils découvrent un récit qui ne répond pas au traditionnel schéma narratif, et d'autre part, ils découvrent la notion de « genre » et de « sous-genre ». En effet, les échanges avec les apprenants concernant les caractéristiques et les particularités du roman noir, nous a permis d'introduire aisément les deux notions. Ils ont facilement classé *Morituri*, dans la sous catégorie roman noir.

Une évidente distinction entre « type » et « genre » textuel apparaît nettement. Dans la mesure où les apprenants ont découvert durant leur lecture, que le genre étudié comprend des passages de types descriptif, explicatif, narratif et argumentatif qu'ils ont repérés.

Remarque

Pour les activités de langue correspondant à cette séquence, nous avons procédé autrement que d'habitude ; au lieu de consacrer des séances séparées pour l'étude du vocabulaire, la conjugaison et l'orthographe, l'approche générique nous a permis, en une séance¹⁶⁰ et avec le même support, d'introduire automatiquement un travail dynamique sur la synonymie et l'antonymie (en recourant au dictionnaire).

Quant aux substituts lexicaux et grammaticaux, les apprenants les relever et les utiliser inconsciemment quand ils cherchaient à établir le portrait de Llob. Nous n'avons intervenu que pour leur dire que tous les mots qui remplacent Llob, on les nomme les « substituts » ; seulement que certains sont classés « grammaticaux » et d'autres « lexicaux » en relevant des exemples de ce qu'ils avaient déjà listés.

Pour la séance de conjugaison, le texte présentait une multitude de verbes appartenant à différents groupes, conjugués au présent de l'indicatif. Tout ce qu'on leur demandait pour reconnaître les terminaisons du présent de l'indicatif, c'était de relever les verbes au présent de l'indicatif, d'encadrer leurs terminaisons, et de chercher leurs infinitifs de manière à préciser leur appartenance à tel ou tel groupe. Et nous avons fait de même pour l'orthographe.

Nous voulons attirer l'attention sur la capacité du genre à privilégier toute dimension et à mobiliser toute ressource linguistique et à donner du sens aux pratiques linguistiques des apprenants. C'est une « base de données » qui permet plusieurs réalisations.

¹⁶⁰ Bien évidemment, les apprenants ont travaillé, dans une séance de consolidation, ce qu'ils ont appris comme outils de langue.

3^{ème} Activité de lecture-écriture : Transformer un dialogue en texte. Durée : 1 heure

Notes d'observation :

Nous avons proposé aux apprenants la réécriture d'un dialogue pris dans la page 32. La consigne était de le transformer en texte en améliorant le niveau de langue. Les apprenants automatiquement se sont mis, à lire silencieusement le dialogue en question. Seulement, l'élève Fatima n'était pas d'accord avec notre choix. Elle avance : « *Madame, j'ai trouvé pendant que je lisais un dialogue que je trouve plus beau et plus riche que celui-là ; il est dans la page 48* » et elle propose qu'on le lise. Ainsi, nous avons laissé le choix du dialogue aux apprenants. Comme la majorité rejoignait l'avis de leur camarade de classe Fatima, nous ne pouvions exiger celui de la page 32.

Dialogue choisi par l'enseignante :

« Lino m'intercepte sur le seuil du commissariat. Il y a une toile d'araignée sur le verre droit de ses lunettes.

- J'ai marché dessus, avoue-t-il pour susciter ma compassion.
- Ça prouve que tu tiens sur tes jambes.

De son doigt abîmé par le stress, il m'indique le salon d'accueil :

- Ait Meziane t'attend depuis une plombe.
- Le grand comique m'enthousiasmé-je.

L'Ait Meziane qui se morfond au salon n'a rien à voir avec le saltimbanque qui absorbait, à lui seul tous les feux de la rampe. Loque pitoyable aussi décontenancée que son ombre, il a la nuit sur la figure.
P.32 »

Dialogue choisi par l'élève :

- « Commissaire, ulule Bliss, tu vas pas croire...

J'agite ma main devant ma figure à cause de l'haleine du diseur-de-sinistrose.

- Pas le temps !

Son enthousiasme s'éteint aussitôt :

- J'suis pas un pestiféré, bordel ! J'ai de l'amour propre.
- Essaie une autre lessive, vieux, parce que ce n'est pas bien nettoyé.
- J'ai droit aux mêmes égards que mes autres collègues. C'est pas juste de me traiter de la sorte. On est en guerre, on doit se serrer les coudes. »

Par rapport à notre hypothèse de départ, il s'agit là d'un second moment crucial favorisé par l'interaction lecture-écriture qu'a suscitée l'approche générique en travaillant une œuvre intégrale, à savoir cette autonomie à prendre en charge toute la situation de la production scripturale : de la consigne à la réalisation. En passant par deux moments de réécriture au lieu d'un et en mobilisant plusieurs dimensions : une situation de communication, une mobilisation de ressources linguistiques et une prise en charge du contenu thématique.

L'onomastique dans *Morituri*

Le moment nodal de cette 2^{ème} séquence était le travail sur les anthroponymes que proposait le roman *Morituri*. Il faut reconnaître que faire lire le roman aux apprenants était une expérience difficile surtout au début, mais il se trouve que leur découverte d'une onomastique très amusante a diminué la difficulté de l'action et a procuré à l'apprenant un certain intérêt pour l'œuvre en favorisant certains apprentissages dont nous retenons les plus efficaces :

- Premièrement, **un avantage psycho-affectif** : dès les premières pages, en prenant contact avec les noms propres que Khadra a attribué à ses personnages dans *Morituri*, l'apprenant s'est senti en sécurité ; il a acquis une certaine assurance par rapport à la lecture de l'œuvre. Il a su que l'auteur qui se cachait derrière le texte n'est finalement qu'une personne comme lui dont il n'avait pas à avoir crainte, et à ne plus se méfier de son œuvre ou de refuser de

l'approcher. L'acquisition de cette assurance qui était primordiale pour instituer le contact avec l'œuvre, s'est produite grâce au procédé onomastique très explicite et très référentiel. Observons de près l'exemple de l'anthroponyme « Ghoul Malek » qui signifie en français : Le roi ogre. Cet anthroponyme a suscité beaucoup d'intérêt chez les collégiens. C'est une composition de noms qu'ils avaient tout de suite identifiée et assimilée dans la mesure où ces lexèmes appartenaient à leur culture dialectale ; l'inférence s'est faite automatiquement. Sur le plan cognitif, l'étude de ce nom propre, très « locale », a favorisé le processus de compréhension : l'actualisation de connaissances s'est produite d'une manière systématique sans contrainte, et cela leur a permis d'inférer, au-delà d'un sens, une signification par le biais de l'interaction.

- Deuxièmement, **le jeu interactif** : « Ghoul Malek », devenu facile à retenir, a favorisé un oral très fructueux où les apprenants se sont lancés à l'extrapolation en essayant de dégager, à partir du nom, les caractéristiques du personnage. Ensuite, automatiquement ils se sont mis à vérifier leurs hypothèses en revenant au texte où ils ont relevé les substituts lexicaux qui le désignent en retenant, à leur sens, celui qui pouvait mieux le décrire à savoir « Pachyderme indolent... (p.38) ». Plus qu'une désignation, les apprenants ont saisi que les noms propres que propose *Morituri* sont des signes chargés de significations. Pendant leur lecture, ils ont, également, compris que « le nom manifeste l'appartenance à une catégorie ¹⁶¹ », (seuls les antagonistes avaient ce caractère d'animosité : Sid Lankabout = le Sieur Araignée ou Hadj Garne...), comme il peut également « définir le personnage moralement et physiquement ¹⁶² ». En effet, ils ont compris que ces noms ne sont pas choisis au hasard, bien au contraire, ils sont choisis de manière à ce qu'ils les mettent « dans le bain de l'œuvre ». Au lieu d'être des lecteurs « hors-sujet », ils deviennent « sujets » à part entière du projet en question.

¹⁶¹ Yves Reuter, *Introduction à l'analyse du roman* (2^{ème} édition), Dunod, 1996, p.163.

¹⁶² Ibid, p.163.

- Troisièmement, **développer une posture d'auteur** : L'onomastique comme outil linguistique, a fait prendre conscience aux apprenants du FLE que les personnages du polar sont « incarnés », ils ont une psychologie, ils sont en chair et en sang. Avant de nommer un personnage, l'auteur réfléchit sur son rôle, sa fonction, sa tâche sur tous les plans : culturel, social, psychologique... En écrivant son texte, l'auteur met en place tout un mécanisme qui fait que « la machine texte » se met en marche d'une manière régulière et organisée pour produire un objet cohérent.

En somme, l'apprenant a pris conscience que, s'il envisageait de rédiger une histoire du genre polar, il devrait, à son tour, réfléchir d'abord aux rôles attribués à chaque personnage afin de doter chaque personnage des caractéristiques qui lui sont propres. Une telle réflexion sur les noms propres, lui permet d'ores et déjà, de commencer à agencer et à structurer les événements de sa production écrite.

- Quatrièmement, **l'intertexte** : Le récit de *Morituri* est enrichi par l'intertexte : on y trouve une intertextualité littéraire qui se manifeste dès la deuxième de couverture par la citation de Nietzsche ; une intertextualité discursive et une intertextualité historique révélées par une étude onomastique. Des noms de personnages historiques sont repris dans le texte de Khadra : Par exemple, le témoin noir qui a donné des renseignements au commissaire Llob, s'appelait : " Omar Malkom dit Iks... " (p.110). Cet anthroponyme fait référence au militant noir américain dénommé Malcolm X et qui fut assassiné en 1965 ; les apprenants ont enrichi leur culture en faisant des recherches sur le personnage et sur sa vie de militant.

Observons, également, l'anthroponyme ABOU KALYBSE : un jeu de mots révélateur et vecteur d'intertexte discursif. Pendant leur lecture, les apprenants avaient rencontré le mot : « apocalypse »⁶⁴, qui avait suscité chez les apprenants un débat très intéressant. Ensuite, ils ont fait la découverte du nom propre ABOU KALYBSE : Abou (père de) et Kalybse (chien). Les apprenants ont pu facilement imaginer les caractéristiques de ce personnage et son appartenance catégorique grâce à l'intertexte discursif : un discours s'est tenu sur l'intégrisme dévastateur qui a déferlé sur l'Algérie durant la décennie

noire. L'étude de l'onomastique a révélé un autre champ interdisciplinaire : l'Histoire. On a discuté en classe avec les apprenants de cette période dont ils ignoraient les faits.

Cette étude onomastique a aidé les apprenants à se préparer à la réalisation de la consigne relative à leur quatrième activité scripturale et a transformé la cinquième activité scripturale en un oral.

4^{ème} activité de lecture-écriture : Au choix : insérer un passage descriptif ou expliquer un phénomène. Durée : 1 heure.

Notes d'observation :

La production écrite liée à cette activité de lecture-écriture était au choix : les apprenants étaient conviés à choisir entre

- la rédaction d'un texte explicatif dont la consigne était d'expliquer la phrase « Apocalypse y sera perçue comme l'orgasme des enchantements. p.64 », en se référant évidemment au contexte dans lequel elle a été produite.
- ou la description d'un lieu : introduire un passage descriptif de la capitale, pour les élèves qui ont eu le privilège de visiter Alger, dont l'effet visé est d'inviter le groupe de pair à la découvrir. Pour ceux qui ne connaissaient pas Alger, nous leur avons proposé de faire de même avec les régions qu'ils connaissaient très bien.

Seulement, comme on avait longtemps débattu du phénomène « apocalypse » antérieurement, la majorité des apprenants ont choisi de travailler la deuxième consigne.

5^{ème} Activité de lecture-écriture : Thèmes et indices

Notes d'observation

Nous avons attiré l'attention plus haut, quant au changement effectué pour cette séance. En effet, la grille que nous avons prévue proposait une activité rédactionnelle, seulement les apprenants ont jugé plus intéressant le fait de relever et d'en discuter oralement, et des thèmes et des indices que proposait *Morituri*. C'était plus une séance consacrée à l'oral qu'à l'écrit, toutefois l'interaction n'était pas exclue dans la mesure où le retour au texte se faisait spontanément. Pour les indices, les apprenants avançaient qu'ils ne pouvaient pas arrêter la liste dans cette séance puisqu'ils n'ont pas encore fini le roman (la majorité étaient arrivés au treizième chapitre : pour eux l'enquête n'est pas encore finie).

Cela prouve, encore une fois la perméabilité du genre à s'adapter à toute situation d'apprentissage.

Pour ce qui est de la durée de cet oral, les échanges avec les apprenants ont fait que cela n'a duré que quinze minutes. Les quarante cinq minutes restantes étaient consacrées aux activités classiques du vocabulaire et de la conjugaison. Concernant la grammaire relative à cette séquence, nous lui avons consacré deux heures.

6^{ème} Activité de lecture-écriture : résumer

Notes d'observation :

Dans le dessein de faire reconnaître le canevas du policier à ces apprenants, nous leur avons lancé la consigne de rédiger, chez-eux, un résumé récapitulatif de l'histoire, à la fin de la séance qui précédait celle-ci. A partir de leur résumé, nous avons discuté des moments forts qui constituaient le récit. Grâce auxquels nous avons facilement explicité aux apprenants le schéma quinaire par lequel passe généralement une enquête policière, à savoir : la situation initiale, l'évènement déclencheur de l'énigme, l'enquête et les rebondissements, la résolution de l'énigme et la situation finale.

Il s'agit là d'un autre moment important dans lequel l'apprenant du FLE a saisi un autre critère pour la rédaction d'une histoire policière, et que contrairement au schéma tripartite qu'il a l'habitude de voir dans ses lectures d' « extraits » antérieures,

il devrait prendre en considération les cinq moments forts du canevas pour la réalisation de son projet.

7^{ème} activité de lecture-écriture : deviner l'identité du meurtrier. Durée : une heure.

Notes d'observation :

En revenant aux indices et aux témoins avec les apprenants, surtout le dernier « Omar Malkom », nous avons donné la consigne aux apprenants, qui sont arrivés au quinzième chapitre, de deviner par écrit l'identité du personnage recherché « Abou Kalybse ». Nous leur avons précisé que toute suggestion doit s'accompagner de justifications.

Un autre moment important qui confirme la capacité du genre à être un générateur (une source) pour la production de tout type de texte dans un même contexte.

8^{ème} activité de lecture-écriture : Donner son point de vue. Durée : 30 mn

Notes d'observation :

Nous avons essayé, par le biais de cette séance, d'impliquer d'avantage les apprenants en les faisant passer de la catégorie lecteurs à la catégorie critiques. Rappelons seulement qu'ils ont fini de lire le récit en entier ; ils ont découvert qu'ils se sont trompés quant à l'identité d'Abou Kalybse. C'était finalement le nabab Ghoul Malek dont la fille était enlevée. La consigne était de donner leur avis personnel concernant la fin de l'histoire ; ce qu'ils pensent et est-ce qu'ils auraient procédé de la même manière, s'ils avaient à écrire la fin de l'histoire ?

9^{ème} Activité de lecture-écriture : Réécrire la quatrième de couverture

Notes d'observation :

Pour cette dernière activité, la consigne était de réécrire la quatrième de couverture. Comme les apprenants ont constaté qu'il s'agissait d'un petit

extrait pris du roman, nous leur avons rappelé et la fonction d'une quatrième de couverture et les possibilités de son écriture. C'est là où nous leur avons demandé leurs avis sur la quatrième de couverture écrite par Y.Khadra et nous les avons invités à la réécrire. Cependant, tout le monde ne l'a pas réécrit : car le travail était effectué chez-eux et ils l'ont rapporté sur leur cahier d'exercices le lendemain. Néanmoins, la moitié de la classe s'est exercée à la reproduire.

Pour la lecture de leurs rédactions, nous avons procédé autrement que d'habitude : nous leur avons demandé d'échanger leurs cahiers avec leurs camarades, donc personne n'a lu son texte ; les auteurs avaient des lecteurs.

L'intérêt porté à ce travail ne résidait pas dans le fait de juger la pertinence du texte rédigé par l'apprenant, mais plutôt dans le fait de l'amener à critiquer un écrit, non seulement oralement, mais également par écrit. Puis, lire aux autres ce qu'il a produit et d'en discuter ensemble ensuite. Même si la tâche est minime mais son intérêt est majeur : l'apprenant a pris déjà conscience que ce qu'il écrivait était destiné à la lecture.

En somme, rappelons que la pertinence des séquences mises en œuvre dans cette expérimentation résidait dans le fait que l'apprenant savait d'ores et déjà que toutes les activités dans lesquelles il s'est lancé lui permettaient d'avancer dans son projet final à savoir : la production de sa propre histoire policière ; d'en être l'auteur.

Le dispositif mis en place pour le projet expérimental était fondé sur un contrat didactique. Ce contrat expliquait clairement les tenants et les aboutissants d'une telle expérience ; la clarté de la situation dans laquelle les apprenants étaient invités à rédiger, était de mise.

Compte tenu des représentations des élèves sur l'activité d'écriture et leur habitus rédactionnel (à savoir écrire à la commande), la consigne d'écriture de leur production finale proposait une écriture plutôt libre et personnelle. En revanche, comme nous leur avons attribué des rôles d'auteurs, à présent c'est à eux de créer des effets, d'atteindre une intention et d'imaginer la réception de leurs textes (Crinon 2006).

Toutefois, la lecture du polar de Khadra, ne signifie guère le cantonnement des apprenants dans un style unique spécifique au sous-genre polar. La lecture de *Morituri* n'était qu'une ouverture, une introduction au genre policier. Mais en aucun

cas une imposition. L'intérêt d'un travail pareil consiste à donner à ces apprenants la libre expression et à permettre à leurs éventuels lecteurs d'explorer leur univers imaginaire¹⁶³.

Arrivés à la fin du projet, les apprenants étaient priés de remettre leurs « petites histoires policières ». Sans aucun préjugé sur les contenus des productions écrites, le nombre des textes remis dépassait, déjà, celui du PC.

C'est pourquoi, et comme il nous a été reproché d'avoir donné à lire, aux apprenants, un roman au lieu de plusieurs, on a voulu vérifier la capacité de ces apprenants en matière de lecture d'œuvres intégrales, s'ils pouvaient s'exercer à la lecture de deux livres au lieu d'un. Mais cette fois-ci avec une classe de deuxième année au lieu de troisième et durant l'activité de lecture suivie au lieu d'un travail en projet. Car nous nous sommes rendu compte que si ces apprenants du FLE étaient capables de lire *Morituri* de Yasmina Khadra, c'est que quelque part, ils peuvent pourquoi pas, lire deux romans (tirés de la littérature de jeunesse) au lieu d'un.

Ainsi, nous avons prolongé l'expérimentation avec l'activité de lecture suivie et dirigée (lecture récréative), en proposant cette fois-ci la lecture de deux œuvres tirées de la littérature de jeunesse ; il s'agit, pour le premier, du polar de Marc Villard *Les doigts rouges* et pour le deuxième *Le secret de la Joconde* de Catherine Ternaux. Notre choix a porté sur ces deux romans pour deux raisons : la première est, la double interprétation des événements qu'offre le roman *Les doigts rouges* et qui suscite d'avantage la curiosité des apprenants en privilégiant le suspense. Quant au deuxième roman, il conjugue deux genres : on retrouve dans *Le secret de la Joconde* le fantastique et le policier.

Public visé

Ces deux polars nous ont permis de préparer et surtout de mettre en œuvre la lecture intégrale de deux romans policiers avec des apprenants de deuxième année au lieu de troisième, (donc une classe inférieure à la précédente, mais toujours dans le même collège El Arbi Boubekar situé à la Sénia Douar). Notre choix a porté sur ce

¹⁶³ Ce que nous avons omis de préciser dans le déroulement du projet c'est que nous avons consacré une séance à la fin de chaque séquence où nous discutons avec les apprenants de leurs projets, des personnages choisis, de l'évolution de leurs histoires et des difficultés rencontrées.

niveau parce que tout simplement la rentrée scolaire 2011-2012 a été marquée par l'arrivée d'un nouveau manuel de français, qui privilégie un travail sur une variété de genres textuels. Quant à la classe en question où s'est déroulée la suite de l'expérimentation, il s'agissait de la 2AM2, dont la moyenne d'âge des apprenants est de 12 à 13 ans. Pourquoi cette classe et non pas une autre ? Parce que tout simplement, sur les sept divisions de deuxième année, c'était l'unique classe qui comptait 28 apprenants. Les autres divisions variaient entre 32 et 35 apprenants par classe.

Objectifs de l'activité de la lecture suivie

- Amener l'apprenant à lire intégralement les deux œuvres.
- Découvrir la notion de genre textuel et les caractéristiques du genre policier.
- Favoriser la corrélation lecture-écriture¹⁶⁴.
- Résumer l'œuvre complète.

Durée de l'activité de lecture suivie :

Sept séances, dans lesquelles on s'intéressera dans un premier temps au roman de Marc Villard *Les doigts rouges* afin de permettre à ces apprenants novices en matière de lecture d'œuvre intégrale de découvrir, progressivement tout au long de leur lecture, les caractéristiques du genre policier. Par la suite, mettre en réseau la lecture de ce récit avec celui du *secret de la Joconde* à dessein d'en dégager les convergences et les divergences des deux romans.

¹⁶⁴ Dans les pratiques de classe en FLE, l'activité de lecture suivie et dirigée finie rarement par des productions écrites, mais conformément à notre hypothèse de recherche concernant les interactions lecture-écriture, nous avons privilégié l'écrit durant cette activité.

Séance 1 :

Les doigts rouges : Première et quatrième de couverture

Compétences	Déroulement
<ul style="list-style-type: none">- Ecouter et exprimer un point de vue personnel.- Répondre à une question et émettre une hypothèse de lecture par écrit.	<ul style="list-style-type: none">a- Je lis aux apprenants la quatrième de couverture avant de leur remettre le livre : « Que feriez-vous si vous soupçonniez votre grand frère chéri d'avoir commis un crime horrible ? Ricky est rongé par le doute »b- Je distribue les romans.c- Présentation de la première de couverture à caractère polychrome : identification du titre, l'auteur, l'illustration, indices sur le genre littéraire.d- Relecture de la quatrième de couverture.

Notes d'observation :

L'étude du paratexte éditorial a suscité un très grand intérêt chez les apprenants et a éveillé leur curiosité. D'abord, ils ont commencé à émettre des hypothèses de lecture à partir du titre, de l'illustration et de la question posée en quatrième de couverture. Pour y répondre, nous avons demandé aux apprenants de le faire par écrit en une ou deux phrases tout en respectant les majuscules et les points pour chaque phrase écrite. Les réponses des apprenants tournaient autour des hypothèses suivantes, en voici quelques unes :

- *[Je pense qu'il s'agit d'un récit de suspense où Ricky soupçonne son grand frère adoré d'avoir commis un horrible crime. Et Ricky essaie de l'aider à trouver une solution à son problème.]*
- *[D'après la photo et le titre et la couverture, je pense que ce roman tourne autour d'un adolescent qui est soupçonné par son petit frère d'avoir commis un meurtre.]*

- *[A partir de la première et de la quatrième de couverture et de la photo, je crois que le frère de Ricky a fait un crime. Et comme Ricky aime beaucoup son frère, il l'aide à caché le cadavre.]*
- *D'après les indices trouvés dans le titre, la photo et la question posée dans la quatrième de couverture, à mon avis ce roman est un mystère un crime est commis par un jeune adolescent qui ne sait pas ce qu'il fait parce qu'il passe par un moment qui bouleverse toute sa personnalité L'adolescence.]*
- *[Je pense que le frère de Ricky a commencé à faire des affaires avec un criminel, un dealer et a eu des problèmes avec lui. Donc il a été obligé de tuer cette personne qui lui causait ses problèmes. Ricky a trouvé les habits de son frère pleins de sang alors il a eu des soupçons.]*

Il s'agit là d'un travail fort intéressant dans la mesure où les apprenants, d'une part, se sont attelés à user des modalisateurs (je pense, je crois, à mon avis) pour exprimer leurs opinions, voire même la développer. D'autre part, on retrouve dans leurs productions respectives un champ lexical relatif au genre policier à savoir : *crime, mystère, soupçons, commettre un meurtre, suspense, indices, criminel, dealer*. En somme, et suite à un échange fructueux avec les apprenants, ces indices leur ont permis de comprendre qu'il est question de lire un roman policier.

Nous avons clôturé la première séance en demandant aux apprenants de compléter la grille suivante : (travail collectif)

Titre du livre	
Auteur	
Edition	
Collection	
Genre du roman	

Séance 2 : lecture du Chapitre 1 (durée 50 m)

Compétences	Déroulement
<p>Lecture : Lire silencieusement un texte littéraire et le comprendre : lecture de la situation initiale de l'histoire. Lire à haute voix et de manière expressive le texte.</p> <p>Ecriture : Faire le portrait des personnages.</p>	<p>a- <u>Lecture silencieuse du chapitre :</u> Identification des personnages, lieu, temps de l'action.</p> <p><u>Questionnement :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui est le personnage principal de l'histoire ? - Quels sont les autres personnages cités dans ce chapitre ? - Où se passe l'histoire ? - Quand se passe-t-elle ? - Quelles phrases montrent que Ricky admire son frère ? - Pourquoi le gendarme vient voir les enfants Miller ? - Pour quelle raison Bruno Ségura et Georges se sont-ils disputés ? <p>b- <u>Travail écrit individuel :</u> Relever du texte des renseignements sur les enfants Miller. Correction collective.</p>

Pour faciliter le déroulement de la troisième séance, nous avons demandé aux apprenants de lire chez eux le 2^{ème} et 3^{ème} chapitre.

Séance 3 : lecture des Chapitres 2 et 3 (durée 50m)

Compétences	Déroulement
<p>Lecture : Lire le texte et le comprendre.</p> <p>Ecriture Résumer un chapitre.</p>	<p>a- Rappel des événements du chapitre précédent (porter sur le tableau le premier indice)</p> <p>b- <u>Travail écrit individuel</u> Faire la liste des indices pris des trois chapitres qui montrent que Ricky soupçonne Georges d'être coupable.</p> <p>c- Compléter sur le tableau les phrases suivantes : L'énigme de ce roman est :..... Le principal suspect est..... Son mobile est..... L'enquêteur est.....</p> <p>d- <u>Résumer le troisième chapitre</u> Pour aider les apprenants dans leur tâche, nous leur avons demandé de répondre d'abord par écrit à ces questions :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le lendemain, Ricky parle-t-il à son frère de ce qu'il a vu la veille ?

	<ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi Ricky ne part-il pas avec Sophie et Georges faire les courses ? - Que décide de faire Ricky après leur départ ? - Ricky s'attend à trouver quoi derrière la porte de la grange ? - Quelle attitude a Ricky au retour de sa sœur et son frère ? - De quoi a peur Ricky ? - Quels mots montrent que Ricky est inquiet et triste ? <p>Correction collective. Résumé écrit sur le tableau</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Séance 4 : lecture des Chapitres 4 et 5 (durée 50mn)

Compétences	Déroulement
<p>Lecture : Lire à haute voix et avec fluidité le texte. Comprendre l'évolution du suspense (atteinte du paroxysme).</p>	<p>a- <u>Rappel oral de la situation et de l'intrigue</u></p> <p>b- <u>Lecture oralisée du 4^{ème} et 5^{ème} chapitres</u></p> <p>Relever les nouveaux indices qui apparaissent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - En plein mois de septembre, Georges utilise une tronçonneuse. - Georges et Sophie portent un grand sac en plastique noir à minuit. <p>Nous avons demandé aux apprenants de relever la phrase qui confirme les soupçons de Ricky. (Et l'horrible vérité lui donna le vertige : Bruno Ségura gisait en morceaux dans le sac de plastique et c'est Georges qui l'avait tué.) paroxysme</p> <p>c- <u>Mise en commun de ce que les apprenants ont compris puis travail collectif porté sur le tableau :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bruno Ségura a disparu ; - Une enquête est ouverte ; - Georges ment au gendarme et ne veut pas parler de Bruno ; - La nuit, Ricky voit Georges sortir de la grange avec un liquide rouge, qui ressemble à du sang, sur les mains ; - La grange fermée à clé, alors que d'habitude elle est ouverte ; - Georges se sert d'une tronçonneuse en plein mois de septembre ; - La nuit, Georges et Sophie tirent un grand sac en plastique noir qui semble lourd.

Séance 5 : Lecture des chapitres 6 et 7 (durée 60 mn)

Avant le lancement effectif de cette séance, nous avons remis aux apprenants le roman *Le secret de la Joconde* en leur expliquant qu'ils devaient le lire entièrement chez eux dans le but d'une comparaison avec *Les doigts rouges*.

Compétences	Déroulement																	
<p>Lecture Lire à haute voix et avec fluidité le 6^{ème} et 7^{ème} chapitres</p> <p>Ecriture Répondre à des questions afin de rédiger la fiche de lecture de l'histoire.</p>	<p>a- Lecture oralisée des deux chapitres :</p> <p>b- <u>Rappel</u> : Titre, auteur, genre littéraire, les personnages, l'élément perturbateur, les événements (actions), les sentiments de Ricky, résolution du problème, la double interprétation des événements, la visite du gendarme expliquant la mort de Bruno Ségura suite à un accident de la route.</p> <p><u>Remarque</u> : pour la double interprétation des événements, nous avons demandé aux apprenants de remplir la grille suivante :</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Les indices</th> <th style="width: 33%;">L'interprétation de Ricky</th> <th style="width: 33%;">Ce qui s'est réellement passé</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Du sang rouge sur les mains de Georges</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>La grange fermée</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>La tronçonneuse</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Le sac noir en plastique</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>c- <u>Rédiger la fiche de lecture de l'histoire</u> :</p> <p>Pour les aider, nous avons remis aux apprenants une série de questions (tirées du site http://ekldata.com/mimiclass.eklablog.fr/perso/recit%20doigts%rouges/fiches-de-lecture-suivie.pdf) auxquelles ils devaient répondre par écrit afin de remplir leurs fiches de lecture respectives.</p>			Les indices	L'interprétation de Ricky	Ce qui s'est réellement passé	Du sang rouge sur les mains de Georges			La grange fermée			La tronçonneuse			Le sac noir en plastique		
Les indices	L'interprétation de Ricky	Ce qui s'est réellement passé																
Du sang rouge sur les mains de Georges																		
La grange fermée																		
La tronçonneuse																		
Le sac noir en plastique																		

Séance 6 : Mettre en réseau la lecture du roman *Les doigts rouges* avec le roman *Le secret de la Joconde* de Catherine Ternaux.

Objectif de la séance :

- Diversifier les livres pour une meilleure approche du genre.
- Comparer les deux romans.

Déroulement :

Nous avons organisé cette séance en deux temps : dans un premier temps, il s'agissait de vérifier la compréhension du texte par les apprenants. Par la suite, confronter et comparer le roman *Le secret de la Joconde* avec *Les doigts rouges*.

Comme nous l'avons précisé plus haut, les apprenants étaient tenus de lire au préalable, intégralement le roman. Par conséquent, il n'y a eu ni lecture silencieuse ni lecture oralisée. En revanche, la découverte de l'œuvre, de l'auteur, de la première de couverture ainsi que le genre textuel était de mise. C'est pourquoi, nous avons relevé avec les apprenants les indices qui annoncent le genre policier dès la couverture, à savoir le titre lui-même, ainsi que le grand point d'interrogation situé au milieu de la tête de la Joconde.

Ensuite, nous avons enchaîné avec une série de questions relevant de la compréhension, notamment sur les personnages, le cadre spatio-temporel, l'énigme et le déroulement de l'enquête.

Questionnement
Qui sont Amandine et Arthur ?
Dans quel musée se rendent-ils ?
Pourquoi Amandine décide-t-elle de revenir seule au musée ?
Que se passe-t-il alors d'extraordinaire ?
Quel est le secret de Léonard de VINCCI et qui a permis à la Joconde de parler ?
Quels personnages se sont également introduits dans le musée ?
Que veulent-ils faire ?
Quel objet la Joconde donne-t-elle à Amandine Toupet ?
Qui mène l'enquête ?
La suite des évènements est racontée oralement par différents élèves

Par ailleurs et en multipliant les échanges avec les apprenants, nous leur avons demandé de comparer l'histoire du roman *Le secret de la Joconde* avec celle des

doigts rouges en dressant une grille comprenant notamment les convergences et les divergences entre les deux récits. La grille ci-dessous est le fruit d'un travail collectif :

Convergences	Divergences
<p><u>Enigme :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui est derrière la disparition de Bruno Ségura ? - Qui est derrière le vol de la Joconde ? (suspense) <p><u>Enquête :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Enquête sur la disparition de Bruno. - Enquête sur le cambriolage du musée du Louvre. <p><u>Suspect :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Georges est suspecté par Ricky. - Les membres de la famille Toupet sont les principaux suspects. <p><u>Résolution de l'énigme :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bruno Ségura décédé dans un accident de moto. - Arrestation des voleurs Herbert et Léon. <p><u>L'espace :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les deux romans évoquent des lieux réels qui existent réellement. <p><u>Le genre littéraire:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - les deux romans sont des romans policiers. 	<p><u>Du fantastique dans le policier :</u> une poudre qui donne vie aux personnages peints:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la Joconde parle ; - la Joconde dort ; - la Joconde a un talkie walkie ; - la Joconde a un plan ; - la Joconde bouge et sourit. <p>Prédominance du sentiment d'angoisse et d'inquiétude dans le roman de Marc Villard.</p> <p>De l'humour dans le roman de Catherine Ternaux.</p> <p>Mélange des genres dans <i>Le secret de la Joconde</i>.</p>

Conçue de manière à mieux cerner les ressemblances et les différences entre les deux romans, la grille ci-dessus a facilité, aux apprenants, le repérage d'un genre nouveau qui se distingue nettement du genre policier par son caractère imaginaire. Alors que le policier témoigne de la prédominance du vraisemblable,

qui fait que l'apprenant a l'impression que les lieux, les personnages et les événements sont réels.

En somme, l'intérêt de ce travail réside dans cette hétérogénéité textuelle regroupée. Le mélange des genres nous a aidés à mettre en évidence les particularités du roman policier en le comparant à un autre genre qui est le fantastique.

C'est à ce moment là que nous intervenons pour demander aux apprenants de résumer les récits. Evidemment nous leur avons laissé le choix entre les deux romans ; ils étaient appelés à résumer le roman qui leur a plu le plus.

Pour savoir si toutes ces interactions lecture-écriture qu'à favorisé le travail sur le genre et la lecture d'œuvres complètes, ont contribué au développement de leur compétence d'écrit, les résumés des apprenants, désormais échantillon C, ont fait l'objet d'une analyse (cf. partie analyse des résultats).

Conclusion

Ce qu'il ya de particulier dans ce chapitre, c'est qu'il nous a permis, d'une part et ce grâce à un protocole expérimental basé sur une approche générique, de lancer un défi aux apprenants du FLE sous forme d'un projet. Un projet dont l'objectif était de multiplier les interactions lecture-écriture afin de développer la compétence écrite chez les collégiens du FLE en approchant un genre textuel particulier : le genre policier, (bien que la lecture de *Morituri* de Yasmina Khadra par des collégiens du FLE, n'ait guère été appréciée par notre groupe de pair). Et d'autre part, à nous faire prendre conscience, contrairement aux représentations, que des collégiens algériens non natifs peuvent s'exercer à la lecture de plusieurs œuvres complètes tirées de la littérature de jeunesse.

Conclusion de la troisième partie :

Cette partie de travail a mis en exergue le dispositif méthodologique adopté pour le lancement de notre expérimentation didactique.

Qu'il s'agisse de la lecture de *Morituri* de Khadra ou de la littérature de jeunesse, l'univers policier comprenant des textes « indécidables » génériquement comme le souligne Canvat, se révèle intéressant à explorer pour les apprenants du

FLE. Ce genre textuel leur a permis de passer au méta-cognitif : en comparant, en confrontant et en discutant des différentes hypothèses de lecture, et de mettre les apprenants en situation de résolution de problème. Sans omettre que ces derniers ont articulé leurs apprentissages en pratiques de lecture littéraire à des pratiques d'écriture dont la corrélation se réalisait d'une manière automatique.

Quant au développement de la compétence de l'écrit des apprenants, on ne peut le confirmer ou l'infirmier, qu'en analysant les productions des apprenants.

En somme, connaître les résultats des écrits des apprenants dépend de l'analyse effectuée dans la partie qui suit.

QUATRIEME PARTIE

Analyse des Résultats

Introduction

Cette quatrième partie de thèse est consacrée à l'analyse des résultats. Nous lui avons consacré deux volets. Le premier concerne l'analyse des données recueillies suite à l'enquête extensive du début de l'année, qui s'est déroulée sous forme de questionnaire pour approcher les goûts des apprenants, leurs pratiques, leurs représentations en matière de lecture et d'écriture et leur système de valeurs. Le second comporte l'analyse des résultats obtenus lors de l'expérimentation didactique. Il s'agira dans un premier temps, de procéder à une analyse quantitative et qualitative des résultats obtenus avec les apprenants de la CE. Et dans un second temps, on s'intéressera à l'analyse des résumés des apprenants de la CC.

L'analyse quantitative concernera les 21 productions de la CE. Mais l'analyse qualitative ne concernera que les écrits des apprenants qui ont participé aux deux situations d'écriture, à savoir celles correspondant au PE et celles appartenant au PC. Notons, également, qu'il n'existe qu'un seul jet dans les deux cas d'écriture : comme il n'y a pas eu de réécriture, on ne peut faire allusion ni à un premier jet ni à un deuxième. C'est pourquoi, nous nommerons les textes des apprenants issus du PC (le premier échantillon) : textes A, et ceux issus du PE (deuxième échantillon) : textes B. L'ensemble A regroupe cinq productions dont la consigne était de rédiger une légende accompagnée de son explication scientifique. L'ensemble B comprend également cinq productions mais dont la consigne était de rédiger une histoire policière. Les textes en questions concernent les apprenants suivants ; Dihia, Sara, Ilyes, Jelloul, et Fadwa, désormais, pour l'analyse quantitative, A1, A2, A3, A4, A5 (pour le PC), et B1, B2, B3, B4, B5 (pour le PE).

Quant au cheminement analytique concernant les résumés des apprenants de la CC, il répondra à une analyse purement qualitative.

CHAPITRE I

Analyse du questionnaire

Introduction :

Le présent chapitre concerne l'enquête extensive (dite enquête de début d'année) qui s'est déroulée sous forme de questionnaire pour approcher les goûts des apprenants (Q1, Q2, Q4), leurs pratiques (Q5, Q6, Q9), leurs représentations en matière de lecture et d'écriture (Q8, Q10) et leurs système de valeurs (Q3, Q7).

Il est question dans ce volet de décrire les résultats obtenus en analysant les données recueillies lors de l'enquête extensive. Nous tenons à rappeler que l'analyse des résultats ne se fera pas en fonction de l'ordre du questionnaire et de son cheminement linéaire. Il s'agit de regrouper les questions en thèmes comme on vient de le préciser plus haut. Cette manière de faire permet d'effectuer une analyse plus structurée et plus homogène.

Nous présenterons respectivement, dans un premier lieu, le corpus des réponses des apprenants aux dix questions. Nous enchaînerons ensuite, par passer en revue les résultats de l'analyse des quatre catégories qui regroupent les questions en thèmes.

1- Corpus des réponses des élèves

1-1- Corpus des réponses des élèves à la Q1

Elèves	Réponses fournies	
E1	oui	apprendre
E2	non	
E3	non	
E4	non	c'est ennuyeux
E5	oui	apprendre de nouveaux mots
E6	oui	se cultiver
E7	non	difficile
E8	oui	s'instruire
E9	oui	apprendre
E10	oui	
E11	non	
E12	non	ne pas aimer
E13	oui	apprendre de nouvelles choses
E14	non	
E15	non	ne pas comprendre la langue
E16	non	mots difficiles
E17	oui	c'est important
E18	oui	aimer la langue française
E19	oui	apprendre de nouvelles choses
E20	oui	apprendre des mots
E21	oui	aider à bien s'exprimer
E22	oui	procurer des sensations agréables
E23	non	
E24	non	ne pas aimer
E25	oui	besoin de s'informer
E26	non	vocabulaire difficile
E27	non	ennuyeux
E28	oui	enrichir son vocabulaire
E29	oui	s'informer
E30	oui	par plaisir
E31	oui	c'est indispensable
E32	oui	c'est important
E33	non	ennuyeux
E34	non	difficile
E35	oui	aimer la langue française
E36	oui	se cultiver

1-1- Corpus des réponses des élèves à la Q2

Elèves	Réponses fournies	
E1	Le conte- récit de science fiction	
E2	Le conte- le récit policier	Déjà vu à la télévision
E3	Le conte- la BD	
E4	Le récit policier	J'aime beaucoup. je le vois à la télévision
E5	Je n'aime pas la lecture	
E6	Le conte- le policier	curieux
E7	Récit d'aventure- le récit de science fiction- le récit fantastique- le policier	J'aime tout ce que j'ai souligné mais ce que j'aime le plus c'est le policier parce qu'il y a du suspense, la surprise, des questions de vies ou de morts : comment résoudre le problème ? il y a des fuyitifs et tous...
E8	Le récit policier	J'aime et déjà vu à la télévision
E9	Le récit policier- le conte	Les récits policiers nous font concentrer et chercher la vérité
E10	La BD- le récit d'aventure- le policier- le récit fantastique	Beaucoup d'actions
E11	Je n'aime pas lire	
E12	Je ne sais pas	
E13	Je ne sais pas	
E14	La BD	Elle fait rire
E15	Le récit policier- récit d'aventure	j'aime
E16	Je ne sais pas	
E17	La BD	J'aime lire avec les images ; je plonge dans la lecture
E18	La BD	Elle est facile à lire
E19	Le conte	
E20	Le récit policier- le conte	J'aime et je regarde la télévision.
E21	La BD- le policier	La BD c'est rigolo. Le policier je connais grâce à la télévision
E22	Le conte- le policier-	On apprend des choses
E23	La BD- le conte-le récit policier	j'aime
E24	La BD	J'aime
E25	La BD-le conte-le policier	C'est des récits que je comprends
E26	Le récit d'aventure-le conte- la BD- le policier	
E27	Le conte- la Bd- récit d'aventure	c'est imaginaire, hors la réalité
E28	La BD- le policier- science fiction	Il y a du suspense, et des blagues dans la BD
E29	Le policier	Chercher la vérité. je connais grâce à la télé
E30	La BD- le policier	Parce que
E31	Le récit policier	
E32		
E33	Le conte	J'aime lire
E34	Le conte- la BD-le policier	
E35	La BD	Très rigolo
E36	Je ne sais pas	Je n'aime pas lire

1-2- Corpus des réponses des élèves à la Q3

Elèves	Réponses fournies	
E1	Je ne sais pas	
E2	non	C'est ennuyeux, je préfère voir et écouter. lire ce n'est pas ma passion
E3	non	Regarder un film ne prend pas beaucoup de temps, mais lire un livre prend beaucoup de temps
E4	non	Le cinéma c'est les images et le son
E5	non	Quand on regarde les films on comprend plus que lire un livre
E6	Oui	
E7	oui	La lecture est très importante pour l'avenir
E8	Non	J'aime le cinéma
E9	Je ne sais pas	Je les aime tous les deux
E10	oui	C'est l'avenir
E11	non	Je ne sais pas trop lire
E12	non	J'aime les films
E13	Je ne sais pas	
E14		
E15	Je ne sais pas	
E16	oui	Le livre intéressant
E17	non	J'aime regarder les films. le texte littéraire est ennuyeux
E18		
E19		
E20	oui	
E21	oui	L'information et la culture
E22	non	Le cinéma est plus vrai
E23	non	Je comprends plus vite
E24	non	Je regarde et j'écoute
E25	non	Je n'aime pas le texte littéraire. le cinéma je regarde et j'écoute
E26	non	Très ennuyeux
E27	Je ne sais	
E28	non	J'aime la télé
E29	non	Le cinéma est plus réel
E30	Oui	
E31	non	Je n'aime pas lire
E32	Je n'ai pas compris	
E33	oui	La lecture est importante
E34	non	Au cinéma je vois et j'écoute
E35	non	Je n'aime pas lire
E36	non	Le cinéma est plus vrai

1-3- Corpus des réponses des élèves à la Q4

Elèves	Réponses fournies	
E1	0	Je ne connais pas
E2	Rien	
E3	Rien	
E4	0	Je ne sais pas
E5	Aucun	
E6	rien	
E7	Je ne me rappelle plus	Les malheurs de Sophie (La comtesse de Ségur)- Robinson Crusoé- Le tour du monde en 80 jours- Rémi sans famille tome 1- vingt mille lieux sous la mère et bien d'autres
E8	Une BD	Oublier le titre et l'auteur
E9		
E10	01	Harry Potter à l'école des sorciers Auteur :J.K. Rowling. Fluo junior
E11		
E12	Je n'ai pas lu	
E13		
E14		
E15	Rien	
E16		
E17		
E18		
E19		
E20	Rien	
E21		
E22		
E23	Rien	
E24	Jamais	
E25	Je n'ai pas lu	
E26	Rien	
E27	Rien	
E28		
E29	4 BD	2 Pif- 2 manon
E30	2	J'ai oublié
E31		
E32	Rien	
E33		
E34		
E35	rien	
E36		

1-4- Corpus des réponses des élèves à la Q5

Elèves	Réponses fournies
E1	Non
E2	
E3	
E4	
E5	
E6	non
E7	Ça dépend. si j'aime le livre oui, sinon je ne le fini pas.
E8	
E9	
E10	Non
E11	Jamais
E12	
E13	
E14	Non
E15	Non
E16	Non
E17	Non
E18	
E19	Non
E20	Non
E21	Non
E22	Non
E23	
E24	
E25	
E26	Non
E27	
E28	
E29	Je ne lis que des BD. jamais essayer un livre
E30	
E31	Jamais
E32	Non
E33	
E34	Non
E35	
E36	

1-5- Corpus des réponses des élèves à la Q6

Elèves	Réponses fournies
E1	Rien. je ne consacre jamais de temps pour la lecture
E2	Environ 20 minutes. je lis sur Internet
E3	
E4	
E5	Je ne consacre pas de temps pour la lecture
E6	
E7	Je ne sais pas. Quand je lis je ne peux plus m'arrêter. parfois j'oublie mon travail scolaire
E8	
E9	
E10	rien
E11	
E12	
E13	
E14	Chaque vendredi matin 2 heures pour lire le travail scolaire
E15	
E16	
E17	
E18	
E19	
E20	
E21	
E22	
E23	
E24	
E25	
E26	
E27	
E28	
E29	Je lis les BD pendant les vacances c'est tout
E30	
E31	rien
E32	
E33	
E34	
E35	
E36	

1-6- Corpus des réponses des élèves à la Q7

Elèves	Réponses fournies	
E1	Oui	
E2	Oui	
E3	Oui	
E4	Oui	
E5	Oui	
E6	oui	Il y a Internet on a pas besoin de livre
E7	non	
E8	Oui	
E9	Oui	
E10	Non	
E11	Oui	
E12	Oui	
E13	Oui	
E14	non	
E15	Oui	
E16	Oui	
E17	oui	
E18	Oui	
E19	Oui	
E20	Oui	
E21	Oui	
E22	non	
E23	Oui	
E24	Oui	
E25	Oui	
E26	Oui	
E27	Oui	
E28	Non	
E29	Non	Je crois que la lecture est importante
E30	Oui	
E31	Oui	
E32	Oui	
E33	Oui	
E34	Oui	
E35	Oui	
E36	oui	

1-7- Corpus des réponses des élèves à la Q8

Elèves	Réponses fournies	
E1	oui	Mais je ne sais pas bien écrire
E2	oui	Je libère toutes mes idées
E3	Oui	
E4	non	Je ne sais pas m'exprimer
E5	Non	
E6	Oui	
E7	Oui	J'adore écrire, j'adore et j'adore même si ça me fait un peu peur
E8		
E9	oui	J'aime mais je ne sais pas
E10		
E11	oui	J'aime le professeur de français. j'aime écrire
E12	non	Je n'aime pas. c'est difficile
E13	Non	
E14	oui	Elle améliore mon niveau
E15	non	Je ne sais pas écrire
E16	Oui	
E17	Oui	
E18	non	Je n'aime pas
E19	oui	J'aime écrire
E20	Non	C'est difficile
E21	Non	
E22	Non	
E23		
E24	Non	
E25	Non	
E26	oui	Mais je ne sais pas
E27	Non	
E28		
E29	oui	J'aime écrire sur mon cahier journal
E30	non	C'est ennuyeux
E31	oui	Ça m'aide à lire
E32	Non	
E33	Non	
E34	non	Je n'aime pas
E35		
E36	non	C'est difficile

1-8- Corpus des réponses des élèves à la Q9

Elèves	Réponses fournies
E1	Non, jamais
E2	Non
E3	Oui
E4	Non
E5	Des fois
E6	Oui
E7	Non
E8	
E9	Non
E10	Jamais
E11	
E12	Jamais
E13	Jamais
E14	Non
E15	
E16	
E17	Non
E18	Non
E19	
E20	Non
E21	Non
E22	Jamais
E23	
E24	
E25	Non
E26	Des fois
E27	Jamais
E28	
E29	Des fois
E30	Non
E31	Non
E32	
E33	Jamais
E34	Non
E35	
E36	non

1-9- Corpus des réponses des élèves à la Q10

Elèves	Lire pour moi c'est :	Ecrire pour moi c'est :
E1	L'ennui	Décrire et donner son avis
E2	S'enrichir de mots pour parler le français	Libérer mes idées
E3	Important pour l'école	Décrire
E4	Est important	Je ne sais pas
E5	Important à la vie	
E6		
E7	Magique, fantastique et trop cool	M'exprimer en toute liberté, m'amuser à créer des histoires. J'ai déjà pensé à devenir écrivain mais je ne sais pas encore.
E8		
E9		
E10	Je ne sais pas	
E11	Non	
E12		C'est écrire des histoires
E13	Important pour l'école	
E14	Très important	Important dans la vie
E15		
E16		
E17		
E18		Rien parce que je n'aime pas
E19	Je ne sais pas	Je ne sais pas
E20		
E21		
E22	Etre plus fort	Savoir écrire la dictée
E23		
E24		
E25		
E26		
E27		
E28	Ennuyeux quand je ne comprends pas	Ennuyeux et fatiguant
E29	C'est difficile, je prends du temps	C'est bien, mais quand je comprends
E30		
E31		
E32		
E33	Je ne sais pas	Je ne sais pas
E34		
E35	ennuyeux	Ennuyeux et difficile
E36		

2- Catégories des réponses et sous-catégories justifiées

2-1- Goûts des élèves

Nous tenons à préciser avant la présentation des résultats ci-dessous que dans certaines grilles le taux de pourcentage dépasse le 100. Cela s'explique par le fait que certains apprenants pour certaines réponses, ont effectué plusieurs choix au lieu d'un (comme est le cas du choix générique)

		Justifications	NE	%	Total %
Q1	Oui	Apprendre	07	19.44	55.54
		Se cultiver	05	13.88	
		Important	04	11.11	
		Aimer la langue	04	11.11	
	Non	Ennuyeux	03	08.33	27.76
		Difficile	05	13.88	
Ne pas aimer la langue		02	05.55		

		justifications	NE	%	Total %
Q2	Choix générique	Aimer	09	25	52.77
	Le policier	Télévision	06	16.66	
		Curiosité et suspense	04	11.11	
	La BD	Fait rire	06	16.66	33.32
		Des images qui facilitent la lecture	06	16.66	
	Le conte	aimer	10	27.77	27.77

Q4	ne lisent pas	33	91.66%
	lisent	03	08.33%

2-2- Les pratiques des élèves en matière de lecture

		Réponses fournies	NE	%
Q5	Ça dépend	02	05.55	
	Non	14	38.88	
	Jamais	02	05.55	

	Réponses fournies	NE	%
Q6	Rien	04	11.11
	Lecture liée au travail scolaire	02	05.55
	En dehors du travail scolaire	02	05.55

	Réponses fournies	NE	%
Q9	Oui	05	13.88
	Non	14	38.88
	Jamais	07	19.44

2-3- Le système de valeur

	Réponses fournies	Justifications	NE	%	Total
Q3	Non	La lecture est ennuyeuse	03	08.33	55.53
		Je n'aime pas lire	03	08.33	
		J'aime l'audio visuel, facile à comprendre	10	27.77	
		Les films sont plus réels	03	08.33	
		Je ne sais pas lire	01	02.77	
	Oui	Important pour l'avenir	04	11.11	13.88
		S'informer et se cultiver	01	02.77	
	Je ne sais pas	J'aime les deux	01	02.77	16.66

	Réponses fournies	NE	%
Q7	Oui	30	83.33
	Non	06	16.66

2-4- Les représentations en matière de lecture et d'écriture

	Réponses fournies	Justifications	NE	%	Total
Q8	Oui	S'exprimer	03	08.33	36.09
		Aimer	05	13.88	
		Aide à lire	01	02.77	
		Mais ne sait pas écrire	04	11.11	
	Non	Je n'aime pas	04	11.11	30.54
		Difficile	06	16.66	
		Ennuyeux	01	02.77	

	Réponses fournies	NE	%	Total	
Q10	Lire pour moi, c'est...	L'ennui	04	11.11	47.19
		Important	05	13.88	
		Difficile	01	02.77	
		Je ne sais pas	04	11.11	
		S'enrichir	02	05.55	
		Magique, trop cool	01	02.77	
		Ecrire pour moi, c'est...	Décrire	02	
	Exprimer		02	05.55	
	Libérer les idées		03	08.33	
	Ecrire		02	05.55	
	Ennuyeux et difficile		02	05.55	
		Je ne sais pas	03	08.33	

3- Analyse des résultats

3-1- Goûts des élèves (Q1, Q2, Q4)

Il s'agit d'approcher par cet ensemble de questions les goûts des apprenants en matière de lecture. En d'autres termes, quels genres de textes pourraient intéresser les apprenants de la 3AM3.

Contenu des questions

Q1 : Aimes-tu lire ? Pourquoi ?

Q2 : Parmi la liste suivante, quels sont les types de lectures qui t'intéressent le plus ?
Le conte- la BD- le récit fantastique- le récit d'aventure- l'autobiographie- le récit policier- le récit vraisemblable- le récit de science fiction.

Q4 : Combien de livres as-tu lu pendant les dernières vacances ? Peux-tu citer quelques titres et leurs auteurs ? peux-tu citer quelques maisons d'édition ?

Les réponses fournies révèlent d'abord les choix génériques suivants, donnés dans un ordre décroissant de fréquence : le policier (52.77%) > la BD (33.32%) > le conte (27.77%). Les résultats obtenus révèlent que le choix du genre policier est influencé par la culture télévisuelle des apprenants. La forte stéréotypie présente dans l'esprit des apprenants gravitant, selon ces derniers, autour du suspense, de l'effet de surprise et de la curiosité à trouver la résolution du problème, explique cet engouement porté au genre policier. Un genre jusqu'à présent, peu lu par ces élèves.

Dans un second temps, une prise de conscience de l'importance de l'acte de lire (Q1) émerge des résultats obtenus ; d'où les sous-catégories de réponses suivantes : apprendre (19.44%) > se cultiver (13.88%) > important (11.11%) = aimer la langue (11.11%).

En dehors des textes proposés par les manuels, les apprenants ne consacrent pas de temps pour la lecture. L'analyse des corpus de réponses des élèves à la Q4, confirme que la majorité des apprenants (91.66%), à l'exception d'un pourcentage de 08.33%, ne lisent pas.

3-2- Les pratiques des élèves (Q5, Q6, Q9)

Il s'agit, par l'ensemble des questions suivantes, d'approcher les pratiques des apprenants en matière de lecture.

Contenu des questions

Q5 : Lis-tu le livre du début jusqu'à la fin ?
Q6 : En dehors du travail scolaire, combien de temps consacres-tu par jour à la lecture ?
Q9 : Est-ce que tu fais appel à tes lectures pour l'écriture en classe ?

Sur les 36 élèves interrogés, les résultats obtenus à cette série de questions font ressortir le classement suivant :

- 18 élèves ont répondu à la Q5 (soit 50%). 02 réponses (05.55%) vont à la sous catégorie « ça dépend ». 14 réponses (38.88%) vont à la sous catégorie « non » et 02 réponses (05.55%) pour « jamais ».

- 10 élèves ont répondu à la Q6 (soit 27.77%). 4 réponses vont à la sous catégorie « rien= aucun temps n'est consacré à la lecture ». 02 réponses lient la lecture uniquement au travail scolaire, et 02 élèves lisent en dehors du travail scolaire.
- 26 élèves ont répondu à la Q9 (soit 72.22%). 5 réponses vont à la sous catégorie « oui », 14 réponses à la sous catégorie « non » et 07 réponses à la sous catégorie « jamais ».

D'après les réponses fournies, aucun intérêt n'est accordé à la lecture en dehors du travail scolaire. La majorité des apprenants de la 3AM3, à l'exception de 02, ne connaissent pas ce que signifie réellement l'acte de lire.

3-3- Le Système de valeur (Q3, Q7)

Contenu des questions

Q3 : A ton avis, le texte littéraire est-il plus important que le cinéma ?
Q7 : selon toi, est-il possible de vivre dans un monde sans livre ?

Le dépouillement du corpus de réponses concernant cette partie d'analyse indique que :

Premièrement, 55.53% des réponses à la Q3 vont à la sous catégorie « non ».

Les résultats obtenus se justifient comme suit :

- 27.77% des élèves préfèrent l'audio visuel (facile à comprendre)
- 08.33% des élèves estiment que les films sont plus réels et plus vrais
- 08.33% des élèves ont précisé que la lecture est ennuyeuse ;
- 08.33% des élèves n'aime pas lire ;
- 02.77% ne savent pas lire.

Deuxièmement, 13.88% des réponses vont à la sous catégorie « oui » et 16.66% ne savent pas. A l'exception d'un élève qui aime les deux.

Les représentations des apprenants concernant le texte littéraire et de sa lecture dénoncent une dévalorisation. Il nous semble que les apprenants attribuent plus de

valeur au réalisme ressenti grâce au cinéma, plutôt qu'à l'oisiveté éprouvée au contact du texte littéraire.

3-4- Les représentations en matière de lecture et d'écriture (Q8, Q10)

Contenu des questions

Q8 : Aimes-tu les séances consacrées aux activités d'écriture ? Pourquoi ?
Q10 : Complètes par quelques lignes le début des phrases suivantes : <ul style="list-style-type: none">- Lire pour moi c'est.....- Ecrire pour moi c'est.....

Sur les 36 élèves, 31 ont répondu à la Q8, alors que 16 élèves seulement ont répondu à la Q10. Le corpus des réponses à la Q8 concernant les activités d'écriture a révélé un nombre important des élèves qui s'intéressent aux séances consacrées à cette activité.

En effet, pour cette question, deux choix de réponses s'offraient aux apprenants : « oui » ou « non ». Simplement, les apprenants étaient invités à justifier leurs réponses. Ceci dit, et même si les justifications étaient diversifiées, les résultats obtenus indiquent un pourcentage de 36.09% des élèves qui sont pour les activités d'écriture. Les explications fournies sont données dans l'ordre décroissant suivant : « aimer » 13.88% (5R) > « s'exprimer » 08.33% (3R) > « aide à lire » 02.77% (01R). Quant au pourcentage restant, à savoir 11.11%, ils avancent qu'ils aiment écrire mais ils ignorent comment s'y prendre.

30.54% des élèves ont répondu par un « non ». Certains élèves(04) n'aiment pas du tout écrire. Pour d'autre (01) c'est un acte ennuyeux. Alors que pour la majorité d'entre eux (06), c'est plutôt difficile. Par conséquent,16.66% des élèves n'apprécient pas l'activité d'écriture sous prétexte que c'est difficile. Cependant, ce qui paraît difficile n'est pas forcément impossible. Cela signifie qu'il y ait possibilité de s'engager dans l'acte d'écrire si ce dernier était plus facile à gérer.

3-4-1- *Lire pour moi c'est...*

Précisons avant toute chose que la Q10 n'est pas une question mais une réflexion. Il s'agissait dans cette partie du questionnaire de connaître les représentations des apprenants de la 3AM3 en matière de lecture et d'écriture. Pour se faire, nous avons opté pour des débuts de phrases qui devraient impliquer explicitement et directement l'apprenant dans ses réponses. Dans la mesure où il est invité à achever les phrases incomplètes par des paraphrases.

Pour la première catégorie *Lire pour moi c'est...*, 17 élèves ont expliqué ce que lire signifiait pour eux. Alors que plus de la moitié de la classe ont préféré ne rien écrire. Les explications fournies oscillent entre la magie et l'ennui, la difficulté et l'enrichissement. En d'autres termes, 07 élèves considèrent que *lire* est « important », et *lire* c'est « s'enrichir ». 05 autres définissent l'acte de lire comme étant « difficile » et « ennuyeux ». Pour un seul élève, *lire* c'est « magique, fantastique et trop cool ». La sous catégorie, en notre sens, la plus intéressante à analyser est celle de « je ne sais pas ». Il en ressort de cette sous catégorie, un flou sémantique ou plutôt une ignorance de ce qu'est la lecture pour eux. Il est évident que la dimension métacognitive, le *comment*, de l'acte de lire est totalement ignorée puisque le *quoi* n'est pas encore installé dans l'esprit de ces apprenants.

3-4-2- *Ecrire pour moi, c'est...*

38.86% des élèves ont expliqué ce que *écrire* signifiait pour eux. Nous retrouvons dans les réponses fournies l'ordre suivant : « libérer les idées » = « je ne sais pas » = 08.33% > « exprimer » = « décrire » = « écrire » = ennuyeux et difficile = 05.55%.

Les résultats obtenus indiquent nettement et confirment également la confusion qui existe dans l'esprit des apprenants concernant l'acte d'écrire. Deux constats se font dès lors : le premier dénonce la pauvreté lexicale des apprenants de la 3AM3. La moyenne des mots utilisés dans leurs paraphrases est de 4 mots à l'exception d'un élève qui, d'après les réponses fournies tout au long du questionnaire, lit souvent. Le deuxième constat concerne l'absence d'une dimension

métacognitive chez l'apprenant, servant à comprendre le dynamisme des deux processus de lecture et d'écriture. Cette absence rendrait les deux activités encore plus fastidieuses.

Conclusion :

A la faveur de ce que nous venons d'exposer, il en ressort de cette analyse ce qui suit :

- Les apprenants portent un intérêt à explorer d'autres genres que celui du conte, en particulier le genre policier.
- Ils s'exercent rarement à la lecture littéraire.
- Pour eux, s'exercer à écrire reste une tâche plutôt ardue et difficile.

CHAPITRE II

Analyse quantitative et qualitative des résultats

Introduction :

Le cheminement analytique à observer dans ce chapitre est le suivant :
Il s'agit dans un premier temps de faire une analyse descriptive des productions des apprenants. L'analyse en question se veut purement quantitative.

Nous entendons par analyse quantitative, l'analyse de l'aspect formel des écrits des apprenants. En effet, notre approche s'intéressera uniquement à la forme des productions écrites des deux ensembles. En d'autres termes, nous prêterons attention à la longueur du texte : donc au nombre de mots, et à la cohésion textuelle : l'emploi des articulateurs. Ensuite nous procéderons à la comparaison des deux échantillons.

L'analyse qualitative, comme nous l'avons noté préalablement, concernera dans un premier temps, les écrits des apprenants qui ont participé au PC et au PE suite à la lecture de *Morituri* de Y. Khadra. Néanmoins, elle se focalisera sur les rédactions de l'échantillon B. Ensuite on procédera à l'analyse des résumés de l'échantillon C, issus de la lecture des deux romans *Le secret de la Joconde* et *Les doigts rouges*.

La comparaison effectuée lors de l'analyse quantitative était possible car on avait à faire à des formes textuelles mesurables en nombre de mots. Cela dit, l'analyse qualitative répond à une approche générique, et comme l'échantillon A. ne se plie pas à l'approche en question, dans la mesure où le genre légende n'a pas été étudié en tant que tel (c'était la légende au service d'une typologie), prétendre à une comparaison serait risquée. Une pareille démarche fausserait également les résultats, car durant le PC, on a porté plus d'intérêt au type explicatif plutôt qu'au genre légende. Aucune encyclopédie générique en ce sens, n'a été développée chez les apprenants ; par conséquent, nous sommes dans l'impossibilité d'évaluer les écrits de l'échantillon A. en matière générique.

I- L'analyse quantitative des écrits

Pour se faire, un petit rappel du nombre des apprenants qui ont remis des écrits à l'issue de chaque projet est de mise ; sur les 36 élèves conviés à rédiger : Cinq (05) ont rendu leurs écrits à la fin du PC, alors que pour le PE, nous avons eu seize (16) productions (voir annexes) comme le démontre le tableau 1 :

Les écrits rendus			
PC		PE	
Total	%	Total	%
05	13.88	16	44.44

Tableau 1 : résultats du nombre des écrits rendus

Le tableau 1. indique d'ores et déjà l'écart dans le nombre des écrits rendus à la fin des deux projets. Le pourcentage de participation des apprenants obtenu avec le PE est nettement trois fois plus supérieur à celui obtenu avec le PC ; 44.44% c'est presque la moitié de la classe.

Il semble que le PE a plus motivé les apprenants pour écrire, que le PC. Deux possibilités de constats se font dès lors :

- Le genre étudié a permis aux apprenants de s'exprimer par écrit.
- La dialectique lecture-écriture et la dynamique qu'elle a suscité en classe ont favorisé la compréhension du processus d'écriture dans le genre étudié.

Le tableau 2 nous permet d'avoir plus de détails sur la longueur des productions des apprenants dans les deux cas d'écriture. L'ensemble A concerne les productions issues du PC et l'ensemble B celles du PE.

Ensemble A		Ensemble B	
Texte	Nombre de mots	Texte	Nombre de mots
A1	52	B1	515
A2	120	B2	1570
A3	350	B3	1087
A4	159	B4	475

A5	146	B5	452
		B6	159
		B7	154
		B8	333
		B9	554
		B10	806
		B11	292
		B12	425
		B13	112
		B14	272
		B15	542
		B16	317

Tableau 2. Longueur des productions écrites des apprenants

Le tableau 2. indique clairement une fois de plus, d'une part l'écart dans le nombre de mots des productions des cinq apprenants qui ont rédigé dans les deux cas d'écriture, à savoir le PC et le PE : une nette évolution est distinguée dans l'ensemble B du PE. Et d'autre part, la forte participation de onze autres apprenants qui n'ont rien écrit au PC mais qui ont été inspirés par le genre étudié et ont fait l'effort de rédiger de petites histoires policières. Il semble que les apprenants ont été plus intéressés et plus interpellés par le genre policier et le processus mis en place tout au long du PE que par celui du PC.

Dans les textes de l'ensemble A, les apprenants ont répondu à la consigne suivante :

« Expliquez un phénomène naturel en cherchant la légende qui l'explique, et accompagnez la légende de son explication scientifique. Ex : pourquoi la mer est salée ? »

Les apprenants devaient d'abord, faire une recherche sur la légende (ou les légendes) qui explique le phénomène qu'ils ont choisi. Ensuite, d'accompagner cette légende de l'explication logique et scientifique du phénomène en question.

En analysant les cinq productions de l'échantillon A. nous nous sommes rendu compte que :

- Le texte A1. Présente une courte production de trois phrases. Dans les deux premières (en 27 mots), l'apprenant résume brièvement la légende de l'arc-en ciel et les croyances des gens d'autrefois mais sans donner de détails sur les événements qui ont constitué cette légende. La troisième phrase est une paraphrase de 10 mots où l'apprenant explique le phénomène en question. Pour différencier la légende de l'explication scientifique dans le texte A1. l'apprenant, use de deux articulateurs ; « Autrefois » et « Aujourd'hui ». « Autrefois » introduit la légende (ce que les gens pensaient), et « Aujourd'hui » introduit l'explication scientifique (la science nous dit).

La légende est censée être avant tout un récit dont les principales situations sont : l'initiale, l'évènementielle et la finale. Des personnages et une succession d'actions et d'évènement constituent l'histoire racontée. En revanche, le texte A1. n'a pas respecté cette logique. Il y avait une focalisation sur le type explicatif ; du coup l'apprenant du texte A1. a échoué dans la rédaction de sa légende, mais a réussi, en paraphrasant, à rédiger un texte de type explicatif.

- Les légendes des textes A3. et A4. ne sont guère des productions travaillées et recherchées : elles ont été tout simplement copiées du Net.

Leurs sources sont les suivantes :

A4. <http://rickylasouris.pagesperso-orange.fr/publications/recits/Legende%20du%20volcan.htm>

A3. <http://www.dark-stories.com/loch-ness.htm>

Il n'est pas exclu ni interdit que les apprenants puisent dans le Net pour faire leur recherches (puisque c'est la plus célèbre source d'information aujourd'hui), mais il faut qu'il y est réécriture. Alors que les textes A3 et A4 n'ont pas respecté cette condition.

- Les textes A2. (120 mots) et A5 (146 mots). présentent des légendes plus ou moins structurées. Dans la mesure où apparaissent des connecteurs qui facilitent le repérage du schéma tripartite. Nous retrouvons par exemple dans le texte A5 : « Depuis des milliers d'années ; Un jour ; Alors »: Ces articulateurs facilitent le repérage d'une cohésion textuelle. Cependant, les

textes A2. et A5. sont les productions de deux apprenants qui font partie de la catégorie des élèves dont le niveau en langue française est plutôt « bon ». C'est d'ailleurs, ce qu'il leur a permis de rédiger un récit cohérent sans même étudier le genre légende.

Néanmoins, en comparant, la longueur des textes des mêmes apprenants dans les deux situations d'écriture (comme l'indique le tableau 2), on distingue nettement une grande évolution quantitative. Non seulement dans le nombre des participants mais également dans la longueur des productions écrites.

L'enseignement-apprentissage de l'écrit dans le PC tournait, exclusivement, autour du type explicatif. Alors que celui du PE répondait à une approche générique d'une œuvre complète où se mêlent tous les types textuels confondus. Cette évolution quantitative notée dans les productions des apprenants du PE, s'explique par l'introduction de la notion de genre à côté de la notion de type.

En somme, pour mieux illustrer nos propos, nous procédons à présent à une analyse qualitative afin de déterminer d'une manière plus précise comment ces apprenants ont structuré leurs récits respectifs ; comment ils sont arrivés à produire.

II- Analyse qualitative des productions de l'ensemble B

Pour plus d'efficacité dans l'analyse des résultats obtenus des rédactions de l'échantillon B (à savoir les récits policiers), nous avons mis en place une grille d'évaluation.

Grille d'évaluation des productions policières des apprenants	
Les personnages	<p>Deux choix s'offrent à l'apprenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choisir de décrire les personnages : Pour permettre au lecteur de croire à l'existence du personnage (fonction d'accréditation) ; Pour forcer sa sympathie ou son antipathie à l'égard du personnage (fonction axiologique) ; Pour permettre au lecteur d'anticiper sur les actions des personnages (fonction prédictive) - Choisir de ne pas décrire les personnages : Garder le mystère et égarer le lecteur sur de fausses pistes.
L'instance narrative	<p>Position du narrateur : A l'intérieur ou à l'extérieur de la diégèse ; Sa posture ; Son implication</p>
Le cadre spatio-temporel	<p>Localisation dans l'espace et dans le temps</p>
La trame narrative	<p>Respect (ou non) des normes du genre policier :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identité du détective et sa mission ; - Etat des lieux après le crime et la recherche d'indices ; - L'interrogatoire des suspects ; - Mise en accusation avec précision des mobiles. <p>L'élément perturbateur</p>
La description	<p>Lieux d'insertion et fonction</p>
L'écriture	<p>Dialogues, présence de l'oral, la cohérence textuelle (connecteurs), la métaphore et la comparaison.</p>

Grille 1. Evaluation des écrits des apprenants

Nous voulons attirer l'attention sur les critères mis en place dans la grille ci-dessus et qui concernent la trame narrative du genre policier. Il ne s'agit là, que de repères pour nous autant que chercheur dans l'évaluation des productions. Contrairement aux pratiques scolaires en matière d'écrits en FLE, qui exigent de l'apprenant le respect de certains critères de réussite dans leurs productions écrites, nous pensons en rejoignant C.Tauveron et P.Seve, qu'il conviendrait de :

« Donner des choix d'écriture au lieu d'imposer des normes, faire prendre conscience que certains choix sont contraints par le genre choisi, par le dispositif narratif mis en place, et d'autres libres¹⁶⁵ ».

Nous tenons, également, à rappeler que depuis le lancement du PE, nous n'avons à aucun moment imposé des normes. Toutefois, nous avons guidé l'apprenant dans sa découverte du monde du polar pour lui permettre de s'ouvrir vers le genre policier. L'initiative initiale était de les amener à s'appropriier implicitement par le biais des interactions lecture-écriture, les caractéristiques du genre (dont certains sont fondamentaux), de manière à pouvoir s'y inspirer ou les reproduire, quand c'est possible, dans leurs éventuels écrits.

1- Les personnages

1-1- Désignation et caractérisation des personnages

Les différents personnages des différentes productions des apprenants, sont désignés (par des noms propres), mais pas nécessairement caractérisés. Certains apprenants ont choisi de décrire tous les personnages de leur récit. D'autres, se limitaient à la description du personnage principal, qui pouvait être le narrateur de l'histoire ou un personnage de cette histoire. Alors que certains d'entre eux ce sont attardés à la description d'un personnage qui n'est pas forcément le personnage principal.

¹⁶⁵ C.Tauveron et P.Seve, op-cit.p.84.

Dans une perspective d'explicitation et d'une mise en doute des certitudes, Tauveron et Sève (2005 :p.85) recommandent de réfléchir méthodiquement au choix de décrire ou de ne pas décrire les personnages.

On peut choisir de ne pas décrire les personnages pour les raisons suivantes :

- les personnages ne sont pas importants dans l'intrigue ;
- on préfère garder le mystère ;
- ou tout simplement telle est la règle du genre choisi.

Dans le cas inverse, on peut choisir de décrire les personnages pour remplir:

- une fonction d'accréditation en permettant au lecteur de croire à l'existence du personnage et de se le représenter;
- une fonction axiologique en forçant la sympathie ou l'antipathie du lecteur à l'égard du personnage ;
- une fonction prédictive en permettant au lecteur d'anticiper sur le comportement du personnage dans l'action.

Si le choix de l'auteur porte sur la description des personnages, plusieurs variantes sont possibles. Il peut varier la quantité et le mode d'introduction des détails. Ainsi qu'il peut varier le lieu d'introduction des détails.

Se faisant, les cinq apprenants-auteurs-amateurs ont choisi, eux aussi, de décrire leurs personnages en variant la quantité, le mode et le lieu d'introduction des détails selon des stratégies méthodiques qui diffèrent d'un apprenant à un autre.

Sara, Fadwa et Jelloul, bien qu'ils aient des histoires aussi distinctes l'une de l'autre, ont choisi de décrire plus ou moins leurs personnages, d'un seul coup et dès le début du récit. Sara et Fadwa ont décrit leurs personnages principaux. Jelloul fait un préambule de ses personnages. Nous attirons l'attention sur les débuts de leurs récits respectifs :

Fadwa : Description du personnage principal

[Omar âgée de 35 ans, et avait un fils de 15 ans était un cambrioleur. Très discret et très connu chez les policiers, il rentra en prison plusieurs fois et voulut arrêter pour avoir une vie simple avec son fils, il trouva un travail dans un bar et s'occupa de son fils.]

Fadwa use d'une description liminaire dont la fonction est axiologique. Par la caractérisation de ce personnage, elle convoque le lecteur à sympathiser avec le personnage de Omar : un ancien criminel qui s'est repenti par amour à son fils et dont l'espoir est de mener une vie simple et tranquille.

Sara : Description du personnage principal

*[Enfin, c'est la fin des prisons. Voilà les rayons du jour à l'horizon.
- Libre...je suis libre...je sssu !il regarde autour de lui, personne ne l'attend.
ça lui fait de la peine. Mais 5 ans de prison sans voir la lumière du jour, ça vaut la peine de ne jamais se mettre en colère mais bon. Stéphane reprend son calme et se dirige droit vers sa cabane où il habitait avant 5 ans avec sa petite famille : sa femme Sandrine, son fils Jason et sa fille Kiara.]*

Sara en fait n'a pas réellement décrit son personnage, mais en le faisant entrer en scène de cette manière, elle provoque une image mentale du personnage chez le lecteur. Le personnage de Stéphane, est « incarné » : il a une psychologie, il est de cher et de sang et draine les émotions du lecteur.

Jelloul : Description de tous les personnages

[Il était une fois, une famille qui habitait au quartier. leur maman Mina et sa fille Sihem l'aînée étaient médiums. A côté d'eux il y avait une voisine qui semblait gentille, une vieille dame, qui vit seul, et elle est une artiste Mme Portrait. La famille a un atelier qui est loué par un peintre.]

La fonction que remplit la description de Jelloul est prédictive. Certes, être médiums est un intéressant trait caractériel qui distingue la maman Mina et sa fille Sihem des autres mamans et filles ordinaires, et qui pourrait attirer l'attention du lecteur. Toutefois, c'est une autre description dans la situation présentée ci-dessus qui confère à cette dernière une fonction prédictive : *[une voisine qui semblait gentille]*. L'emploi du modalisateur « sembler » laisse entendre au lecteur le doute qui gravite autour de la gentillesse du personnage et qui pourrait éveiller la curiosité et le soupçon de ce dernier.

Dihia : Description d'un personnage secondaire

L'auteur a choisi de ne pas décrire ses personnages, à l'exception de la deuxième épouse de Mr. Boulahrouse [*une femme jeune, belle, et arrogante*]. L'emploi d'un lexique à la fois mélioratif et péjoratif accentue l'effet de suspense. Par conséquent, la description du personnage remplit une fonction prédictive.

Ilyes : Ne décrit pas ses personnages

Le contexte dans lequel Ilyes a choisi de créer, n'a absolument rien à voir avec ceux de son groupe de pairs. L'apprenant-auteur-amateur a procédé par imitation. Cependant, il n'a pas imité l'univers du roman noir *Morituri*, mais il s'est inspiré de sa culture télévisuelle à savoir les séries policières dont le contexte est de type *police scientifique*. En effet, les personnages choisis par l'apprenant ne nous sont pas étrangers, ainsi qu'aux apprenants. *Gibs*, *Ducky* et *Abby* sont des personnages tirés de la série policière *N.C.I.S* diffusée sur les chaînes de la TNT.

Quand nous avons posé la question à Ilyes en lui demandant : pourquoi tu n'as pas décrits tes personnages ?

Il nous a répondu que :

« *Je n'ai pas à le faire car, qui ne connaît pas la série et ses personnages très connus. Il me suffit de prononcer le nom Gibs, pour que tout le monde ici devine tout de suite de qui je veux parler.* »

La série culte dont l'apprenant *Ilyes* emprunte les noms, rentre finalement dans sa stratégie d'écriture. En effet, il fait allusion dans son écrit, en employant ces anthroponymes (*Gibs*, *Ducky* et *Abby*) tout de suite identifiables, à un scénario très connu par son groupe de pairs. Plus précisément, il s'agit pour nous du « script » que la psychologie cognitive définit comme une notion :

« *qui désigne un cadre stéréotypé intériorisé formé de séquences courantes d'évènements, qui permet au lecteur d'intégrer de manière cohérente les informations d'un texte. Le script participe d'une culture*

déterminée, il fait partie d'un "savoir général" qui permet d'appréhender et de construire le sens de certaines situations constitutives de cette culture.¹⁶⁶ »

En somme, un script ou un scénario « typique¹⁶⁷ » d'un genre fait appel automatiquement à des scènes de genre stéréotypées. Des scènes qui, d'une part, facilitent et permettent d'anticiper et de comprendre les textes. Et d'autre part, dont la lecture et la compréhension requièrent la connaissance de l'intertexte culturel ou littéraire. Des scènes dont les séquences d'actions ordonnées répondent à de grands modèles empiriques culturels, ceux du « déjà-vu, déjà-lu, déjà-fait¹⁶⁸ ».

Il s'agit, pour notre analyse, « de scénarios préfabriqués¹⁶⁹ », liés au genre policier où se répètent les mêmes enchaînements. C'est pourquoi, l'apprenant Ilyes n'a pas eu besoin de décrire ses personnages, leurs anthroponymes suffisaient pour guider son lecteur et faciliter la réception et la compréhension de son texte.

1-2- La distribution dénomminative : l'onomastique

En étudiant l'onomastique que présentait *Morituri*, les apprenants ont découvert que derrière les noms (de personnages ou de lieux) existait toute une stratégie discursive du créateur. En effet, « par la stratégie dénomminative qu'il adopte, l'écrivain donne à lire sa stratégie de discours et le lieu culturel, géographique et historique d'où il énonce son histoire.¹⁷⁰ »

Nous allons adopter une démarche systématique pour parvenir à une analyse et une interprétation plus ou moins satisfaisante. Pour se faire, trois questions se posent à nous : qui est nommé ? Comment ? Et qui garde l'anonymat ?

Suite à ces questions, nous avons préféré regrouper les différentes nominations en deux axes :

- l'axe du nommé,

¹⁶⁶ K. CANVAT & J-L. DUFAYS, Scènes de genres : lectures-duels. Pratiques n°81. 1994.p. 74.

¹⁶⁷ Nous reprenons la notion de Y.REUTER reprise dans CANVAT & DUFAYS id , 1994.

¹⁶⁸ R.BARTHES, S/Z, Paris, Seuil, 1970, « Points ». p. 89.

¹⁶⁹ U.ECO. *Lector in fabula*, Paris, Le livre de poche, 1985, p. 102.

¹⁷⁰ C.ACHOUR et A.BEKKAT , Clefs pour la lecture des récits, Convergences critiques II. éd. du Tell, 2002. p.82.

- l'axe de l'anonymat.

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux personnages clés émanant des quatre productions écrites à savoir : Omar (récit de Fedwa), Mme Portrait, (récit de Jelloul) Ain Dep, Kader Zeffa, Stéphane, Philip (récit de Sara), Abbès, Boulahrouse (récit de Dihia). Quant aux anthroponymes de Ilyes : Gibs, Abby et Duky ils sont purement référentiels.

Le récit de Fedwa est accrédité par un seul personnage nommé : *Omar*, personnage principal de l'histoire. Tous les autres personnages sont anonymes. Le policier, l'ami et même le fils ne sont pas nommés. La prédominance du nom de Omar guide le lecteur. Il s'agit d'un point de repère fondamental qui désigne, d'une part, un contexte algérien ; d'une société algérienne. D'autre part, *Omar* désigne un intertexte majeur dans la littérature maghrébine : Mohamed Dib et le personnage mythique de son œuvre *La grande maison*.

L'onomastique dans le récit de Sara est révélatrice d'un mélange de culture. D'un côté, nous avons Stéphane et Philip. De l'autre, Ain Dep (en français, l'œil du loup) et Kader Zeffa (signifie Kader la balance). Il en ressort explicitement de ce choix dénommatif :

- la dimension interculturelle ;
- la dichotomie du *bien* et du *mal*. Le *bien* affrontant le *mal* ;
- le jeu de mots dans la construction des anthroponymes des personnages est spécifique au genre polar.

De la même manière procède Dihia. Le nom Boulahrouse est un jeu de mots signifiant *le père des mauvais sorts*. Abbès, le nom qui désigne le commissaire, est typiquement local. Toutefois, Le personnage principal de Dihia se situe dans l'axe de l'anonymat. Le « je » qui s'implique n'a pas de désignation dénommatif. Cette absence de nomination ne perturbe en aucun cas la cohésion du récit. A l'inverse, elle donne accès à l'appropriation du rôle du personnage principal par tout lecteur confondu : en s'identifiant à ce dernier et en participant à l'enquête.

Jelloul continue lui aussi, à manipuler les noms de ses personnages en usant du même jeu de mots des signifiants. Sauf que lui, préfère le faire dans la langue française plutôt que dans la langue dialectale. Mme Portrait, comme il l'explique dans son récit, est une artiste peintre, d'où son nom.

1-3- Les relations entre les personnages

Lors de la lecture du roman *Morituri*, les apprenants avaient pris conscience que Brahim Llob, personnage principal, avait des adjuvants qui l'aidaient à avancer dans son enquête. Comme il avait également des opposants qui l'entravaient. Il existe des relations que le texte établit entre les personnages. Dans cette partie d'analyse, nous avons voulu voir quelles relations les apprenants ont instauré entre leurs personnages et s'ils ont réactivé leurs acquis antérieurs.

Pour ce faire, et conformément à quelques catégories du schéma actantiel (sujet, objet, opposant, adjuvant), nous avons observé les combinaisons de rôles que les apprenants ont attribué à leurs personnages. La grille suivante détaille leurs relations :

Du texte (lexique et sémantisme) → aux concepts

personnages	Modes de désignation des actions	Modes de désignations des personnages	Rôles thématiques (l'être)	Rôles dans l'action (le faire)
Ecrit de Fadwa				
Omar	Champ lexical de réhabilitation : voulut arrêter- trouva un travail- s'occupa de son fils- avoir une vie simple- assumait ses responsabilités	- cambrioleur, très discret, connu, digne- âgé de 35 ans	La victime	L'objet
Le policier	Champ lexical de la corruption : Argent- braquage- chantage-	Complice- très furieux	Le bourreau	L'opposant
Le copain	Champ lexical de l'amitié : ami-		L'ami fidèle	L'adjuvant

	aida- veiller sur son fils- adopter son fils			
Ecrit de Sara				
Stéphane	Champ lexical de l'enquête : Cherche à trouver- se dirigea- a fouillé-ont pris la route-frappa- ont poursuivi- attrapé	- libre- pleurant- s'évanouit	L'enquêteur	Le sujet
Philip	Champ lexical de l'amitié : se jette sur lui- le sert en pleurant	Vieux copain	Le copain	L'adjuvant
Kader Zeffa	Démolir- exploser la voiture	Malfaiteur- corrompu- salop- tuer	Le suspect n°1	L'opposant
Sa femme et ses enfants		Petite famille	Les victimes	L'objet
Ain Dep	Le chef- contrebande	associé	Le criminel	L'opposant
Ecrit de Jelloul				
Mina	Ch.lex. de voyance : voyaient- a revu -la nuit- la vision- toucher	Maman- médium	La protagoniste	Le sujet
le papa			La victime	L'objet
Le policier	Ch.lex. de l'amitié : lui raconter sa vision- lui tenir compagnie	Meilleur ami	protagoniste	L'adjuvant
Mme Portrait	Ch.lex. de solitude : vit seul- artiste-	Vieille dame- sembler gentille	Bourreau	L'opposant
Ecrit de Dihia				
Mme Boulahrouse		Avait des traces de coups- se disputait avec son mari	La victime	L'objet
« Je »	Ch.lex. du témoignage : j'entendis- restai- j'avertis- j'expliquai		Le témoin	Le sujet
Commissaire Abbès		Commissaire de la criminelle	Enquêteur	L'adjuvant
2 ^{ème} Mme Boulahrouse	Ch.lex. de complicité : essayait d'ouvrir la porte- prendre l'argent et quelques affaires	Jeune- belle- arrogante	Suspect n°1	L'opposant

Ecrit de Ilyes				
Thomas Down		Un marine	1 ^{ère} victime	Objet
Melina		Monte religieuse	Meurtrière	opposant
Gibs	interroger		enquêteur	sujet
Abby et Dukky	Autopsie-analyse	médecins	protagonistes	adjuvants

Grille 2. Distribution des rôles des personnages

Ce qui ressort nettement de la grille présentée ci-dessus, est la distribution des rôles des personnages et leurs relations dans les textes des élèves. Il se trouve que les apprenants ont mis en place des combinaisons de rôles qui permettent le développement de leurs intrigues policières respectives. On retrouve chez la majorité les catégories nécessaires (sujet, objet, adjuvant, opposant) pour le développement de leurs histoires.

Même si la place ou l'existence du *sujet* de l'action dans le récit de Fadwa, est ambiguë, cela ne l'a pas empêché de caractériser les situations de sa production, par le conflit des intérêts entre ses personnages (Omar et le policier corrompu). Cette caractérisation a permis le développement de son intrigue.

En somme, grâce à la présence de certaines catégories de personnages stéréotypés, liés par des intérêts communs (des liens de parenté, d'amitié) ou caractérisés par un conflit des intérêts, le développement de l'intrigue peut être réussi.

2- L'instance narrative

Une forme narrative est dominante dans les écrits des apprenants. En effet, Sara, Fadwa et Ilyes ont tous choisi de relater les événements de leurs histoires respectives en recourant à un narrateur anonyme (une voix off), à l'exception de Dihia et Jelloul.

Le récit de Dihia présente une narration homodiégétique en « je ». La perspective est donc « interne ». Cependant, nous ne connaissons pas l'histoire au travers du discours de l'enquêteur, mais à travers le discours du « témoin » : qui se révèle être son personnage principal : une jeune collégienne. Elle est à la fois personnage dans l'histoire et narratrice de son récit.

[... mais à ma grande stupéfaction, je vis des voitures de police et une ambulance, en plus des pompiers. Curieuse, je me précipitai vers le lieu de l'attroupement, en m'approchant un policier voulait m'éloigner, je lui dis alors que j'habitais là, il me conduisit alors, près d'une voiture où se trouvait mes voisins. Peu après, un homme se dirigea vers moi en me saluant.]

Tout est décrit et raconté à travers le regard de ce témoin qui participe à l'action. D'où l'implication du lecteur ; le lecteur peut facilement s'identifier au personnage et arriver à percevoir le monde à travers lui. Un tel procédé crée un effet d'énigme, provoque la curiosité du lecteur et le fait participer à son tour à l'enquête.

Quant au narrateur de Jelloul, il est omniscient. Le narrateur extérieur à l'histoire, est au courant de tout et connaît même le meurtrier :

[Mina est partie chez Mme Portrait pour voir ça. quand elle a vu Mme Portrait qui dessinait un tableau soit disant de sa famille, mais c'était des personnages qu'elle a avait tué et elle voulait tuer.]

Par ailleurs, la focalisation dans les autres récits est externe. La narration est extradiégétique : le narrateur reste extérieur à ce qu'il raconte, il ne participe pas aux événements, il suit l'histoire en même temps que le lecteur, comme l'indiquent ces lignes:

Sara :

[le lendemain, ils ont pris la route vers le village. à leur arrivée, ils ont commencé à fouiller le village ruelle par ruelle. Hélas, il n'y avait aucun indice qui sert à avancer les recherches. Subitement, ils ont entendu une explosion. Ils se sont dirigés vers l'endroit de cette explosion. C'était la voiture de Philip qui a pris feu après avoir exploser.]

Ilyes :

[un clochard fouille les poubelles comme tous les jours. il aperçoit une beine à ordures derrière un restaurant chic rempli de restes de nourriture il trouve une godasse neuve. il la prend elle ne veut pas se démêler des autres ordures. il

l'attire de toutes ses forces, il s'aperçoit qu'il a une jambe entre ses mains il la balance et demande de l'aide.]

Fedwa :

[Un jour, un policier entra dans le bar, Omar sans faire exprès avait fait tomber un verre sur lui, le policier fut très furieux. après il le regarda bien et se rappela que c'était Omar le fameux cambrioleur.]

« *Quel que soit le point de vue adopté, le narrateur ne nous livre que ce qu'il veut bien nous faire livrer. Il est donc important de tenir compte de la focalisation choisie par l'auteur parce qu'elle est toujours révélatrice :*

- *soit des personnages eux-mêmes ;*
- *soit des intentions de l'auteur (l'impression qu'il veut susciter chez le lecteur).¹⁷¹ »*

Toutefois, à l'exception de Fedwa qui a raconté les événements de son histoire dans un style journalistique, les autres apprenants ont privilégié les moments d'échanges entre les personnages : beaucoup plus de dialogues que de passages narratifs. Dans le souci d'être plus réalistes, on s'aperçoit que les dialogues priment sur la narration : caractéristique majeure du polar.

3- Cadre spatio-temporel

Temporellement, l'histoire de Dihia l'auteur-amateur, est en rapport avec son histoire sociale : la narratrice va au collège, elle a des voisins, elle n'apprécie pas le cours d'arabe [*j'eus un petit sentiment de soulagement et je revins à la maison*]. Cependant, elle inaugure son récit par l'emploi de l'articulateur chronologique *Un matin*. Ce repère temporel met en scène ce que Propp¹⁷², dans sa *Morphologie du conte*, appelle le « méfait ». Commencer son histoire avec « un matin » suppose que la scène qui va suivre est isolée entre un *avant* et un *après*. Ce qui marque une distanciation par rapport à un *avant* qui n'est là que pour permettre d'introduire la scène d'*après*.

¹⁷¹ F. Sari Mostefa-Kara. *Lire un texte*, éd. Dar El Gharb, Oran, 2005, p.157.

¹⁷² J. Biard - F. Denis, *Didactique du texte littéraire*, op-cit.p.67.

En somme, les actions qui suivent vont se détacher de l'habitus de tous les jours. Ce qui était un exercice quotidien, voire ordinaire, est interrompu par [un cri horrible venant de la maison du voisin] ; « À l'ordre chronologique de la consécution se substitue l'ordre logique de la conséquence¹⁷³ ».

Sara procède de la même manière en inaugurant son histoire avec l'adverbe *enfin* [*Enfin, c'est la fin des prisons. Voilà les rayons du jour à l'horizon*]. Bien que le contexte soit complètement différent, *enfin* est in indice de rupture. Une rupture qui s'avère temporaire, dans la mesure où le temps de la narration devient rétrospectif :

*[-Mais comment ça s'est passé ? et qui l'a fait ? Ne me dis pas que c'est l'ordre du juge corrompu,
- Quel juge corrompu ?
- Je vais te raconter depuis le début : tu te souviens quand on m'a collé le vol commis dans la banque, eh bien quelqu'un a corrompu le juge pour que je reste en prison plus de 3 ans.]*

Le personnage principal Stéphane fait un retour en arrière pour mieux comprendre le présent, chercher des indices et résoudre l'énigme.

Jelloul et Fadwa utilisent le même procédé. Sauf que le repère temporel *un jour*, annonce un incontournable outil narratologique : l'élément perturbateur.

Certes, il existe une rupture, mais, cette fois-ci, il s'agit d'une rupture qui marque une ouverture ; une action qui perturbe l'ordre du récit, clôt et isole une scène pour ouvrir une autre, et participe au développement même du récit.

Jelloul :

[Un jour, ils sont rentrés à la maison et ils ont trouvé leur père mort.

Fedwa :

[Un jour, un policier entra dans le bar, Omar, sans faire exprès avait fait tomber un verre sur lui.]

¹⁷³ J. Biard - F. Denis. op-cit.p.67

De surcroît, des écrits des apprenants, émerge une variation dans les durées des actions. C'est, ou bien une succession rapide d'évènements, ou un temps d'actions qui s'écoule lentement.

Quand il s'agit d'exprimer une série d'actions qui se succèdent rapidement, certains apprenants emploient le passé simple. Alors que d'autres préfèrent le passé composé. Dihia, par exemple, n'utilise que le passé simple dans ses passages narratifs (*je m'apprêtais, j'entendis, je restai, je partis, il nous informa, j'eus, je revins, je vis, je me précipitai*), ainsi que Fadwa. Jelloul, lui, le remplace par le passé composé (*est loué, sont rentrés, ont trouvé, ont appelé, sont rentré, est partie...*).

Ilyes, préfère narrer au présent (*manifestent, fouille, prend, s'aperçoit, va...*)

Sous prétexte que c'est un temps difficile à maîtriser pour les apprenants, en particulier ceux du FLE, le passé simple a tendance d'être remplacé par le passé composé.

Cette petite expérience nous a révélé un détail très important concernant la difficulté du passé simple. En effet, à partir des écrits des apprenants, nous avons déduit que ce n'est pas le passé simple qui posait problème, mais c'est plutôt les situations de communications dans lesquelles l'apprenant est invité à l'insérer qui s'avèrent trop exigeantes.

Rappelons que nous n'avons, à aucun moment, exigé de nos apprenants l'emploi du passé simple ou d'un autre temps. Cependant, nous n'avons pas cessé de leur rappeler qu'ils avaient choisi d'adopter une posture d'auteurs dans l'écriture de leurs histoires policières. Donc, ils avaient un contrat didactique à honorer.

Par rapport à ce que nous venons de présenter comme résultats, il s'avère incontestablement évident, que l'approche générique de l'œuvre *Morituri* a permis aux apprenants de s'aventurer dans l'univers romanesque et de tenter de rédiger en fonction, non pas uniquement de ce qu'ils ont appris, mais encore mieux, en fonction de ce qu'ils se sont appropriés. Ce qui pourrait expliquer la variété des temps verbaux dans les narrations des apprenants ; qu'il s'agisse du présent de narration, du passé composé ou du passé simple, les trois temps fonctionnent.

Par contre, dès que l'enquête est ouverte, le temps des actions s'écoule plus lentement dans les productions des apprenants. En effet, l'insertion de dialogues, l'importance accordée aux détails et l'attention apportée aux témoignages et aux interrogatoires font que le temps s'écoule d'une manière plus lente. Voici une succession d'extraits qui illustre nos propos :

Dihia :

[- Bonjour petite, je suis le commissaire Abbès.

- Mais que se passe-il ici ? Demande ai-je.

- Eh bien, votre voisine Mme Boulahrouse est décédée d'une crise cardiaque.

Choquée, je suis restai quelques secondes immobile, dès que je repris mes esprits, j'informa le commissaire qu'en fermant la porte de la maison j'entendis un cri venant de la maison de Boulahrouse. Et que la voix était bien celle de Mme Boulahrouse.

- Vous êtes sur ? dit-il

- Oui monsieur.

- Mais ça change tout dans ce cas là.

- Je pense que oui.

- Où est le mari de Mme Boulahrouse ?

- Aucune idée.

- Bien maintenant, tu devrais rentrer chez-toi.

- Oui, au revoir commissaire.

- Au revoir, et merci encore.]

Ilyes :

[Gibs appel le médecin

- Gibs : qui vous a amené le marine ?

- Le médecin : il est venu de lui-même. Eléna mon infirmière, c'est elle qui l'a amené de la salle d'attente jusqu' à mon bureau. quand il s'est levé de

la chaise il s'est écoulé, j'ai essayé de le ranimer pendant que Eléna appelait l'ambulance. mais l'ambulance avait un accident

- *Gibs : pourquoi il n'y a pas eu d'autopsie*
- *Le médecin : j'avais jugé inutile d'en faire une, les symptômes de la crise cardiaque m'ont paru suffisant*
- *Gibs : on va exhumer le corps de sa tombe*
- *le médecin : j'ai peur que se soit plus possible, sa sœur la brûler et jeter ces cendres au dessus des Bluemontain. je lui avais dit de faire une autopsie, mai elle avait un chagrin à l'idée que son frère puisse être découpé*
- *Gibs : et vous étiez convaincus ?*
- *le médecin : j'ai connu la mort d'un être chère.]*

Spatialement, les lieux ne sont pas là pour planter un décor, mais bien plus encore, ils participent au déroulement de l'histoire et de l'enquête. Nous avons fait le constat que des productions des apprenants émergeaient deux types d'espace : des lieux secondaires et des lieux principaux.

Même si les apprenants ont fait abstraction de la description minutieuse du décor des lieux (qu'ils soient principaux ou secondaires), ces derniers permettent au lecteur différentes identifications et de multiples repérages.

Nous allons nous intéresser de près, pour illustrer nos propos, au récit de Dihia.

Même si Dihia n'a ni nommé ni décrit son personnage principal, le lieu secondaire, l'école introduit dans la phase initiale de son récit, favorise l'identification du statut du personnage.

Quant au lieu principal, il correspond à la *maison du voisin* : le lieu du meurtre. Tout porte à croire que ce lieu évoque le suspense. Le meurtre, l'énigme, l'enquête et sa résolution tournent autour de la *maison du voisin*. Au début de l'histoire, c'est [*un cri horrible venant de la maison de mon voisin*]. Ensuite, selon l'auteur, cette même maison constitue [*le lieu de l'attroupement*] des curieux avides

du suspense, vu que la maîtresse de maison y a été retrouvée morte. Enfin, le même lieu a permis de révéler le motif du meurtre et a conduit à trouver le meurtrier :

[8 jours sont passés et aucun signe de vie de Fethi Boulahrouse, mais le 28 du mois de février une femme jeune, belle, et arrogante essayait d'ouvrir la porte de la maison des Boulahrouse. Sans perdre du temps, j'avertis le commissaire par téléphone, et en même pas 5mn le voila qui arrive. Je lui expliquai alors pour la dame, intriguer il partit voir se qui se passe. Et effectivement elle était là entrain de prendre de l'argent et quelques affaires.]

Il est évident que l'image et le sens donnés à la *maison du voisin* dépassent le simple espace. Il s'agit de mettre ce lieu en valeur, de lui attribuer une fonction de manière à servir la narration et l'énigme.

a. La description : lieux d'insertion et fonction

Les productions des apprenants varient et multiplient les moments de description. Bien que les fonctions de la description soient nombreuses, les apprenants ont privilégié les deux fonctions suivantes : l'emblématique et l'organisatrice. Il n'y a pas de place pour la description symbolique, « on décrit en fonction du genre littéraire ou du genre du discours dans lequel on s'inscrit¹⁷⁴. » Et comme ces apprenants avaient à faire au genre policier où se mêlent crime et intrigue, quête et enquête indices et coupable, nous avons retrouvé dans leurs écrits respectifs des descriptions qui oscillent entre les deux fonctions.

Notons que même si nous avons à faire à des novices en matière d'écrit littéraire, ces apprenants ne se sont guère privés d'user systématiquement de la description : toute perspective entreprise par le personnage principal s'accompagnait d'une description mise au service du suspense et de l'intrigue. Quelle soit organisatrice ou emblématique, la description dépasse la simple pause, et devient un actant parmi d'autres qui sert l'avancée du récit comme en témoignent les extraits suivants :

¹⁷⁴ C.ACHOUR et A.BEKKAT.op-cit. p.55.

Dihia :

[j'entendis un cri horrible venant de la maison de mon voisin. Je restai un moment immobile]. Fonction emblématique

[L'autopsie faite sur le corps révéla des traces de coups en bas de la nuque. Le médecin légiste était catégorique : les coups étaient la cause de la mort.] Fonction organisatrice.

Ilyes :

[j'ai trouvé un brin de paille sur sa chaussette. C'est un grain de l'automne dernier, il provient d'un arbre qui s'appelle le cicomort.] Fonction emblématique.

[un clochard fouille les poubelles comme tous les jours. Il aperçoit une beine à ordures derrière un restaurant chique rempli de restes de nourriture. Il trouve une godasse neuve. Il la tire de toutes ses forces. Il s'aperçoit qu'il a une jambe entre les mains.] Fonction organisatrice.

Jelloul :

[...leur maman et sa fille Sihem étaient médiums. à côté d'eux une voisine qui semblait gentille, une vieille dame.] Fonction emblématique

[Mme Portrait dessinait un tableau...c'étaient des personnages qu'elle avait tué et qu'elle voulait tuer. Il y avait dedans deux hommes, une femme et une petite fille qui ressemblait à Sabrine.] Fonction organisatrice.

En fait, il n'existe pas de normes textuelles régissant les moments de descriptions. Le choix de décrire simultanément ou antérieurement au moment de la narration, est un choix stratégique de l'auteur.

b. La trame narrative et les connecteurs

La trame narrative d'une histoire policière est différente d'un autre genre de récit ; d'où le schéma quinaire. Mais comme nous avons à faire à des apprenants auteurs amateurs novices, et même si nous leur avons explicité le fonctionnement du

schéma quinaire dans le déroulement des événements dans le récit policier. Exiger d'eux son respect était risqué. D'autant plus que la consigne précisait une production libre.

Néanmoins, le respect d'une trame événementielle qui respecte une cohérence dans le texte était imposée. Nous devions a priori retrouver la trame narrative présentée dans la grille d'évaluation. Les productions écrites des apprenants se plient à cette trame événementielle. En effet, l'emploi de certains connecteurs par les apprenants facilite le repérage de la trame des récits par le lecteur, et diminue la surcharge cognitive chez ce dernier.

Une étude des récits écrits d'expérience personnelle (Fayol, 1981,1986) avait montré que certains connecteurs revenaient souvent, en fonction des trames événementielles: *et, puis, après, ensuite, mais, soudain, tout à coup* (M. Fayol, D.Gaonac'h et S.Mouchon 1998). Ils faciliteraient, en ce sens, la mise en relation entre les événements :

« la présence du connecteur faciliterait la mise en relation inter-événementielle. Elle éviterait au lecteur de devoir effectuer des inférences. En conséquence, ayant moins de ressources cognitives à mobiliser, il pourrait traiter plus rapidement les informations¹⁷⁵. »

A l'exception des repères temporels déjà cités et étudiés plus haut, les productions des apprenants se partagent l'emploi fréquent des connecteurs suivants : *après, mais, et, alors que et enfin*. Chaque connecteur désigne une logique dans les rapports entre les actions, ainsi que les discours des personnages. Ce qui confère aux récits des apprenants une cohérence textuelle.

Le connecteur *mais* est employé de deux manières différentes chez les apprenants. Tantôt, il exprime la concession, tantôt, il introduit l'élément perturbateur. Continuons avec la production de Dihia pour illustrer nos propos. Le connecteur *mais* a été employé à plusieurs reprises dans son écrit. Sa première apparition dans sa

¹⁷⁵ M. Fayol, D.Gaonac'h et S.Mouchon, dans *les interactions lecture-écriture*, op-cit. p.140.

production introduit l'élément perturbateur, à savoir la mort de la voisine. Commence alors, une succession d'évènements dont l'enchaînement s'effectue grâce aux connecteurs suivants : *puis, après, mais, alors, peu après, 3 jours plus tard, donc*. Viennent se mêler à la narration des dialogues entre le narrateur témoin et le commissaire Abbès portant sur le mobile du meurtre : une deuxième femme. Une fois l'épouse interceptée, les dialogues laissent place à l'interrogatoire de la suspecte. La production de Dihia s'achève par la mise en accusation du meurtrier. La figure classique du bien qui l'emporte sur le mal où le criminel est châtié.

Même si les cinq histoires sont complètement différentes, elles se plient toutes à la même trame événementielle :

- un état initial où il y a identification des protagonistes ;
- la présence d'un élément perturbateur donnant lieu à une recherche d'indices ;
- l'ouverture d'une enquête ;
- des interrogatoires et une mise en accusation avec mobiles ;
- la découverte du coupable.

En somme, implicitement ou explicitement les apprenants en respecté plus ou moins le schéma quinaire d'une histoire policière.

c. A propos de l'écriture

Bien que les textes des apprenants soient écrits dans un registre de langue courant, l'oral avec son style percutant fait partie du décor dans certains d'entre eux : *[- espèce de salop tu vas nous dire pourquoi tu nous suivais ? (Sara)]* Simplement, l'oral n'est pas omniprésent. On le retrouve surtout dans les dialogues. Ce qui leur confère plus de réalisme.

Quant à l'emploi de la figure de la comparaison, nous pouvons lire dans le récit de Ilyes : *[New York remplie de rats comme des gens qui manifestent]*. Ou encore dans la production de Fedwa : *[le policier humiliait Omar et le traitait comme un chien]*. Cependant, ce n'est pas un procédé partagé par tous les apprenants. Toujours est-il qu'il est bel et bien employé chez certains.

L'analyse qualitative des écrits des apprenants nous a démontré que même si les apprenants sont novices en matière d'écriture de petites nouvelles policières. De même que leur orthographe n'est pas réellement maîtrisée. Cela ne les a pas empêché de produire des écrits cohérents, réfléchis, caractérisés et bien agencés. Adopter la posture d'auteur en se référant au genre policier, n'a été que bénéfique pour ces apprenants : ils ont créé. Ils ne sont plus que de simples apprenants du FLE, mais bien plus ; ils sont créatifs¹⁷⁶, ils sont devenus des sujets scripteurs dans le FLE.

III- Analyse des résumés de l'ensemble C

Résumer un texte c'est rendre compte en abrégé, des idées les plus importantes émanant de ce dernier, et des liens qui les unissent. Le résumé d'un texte devrait être d'usage fréquent dans les pratiques scolaires du FLE, notamment quand il s'agit de lire des œuvres complètes. Car il se révèle être un outil indispensable dans l'évaluation de la compréhension d'un texte long. C'est pourquoi, nous avons demandé aux apprenants de la classe contrôle (CC), de rédiger le résumé du texte *Les doigts rouges* de Marc Villard ou de celui du *Secret de la Joconde* de Catherine Ternaux. Sachant que résumer un texte c'est toute une pratique qu'ils devraient s'appropriier au préalable. Une pratique qui exige une certaine technique ; donc un certain apprentissage.

Cependant, aucune séance n'a été tenue avec les apprenants de la CC leur expliquant comment rédiger et réussir leur résumé. Une démarche voulue, puisque nous avons tenu, et ce par rapport à notre hypothèse de départ concernant les interactions lecture-écriture que peut favoriser le travail en genre, laisser les apprenants rédiger intuitivement le résumé d'un long texte lu afin d'évaluer, dans un premier temps, leur compréhension. Ensuite, d'évaluer la cohérence et la pertinence des idées retenues.

I- Analyse des résumés des apprenants :

Pour une analyse plus pertinente des résultats obtenus des productions des apprenants (annexe 5), nous avons mis en place une très simple grille d'évaluation qui tourne autour de la concision et de la fidélité au texte source. Dans la mesure où,

¹⁷⁶ Cependant, ces sujets ne sont pas « créateurs ». Ils ne pourraient guère être considérés comme tels. Être « créateur » implique la mobilisation en toute conscience de moyens maîtrisés au service d'un effet esthétique bien déclaré ; or ces jeunes apprenants du FLE ne peuvent avoir un projet esthétique conscient.

aucun enseignement sur la technique du résumé n'a été prodigué aux apprenants. Par conséquent, exiger d'eux plus d'efficacité serait dérisoire.

Les résumés en question sont regroupés dans l'Ensemble C. Donc, les désignations de ces derniers seront C1, C2, C3...etc.

Grille d'évaluation des résumés des apprenants	
Titre et auteur du livre	
Les personnages	Présenter clairement le ou les personnages du texte source.
Le cadre spatio-temporel	Situer le temps et l'espace
Restituer les informations importantes du texte source	<ul style="list-style-type: none"> - L'énigme - Suspect - Indices pour l'enquête - Dénouement
Fidélité au texte source et objectivité	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduire fidèlement le texte source - Reformuler avec ses propres mots - Ne pas ajouter d'idées personnelles
Privilégier les tournures concises	<ul style="list-style-type: none"> - Phrases courtes et cohérentes - Eviter la répétition

Rappelons que la CC comptait vingt huit apprenants. Sur les 28, vingt quatre (24) apprenants ont résumé les textes. 20 d'entre eux, ont fait le choix de travailler sur le texte de Marc Villard *Les doigts rouges*, alors que, uniquement 4 apprenants ont résumé le texte de Catherine Ternaux *Le secret de la Joconde*¹⁷⁷. Toutefois, et comme on n'avait pas donné de directives ni de techniques aux apprenants, pour les aider à rédiger leurs résumés, (ils étaient livrés à eux-mêmes, donc tout dépendait de leur compréhension du texte à résumer) on s'est retrouvé avec deux types de résumés : certains apprenants ont résumé l'intégralité du récit en une production (il s'agit des apprenants qui témoignent d'une certaine dextérité et une certaine maîtrise de la langue française), alors que le reste a privilégié de résumer isolément les chapitres (cf. annexe 5) ; par conséquent leurs résumés sont fragmentés. Nous n'avons pas sanctionné leur démarche, bien au contraire nous l'avons saluée, dans la mesure où, et comme ils l'ont expliqué, la longueur du texte les a amené à résumer ses chapitres

¹⁷⁷ Ce choix peut s'expliquer tout simplement par le fait que le premier roman a été étudié et analysé en classe, alors que le second a fait l'objet d'une lecture individuelle par les apprenants et une étude moins approfondie que la précédente

parce que pour eux, c'était plus facile. Cette technique a facilité la tâche aux apprenants. Ils ont tenu à résumer le texte d'une manière fragmentée plutôt que de ne pas le résumer.

1- Titre et auteur du livre

Concernant le titre des textes, tous les apprenants ont précisé l'intitulé du roman dont ils ont choisi de résumer l'histoire ; qu'il s'agisse *Des doigts rouges* ou du *Secret de la Joconde*, on distingue clairement les titres qui précèdent leurs résumés. En revanche, ce qu'on a remarqué c'est l'absence du nom de l'auteur : aucune production n'a rappelé l'appartenance du texte source. Cela pourrait s'expliquer par le manque d'intérêt accordé à l'auteur, car dans les pratiques scolaires en classe de FLE, on ne fait pas de lecture littéraire où, dès la couverture, tout est pris en considération, et l'auteur du livre en fait partie. Le travail sur le paratexte inclut une recherche sur l'auteur de l'histoire. A chaque lecture d'œuvre intégrale, on fait connaissance avec son auteur. Reconnaître l'auteur d'un roman c'est, quelque part, s'inscrire dans un genre textuel.

2- Présentation des personnages

La majorité des apprenants ont choisi de résumer *Les doigts rouges* de Marc Villard, en présentant d'emblée les personnages de l'histoire. Il y a ceux qui ont préféré parler de la famille Miller en donnant leurs identités et en précisant leurs noms et leurs âges : en voici quelques exemples :

C2 : « *Monsieur et madame Miller ont laissé leurs enfants : Georges 18 ans et Sophie 16 ans et leur petit frère Ricky de 8 ans* »

C15 : « *La famille Miller composée de 2 frères et une sœur, passaient leurs dernières semaines de vacances à la plage* »

C08 : « *Georges Miller qui a 18 ans et Ricky son frère qui a 8 ans [...] leur sœur Sophie qui a 16 ans* »

C14 : « *Georges Miller qui a 18 ans et son frère qui a 8 ans [...] leur sœur Sophie 16 ans.* »

C7 : « *L'histoire parle de deux frères et une sœur Georges Ricky et Sophie* »

Alors que d'autres apprenants ont privilégié d'apporter plus d'informations sur les personnages de l'histoire en les décrivant :

C12 : « *les enfants Miller sont seuls car Georges le grand frère est majeur, il peut protéger Sophie sa sœur qui a 16 ans et son petit frère Ricky qui a 8 ans.* »

C13 : « *les parents Miller ont laissé leurs enfants seuls avec Georges le grand frère 18 ans. Il est majeur alors il peut prendre la responsabilité de sa sœur Sophie qui a 16 ans et Ricky son petit frère qui a 8 ans.* »

C10 : « *Georges est responsable de Sophie et Ricky, mais ce grand frère est suspect* »

Même si Ricky est le personnage principal de l'histoire, selon la présentation de certains apprenants, on ressent une certaine focalisation et un certain intérêt porté au personnage de Georges (le grand frère ; le majeur ; le responsable). Cet intérêt est justifié dans la mesure où la double interprétation des événements que va faire Ricky, concerne les faits et gestes de son frère Georges suspecté par le petit frère d'avoir commis un crime.

Suite à la présentation des personnages clés de l'histoire, les apprenants font référence, dans leurs résumés, aux personnages de Pluto le gendarme et de Bruno Ségura :

C2 : « *...quand Sophie leur expliquait la présence du gendarme « Pluto ». Celui-ci lui a posé des questions sur la disparition de Bruno Ségura.* »

C 7 : « *...ils ont appris la disparition de Bruno par un gendarme.* »

C11 : « *une mauvaise nouvelle que le gendarme Pluto leur annonce c'est la disparition de Bruno Ségura* »

C12 : « *un certain Bruno Ségura a disparu* »

C13 : « *soudain il ya la disparition de Bruno Ségura* »

C14 : « *ils retrouvèrent leur sœur Sophie dans une grande discussion avec un gendarme qui leur a dit que Bruno Ségura a disparu.* »

C15 : « *Tout commença lorsque le gendarme se présenta chez Sophie pour lui poser des questions concernant Bruno.* »

C17 : « *la disparition de Bruno et la grande conversation entre Sophie et le gendarme* »

C2 : « *le gendarme Pluto les informe que Bruno s'est tué contre un arbre en volant une moto* »

C3 : « *le gendarme se présenta et leur annonça que Bruno avait volé une moto pour rejoindre ses amis en Italie, malheureusement, il s'est tué contre un arbre* »

C 18 : « *Le gendarme est venu et il leur a dit que Bruno s'est tué contre un arbre* »

C17 : « *le retour de Pluto le gendarme pour prévenir qu'ils ont trouvé Bruno mort tué contre un arbre* »

C15 : « *Après une longue enquête, la police a découvert que Bruno est mort dans un accident de moto en essayant d'aller en Italie* »

Remarquons que le gendarme Pluto n'est pas souvent nommé dans les productions des apprenants (un gendarme ; un certain gendarme) ; sa présence est liée, d'une part, à l'ouverture de l'enquête en annonçant aux enfants Miller, la disparition de Bruno Ségura, et d'autre part, à la clôture de celle-ci, en découvrant la mort accidentelle de ce dernier. La présence des deux personnages ne sert qu'à la dramatisation. Ensemble, ils constituent l'élément déclencheur de l'enquête ainsi que sa résolution.

Concernant les apprenants qui se sont attelés à résumer le roman *Le secret de la Joconde*, les quatre productions reprennent clairement les personnages principaux du récit (Amandine ; la Joconde ; Arthur ; les voleurs)

a- Le personnage d'**Amandine** Toupet est décrit comme étant une petite fille joyeuse, curieuse et passionnée:

C 21 : « *Amandine Toupet est une petite fille de neuf ans, joyeuse et curieuse, passionnée de peinture* »

C 22 : « *Une petite fille de neuf ans avec de grandes nattes blondes qui s'appelait Amandine Toupet, vive, curieuse, aimant la peinture.* »

C24 : « *Amandine une petite fille de neuf ans, très curieuse et qui était très passionnée par la peinture* »

b- La Joconde, personnage fantastique, qui prend vie dans le récit en devenant un actant à part entière, qui participe et qui résout même l'enquête :

C21 : « *la Joconde ouvre ses yeux et parle avec Amandine [...] grâce aux révélations de la Joconde qu'Amandine aide Arthur à retrouver le tableau volé* »

C22 : « *Amandine trouve la Joconde la tête penchée sur le côté et la bouche grande ouverte [...] la Joconde ouvre un œil [...] et lui demande ce qu'elle fait à cette heure ci* »

C22 : « *Le plan de la Joconde fonctionne* »

C 24 : « *Amandine trouve la Joconde endormi et elle est rentrée en discussion avec elle [...] Monalisa faisait peur aux voleurs en se faisant passer pour leur mauvaise conscience* »

c- Dans les quatre productions qui ont résumé le roman de Catherine Ternaux, on retrouve, plus ou moins, la même présentation du personnage d'Arthur. En lisant leurs écrits, on arrive à déceler facilement le rôle octroyé à ce personnage. Les quelques précisions le concernant tournent autour de :

C24 : « *Arthur, un jeune homme avec des lunettes vertes et une tête en l'air, son voisin* »

C23 : « *Arthur son ami le peintre* »

C22 : « *Son voisin Arthur vient lui donner des cours de peinture* »

C21 : « *Passionnée de peinture, Arthur son voisin lui donnait des cours* »

Il en ressort nettement des productions des apprenants qu'Arthur le peintre est non seulement le professeur qui enseignait à Amandine l'art de peindre, mais également son ami. Quant aux deux voleurs, les apprenants ne se sont pas attardés à donner plus de détails les concernant, mis à part le fait de rappeler dans leurs productions respectives, qu'il s'agissait de deux voleurs aussi bêtes que peureux :

C24 : « *...en ce moment Monalisa faisait peur aux voleurs en se faisant passer pour leur mauvaise conscience* »

C22 : « *les deux voleurs croyaient que la cabane est hantée [...] Entre temps, les deux voleurs affolés en entendant la voie de la Joconde, s'empressent de répondre et d'exécuter ses ordres.* »

Qu'il s'agisse des résumés du roman *Les doigts rouges* ou de ceux du *Secret de la Joconde*, les apprenants, avec peu de mots, ont réussi à mettre en exergue les relations qu'entretiennent les personnages entre eux. En les présentant brièvement, fidèlement et surtout efficacement, on peut facilement distinguer dans leurs résumés, les personnages *sujets* de l'action, les personnages *objets* et les personnages qui sont considérés comme des adjuvants ou comme des opposants.

Les apprenants, grâce aux modes de désignation des personnages, ainsi qu'à leurs rôles thématiques respectés et repris dans leurs résumés, témoignent d'une part,

d'une compréhension des textes, et d'autre part, de leur capacité à reproduire et à réécrire un texte long.

3- Situer le temps et l'espace :

Le cadre spatio-temporel dans les deux romans est présenté comme suit :

	Les doigts rouges	Le secret de la Joconde
Cadre spatio-temporel	Lavandou, la plage Saint-clair, villa « les Cyprès », en septembre, fin des vacances d'été.	Paris, musée du Louvre, une nuit

Sur les 20 apprenants qui se sont intéressés au résumé du texte *Les Doigts rouges*, 16 ont situé les événements de l'histoire dans le temps et dans l'espace. Alors que les quatre restants ont exclu de leurs résumés le cadre spatio-temporel. Se sont ces mêmes apprenants qui n'ont pas présenté les personnages du récit ; leurs résumés ne comprenaient pas, donc, de situation initiale. Ils sont passés directement à l'énigme :

C16 : « *Un gendarme est venu et a annoncé aux trois frères la disparition de Bruno Ségura* »

C17 : « *La disparition de Bruno et la grande conversation entre Sophie et le gendarme* »

C6 : « *Ricky est rongé par le doute et il pense que son grand frère a commis un crime* »

C1 : « *Histoire d'un crime imaginaire relaté par le petit Ricky qui avait soupçonné son grand frère* »

Pour le reste des productions, la reprise du temps et de l'espace variait d'un résumé à l'autre. Il ya ceux qui se sont contentés de rappeler uniquement le temps sans donner de précision sur l'espace :

C5 : « *Les vacances sont terminées* »

C12 : « *Les vacances sont presque terminées* »

C19 : « *La saison estivale est finie* »

C9 : « Ricky Georges et Sophie passent leurs derniers jours de vacances »

Remarquons que la production C19 donne plus de précision sur le cadre temporel de l'histoire, uniquement en employant l'adjectif *estivale*. Alors que pour les autres, il y a moins de clarté concernant la période des vacances.

D'autres apprenants ont été plus précis sur l'espace et le temps :

C8 : « *Les vacances sont finis et la plage Saint-clair est vide* »

C14 : « *Les vacances sont finies, et les derniers vacanciers ont quitté la plage Saint-clair* »

C18 : « *Dans les derniers jours du mois de septembre, les deux frères passaient leur dernier jour de vacances* »

C20 : « *Les trois enfants Miller sont en vacances au Lavandou* »

C7 : « *Georges et Ricky et Sophie passent leurs derniers jours de vacances dans une villa à la plage Saint-clair* »

C2 : « *Georges 18 ans et Sophie 16 ans et leur petit frère Ricky de 8 ans pour la première fois seuls à la villa les « Cyprès » [...] Il partait avec son petit frère Ricky à la plage* »

C24 : « *...et cette fois ils ont visité le Louvre là où se trouve la Joconde [...] Alors, elle est partie en pleine nuit* »

C22 : « *ensemble ils ont décidé d'aller visiter le Louvre. [...] Une nuit, Amandine se lève et sort sans bruit, allant vers le grand musée* »

C21 : « *Un jour, ils décident de visiter le musée du Louvre. [...] Mais sa curiosité lui fait visiter le musée la nuit.* »

Bien qu'il soit présenté de différentes manières, le cadre spatio-temporel des deux récits est bel et bien repris dans la majorité des productions des apprenants.

4- Restituer les informations importantes et fidélité au texte source

Nous avons constaté que la restitution des informations les plus importantes et la fidélité aux textes sources, dépendaient, dans les productions des apprenants, de la longueur de leurs résumés. En effet, nous avons remarqué que les résumés qui étaient plus longs, avaient le souci, n'ont pas du détail, mais de l'insertion des indices et du rappel des événements essentiels pour la compréhension et la réussite de leurs résumés.

Toutefois et même si on a des résumés plus courts que d'autres, l'ensemble des productions, à l'exception de quelques unes, ont respecté quelque part le schéma

du policier. Ils ont bien présenté l'énigme, ont nommé clairement les suspects et ont rappelé les indices tout en finissant par donner la résolution de l'enquête.

Qu'il s'agisse du résumé du roman *Le secret de la Joconde* ou de celui *Des doigts rouges*, tous les apprenants ont rappelé d'une manière explicite le délit commis dans les deux récits, ainsi que les suspects (cf. Annexe 5). Pour illustrer nos propos, en voici quelques extraits :

C7 : « ...quand ils ont appris la disparition de leur copain Bruno par un gendarme [...] au début Ricky le jeune frère soupçonna son frère Georges d'être impliqué dans cette disparition »

C14 : « ...ils retrouvèrent leur sœur Sophie dans une grande discussion avec un gendarme qui leur a dit que Bruno Ségura avait disparu. [...] Ricky était absorbé par une seule pensée : pourquoi Georges a refusé de parler de Bruno ? »

C13 : « ...soudain il ya la disparition de Bruno Ségura et les doutes de Ricky envers son frère grandissent plus en plus »

C15 : « Tout commença lorsque le gendarme se présente chez Sophie pour lui poser des questions concernant Bruno qui l'embêtait. C'est alors que Ricky commença à douter de son frère.

C11 : « Une mauvaise nouvelle fut apprise par le gendarme Pluto, c'était la disparition de leur copain Bruno. Georges niait qu'il le connaissait [...] Ricky soupçonne son frère Georges »

C2 : « Quand Sophie leur explique la présence du gendarme Pluto. Celui-ci lui a posé des questions sur la disparition de Bruno Ségura. Ricky étonné, ne peut croire ; rangée par le doute, il croyait que son frère Georges a décapité Bruno Ségura »

C22 : «... des bruits de pas raisonnent. Deux voleurs s'emparent du tableau de la Joconde. »

C21 : « ...mais deux voleurs arpentent aussi les sombres couloirs, ils ont le projet de dérober l'illustre tableau. »

Les apprenants ont bien saisi que ces éléments perturbateurs des récits, constituent l'élément déclencheur de l'enquête. Leur présence dans les résumés était primordiale. Qu'ils soient courts ou longs, tous les résumés ont tenu compte de ce détail majeur. Quant aux indices, comme nous l'avons signalé précédemment, ils ont

bien été rapportés intégralement dans 15 productions (cf. Annexe5), mais partiellement ou pas du tout dans le reste. En voici quelques illustrations :

C14 : « *Pourquoi Georges n'a pas voulu parler de Bruno Ségura ? A 11 heures du soir, Ricky a vu une silhouette qui sortait de la grange et ses mains étaient remplies d'un liquide rouge qui ressemblait à du sang, c'était Georges ! [...] il décida d'aller à la grange mais il la trouva fermée à clef pour la première fois dans sa vie. [...] le bruit d'une tronçonneuse le réveilla [...] Il a vu son frère et sa sœur sortir de la grange et tire un grand sac noir.* »

C11 : « *Georges niait qu'il connaissait Bruno. [...]la grange fermée à clé pas comme d'habitude et les mains de Georges rempli de couleur rouge et le bruit de la tronçonneuse et un lourd sac noir en plastique. »*

C1 : « *les doigts rouges, sac noir en plastique, la grange fermée, la tronçonneuse »*

C9 : « *...puisque'il s'est bagarré avec Bruno parce qu'il embêtait Sophie. [...]Ricky a vu son frère sortir un mouchoir pour cleaner ses doigts rouges qui ressemble au sang.[...] Ricky descend à la grange mais il la trouve fermée. [...] un bruit avait réveillé Ricky, mais Sophie lui dit que c'est Georges qui coupe le bois. [...] il a vu Georges et Sophie prendre un sac de plastique noir »*

C12 : « *Pourquoi son frère ferme toujours la grange à clé ?et pourquoi à minuit, il a vu son frère et sa sœur entraînant un sac noir ? [...] car il a vu son frère sortant de la grange les mains rouges. »*

C20 : « *Tous les indices font penser à Ricky que son frère est un assassin. »*

C3 : « *Ricky regarda son frère Georges avec ses mains tachées avec un liquide rouge foncé. [...] il avait vu sa sœur et son frère qui tiraient un grand sac en plastique. »*

Les indices dans le texte *Les doigts rouges* tournent autour de la dispute de Georges avec Bruno Ségura ; des mains rouges de Georges ; de la grange fermée ; de la tronçonneuse ; la coupe du bois en septembre et du grand sac noir en plastique. Nous avons remarqué que les apprenants qui ont été plus fidèles, et qui ont bien rappelé dans leurs résumés respectifs ces indices dans leur intégralité, sont les apprenants qui ont privilégié de résumer le roman en résumant ses chapitres, et c'est le cas des productions : C9, C12, C19, C8, C18, C16, C17. Par ailleurs, les

productions C11, C14, C13, C20, C5, C2, C1 se sont bien attelées, eux également, à rapporter fidèlement les indices sans pour autant résumer les chapitres : ils ont bel et bien résumé l'histoire en un seul texte, tout en restant fidèles au texte source, et tout en évitant les répétitions. De même pour les productions C21, C22, et C24 qui ont choisi de résumer *Le secret de la Joconde*. En effet, les apprenants ont réussi à résumer le roman en rapportant l'essentiel de l'histoire, à savoir, la présentation des personnages ; la visite du Louvre ; l'intrusion d'Amandine le soir au musée ; La Joconde qui parle ; l'histoire du talkie-walkie ; le vol de la Joconde ; l'arrestation des parents d'Amandine ; l'enquête menée par Amandine et Arthur et les voleurs qui se dénoncent.

Faire allusion à la fidélité au texte source, c'est quelque part retrouver dans les résumés des apprenants les informations essentielles qui constituent le récit. Evidemment avec toute objectivité et sans aucun rajout. Cependant, la production C3 dans la présentation des personnages du texte *Les doigts rouges*, a parlé de monsieur et madame Miller et leurs enfants qui passaient leurs vacances au bord de la mer. Or, les enfants Miller étaient seuls sans les parents et sous la responsabilité du frère aîné Georges. Quant à la production C23 le résumé du texte *Le secret de la Joconde* est inachevé. Puisque l'apprenant clôt son résumé par : « *Le gendarme amène les parents d'Amandine et le tableau* ». Le C3 laisse le lecteur sur sa faim et ne perce pas le mystère ; donc on ne peut pas avancer qu'il a été fidèle au texte source.

5- Privilégier les tournures concises :

Comme nous l'avons précisé plus haut, résumer un texte c'est rendre compte en abrégé de ses idées les plus importantes. Privilégier la concision, suppose l'emploi de phrases courtes, cohérentes et bien agencées. Un agencement qui suppose, à son tour, la présence d'une ponctuation afin d'organiser et de bien présenter le texte. Or, nous avons fait le constat qu'un bon nombre de productions si, elles n'ont pas été dépourvues de ponctuation (C7, C24, C19, C18, C16, C13, C 11), elles l'employaient rarement (C3, C22, C6, C9, C2, C17, C20) : ce qui ne facilite guère la compréhension du texte pour un lecteur non averti. En effet, la ponctuation a un rôle primordial dans la compréhension dans la mesure où elle complète le message transmis par les mots du texte et facilite son passage entre l'auteur et le lecteur.

Les quelques résumés ponctués, usent de phrases plutôt longues (à l'exception du C14, C21 et C22), où l'emploi des subordonnées relatives (avec le pronom relatif

qui), des complétives, des subordonnées de temps et des coordonnées (avec *et*) prédomine. Ils remplacent même parfois une ponctuation comme en témoignent ces quelques extraits :

C5 : « *Les vacances sont terminées et Georges 18 ans et son frère Ricky 8 ans sont revenus à la maison quand ils ont trouvé leur sœur Sophie dans une grande discussion avec Pluto, un gendarme qui leur a dit que Bruno Ségura a disparu. [...] La nuit il a vu sa sœur et son frère sortir de la grange en tirant un grand sac noir, il s'est rappelé d'un film qui s'appelait « Massacre à la tronçonneuse » qui s'agissait d'un assassin qui découpait les gens en morceaux, Ricky a cru que Georges a tué Bruno et il s'enferma dans sa chambre. »*

C3 : « *Ricky avait une seule pensée dans sa tête, il imaginait que son frère avait tué Bruno, il avait vu sa sœur et son frère qui tiraient un grand sac en plastique et il avait décidé de téléphoner à son père pour demander conseil. »*

C17 : « *Ricky a peur d'ouvrir le sac mais quand son frère Georges l'ouvre il est surpris par un vélo d'occasion et Sophie précisa que c'est Georges qui repeint en rouge, et expliqua aussi qu'il était caché dans la grange, mais il questionna Georges pourquoi il coupe du bois répondit que ses parents viennent passer une semaine en novembre. »*

C6 : « *Ricky est rangé par le doute et il pense que son frère a commis un crime car Bruno a disparu et avant qu'il disparaisse il s'est battu avec Georges et quand le gendarme pose des questions à Georges sur le sujet, il dit qu'il ne connaît pas tellement, mais Ricky revenu tous les événements qui sont passés aux derniers jours : la grange fermée et aussi le sang sur les mains de Georges mais toutes ces idées sont des idées fausses, car son frère Georges est entrain de préparer l'anniversaire de Ricky et il avait acheter un beau vélo d'occasion et il repeint en rouge.*

C1 : « *Histoire d'un crime imaginaire relaté par le petit Ricky qui avait soupçonné son grand frère Georges et Sophie d'avoir tué un certain Bruno Ségura mais finalement c'était qu'une imagination et tout cela « les doigts rouges, sac noir en plastique, la grange fermée, la tronçonneuse » c'était que pour faire une surprise d'anniversaire pour Ricky.*

Il est clair que la ponctuation chez les apprenants fait défaut. Cela pourrait s'expliquer par le manque d'intérêt accordé à cette dernière dans les pratiques scolaires en classe de FLE. En effet, si on revient au manuel scolaire et aux séances pédagogiques qu'il propose, aucune d'entre elles ne s'intéresse à la ponctuation.

En somme, et même si la majorité des apprenants n'ont pas ponctué correctement leurs résumés, ils ont tout de même réussi à produire des textes relativement concis. L'analyse des résultats nous permet d'avancer que la majorité des apprenants ont réussi, malgré tout, à résumer les textes sources. Une réussite qui passe par la compréhension : car s'ils n'avaient lu et compris intégralement les textes, ils n'auraient jamais été aussi fidèles aux événements. Ils ont, effectivement, interagi avec les textes sources.

Conclusion

Les résultats présentés nous ont fait prendre conscience, autant que chercheur¹⁷⁸, que les collégiens algériens apprenants du FLE, malgré certaines lacunes, ont un potentiel à exploiter. L'analyse des données recueillies, suite à un travail privilégiant les interactions lecture-écriture, a mis en exergue la capacité de ces apprenants à résumer un texte long ; une œuvre complète. Une concision qui ne pouvait être réalisée sans la compréhension, d'abord, du texte en question.

Conclusion de la quatrième partie

La notion de genre en général et le genre policier en particulier, ont favorisé la dialectique lecture-écriture. Cette même corrélation a facilité l'apprentissage du français écrit chez les apprenants du FLE à travers la lecture d'une œuvre complète. Qu'il s'agisse de s'exercer dans une écriture littéraire ou de résumer simplement un texte long, les apprenants du FLE, ont la capacité de s'investir dans leurs propres apprentissages et de les assumer.

¹⁷⁸ Car autant qu'enseignante et grâce au défi qu'à relever ces apprenants, ils nous ont, à leur tour, appris qu'il ne fallait pas les sous-estimer dans leur apprentissage.

Conclusion générale

Après avoir présenté les résultats issus de la partie empirique de cette recherche, le moment est venu pour nous de tirer des conclusions. Nous avons pu observer suite à l'analyse quantitative et qualitative des écrits des apprenants, comment des collégiens du FLE novices dans l'exercice de la lecture d'œuvre complète, arrivent à s'approprier une posture d'auteur et parviennent à produire des récits qu'on dirait « très écrits¹⁷⁹ ».

Rappelons avant toutes choses que cette thèse a vu la lumière suite à un ensemble de motivations personnelles, professionnelles et didactiques. En effet, le point de départ qui a amorcé cette recherche était tout simplement un défi. Avec des collégiens longtemps cantonnés dans des lectures de surface et des écrits sur commande (comme la majorité des apprenants du FLE), nous nous sommes lancé le défi avec ces apprenants :

- de lire dans un premier temps, un roman policier dans son intégralité (une première pour ces apprenants du FLE) ;
- et dans un second temps, d'être capables, tout en développant une compétence générique, de produire de petites nouvelles policières en créant leurs propres personnages et leurs propres histoires ; leurs propres univers romanesques.

Bien que le système éducatif algérien ait subi une refonte dans l'enseignement-apprentissage de la langue française en général et de la production écrite en particulier, l'achoppement que rencontrent les collégiens en matière d'écrit persiste. L'échec en français dans l'épreuve du BEM en témoigne. De plus, nous regrettons l'absence de certaines productions algériennes d'expression française récentes très valorisées dans la sphère littéraire internationale, mais qui restent méconnues dans notre patrimoine culturel scolaire. Yasmina Khadra et ses œuvres policières, entre autres, méritent leur appartenance au Panthéon scolaire algérien.

La présente recherche porte sur la production écrite. En l'occurrence sur le développement des compétences scripturales des apprenants du FLE. D'où notre

¹⁷⁹ Tauveron et Seve, op-cit, p.189

résolution à chercher des outils didactiques qui facilitent l'amélioration de l'écrit chez les collégiens algériens en donnant du sens à leur acte d'écrire. L'outil en question n'est autre que la notion de genre. C'est pourquoi, nous avons centré notre recherche sur l'introduction de la notion de genre en classe de FLE.

Notre travail reposait sur l'hypothèse qu'en privilégiant une approche générique des œuvres littéraires en classe de FLE, on favorise la dialectique lecture-écriture qui favorise à son tour le développement de la compétence d'écriture. Nous avons pu, sans équivoque, confirmer par la présente recherche l'importance de l'introduction de la notion de genre ainsi que la lecture d'œuvres littéraires complètes dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit en français langue étrangère ; développer une compétence générique chez l'apprenant du FLE contribue au développement de sa compétence d'écriture.

Les résultats obtenus nous ont permis de prendre conscience que le genre comme unité de travail pour des scripteurs débutants, oriente leurs activités ainsi que les stratégies de lecture et d'écriture dans une optique interactionniste et améliore leur français écrit. De plus, le genre policier, d'un abord facile, représente un enjeu didactique majeur pour l'enseignement-apprentissage de la production écrite chez les apprenants du FLE. Dans la mesure où il permet à ces apprenants dont l'intelligence et la sensibilité ont souvent été sous-estimés dans les manuels et dans les classes, de se mettre dans une posture d'auteurs amateurs créatifs et autonomes. Une posture habituellement peu sollicitée chez les collégiens algériens par leurs enseignants.

Par conséquent, nous affirmons que tous ce qui a été confirmé plus haut, ne peut s'accomplir qu'à l'unique condition que l'enseignant du FLE y participe. Son rôle est central : c'est à lui que revient l'introduction des genres textuels en classe de FLE ; d'animer une vie intellectuelle authentique; de solliciter ses apprenants à des lectures interprétatives ; de mettre en place les conditions propices pour qu'ils adoptent la posture de lecteurs-auteurs en créant une véritable communauté littéraire.

Limites de la recherche

La réalisation de ce travail de thèse nous a permis de prendre conscience des limites de notre champ d'action. Car réaliser un travail de thèse, c'est aussi apprendre à connaître ses propres limites. C'est pourquoi, nous tenons à souligner avec réalisme les limites de notre recherche.

Le travail en projet suppose la réalisation d'un produit final concret. Or, la publication du recueil de textes dont il était question avant le lancement effectif du projet, regroupant les récits policiers des apprenants destiné à la bibliothèque du collège, n'a pas été totalement concrétisé puisque nous n'avons pas publié les textes. Certes, nous avons recueilli les productions policières des apprenants, nous les avons analysées, corrigées et assemblées en un recueil de textes mais nous ne les avons pas édités comme était prévu avec ces apprenants.

D'un autre point de vue, il est important de faire remarquer que ce qui compte dans la présente recherche est, d'abord, de sensibiliser les enseignants et les apprenants du FLE à la lecture d'œuvres littéraires complètes : à s'ouvrir vers la littérature. Ensuite, d'adopter une approche générique avec une optique interactionniste oscillant entre la lecture et l'écriture, dans l'enseignement-apprentissage du français écrit. Pour ce faire, nous avons prêté plus d'attention au cheminement et aux activités qui favorisent la corrélation lecture-écriture que le genre policier peut proposer, qu'à une centration sur la forme finale du projet.

Toutefois, nous espérons que ce travail de thèse ouvre de nouvelles perspectives dans les recherches didactiques relatives à l'écrit en français langue étrangère au collège algérien et pourquoi pas également au lycée algérien.

Implications didactiques

La « didactisation » du genre (para)littéraire policier en classe de FLE, nous a permis de prendre conscience de quelques implications didactiques que nous résumons dans les points suivants :

- Introduire, à côté de la notion de type, la notion de genre en classe de FLE en proposant aux apprenants la lecture d'œuvres policières complètes.
- Diversifier les genres littéraires. C'est à l'apprenant qu'appartient le choix du roman dans lequel il va se plonger.
- Pour des collégiens, il serait préférable d'aller du plus simple au plus complexe. De puiser, d'abord, dans la littérature policière de jeunesse en leur proposant des genres textuels plus accessibles tels que l'album. En effet, ce genre textuel présente des caractéristiques génériques qui facilitent sa lecture (comme par exemple les illustrations qui accompagnent le texte) et qui n'a pas été encore exploré par les programmes du FLE au collège algérien. Ensuite, d'aller vers une littérature plus légitimée.
- Introduire et prévoir des séances pour l'activité lecture-écriture qu'on inclue dans le projet pédagogique en cours.
- Initier et encourager les collégiens algériens à adopter une posture de lecteurs-auteurs en s'exerçant à l'écriture littéraire.
- Créer une communauté littéraire en demandant aux apprenants de lire chaque mois chez eux, un roman ou une nouvelle policière, de faire la fiche de lecture, et de les résumer pour leurs camarades.
- Prévoir, pourquoi pas, des séances de lecture critique à la fin de chaque séquence où ces apprenants se rencontrent pour discuter librement de leurs lectures ou de leurs productions.
- Faire de cette approche générique des œuvres littéraires en classe de FLE un outil de formation que les formateurs explicitent pour les futurs enseignants.

Quelles perspectives didactiques pour l'avenir ?

Notre recherche qui trouve son terme ici, ne saurait s'achever totalement car durant notre réflexion nous avons pris conscience de certaines considérations. Même si le développement des compétences générique et auctoriale des apprenants du FLE contribue au développement de leur compétence d'écriture, il n'en demeure pas moins que notre champ d'investigation n'a pas exploré les problèmes syntaxiques et

morphosyntaxiques qu'ont rencontrés les apprenants dans l'exercice de l'écriture de leurs récits policiers. Nous reconnaissons l'importance de cet aspect linguistique dans les productions des apprenants, mais comme leurs écrits n'ont pas été réécrits, nous n'avons pas poussé notre champ d'action de manière à ce qu'il touche de près cette dimension linguistique. C'est pourquoi, on pourrait également s'interroger sur l'impact que peut avoir l'introduction de la notion de genre sur la réécriture des textes des apprenants. Une piste de recherche qui pourrait éventuellement nous amener à introduire des ateliers d'écriture.

De surcroît, il serait fructueux de mener d'autres expérimentations avec d'autres genres littéraires auxquels pourraient s'intéresser les apprenants du FLE comme par exemple le roman sentimental.

Nos perspectives de recherches sont donc ouvertes, et laissent le privilège à d'autres travaux en didactique du texte littéraire à contribuer à la réhabilitation de la notion de genre dans l'enseignement-apprentissage du FLE en général, et de la production écrite chez les apprenants algériens en particulier.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

A

- ACHOUR C. et BEKKAT A. (2002). *Clefs pour la lecture des récits, Convergences critiques II*. éd. du Tell.
- ADAM. J.-M.(1991). Cadre théorique d'une typologie séquentielle, dans *Etudes de linguistique appliquée*, n°83
- ADAM, J-M. 1992. *Les textes types et prototypes. Récits, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan (Université).
- ADAM J.-M. (1999), *Linguistique textuelle*, Paris, Nathan
- AHR Sylviane (2002). *L'Enseignement de la littérature au collège*. Ed. l'Harmattan.

B

- BAKHTINE. M. (1978) *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées ».
- BARTHES R. (1970) *S/Z*, Paris, Seuil, « Points ».
- BENBOUZID Boubekour (2009). *La réforme de l'éducation en Algérie : Enjeux et réalisations*, CASBAH Editions.
- BIARD J. – DENIS F. (1993). *Didactique du texte littéraire*, éd. Nathan, Paris.
- B-M Barth (1987). *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, coll. « Pédagogie ».
- Boileau- Narcejac (1975), *Le roman policier*, Que sais-je ? PUF
- BOUTIN G. (2004). L'approche par compétences en éducation : Un amalgame paradigmatique, connexions, *Revue de psychologie sciences humaines*. N°81.

- BUCHETON. D. (1997). *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, CRDP-CNDP, Delagrave.

C

- CADET. Christiane (1989). Brouillons d'écrivains,. In Recherches n° 11. Lille, p. 133-149
- CANVAT. K. & DUFAYS. J-L (1994), Scènes de genres : lectures-duels. Pratiques n°81. p-p. 73-87
- CANVAT. K. (1999).*Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Bruxelles. Ed. De Boeck Duculot.
- CANVAT.K. (1998). La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture. Coll. Exploration. Peter Lang.
- CANVAT. K. (2007). « Quand la littérature a mauvais genre... ». *Diptyque*, n° 9, *Les mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*. L. Rosier et M.C. Pollet, (éds). Presses universitaires de Namur. Pages 9-26.
- CHABANE.J-C. (2002). *Ecrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves*. Sous la direction de D.Bucheton. Delagrave. CRDP de l'Académie de Versailles
- CHAROLLES M. (1984). La fille folle de miel. Phases de résolution de problèmes dans la lecture d'un texte narratif. Repères, n°62.
- CHOPPIN A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Education (Pédagogie pour demain. Références)
- COUEGNAS D. (1992). *Introduction à la paralittérature*, Paris, Le seuil.
- CRINON J. (2006). L'écriture littéraire et les genres, Le Français Aujourd'hui.
- CRINON. J. (2006). Lire et écrire la fiction : quelques malentendus. Repères n°33.

D

- DE LAVERGNE.C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative, *Recherches Qualitatives*, numéro 3, (pp.28-43).
- DE PIETRO, J.-F. & DOLZ, J. (1997). « L'oral comme texte : comment construire un objet enseignable ? », *Éducation et recherches*, 19/3. Pages 335-359.
- DE PIETRO, J.-F. & SCHNEUWLY, B. (2003). « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique », *Les Cahiers Théodile*, n°3. Pages 27-52.
- DOLZ, J. et GAGNON R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit, *Pratiques* n°137/138. Pages 179-198
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral ; initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- DUBOIS, J. (1992). *Le roman policier ou la modernité*. Paris. Nathan.
- DUFAYS J.L., GEMENNE L., LEDUR D. (2005). *Pour une lecture littéraire*, 2^{ème} édition, de Boeck.
- DUFAYS J.-L. et al. (2005). *Pour une lecture littéraire*, coll. Savoirs en Pratique. De Boeck Supérieur.
- DUFAYS, J.-L., Les Lectures littéraires : évolution d'un concept, in « Tréma », n°19, IUFM de Montpellier, 2002, pp.5-16

E

- ECO. U. (1985). *Lector in fabula*, Paris, Le livre de poche.
- ERNAUX A. (1983). *La place*. Gallimard.

F

- FAYOL M. (1981). Former des maîtres, *Revue française de pédagogie*. N°55.pp.7-12.

- FERREYDOUN Hoveyda (1965), *Histoire du roman policier*, Les Editions du Pavillon.
- FERREIRO. E. (1993). L'entrée dans l'écrit. Construction et représentation. In Bentolita
- FONDANECHÉ D. (2005). (préf. Pierre Brunel), *Paralittératures*, Paris, Vuibert.
- FONDANECHÉ D. (2000). *Le roman policier*. Ellipses. Coll. Thèmes et études.
- MOUCHON S. FAYOL M. GAONAC'H D. (1991). Impact des connecteurs sur la lecture de textes narratifs. *Bulletin d'Audiophonologie*, 7, 159-174

G

- GENETTE. G. 1979. *Introduction à l'architexte*, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».
- GION Marie-Luce et SLAMA Pierrette. (1997). *Lire et écrire avec le roman policier*, CRDP académie de Créteil
- GIORDAN, A. & de VECCHI G. (1987). *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- GOHIER Christiane et LAURIN Susanne (2001). *Entre culture compétence et contenu : La formation fondamentale, un espace à redéfinir*. Ed. LOGIQUES.
- GHELLAL A. (2006). Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE, thèse de doctorat, Université d'Oran.
- GHELLAL. A. (2007). Lecture-écriture en classe de FLE. *Synergies Algérie*, p-p. 181-216

H

- HALTE. J.F. (1982). Apprendre autrement à l'école, in Pratiques n°36
- HANNECART N. *l'articulation lecture-écriture à partir de la notion de stéréotype, pour aborder la poésie en classe de FLE.*

K

- KHADRA, Y. [1997]. *Morituri*. Paris, Gallimard, coll. Folio policier, 1999.

L

- LEBRUN M. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier et demain*, Presses universitaires du Québec.
- LECLAIRE-HALTE A. (2008). Place et traitement des genres fictionnels de littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire de 2007 . Pratiques, n°137/138, p-p.217-234.

M

- MOUCHON S. FAYOL M. GAONAC'H D. (1991). Impact des connecteurs sur la lecture de textes narratifs. Bulletin d'Audiophonologie, 7, 159-174

P

- PERRAULT Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : défricher la nuit. Dans Mackiewicz, M.-P. (éd). Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social (pp.41-53). Paris : L'Harmattan.
- PICARD, M. (1986). *Lecture comme jeu*. Essai sur la littérature. Paris, Minuit (« Critique »).

- PLOQUIN F. (1993). *L'écrit à contre-pied*, Le français dans le monde-Diagonales-CIEP-Belc

R

- RAYNAL, F. & REUNIER, A. (1998). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF
- REUTER. Y. (2001). *Le roman policier*, Nathan Université, Paris.
- REUTER. Y. (1999). *L'enseignement-apprentissage de la littérature en question*. Enjeux, n° 43-44, Namur. Pages 191-203.
- REUTER Y. (dir.). (1998). *Les interactions lecture-écriture : actes du colloque Théodile-Crel (Lille, nov. 1993)*. Berne : Peter Lang.
- REUTER.Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris ESF.
- REUTER.Y. (1996). *Introduction à l'analyse du roman* (2^{ème} édition), Dunod.
- REUTER Y. (1986). Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques. Pratiques n°50. Pages 3-21

S

- SARI MOSTEFA-KARA. F. (2005). *Lire un texte*, éd. Dar El Gharb, Oran.

T

- TAUVERON Catherine et SEVE Pierre (2005), *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM cycle 2 et cycle 3*, Hatier Pédagogie.
- TAUVERON C. dir.(2002), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*, Paris, Hatier.
- TOUALBI-THAALIBI N. dir. (2005). *La refonte de la pédagogie en Algérie : Défis et enjeux d'une société en mutation*. Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb. RABAT

V

- Van Der Maren J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. De Boeck Supérieur.
- VERNET C. (1995). La littérature policière de jeunesse : caractéristiques des genres et propositions didactiques, dans *La littérature de jeunesse au collège*, Pratiques n°88, pp.81-122.

Curriculum, programmes officiels et articles de presse :

- ❖ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale. N° 08-04 du 23 janvier 2008, numéro spécial, février 2008.
- ❖ Programmes 4^{ème} Année moyenne, Langue arabe, langue amazighe, l'éducation islamique, langue française, langue anglaise. Juillet 2005.
- ❖ Document d'accompagnement du programme de 4^{ème} année. Juillet 2005.
- ❖ Programme de la deuxième année moyenne, Education islamique, langue arabe, langue amazighe, langue française, langue anglaise. Octobre 2003.
- ❖ Guide de l'enseignant (2006). *Plaisir d'apprendre le français*, première année de l'enseignement moyen. ENAG Editions.
- ❖ Programmes 3^{ème} Année moyenne, Langue arabe, langue amazighe, l'éducation islamique, langue française, langue anglaise, juillet 2004.
- ❖ Document d'accompagnement des programmes de troisième année, juillet 2004.
- ❖ Livre du professeur (2011). *Français 2^{ème} année*, Ministère de l'Éducation Nationale.

- ❖ Livre d français, 3^{ème} année moyenne (2005). Office national des publications scolaires.
- ❖ Journal Le Matin du 1^{er} mars 2004
- ❖ *Le Monde* du jeudi 9 septembre 1999
- ❖ *La Voix de l'Oranie* du samedi 28 juillet 2001, p.9.
- ❖ Les Manuels de littérature au collège : entre bilan et perspective, publié dans le n°121 de *Le Français aujourd'hui* « Lecteurs de littérature », mars1998, pp.50-58.

SITOGRAPHIE

- CANVAT. K. 2002, La problématique des genres littéraires. Bilan des recherches et nouvelles orientations [en ligne], Université catholique de Louvain, Institut de littérature

URL : <http://www.fabula.org/compagnon/genre.php> , consulté le 10 janvier 2010.
- ENRICA Piccardo, « Le français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques », *Lidil* [En ligne], 35 | 2007, mis en ligne le 25 mars 2009, consulté le 19 novembre 2010. URL : <http://lidil.revues.org/2303>
- MALESKI Estelle, Le roman policier à l'épreuve des littératures francophones des Antilles et au Maghreb : Enjeux critiques et esthétiques. <http://www.limag.refer.org>.
- REUTER. Y., 2000, *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, dans DENISOT. Nathalie, Classements en genres et autres classements textuelles. Recherches n°42, 2005 [en ligne] p.23. < http://www.recherches.lautre.net/iso_album/42_037-061__denizot_.pdf >, consulté le 12/02/2009.

Les Annexes

Annexe. 1 : Questionnaire

Identification

Sexe : F G

Niveau :

Etablissement scolaire :

Nombre de frères et sœurs : frères sœurs

Profession des parents : père mère

1- Aimes-tu lire ? Oui Non

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

2- Parmi la liste suivante, quels sont les types de lectures qui t'intéressent le plus ?

le conte- la BD- le récit fantastique- le récit d'aventure- l'autobiographie- le récit policier- le récit vraisemblable- le récit de science fiction.

Pourquoi ?.....

.....
.....
.....

3- A ton avis, le texte littéraire est-il plus important que le cinéma ?

Pourquoi ?.....

.....
.....

4- Combien de livres as-tu lu pendant les dernières vacances ?.....

.....
.....

- Peux-tu citer leurs titres et leurs auteurs ?.....

.....
.....
.....

- Peux-tu citer quelques maisons d'Édition ?

-
.....
.....
.....

5- Lis-tu le livre du début jusqu'à la fin ?

.....
.....
.....

6- En dehors du travail scolaire, combien de temps consacres-tu à la lecture ?

.....
.....
.....

7- Selon toi, est-il possible de vivre dans un monde sans livre ?

.....
.....
.....
.....

8- Aimes-tu les séances consacrées aux activités d'écriture ?

Oui Non

Pourquoi ?.....
.....
.....
.....

9- Est-ce que tu fais appel à tes lectures (du manuel scolaire ou autre support) pour l'écriture en classe ?

.....
.....
.....
.....
.....

10- Complète par quelques lignes le début des phrases suivantes :

- Lire pour moi

c'est.....
.....
.....
.....
.....

- Ecrire pour moi

c'est.....
.....
.....
.....

Annexe 2. Sommaire du manuel scolaire de la 3AM

SOMMAIRE			
Projet 1			
Compétences	Séquences	Objectifs	Écrit
Oral Écouter pour réagir dans une situation de communication. Construire du sens à partir d'un message écouté. Prendre sa place dans un échange. Produire un énoncé cohérent pour expliquer.	1 p. 8 à p. 23	Identifier les paramètres d'une situation de communication. Identifier l'essentiel d'un message. Extraire les informations qui constituent l'explication. Repérer la structure de la partie explicative.	Replacer les passages explicatifs dans des textes qui racontent ou décrivent. Reformuler une explication pour répondre à une question donnée.
	2 p. 24 à p. 39	Restituer une explication écoutée. Reformuler une explication écoutée. Restituer une explication écoutée.	Dégager le thème de l'explication. Lire en fonction d'une consigne.
	3 p. 40 à p. 55	Identifier le thème général. Extraire les différentes informations qui constituent l'explication. Identifier les paramètres d'une situation de communication.	Reconstruire un texte explicative. Inférer la question qui est à la base de l'explication... Expliquer le comportement d'un personnage.
Evaluation certificative			
Projet 2			
Écrit Construire du sens à partir d'un texte explicatif lu. Produire des textes explicatifs variés. Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.	1 p. 60 à p. 75	Restituer une explication écoutée. Questionner de façon pertinente.	Reconstruire un texte explicative. Dégager les séquences explicatives.
	2 p. 76 à p. 91	Animer son propos aux propos précédents.	Rédiger un portrait.
	3 p. 92 à p. 107	Expliquer le comportement d'un personnage.	Rédiger un dialogue pour expliquer. Expliquer un fait.
Evaluation certificative			
Projet 3			
Écrit Construire du sens à partir d'un texte explicatif lu. Produire des textes explicatifs variés. Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.	1 p. 110 à p. 125	Identifier l'essentiel d'un message. Réagir à une sollicitation.	Reformuler une explication.
	2 p. 126 à p. 141	Traduire en mots un schéma expliquant un processus.	Expliquer un fait, un processus. Traduire un schéma en texte.
	3 p. 142 à p. 157	Reformuler pour assurer la qualité de la communication.	Expliquer un fait, un processus.
Evaluation certificative			

SOMMAIRE			
Projet 1			
Compétences	Séquences	Objectifs	Écrit
Oral Écouter pour réagir dans une situation de communication. Construire du sens à partir d'un message écouté. Prendre sa place dans un échange. Produire un énoncé cohérent pour expliquer.	1 p. 8 à p. 23	Identifier les paramètres d'une situation de communication. Identifier l'essentiel d'un message. Extraire les informations qui constituent l'explication. Repérer la structure de la partie explicative.	Replacer les passages explicatifs dans des textes qui racontent ou décrivent. Reformuler une explication pour répondre à une question donnée.
	2 p. 24 à p. 39	Restituer une explication écoutée. Reformuler une explication écoutée. Restituer une explication écoutée.	Dégager le thème de l'explication. Lire en fonction d'une consigne.
	3 p. 40 à p. 55	Identifier le thème général. Extraire les différentes informations qui constituent l'explication. Identifier les paramètres d'une situation de communication.	Reconstruire un texte explicative. Inférer la question qui est à la base de l'explication... Expliquer le comportement d'un personnage.
Evaluation certificative			
Projet 2			
Écrit Construire du sens à partir d'un texte explicatif lu. Produire des textes explicatifs variés. Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.	1 p. 60 à p. 75	Restituer une explication écoutée. Questionner de façon pertinente.	Reconstruire un texte explicative. Dégager les séquences explicatives.
	2 p. 76 à p. 91	Animer son propos aux propos précédents.	Rédiger un portrait.
	3 p. 92 à p. 107	Expliquer le comportement d'un personnage.	Rédiger un dialogue pour expliquer. Expliquer un fait.
Evaluation certificative			
Projet 3			
Écrit Construire du sens à partir d'un texte explicatif lu. Produire des textes explicatifs variés. Maîtriser les niveaux de réécriture et les procédés linguistiques pour améliorer un écrit.	1 p. 110 à p. 125	Identifier l'essentiel d'un message. Réagir à une sollicitation.	Reformuler une explication.
	2 p. 126 à p. 141	Traduire en mots un schéma expliquant un processus.	Expliquer un fait, un processus. Traduire un schéma en texte.
	3 p. 142 à p. 157	Reformuler pour assurer la qualité de la communication.	Expliquer un fait, un processus.
Evaluation certificative			

Annexe 3. Sommaire du nouveau manuel scolaire de la 2AM

RACONTER A TRAVERS LE CONTE Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux Camarades d'un autre collège.			
Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LA SITUATION INITIALE DU CONTE.	1. Aladin et la lampe merveilleuse I. 2. La boule de cristal.	Les formules d'ouverture, du conte. Familles de mots.	Les compléments circonstanciels.
2. LA SUITE D'ÉVÉNEMENTS DANS LE CONTE.	1. Aladin et la lampe merveilleuse II. 2. Conte de l'eau voilé.	Les mots qui structurent un conte. Le champ lexical.	Les temps du récit. Les valeurs de l'imparfait de l'indicatif.
3. LE PORTRAIT DES PERSONNAGES DU CONTE.	1. La Vache des orphelins.	Le vocabulaire du portrait.	L'expansion du nom : l'adjectif et le complément du nom. Les substituts grammaticaux.
4. LA SITUATION FINALE DU CONTE.	1. Aladin et la lampe merveilleuse III. 2. L'arbre entêté.	Les formules de clôture. Les substituts lexicaux.	
RACONTER A TRAVERS LA FABLE Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables.			
Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LA FABLE ET LES ANIMAUX.	1. La Colombe et la Fourmi. 2. Le Lion et le Renard.	Le champ lexical. Le synonyme.	Les valeurs du présent de l'indicatif.
2. LA FABLE EN VERS.	1. L'Âne et le Chien. 2. Le Coq et le Renard.	Les verbes introducteurs de paroles. Le vocabulaire de la fable : traits de caractère, qualités.	La ponctuation dans le dialogue.
3. LA FABLE EN PROSE.	1. Le labourneur et ses enfants.	Le vocabulaire de la fable : la périphras.	Les types de phrases.
RACONTER A TRAVERS LA LÉGENDE Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix			
Séquences	Textes	Vocabulaire	Grammaire
1. LÉGENDES ET ANIMAUX.	1. Une pluie d'illigaton. 2. Le chien du rossignol.	La description objective. La suffixation.	L'expression du temps.
2. LÉGENDES HISTORIQUES	1. La légende de Sirlhos. 2. Taourit la protégée.	La description subjective. L'antonymie.	La proposition subordonnée relative.
3. LÉGENDES URBAINES.	1. L'étrange histoire de l'auto-stoppeuse. 2. La tragédie du vol 19.	Les registres de langue. Le champ lexical.	La forme passive.

RACONTER A TRAVERS LE CONTE Nous rédigeons un recueil de contes qui sera lu aux Camarades d'un autre collège.			
Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
L'imparfait de l'indicatif.	L'imparfait des verbes en : -er, -ir, -re, -oir, -voir.	Je complète un conte en imaginant la situation initiale.	Le cheval du roi.
Le passé simple de l'indicatif.	Les homophones lexicaux.	Je complète un conte en imaginant une suite d'événements.	Histoire du past fêlé.
Le passé simple de l'indicatif. (suite)	L'accord de l'adjectif qualificatif.	Je rédige le portrait moral et physique du personnage d'un conte.	La Belle au Bois dormant...
Conjugaison des acquies.	Les homophones grammaticaux : ce/à, ces/ces ; c'est/est.	Je complète un conte en imaginant la situation finale.	La Belle au bois dormant...
RACONTER A TRAVERS LA FABLE Dans le cadre du concours de lecture, mes camarades et moi interprétons nos fables.			
Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
Le présent de l'indicatif.	Le participe présent et l'adjectif verbal.	Je rédige avec mes propres mots la fable choisie.	L'Ours et les deux compagnons.
Le futur de l'indicatif.	La formation des adverbes.	Je rédige un dialogue dans une fable.	L'Âne et le Chien.
L'imparfait présent.	Dièse.	Je complète une fable. Je rédige la morale de cette fable.	Le loup et le Chien.
RACONTER A TRAVERS LA LÉGENDE Nous rédigeons un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix			
Conjugaison	Orthographe	Atelier	Lecture-plaisir
Le subjonctif présent.	L'accord sujet/verbe.	Je rédige la suite d'un récit fantastique.	Quarà.
Le passé composé.	L'accord du participe passé.	Je raconte avec mes propres mots l'histoire d'un personnage de légende.	Un orage au Koggar.
La conjugaison passive.	Les homonymes : Quel, Quelle, Qu'elle, Qu'elle.	Je raconte l'histoire d'un personnage doté de pouvoirs surnaturels.	Chroniques martiennes.

Annexe 4. Ecrits de l'ensemble A.

Production : A.2

Chanya

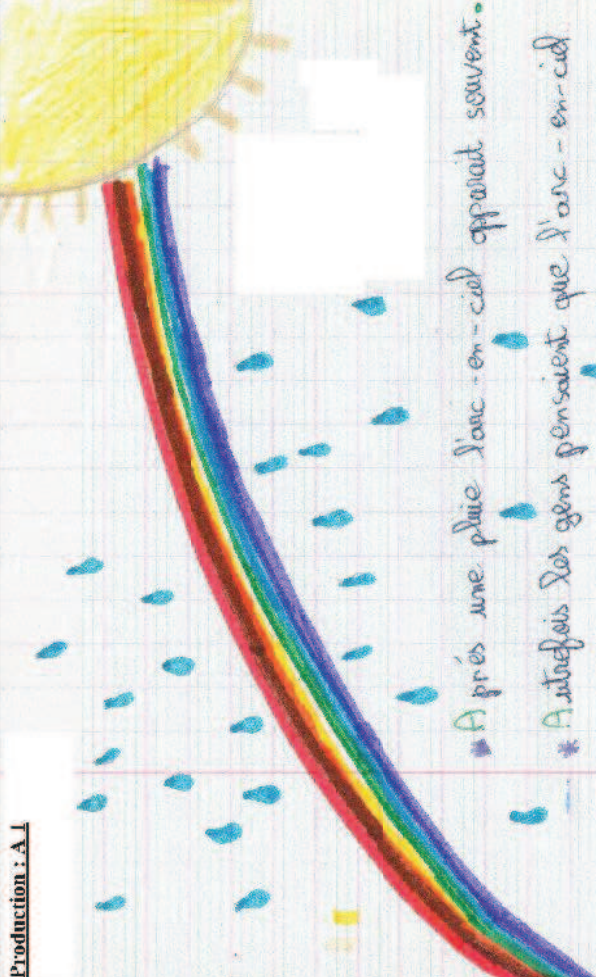
Dans le passé, les citoyens illétrés, lorsqu'ils voyaient que la sécheresse s'est prolongée, ils fabriquaient un époussetail avec du bois et des vêtements usagés en le posant devant les maisons pour ramasser des légumes afin de préparer du couscous.

En même temps les citoyens jettent de l'eau sur l'époussetail. Enfin, ils se posent sur terre près du couscous en priant dieu de faire tomber la pluie.

Avec ces gestes ils croyaient que la pluie va vraiment tomber.

Mais logiquement : Les mer s'évapore en été, l'eau évaporé devient des nuages qui vont être poussés par le vent, et quand ils recroisent des endroits frais ils reviennent à l'état liquide, et c'est comme ça que la pluie tombe.

Production : A.1



Après une pluie l'arc-en-ciel apparaît souvent.

* Autrefois les gens pensaient que l'arc-en-ciel était un ensemble de couleurs que Dieu avait mises pour qu'elles ne se battent plus.

* Aujourd'hui la science nous dit que c'est un phénomène physique : La réflexion de la lumière par des gouttes de pluie.

- Nessie -

Le Loch Ness est un lac d'Écosse s'étendant sur 42 Kilomètres de long, L'eau du lac est noire. Depuis près de 1500 ans, la légende court qui il y avait un monstre, Que les gens ont affectueusement nommé Nessie, Qui y avait élu domicile, Maintenant mondialement connu comme étant comme le monstre du Loch Ness. Cette légende commença en l'an 565 lorsque le moine irlandais Colman avait vu la bête. En train de traverser le Loch à la nage lorsque le monstre fit brusquement surface. Avec de grand rugissement et la queue levée. Ils furent tous frappés d'une grande terreur, Mais le moine Colman, Après avoir fait le signe de la croix parvint à arrêter l'élément du monstre par ces mots. Ne songe pas à aller plus loin ni à faire du mal à cet homme, Va-t'en vite. La bête obéit et, Depuis ce jour, Nessie n'a jamais fait de mal à personne.

Il est possible que le récit du moine irlandais Colman veuille démontrer l'efficacité des prières, Mais il ne donne que bien peu d'indices sur le monstre lui-même. C'est en 1933 qu'un vacancier londonier, Le docteur Wilson prit le premier cliché de ce monstre, Ou plutôt de la chose que les gens ont cru être un monstre. La photo du chirurgien fut publiée dans les plus grands journaux londoniens et souleva une controverse qui allait durer pendant de longues années. Cette Photographie fit le tour du globe et donna naissance à la légende populaire de Nessie. C'est inimaginable monstre marin tapi dans le fond de ce lac lugubre.

Près de 60 ans plus tard, Christopher Spurling avouera sur son lit de mort que la photo était un canular qu'il avait réalisé avec le beau-frère du docteur Wilson, Ian Wetherell, pour se divertir. Ils avaient utilisé le nom du Colonel pour donner davantage de crédibilité à l'histoire. Devant l'importance inattendue qu'avait prit l'affaire, les deux compagnons avaient décidé de ne pas révéler leur secret...

L'explication scientifique

1- Ils ont créé la légende du moine irlandais et le monstre pour attirer les gens à leur religion

2- Le docteur Wilson a trafiqué les photos pour la célébrité mondiale.

L'histoire du volcan légendaire

Il était une fois un village qui avait sa légende.

La légende du volcan de « Durazor » prédit que celui qui toucherait au sommet de Pounaklé et se doit de le protéger.

En effet, le volcan est le gardien du diamant de Pounaklé et se doit de le protéger.

Pour les habitants du village ce n'était qu'une légende, mais elle existait vraiment.

Un jour, Rex qui voulait voler le diamant qui brillait de mille feux, prit le diamant et s'enfuit. Alors, le volcan s'est mit en éruption.

Les habitants du village se sont alors dit « cela est vrai, ce n'était pas une légende ! ».

En géologie le volcan est un relief de forme généralement

conique constituée par les matières magmatiques issues des profondeurs de la terre à la faveur d'éruptions.

Quand le volcan marche (volcan en éruption).

Quand le volcan est en arrêt (volcan éteint).

La Légende

Production : A 5

L'Histoire de l'île.

Depuis des milliers d'années, dans une île au cœur de l'océan, Ralbitaire des gens très gentils qui s'aimaient entre eux et qu'on considérait comme des frères. A l'époque, le monde vivait en paix.

Un jour l'un des Ralbitaires a tué son frère et depuis le mal et l'inimitié s'acharne sur cette île. Après cela, j'ai remarqué que l'eau monte et remonte. Les gens croyaient que le dieu de la mer exprimait sa colère pour ce qui se passe. Alors, ils se mirent à danser. Pour que l'eau ne monte plus et ne remonte plus. Et pour que le dieu de la mer ne se fâche plus. Et tous reviennent comme il était.

L'explication scientifique

La marée est un phénomène naturel qui vient de l'eau qui monte et remonte de l'eau et que se passe dans les plages des océans à cause du champ magnétique de la lune.

Annexe 5. Ecrits de l'ensemble B

Production : B 1

Un matin, alors que je m'apprêtais à partir à l'école, en fermant la porte j'entendis un cri terrible venant de la maison de mon voisin. Je restai un moment immobile puis sans faire plus attention je partis au collège, après 15 de cours, le surveillant général nous informa que le professeur d'arabe est absente, et que nous pouvions disposer. J'eus un petit sentiment de soulagement et je revins à la maison. Mais à ma grande stupeur je vis des voitures de police et une

-1-

en la force, en plus des pompiers. Curieusement, en m'approchant un policier voulait m'écouter, je lui dis alors que j'habitais là, il me conduisit alors près d'une voiture où se trouvaient certains de mes voisins. Peu après un Rome se dirigea vers moi en me saluant.

- Bonjour petite, je suis le commissaire Alboès.

- Mais que se passe-t-il ici ? demande-t-elle.

- Et bien votre voisine Mme Boulat, nous est desservée d'une crise cardiaque.

-2-

Chaque fois que j'étais quelque secondes immobile, dès que je repris mes esprits j'informais le commissaire qui en fermant la porte de la maison j'entendis un cri venant de la maison des Boulabrouse et que la voisine était bien celle de Mme Boulabrouse.

- Vous êtes sûr ? dit-il

- Oui Monsieur.

- Mais ça change tout dans ce cas là.

- Je pense que oui.

3-

- Qui est le marié de Mme Boulabrouse ?

- Comme idéal

- Bien maintenant tu devrais rentrer chez toi

- Oui, au revoir commissaire.

- au revoir et merci encore.

3 jours plus tard, l'autopsie faite sur le corps de la défunte révéla des traces de cœus au lieu de la nuque. Le médecin

légiste était catégorique: les cœus étaient élargis la cause de la mort.

Mais ce n'est pas la seule découverte, le commissaire Albers après que l'ethi Boulabrouse

- 4-

veut pas se remarier et que sa femme
était contre et qu'ils ne disputaient
constamment. Voilà donc un bon mobile pour
tuer sa femme.

8 jours sont passés et qu'on a vu de vie
de Fethi Boulahrouse, mais le 18 du mois
de février une femme jeune, belle
et arrogante essayait d'ouvrir la porte
de la maison des Boulahrouse. Sans perdre
de temps j'avertis le commissaire par
téléphone, et en même pas 5 min le voilà
qui arrive. Je lui expliquai alors pour

-5-

sa dame, intrigué il parti voir se
qui se passe et effectivement elle était
là entraîné de prendre de l'argent et
quelque affaire.

- posé ^{ces} d'est affaires! cria le commissaire
- Mais qui êtes vous pour me donner des
ordres? répondit Méhament la dame.
- commissaire Abdo de la criminelle
- Et moi Mme Boulahrouse la femme
de Fethi Boulahrouse.

- Ah oui et où se trouve votre mari?
- non je obligé de répondre.

-6-

- Or on ne vous voulez être accusée de complicité de meurtre de la première femme de Fethi Boulatrouse.

- OB, mais ce n'est pas vrai !

- Alors il est où ?

- Je vous dirais tout ~~mais~~ ...

- Quelque jour plus tard la police apprendra Boulatrouse.

Il devra répondre de ses actes devant la justice.

La recherche à l'inconnu

Enfin, c'est la fin des prisons. Voilà les rayons du jour à l'horizon.

- Libéré... Je suis libre... je souris ! il regarde autour de lui, personne ne l'attend. Sa lui fait de la peine mais 5 ans de prison sans voir la lumière du jour, ça vaut la peine de ne jamais se mettre en colère mais bon. Stéphane reprend son calme et se dirige droit vers sa cabane où il habitait avant 5 ans avec sa petite famille : sa femme Sandrine, son fils, son et sa fille Kiara.

À peine arrivé aux coin de son vieux quartier "la fontaine" il s'évanceilli en voyant que sa petite cabane est complètement détruite.

- Stéphane... Stéphane, merveille toi...
- ouais... je ?
- ben, chez ton vieux copain Philip.
- Oh, Philip, il se jette sur lui, se sert en pleurant
- Sa ira, calme toi.
- Mais comment ça c'était passé et qui l'a-

fait... me me dis pas que c'est l'ordre du juge corrompu ?

- quel juge corrompu ?

- je vais te raconter depuis le début : tu te souviens quand on ma collé le vole commis dans la boue, eh bien ! quelque a corrompu le juge pour que je reste en prison plus que 3 ans.

- qui a corrompu le juge ?

- C'est ce que je cherche à trouver, qui l'a fait et qui a détruit ma cabane... Ahh ma femme, mes enfants ou est ce qu'ils sont, est-ce qu'il sont mort ?

- aucune idée, quand j'ai entendu un bruit dehors et quand je suis sorti pour voir, il y avait une grue entrain de démolir ta maisonnette. j'ai crié

" Arrêtez vous, qui est ce que vous faite ?" et finalement je me suis retrouvé à l'hôpital

- Et tu me te souviens pas d'eux ou de leurs identités ?

- non, mais ils mettaient sur leurs bras un tatouage : n'est écrit dessus A D et entre les deux lettre un œil

- A D... A D... que ce que ça signifie

- Ah... je me souviens il y avait avec eux Kader

Zeffa, tu te souviens de lui... ?
Stephane se lève.

- mais attend que je finisse...

- sans avoir écouté à son avis, il fonce vers la porte et se dirige droit vers le magasin où travaillait Kader Zeffa. Là-bas, il fit informer que ce dernier a quitté le magasin il y a 2 mois.

Après il se dirigea vers la maison de Kader qui était vacajée. Stephane a fouillé la maison, il est tombé sur des dossiers dans lesquels se trouve un contact entre Kader et AD. Stephane rest revenu à son copain après avoir interrogé sur sa disparition. C'est tous ce que j'ai trouvé.

- des documents ?

- un contact entre Kader et AD. Il montre que Kader devait 5 mill d'euro à DA, il s'est écrit que le lieu du contact était dans le village de "marli gomarant" un peu plus loi de paris.

- ou est ce que tu les a trouvés ?

- dans la maison de Kader, alors, vite là-bas...

- cette nuit toi, la nuit va tomber et qui sait, peut-être que l'endroit est dangereux. Demain nous irons...

le lendemain, ils ont pris la route vers le village, à leur arrivé, ils ont commencé de fouiller le village nuelle par nuelle. Hélas, il n'y avait aucun indice qui soit a avancé les recherches. Subitement, ils ont entendu une explosion, il se sont dirigé vers l'endroit de cet explosion. C'était la voiture de philip qui a pris feu après avoir explosé. Juste aux moment où les gens se sont rassemblés philip a aperçu l'un des mal-fauteurs qui ont démolis la voiture.

philip a prévenu son ami en suite ils l'ont poursuivi jusqu'à ce qu'il s'ont attrapé et obligé a revélé les nom de ses associés et le lieu où se trouve le chef de la bande. philip commença :

Espece de salop tu la moudire pourquoi tu nous suivait car je sais que c'est toi qui a fait exploser ma voiture et qui t'a charger de le faire ? je suis innocent.

- Stephane s'enerve :

- Ma patience a des limites, tu a intérêt a parler ci mon...

- vous fête une grande écur, je ne suis pas la bonne personne que vous chercher

Philip l'a frappé en pleine visage pour lui faire peur. Après le heurt de direction, je mal-fêteur a cracher tous ce qu'il a dans le ventre et le résultat était ?

- AD n'aimait Ain Dep, et c'était le chef d'une bande d'armes ou travaillait Kader Zeffa, en plus de ça, le chef a ordonné à Kader d'emprisonner Soudin et ses deux enfants.

Stephane est enervé, soudin il se souvient ?
- tu te souviens de la mort de mon père et bien la police n'a pas trouvé un indice sur les meurtriers c'est pour ça qu'ils ont dit que c'est un suicide mais moi, j'ai fait mon enquête et je sais qui l'a tué, c'est Kader Zeffa et c'est sûre que c'est lui qui a corrompu le juge pour empêcher de parler.

- Salep, tu va parler oui ?

- d'accord... d'accord mais j'ai vu plus ne me frapper pas ! je vais parler : le chef Ain Dep fait ça contre... soudin des armes, ton père et moi et lui étaient associés mais quelque chose a prévenu Ain Dep de ton père

et le chef a eu peur qu'il soit soit emprisonné c'est pour ça qu'il a coler le vole et a tué ton père pour que tu me ~~te~~ ~~puisse~~ ~~pas~~ traverser Kader et comme ça il a fait sa propre bande.

- ou est il maintenant ?

il est dans la forêt, il a construit un centre en bois, n'irai pas car vous aller mourir. Stephen et Philip ont pris la voiture d'un voisin vers la forêt, en marchant et en cherchant ~~trouvé~~ ils ont trouvé le centre.

En direction infernal ils ont massacrer les gardien de la porte et ont entrés, il y avait des portes la première qu'ils ont pris les a conduit à un souterrain sombre, en form d'un tunnel, à la fin du tunnel une porte

Rouge après du mur deux lour attaché mort une ~~redoublé~~ ~~voilà~~ le quand il, ont entré, Soudin ~~était~~ ~~général~~ était les yeux bandés un honne était p sur terre, Soudin est pas deux enfants autour de lui

- Oh mon dieu, Cherie, tu est vraiment che-
-ache!
- Papat^{as} papa...!
les enfant pleurent versent leur père, finalement
le homme par terre c'était ctin Dep. il a
était emprisonné, car Sendrine pratique
du Taikendo, le pauvre il est tabasse
(herveteh)

La manne religieuse

À la nuit tombée les ruelles de New York rempli de rats comme des gens qui manifestent, un clochard fouille les poubelles comme tous les jours, il aperçoit une baine d'ordure derrière un restaurant chic que remplie de reste de nourriture, il trouve une godelane neuve, il la prend elle ne veut pas ce démolir des autres ordure, il l'attire de toutes ses forces, il s'aperçoit qu'il a une jambe entre ces mains il la balance et demande de l'aide.

Le long demain matin l'inspecteur gily de la police scientifique et ses agents s'en vont interroger le suspect et prendre des photos et des traces d'I.D.N. après avoir analysé la jambe dans un labo de la police scientifique il ont découvert un tatouage de marinier

- 1 -

Gily : la jambe appartient à un agent de marine ducky : la jambe a été découpée après la mort de l'agent.

après des analyses ably le médecin chimiste a trouvé une empreinte digitale qui n'était pas celle du clochard et elle a trouvé un échantillon de produit botanique inconnu.

Gily : ably je vous tout l'historique de sa vie sa famille date de naissance...

duchy : notre victime a une articulation en titane à la cheville que je m'apprête à lui enlever.

Gily : trop jeune pour de l'artifice.

Ducky : oui ont achuré lui même après un accident d'automobile, météorologue ou ski sur l'articulation il y a un numéro de série qui nous nous indiquera quoi

à opérer cette victime

Gils : quasi d'autre

duché : le décapage de la jambe a été fait avec une
si après on met le cœur et la jambe et droite

Ally : le fabricant employé la protège en titane de

notre mine a l'hôpital royal de New York en 1999

et le reçu a été signé par le capitaine Luvink Peter le

14 mai 2000

Gils va interroger le médecin qui a opéré le

mine

le médecin : je me rappelle de cette intervention

la dentelle a été évalouiller dans un accident
en mai 2000 c'est ça ?

Gils : D'après nos recherches

le médecin : oui dans les fichiers

- 3 -

je me consulte mes fichiers, A Houi

C'est le 15 mai 2000 j'ai implémenter cette dentelle

au mine de première chose Thomas Demon

Gils : quel usage vous de ce mine

le médecin : je peux vous dire plus sur sa dentelle

quand au reste de la personne j'en salue

Gils : le médecin légiste me informe qu'il était
mort mine de 19 Heu

le médecin : moi dans les fichiers médical et mort il

sur 1 an et la cause du décès c'est une crise cardiaque

Gils : une crise cardiaque à 21 an

Gils retourne au quartier de la police

Gils : ou et le rapport d'autopsie

Ally : il y en a pas

Gils : Tu veux dire que tu ne la pas trouver

Ally : Non Gils pas d'autopsie - le médecin a signé
le certificat du décès et cet tout

- 4 -

Gils : je croi que cette fille cache des menthes
Trove pour quoi il ya pas eu d'etopy Trove ou le
corp du marin a été enterre et envoye le corp
dans le lake de duckey
Ally a Trove la chaquette du marin elle a Trove
un bain de poil
Ally : j'ai composé l'imprunte sur la jambe avec
celle de la Buse de domer de l'année elle que sont pas
les même mais j'ai trove un bain de poil sur sa
chaquette c'est un grin de l'automne dernier elle
proven d'un arce qui s'appelle le cicomet
le médecin appel Gils lui di : le marin souffrait
de crise cardiaque

- 5 -

Gils : qui vous a amené le marin
le médecin : il est venu de lui même il étonna tous l'ami
di elle était mon infirmière c'est elle qui la amener
de la salle d'attente jusque a mon bureau quand il
s'est lever de la chaise il s'est évané j'ai envoye
de le ramené tendant que il étonna apeler l'ambulance
mais l'ambulance avait un accident
Gils : pourquoi il ya pas eu d'etopy
le médecin : j'aurais juger inutile d'esper une les
symptome de la crise cardiaque mon papa me faisait
Gils : en va étonner le corp de sa Tomé
le médecin : j'ai plus que se voir plus possible sa voir la
bruler et peter ces cendre au dessus des Blue mountain
je lui avait dit de fuir une etopy mais elle avait

- 6 -

avait un chagrin à l'idée que son frère puisse être
décapité

Gib : et vous êtes convaincu

le médecin : j'ai connu la mort d'un étudiante

Gib : c'est ce que vous connaissez ce marine sur cette

photo

le médecin : non pourquoi ?

Gib : c'est le marine Thomas Donn, est ce que vous savez

ne reconnaissez son frère notre mort ce n'est pas Thomas

Donn

Ally : la cause de mort est la digitoxine

Gib : c'est ce qu'on donne pour le cœur

Ally : oui l'analyse de la glande en révèle qu'il y avait

eu pour Taer un défaut. Tu vois que la glande est connue de

-7-

par l'un d'une crise cardiaque arrivait un lien

Gib : il y a une coïncidence, la seule à emboliser

le médecin, est ce que le marine donn a une sœur

Ally : son dossier militaire indique que son seul parent
est une demi sœur Melina Donn

Gib : elle existe ou ?

Ally : 10 country manlande

Gib : cherche plus d'information sur melina Donn
pendant que j'ai elle l'interroger

dé que Gib arrive près de la maison de melina il

aperçoit un vicomte il frappe à la porte de melina

melina : bonjour, quel plaisir de vous revoir

Gib : il y a rien vous questionner, Thomas Donn est votre
frère

Melina : oui ont été élevés par notre tante proutkaiette

vingt après l'ans

Gib : nous travaillons sur une série enquête et il est possible

qu'il y a un lien ~~recherche~~ des affaires personnelles de Thomas

-8-

Mélina : tout ce que j'ai pu donner j'é lui fichier en lair m me rappellez des souvenirs

Gilys : si des informations venez venez appelez moi

Gilys rentre au cabinet de la police avec des échouillon de vicomont il les donne a Abby

Gilys peut ont comparé l'ADN de autre come celui des être humain

Abby : Absolument l'ADN des plante est unique pour chaque vicomont peut distinguer un vicomont d'un autre vicomont

Gilys : Tu va les comparé celle que Ta Trouver dans la chaussette avec celle que j'ai ramené

Gilys : Kerke Ta Trouver d'autre

Abby : le navire avait pu une annonce de vie de presque 1 million Tracy moi avant son décès a Harmonie ce qui signifie le navire et ra se sont trouver un homme l'on goner de digitaline et il l'on abandonné a Harmonie et m'asend la identifier come y il était son frère.

Gilys : comment s'appelle l'homme

Abby : Stanley Gordon

L'annonce : Un navire une annonce de vie de 1 million

2 moi après une crise cardiaque AHAHAH brevous que je ne voudrai pas reviré cette femme j'avai reçu des ordre de plus haut

Gilys : pourquoi ?

L'annonce : le seul zeulai faire un procès les jours de venue pour quand une compagnie d'assurance ne paye pas en particulier car il y a est un seul parent

Gilys : convainquez moi

100

L'homme s'est joué le rôle de son vocat pour que

avait il fait experience sur la vie a un age aussi jeune et
même a demi seul comme bénéficiaire et pourquoi avait
mis d'être

Gilb s'est avéré toujours un point

L'homme s'est joué le rôle de son vocat pour que
réussir rien mais j'en serais satisfait

Ally a trouvé que les échafauds ne viennent pas du même arbre
Gilb va questionné l'agent de marine

le capitaine s'est écrié que j'ai tenu pour vous

Gilb s'est le premier clame Thomas donne

le capitaine s'est écrié j'en ai entendu plus parler de lui de son overtope il y a

Gilb s'est le certificat parle de crise cardiaque ce que disquer et

vous l'avez pas en dehors avant il des uns, le capitaine s'est écrié

avec un certain capitaine Morgan il s'est tenu après l'accident de
donne Gilb s'est vous l'avez pas retrouvé

le capitaine s'est écrié non j'ai vu qu'il se cache une femme qui s'appelle Melina

1.1

qui le fréquenter lui et donne il s'est toujours ensemble
les trois vous l'avez connus

Gilb s'est qui c'est le demi seul de donne

le capitaine s'est elle ne se considère pas comme seule

Gilb s'est d'après ce que vous avez dit j'ai vu que Melina et
donne on tuer Morgan et elle a considéré elle a identifié

le corps comme celui de donne elle la Bulle et a Toucher

L'annonce de 1 million, le capitaine s'est et qui a tué donne

Gilb la jolie femme et peut être une femme religieuse s'est

réductrice qui multiplie les conquêtes et se montre cruelle

a leur égard Morgan s'est un genre d'homme

Ally a recommencé l'analyse des vêtements et ce ils avaient

du même style ce qui montre que donne elle chez Melina

Gilb demande un mandat de perquisition et va chez
Melina

1.2

Gilb apporte son veno d'eau à melina neuf sang empriant
digital il le prend sur le Haut pour ne pas lainer d'empriant
melina pour ces main et ces empriante rest sur le veno elle
croyer que j'étais juste pour l'air de l'eau moi gilb essay
le veno qui l'air et finalement c'est elle qui l'air
par ce que les empriante trouver sur la grande et celle
de melina sont les même, melina est soper devant un
tribunaux et elle a soper le reste de sa vie dans une
prison de haute surveillance.

Les personnages

- la maman : mina - le papa
- et ses deux fille : Sabine - Sabine
- 7 ans 10 ans
- le peintre - la voisine M. portrait : parce que elle est un artiste
- le peintre qui a un atelier dans la maison de la famille Madam
- la famille médium : la mama mina et sa fille Sabine et sa (Sabine)

L'histoire policière (les yeux)

Il était une fois une famille qui habitait au centre. Sur maman mina et sa fille Sabine l'un était médium, raconte deux il avait une voisine qui semblait gentille une vieille dame qui vis seul, et elle est une artiste (Madame portrait). La famille est un atelier qui est tenu par un peintre. Un jour il sont rentrés à la maison et il sont troué leur père mort. Ils sont appelé la police et ils ont mené l'enquête. Après un bout de temps la maman mina et sa fille Sabine voyez des choses la nuit (les yeux) et une dessinée rouge a ce que chaque avec de la peinture et le peintre qui était chez eux avait la même. Mina et son copain qui travaillait à la police c'était son meilleur ami il lui tenait compagnie. Elle lui a raconté la vision qu'elle avait la vision la nuit et le chef de la police il lui a dit que ça peut l'aider dans son enquête. La nuit elle la voir la vision des que elle voit une vision la nuit ça fait demain il va y avoir un crime. Alors que c'était la voisine qui était morte mais pas M. portrait une seule la police croyait que c'était le mari qui la tué quand mina a touché des a la voir que c'était pas le mari elle la voisine c'était une femme mais elle n'avait pas a voir tout usage demain elle est partie au centre de police pour l'enquête, le matin avant de partir elle est passait chez la voisine pour lui demander de garder Sabine sa petite fille chez M. portrait. Elle raconte au chef ce qu'elle réussissait et il a demandé a une équipe de police d'y aller pour la maison de mina. Mina ma

pas accepter mais il sont fover e' atelier et il sont troué
la chemise rouge. dans un coffre il sont peris des photo
d'été. Nina est partie chez M. portrait pour voir son
quand elle a vue M. portrait qui dessin un tableau
servisant de sa famille, mais s' était des personnage
qu' elle avait tué et elle voulait voir il avait de dans
2 femmes une femme une petite fille qui ressemblait a
sabrine. Après il sont repartie au emiseria et son
fille Sihem a vue la photo du Tableau et elle a vue
une fille qui ressemblais a sa sœur
elle a appelé sa maman quand elle a touché la photo.
a vue que sa fille était en danger. il son avait temp
mais l'ami de mina. a était touché il a était pointer
par M. portrait mais heureusement il n' était pas tué.
A lors il sont troué se tuere et les yeux finalement
c' était elle parce que quand elle se mettait a peindre elle
mettait un fusil rouge sur son visage. a la fin il
sont troué qui était le tueur de tout ses meurtre et victimes

Dimanche 28 Décembre 2009

roman policier

Omar âgé de 35 ans, et avait un fils de 15 ans était un cambrioleur très discret et très connu chez les policiers, il vintra en prison plusieurs fois et voulait acheter pour avoir une vie simple avec son fils, il trouva un travail dans un bar et s'occupa de son

un jour un policier entra dans le bar, et le voit - e Omar sans faire exprès avait fait tomber un verre sur lui, le policier fut très furieux, après il le regarda bien et se rappela que c'était

Omar le fameux cambrioleur, le policier après sa le policier cherchait sans cesse une raison pour le faire mettre en prison mais il n'ouvait pas de quoi le faire, Après ce jour le policier venait sans cesse au bar pour unifier Omar et le traitait comme un chien. Après une semaine le policier proposa à Omar de braquer un camion qui contenait de l'argent, Omar refusa mais il n'ouvait pas le choix car il le fesa du chantage, l'idée était que Omar et son copin attaquaient en premier le camion et qu'après intervenir le polic leur complice le policier, mais sa sait passé autrement.

Comme c'était prévu Omar et son copin ~~de~~ sont allés attaquer le camion, son copain s'occupa des deux premiers hommes, qui était dans le camion, Omar partit chez le conducteur qui était le dernier homme, il le connaissait très bien et ne pouvait pas lui faire du mal, soudain Omar s'est souvenu de son fils et que si il entra en prison encore une fois quelqu'il pensera de lui? alors Omar enleva sa capote et disait au conducteur de veiller bien sur son fils si il lui arrivait quelque chose, il lui dit de appuyer sur le bouton pour appeler la police et signaler un cambriolage, le conducteur

existait mais Omar l'a obligé à le faire, il l'appuya sur le bouton, et ce fut rappeler de veiller sur son fils, Omar est parti en courant chez son complice mais ~~comme~~ il était prévu que son complice le policier intervient mais pas son fait, Omar courait chez le policier, juste devant le policier lui demandait ou était l'argent, il ne cherchait pas à entendre, il ne voulait que l'argent, Omar lui dit pourquoi il n'a pas intervenu, le policier répondit que lui était un policier et que si il entre en prison ses collègues le feront voir de toutes les couleurs, Omar lui dit que lui c'est un cambrioleur mais aimait son fils, était dignes et qu'il assurait ses actions par ses paroles le policier s'enroua et lui tira deux balles dans la tête le policier fut arrêté et mit dans la prison. le fils de Omar fut arrêté.

Un policier nommé Mohamed. Habiteait un village qui connaît tout les lieux sociaux.

C'était un policier strict et sérieux dans son travail.

Il a pu maîtriser un grand nombre de criminels et les a mis derrière les barreaux.

Jusqu'à un matin de Ban leur Il sentit que quel que chose de mauvais allait lui arriver.

Car il y avait un criminel dont le surnom était "l'égorgeur" qui influençait ses victimes à se suicider sans connaître les raisons. Un soir en passant dans une rue isolée il aperçut une silhouette qui le poursuivait en se traçant. Le policier prenait la fuite ce qui pensa

Mohamed a le poursuivi et en fin en mettant à la poursuite de sa main sur lui il l'amené au poste de police ou après avoir consulté les fichiers Mohamed a été surpris qu'il s'agissait de l'égorgeur qui ébuit en fuite pendant cinq années et comme la société a été de la crost d'un grand criminel.

Production : B 7

Les années quatre-vingt, l'homme s'appelle egoïste Mustapha habite dans une ferme aime beaucoup les photos des animaux et éponyme.

il a un amis bigarre mais mustapha aime s'appelle noir d'âne
noir d'âne dit : Mustapha tu veux passer avec moi les vacances d'été à la plage

Mustapha : OK

Mustapha et noir d'âne allé à la plage.
après 15 jours Mustapha retourne à la maison, ne trouve pas le cheval.
Mustapha allé à la police.

Le commissaire de police chargé un inspecteur pour enquête, et par la suite il a découvert le mise en course de ce

vol. présente procureur le quel qui a dressé

une citation directe pour comparaitre, devant le tribunal lui fixant la date d'audience

l'audience le président a appelé le procureur président : tu es inculpé de vol de cheval a

tu des réponses ? est il en bonne santé.

inspecteur : monsieur le président mais c'est

un cheval en bois

disposition de cheval
c'est une affaire de vol d'un cheval
d'une histoire juridique un plaignant
a déposé plainte au niveau de
le commissariat.

BENYETTOU ABDELAZIZ

Il y a environ une semaine, un meurtre a eu lieu à Saint-Eugène précisément à la rue Maupas. Un vieil homme était sorti en voiture à 5h45 pour aller à la mosquée en prenant un petit raccourci. Voyant la voiture arrivée, un jeune délinquant se couche au milieu de la rue et fait semblant d'être mal en point. Le conducteur s'arrête et le prend dans sa voiture en direction de l'hôpital.

En cours de route l'homme se lève doucement sort un couteau de sa poche et poignarde le conducteur pris la voiture et s'enfuit.

Une heure plus tard, un policier en civil trouve le vieil homme inanimé au milieu de la rue appelle immédiatement une ambulance et la centrale de police. Après 25 minutes l'ambulance et la police sont sur le lieu du drame.

Le commissaire Brahim et son second arrivent en dernier, examinent le cadavre et demande l'avis du médecin légiste.

La conclusion de meurtre est établie.

Deux jours plus tard un autre crime identique est commis mais cette fois il y a eu un témoin oculaire que le commissaire a décidé de le prendre en charge en le protégeant.

Le commissaire prend le témoin chez lui l'installe dans le salon. Sorti pour acheter du lait, à son retour il voit dans le bâtiment mitoyen un homme avec un sniper entraîné de viser en direction de son appartement. Brahim prend alors son pistolet et tire jusqu'à épuiser son chargeur. Il monte en toute vitesse chez lui inquiet du sort de son témoin qu'il trouve sain et sauf. Une fois le meurtrier identifié par le témoin celui-ci a été autorisé à rentrer chez lui.

Deux jours après, il y eu un troisième attentat mais il n'y a pas eu de mort la victime a eu de légères blessures sans gravités mais la victime a reconnu son agresseur. Incroyable c'était le même tueur que la première fois. Le commissaire

Brahim décide d'exhumer le corps du 1er assassin et découvre que le second agresseur était son frère jumeau.

La vieille puissante est riche tandis que sa mère attendait avec impatience. Elle qui de voit la parure de ses précieuses bijoux qui elle garde discrètement dans sa villa ou elle vit solitairement le temps passe Fatima sa fille commence à s'inquiéter et comme la vieille ne donne plus signe de vie, alors elle décide d'aller la chercher curieusement, Fatima découvre que sa mère avait disparu et le coffre à bijoux était là mais vite sitôt elle ne tarda pas à déplorer un avis de disparition d'ou une enquête suivra l'officier responsable de l'enquête s'est dépêché sur les lieux. Nam (visionnable) visiter les faits mais aucune trace aucune idée ce qui veut dire tant le meurtre est suspect. La a procédé d'abord a s'informer au près des ses voisins, ses amis ses proches enfin les derniers à l'avoir vue d'officier a manqué une certaine panique que détalai lise fatima, la fille de la vieille riche disparue ! alors il s'est rendu chez elle pour voir de près maison vain ; en ce moment Amira appela sa mère et cette dernière la rassura qu'elle a bien et que l'enquêteur est à ses pas d'officier a décidé de remettre sous contrôle d'écouter la mère et la fille ensuite il est allé voir amira qui ne savait pas cacher sa panique et son angoisse et finit par avouer que sa grande mère été assassinée par son fiancée avec sa complicité. Une fois le fiancé mis en prison

L'inspecteur ne cesse de la surveiller et après un bon temps un vintem vena lui remettre au portable qu'il utilisait laufferment dans sa cellule. D'instinctem caissina le portable et tenta de reprendre le numéros que le fiancé utilisait après avoir enregistra la récente communication ou une voice de femme avoua avoir décapé le corps la vieille en mergoane et les voisins s'étaient une décharge sauf un dernier meurtre qui a fait l'officier a un chien ! et aussi avoir vendu les bijoux à différents lieux alors il s'est rendu chez elle pour voir de près mais en vain, en le moment Amira a l'officier n'a trouvé aucune peine a retrouver l'adresse d'ou parlait cette voice d'autant plus que c'était une ligne fixe une fois arrivé à l'endroit ce dernier reconnaît la répitence de fatima la fille unique de riche disparue en le voyant fatima s'abstient à rien toute relation avec le meurtre de sa mère et ça serait inadmissible de penser qu'elle pourrait être l'assassin. Mais comme l'officier n'est pas dupe ; et a vu beaucoup de surprise et de choses incroyables au casus de son expérience professionnel il était que tout est possible et que l'angeant est l'ennemi du marquisant ! marquisant aussitôt il découvre chez elle un meuble qui combato fatima a été sérieusement accusé d'homocide Volantane Montant s'avoir le motif réel de cet acte ignoble. Fatima après avoir tant avoir déclaré qu'elle s'est désolée avec sa mère a cause de sa fatimie et qui elle en avait tellement besoin mais que la femme ne jurait de céder la maine sans jusqu'après sa mort commençaient tréer. Liens sa mère Fatima ne taitait aucun autre meurtre de s'enquérir décide de s'emparer de son héritage avant d'être un dictan mais rappelle toujours qu'un lien sa puis ne profite jamais

Laila est unrefillethage de 6 ans. Ses parents sont Shairi et Setouta et sa grande-mère est Samia. Aujourd'hui Laila est retournée morte dans sa chambre. Elle a été étouffée.

Après avoir interrogé Setouta et Samia elle été malade il y a deux jours et hier

Shairi est venu a sa visite peu passé

quelque fem avec elle avant de voyage

Le commissaire Morad : a qu'elle fem non vol ?

Setouta : Bah je ne sais pas il ne me pas dit.

Morad : il habite où ?

Setouta : N183 ville nouvelle

Morad : en voyez si personnes a sa maison et averti les gardes de l'aéroport, non non ce qu'il

Setouta : Chahali Dgamel

Morad : ta son mum ?

Setouta : non, je ne lui est jamais demander son mum quand il a besoin de moi il m'appelle par un taxi phone

Morad : a quelle heure t'es sorti de chez toi ?

Setouta : je ne sais pas, je ne l'ai pas vu

L'agent H. Ouari : c'est bon. Nous eussions le commissaire en la traite. Oh l'ennemi où ?

Morad : nous mène le dans la salle d'interrogatoire mnt.

Après avoir sus Shairi que sa fille a été étouffée il ma pas bougé son doigt. Il est resté sur la chaise jusqu'à 12:00. Morad a commandé d'interroger Shairi et il a répondu.

Morad : tu étais en fin voir ?

Shairi : chez ma femme je n'en ai visité a ma fille

Morad : a quelle heure t'es sorti de chez elle ?

Shairi : a 21:30

Morad: montane, ta femme mousa dis que tu
a passé la nuit chez elle

Sbaoui: ma femme est une montane a ton avis
pourquoi on a divorcé

Morad: A gent H euani ommesimant Setanta

Setanta: c'est bon vous l'avez retrouvé c'est lui
quia tuer ma fille, a t-il avoué ?

Morad: non pas encore, tu mousa dis qu'il a
passé la journée chez toi et lui a dit qu'il est sorti
de chez toi à 1:30

Setanta: Bien sûr il ne se rappelle de rien il étie
ivre

Morad: mous dans son dossier c'est écrit qu'il a
arrêté de boire il y a 2 ans.

Morad: retourne dans la salle d'interrogatoire long
en il ga Sbaoui

Morad: tu bois tyris ou tu a arrêté

Sbaoui: j'ai arrêté il y a 2 ans.

Morad: ta femme mousa dis que hier tu étie ivre

Sbaoui: non, c'est faux

A 14:30 mousa est venue a la commissaria et
a demandé Morad.

Je dois vous dire la vérité. d'après qu'elle mousa
raconté ma fille a la naissance de la Sbaoui
Bouré tyris alors une fois il est rentré a la maison
il a introduit un épingle dans son crâne. Le
bon demain elle a pleuré comme d'habitude.

Alors après vous avoir dit la vérité mousa que
vous la libérer ?

Morad: l'agent H euani libéré Setanta quant
a toi Sbaoui on te rema demain.

A 17:00 il on vu remgans porté un sac et
entra dans le bâtiment ou il habite Sbaoui.

H euani a demandé a les autres agents de vérifier

de l'a parfaitement et que quelqu'un vas en trouver dans 3 min

Après 15 min en a vu le gangster sortir de l'appartement et Hicari demande a deux agents de le suivre et les autres non entres dans l'appartement pour voir qu'est ce qu'il a fais ils en trouvent l'appartement endormi et beaucoup de bouteilles de bière par terre et les autres agents on vu que le gangster est entres dans la maison de Setanta des la voir du gang il l'on vint cae

Il a avoué que Setanta lui a donné 30,000 A pour faire ce travail la

M orad : Dire parabolahapi elle me le a donné, je close cette affaire, Hicari amène la au commissariat

M orad a comprante Setanta et le gangster. Elle a mien toute relations avec lui

M orad : Pourquoi tu lui a donné cette argent tu vas dire qu'il que xé né pas ton argent ?

Setanta : non, ce pas le mien.

M orad : puis se ma ton Xole compte c'est

Setanta : 68490 c'est

M orad : vérifie combien elle a retirait

Hicari : 30000 A au total et 8000 A il ga deux zones

M orad : c'est la ou celle argent ?

Setanta : c'est l'argent de mon mari il me donne chaque mois 7000 A

M orad : et maintenant tu aila toi en ton mari

Setanta : c'est moi

Au fin du conte, elle été la seule responsable du meurtre. A près c'est dans de prison elle a vu de son compte et elle a voyagé avec de son mari. Hicari ce mari avec une autre femme et il a une deux fille avec la même La-la et la deuxième Samia. En le commissariat M orad a

puis se retirait et il a adopté une chate et il la nommé La-la

Il avait un grand chèque mais il a fait une ^{faute} ~~faute~~ dans son travail a cause de sa ^{faute} ~~faute~~ et il a décidé de Yang.

Les autres ^{medem} ~~medem~~ qui travaille avec elle et le directeur mes il a comencé par le directeur mes il a un manier special pour tuer et la sonceta comence mes il sont trouve le stidea d'un enquet ilsont demondés pour disputer avec lui et quant ilsont fini et ilsont propose de rester et écouter. Dix a rivée a cette merine elle fait un teniffe jeu de mouss mais elles était presque de perdre sa vie mais il a une prouve et Apres deux moi le toune de clocteur

Avire il était enlerés au parking par se monstre avec un autre qui était peice de la part de comese pour fait sont enquet mais il profit de cette preve quiltrait un ~~medes~~ une loi quil repenes sa place avec l'autre comaisan ment la maison elle était bien piége et le comissaire était tuée et était triste mais il a chide du teinime benquet et avirice

du merine mais il est retourner mes A cette maison pour chercher des indice il a trouvée une ~~faute~~ cassette de vidés est dans cette cassette il a dit tout ces projet Enque va faire comme paragarre le merinet il était fantome de sont pere il a parit ~~construit~~ tout nuit a sa maison il a construit un piége pour lui une fois quil rentrée et il a tombée dans le piége En fin il était renvoyée au prison pour le reste de tout sa vie accuse S de victime qui est ait tuée de sa pere aprorte de semaine le merinet était tuée par lui ~~meine~~ car il a passe out restey en prison.

En 1985 quatre enfants organisèrent une soirée pyromane, ils étaient allés chez leur ami Mohamed.

Pour s'amuser Amine leur proposa un jeu qui consistait à appeler un numéro au hasard et faire parler la personne qui répondrait. Mahdi fut le premier à jouer il appella une femme et lui dit : au secours, il y a un tueur dans la maison. La femme lui répondit : mais qu'est-ce que tu dis petit ? qui veut te tuer ? Mahdi dit : il arrive, je ne veux pas mourir à l'hôpital et il pensa un peu, la femme terrifiée cria à son tour Mahdi frère j'ai envie de tuer son soupçon et je me souviens de la femme qui lui racontait au juge.

Mohamed ne voulait pas jouer, il était trop peureux alors il passa son

tour à Ahmed, cette fois-ci un homme répondit.

Ahmed dit : je vous aime, je veux vous tuer. ...
 L'homme dit : vous n'avez pas du appeler ce numéro les enfants.
 Les enfants s'accrochèrent mais ils ne savaient pas que leur numéro c'était affiché sur son téléphone et qu'il trouverait leur adresse grâce à ça. Très tôt le soir quelqu'un sonna à leur porte, le père de Mahdi alla ouvrir et là un homme masqué le frappa métalliquement avec une boîte.

et il tua la mère sous les yeux apeurés des enfants.

L'homme masqué je vous avertis dit que vous n'avez pas du m'appeler puis il repartit.

Une demi heure plus tard la police était sur les lieux du crime entrain d'enquêter. L'agent Nabil était responsable de cette affaire il essaya de trouver des indices mais il n'y en avait aucun, il décida alors d'interroger les enfants qui lui racontèrent toute l'histoire et Ahmed lui donna le numéro qu'il avait composé il s'en souvenait car c'était ses chiffres porte bonheur. Le policier trouva la maison du tueur de la même manière que le tueur trouva celle des enfants, il y alla mais personnel ne se trouvait, la seule chose qu'il y avait c'était une vidéo qui contenait les scènes du meurtre que l'assassin avait commis.

Une vieille femme qui habitait près du tueur avait aidé Nabil à faire le portrait robot de l'assassin il découvrit alors son identité et le rechercha jusqu'à ce qu'il le trouve, il avait loué une maison un peu isolée de la ville.

Les policiers encerclèrent la maison et lui demandèrent de sortir mais

le tueur refusa et le tira dessus, **Nadir** entra par la porte de derrière et avant que l'assassin ne se retourne le policier tira une balle qui lui transperça le cœur.

Le'histoir policier :

* une histoir réridique qui c'est possé à oran en **1967**

* En 1967 à oran, on à arété un assassin du nom de Dabo Saïd l'homme au pilon il avait tué beaucoup de femmes qui étaient seules dans leurs maisons, il les surveillait pendant plusieurs jours et une fois qu'elles étaient seules il les tuait avec un pilon. la dernière femme assassinée à caïce et ce n'est que par hasard qu'en marchant embulant a entendu les cris et s'est lancé à la poursuite de l'assassin qu'il a attrapé et livré à la police, un an plus tard l'homme au pilon Dabo Saïd à été condamné a mort

« Merci »

↳ Le mot du chadi et s'insurge elle à tui

↳ Le jour ou toute la famille ce réunissent pour partager les héritages de leur père, les enfants jouent à leur coin les frères et les sœurs, et les belles sœurs abuts cutant de leur problème, soudain la lumière éteint un coup de feu tous le monde commence à crier éprouant la fuite c'est la panique, les frères se dépêchent pour voir que ce qui se passe à la chambre de leur grand frère devant à la chambre tous le monde ne croix pas ce qui se passe chadi est mort par une balle dans la tête sa femme prend le téléphone et appelle la police est le commissaire taiti vient avec deux policiers cote et d'ailleurs ils entrent dans la chambre de la victime ils ont faire sortir tous le monde fort et entrent un par un pour faire l'enquête à près l'enquête qui à duré presque deux heures ils ont trouvé des empreintes de sa belle sœur de sa belle sœur de son frère de chadi il s'appelle minon et sa belle sœur de minon s'appelle chawage minon le petite frère le commissaire à décider de lui priver le héritage à la comissaria pour terminer l'enquête de son frère leur vie le jour du jugement, le juge de la cour après l'entente l'inspecteur à ~~arriver~~ avec que elle à tué le grand frère de minon chadi par ce qu'il a voulu se marier avec elle nul n'a pu fait elle à vouloir se venger donc elle à décider de tuer à sa manière, le juge a prononcé la condamnation à l'ans de prison avec les travaux forcés.

Les soirs noirs

un jour il a un père et le père est la fille le père il appelle Hamid il travaille commissaire la fille baïla il travaille un médecin est le Fisse il travaille on frange un homme de force le comiser Hamid il allé a un médecin on Alger est la fille il sème avec lui est s'atte mission se trouve les mafija de la drogue le chaffe de maffa il appelle Mohamed ozzon est le père de lui est un grand maffija de italien il travaille avec ozzon M. b. s le en chaffeuse les chlarome est très mauvaise, come il arrive on alger le comiser Hamid il trouve des amies il travaille come lui il a la même maisons le comiser il trouve certains gens qui il trouve des amécome il aller le prison Sois il trouve beaucoup des gens qui il drogue dans son cabinet il appelle Ulad Hamou s'atte cabari il special a ozzon M. b. s le deux gens frère de la mission le comiser Hamid il trouve

une femme elle étte on-pare il gère Hamid il aller pour voir queque illiya come il arrive il parle avec cet fame qui il appelle jamila elle dit ou ta est il des on l'hotel il appelle (tandé) Hotel grand est moi arrivelle allés avec lui on hotel jamila elle donne on Hamid le médecin de teléphone le soir come il aller a la maison dans le nuit il trouve deux maffas dans un dépôt de bronze Vouba le dépôt il gère la voiture il aller pour étte le filsil homme come il arrive il trouve les volsa Taji l'homme que dans le dépôt Hamid il a un pistolet il tiré ou les volsa est il blessé est il téléphote a la police come la police est arrive il fille lorsque avec les deux volsa est le commissaire Hamid il allés a la maisons on le 3^{ème} jours de la nuit ils ont trouve le chaffe de ozzon M. b. s est mort il comé il a un fame qui le gard avec de a 3 jours Mohamed il come le commissaire Hamid chaffe les chlarome est gère par ozzon M. b. s parce qui il comé son offre il père de dit le chaffe est offer a la police a soire il trouve de zone drogue come ils ont dit est drogue ou on aller il on dit qui on acheter de ozzon M. b. s il sont dit on est la maison il M. b. s ozzon

le soir Hamid est sont écubé ib on allés a la maison de azgon

M. h. d il trouve des voitures dont le gardans de lui est sat Azgon

c'est de chiens est les amis de azgon M. h. d. Hamid il préparé
- les écubé pour attrapes azgon M. h. dicome il ontret il ont trapé

les chiens est les amis est azgon M. h. d est sa gard cour qui il appel
même ib ont ontret sont un petite mésson derégler le jardin est
sat maison est a le produi de la drog Hamid est un police

il on allés par attrappé come ib ont ontret a la maison
qui azgon M. h. d est dont est mimé le grad cour il a gard

de azgon elle a un pésteleis elle a terré a loppodi est le police
qui avec Hamid il Bliné mimé est Hamide il allés pour attrapes

les deux mofa ^{de sonde} ~~de sonde~~ pèson est on fine Hamide il termine la mésson il
sont retrets il ont allés Hamide est sa fille a ou il on bit

ou tenes on fines.

En 1972, **Marcha** avait 18 ans. Son père vient de s'enfuir en compagnie d'**Ada**, la plus jeune sœur de sa mère. **Marcha** a un frère et une sœur **Julie** et **Steven** des jumeaux de quatorze ans qui la hantent. Elle n'aime pas le troublemaker voisin **Mr Green**, un célibataire timide qui détonne un peu dans ce quartier peuplé de familles.

Marcha qui admire beaucoup **Sherlock Holmes** commence à noter dans un cahier tout ses faits et gestes. Tout bascule quand un garçon qui s'appelle **Michel** âgé de 20 ans qui est et un ancien voisin dans le quartier et pérorait un amis avec **Marcha**. **Michel** est trouvé assassiné après avoir violé. **E**

Ce crime abominable met en émoi la banlieue de Washington très paillard ou la famille habite. La police a très peu d'indices. **Marcha** qui n'est pas du tout consciente du malheur dans lequel l'a plongé le départ de son père, croit trouver dans son al cahier des éléments qui lui permettent d'accuser son voisin. **Mr Green** est arrêté par la police qui le relâche au bout de quelques jours car le sang retrouvé sur le cadavre de **Michel** n'est pas le sien, bien que lavé de tout soupçon, **Mr Green** est obligé de déménager.

Enfin, après des consultations sur le cadavre, il ont trouvé des empreintes sur les lunettes de **Michel**. **Marcha** a suspecté un voisin qui s'appelle **Mr Kadab** parce que après avoir la mort de **Michel**, Il a dit à **Marcha**

que **Mr Kadab** lui devait 20 millions mais il ya une centaine de 2 ans pour rendre son argent. **Michel** dit que il est malheureux car n'a pas l'argent. **Kadab** est demande l'argent avant les 2 ans.

Marcha est dit à la police. Après les consultations de Police, Ils ont trouvé que les empreintes de **Kadab** les mêmes qui trouver sur les lunettes de **Michel**.

Alors le tueur c'est **Mr Kadab**, car il s'en venge de **Michel**.

ANNEXE 6. Production de l'ensemble 6

Production c1

Les doigts rouges.

■ Histoire d'un crime imaginaire relaté par le
petit Ricky qui avait soupçonné son grand père
Georges et Sophie d'avoir tué un certain Bruno
Segura mais finalement c'était qu'une imagination
et tout est « Les doigts rouges, sac noir en plastique,
la grange fermée, la tronçonneuse... » c'était que
pour faire une surprise d'anniversaire pour
Ricky.

Les doigts rouges

Monsieur et madames Miller laissent leurs enfants Georges 18 ans et Sophie 16 ans et leur petit frère "Ricky" de 8 ans pour la première fois seuls à la villa "Les Cyprès".

- Georges est responsable de sa sœur et de son frère.
- Il partait avec son petit frère Ricky à la plage.
- Sophie restait à la maison.
- Georges et son frère Ricky regagnaient la maison, quand Sophie leur explique la présence du gendarme "Pluto". Celui-ci lui a posé des questions sur la disparition du Bruno Ségura.

[Ricky étonné, ne peut croire, rongé par le doute, il croyait que son frère Georges a décapité Bruno Ségura et le met dans un sac noir. En imaginant la scène de l'horreur du crime. Il s'est demandé pourquoi le mystère tourne autour de son frère et de sa sœur. Pourquoi, son frère ferme toujours la grange à clé. Pourquoi à minuit, il a vu son frère et sa sœur entraînant un sac noir, le glissant dans la cuisine? Ricky soupçonna son frère d'avoir commis un crime horrible, car il a vu son frère sortant de la grange les mains rouges. Il avait peur de connaître la vérité.

Au beau matin, ce fut la surprise, quand Ricky descendait à la salle à manger en découvrant le gâteau et le cadeau; le fameux sac noir, dont il a cru que son frère a coupé en morceaux Bruno Ségura. Eh bien, la surprise était un joli vélo. Un très beau cadeau de la part de son frère Georges.

Alors qu'ils faisaient honneur au gâteau en riant comme des fous, on frappa à la porte.

Le gendarme "Pluto" leur informe que "Bruno Ségura" avait volé une moto, il s'est tué contre un arbre sur une route de campagne.

Le résumé de ^{Les} doigts rouges¹.

* Monsieur et madame Miller et leur enfants étaient au bord de la mer pour passer les vacances, leur fils George s'est disputé avec Bruno Séguira et qui est porté disparu. Le gendarme procède à l'enquête sur cette disparition et après Ricky regarda son frère George avec ses mains tachées avec un liquide rouge foncé. Ricky avait des soupçons sur son frère George. Il avait peur de connaître la vérité sur la disparition. Il est toujours inquiet et il est très angoissé. Ricky avait une seule pensée dans sa tête, il imaginait que son frère qui avait tué Bruno. Il avait vu sa sœur et son frère qui tiraient un grand sac en plastique. Il avait décidé de téléphoner à son père pour demander conseil. Sophie et George ont préparé un gâteau pour célébrer l'anniversaire de son frère Ricky. Ricky se précipita au eau de George pour l'embrasser. A l'instant où il faisait la fête, on frappa à la porte c'est le gendarme qui se présenta. Il avait annoncé que Bruno avait volé une moto pour rejoindre ses amis en ITALIE malheureusement, il s'est tué contre un arbre.

des doigts rouges.	
chapitre	Résumé
I	George devenu majeur, il a pris la responsabilité de ses frères, mais son oncle Bruno a disparu.
II	Ricky s'est souvenu de la menace de George à Bruno plus il a vu son frère sorti de la grange avec des doigts rouges.
III	Ricky est rougé par le doute et s'étonna en trouvant la porte de la grange fermée à clef.
IV	Ricky se souvenait son frère entrai de faire du bruit avec une transomence.
V	Ricky a aperçu George entrai de tirer un sac en plastique en démentant.
VI	Le jour de l'anniversaire de Ricky, ce dernier a su répondre à ses questions ^{il était} son frère qui a repoint un vélo en rouge couché dans la grange.
VII	Pluto a trouvé Bruno mort à cause d'un accident de moto contre un arbre en Italie.

Les doigts rouges

Les vacances sont terminées et Georges (18 ans) et son frère Michy (17 ans) sont revenus à la maison quand ils ont tenu leur sœur Sophie dans une grande dispute avec Pluta, un gendarme qui leur a dit que Bruno Segura a disparu. George lui a dit qu'il ne connaissait pas leur Bruno alors pourquoi leur - en - parler mais le gendarme lui a dit qu'il le connaissait assez pour se bagarrer avec lui. Michy s'amusait un peu plus tard, Michy se pose que dans une seule idée : Pourquoi George n'a pas voulu parler de Bruno Segura ? A 11 heures du soir, Michy a vu une bouteille qui sortait de la grange et ses mains étaient recouvertes d'un liquide rouge qui ressemble à du sang. Michy s'est rappelé d'une phrase prononcée par George : « Si tu touches encore à Sophie, je te tue » Michy frissonna. Le lendemain, ces deux frères sont partis et lui est resté tout seul à la maison et il décida d'aller à la grange mais il la trouva fermée à clé pour la première fois dans sa vie. Michy s'étonna et il décida de faire une visite. mais celle-ci ne dura qu'une heure car le bruit d'une tronçonneuse le réveilla et sa sœur lui a dit que George coupe du bois. Michy s'étonna car couper du bois en septembre était une idée originale. La nuit, il a vu sa sœur et son frère sortir de la grange en tirant un grand sac noir, il s'est rappelé d'un film qui s'appelle "massacre à la tronçonneuse" qui racontait d'un assassin qui découpait les gens en morceaux, Michy a cru que George a tué Bruno et il s'enferma dans sa chambre. Le lendemain, Sophie lui demanda de descendre car il a une surprise, c'est son anniversaire, une fois descendu, il trouva un beau gâteau sur la table et le sac noir derrière la chaise, quand il ouvrit le sac, il trouva un beau vélo et George lui sourit en rouge et tous les imaginaires de Michy et ses sœurs. Soudain, Pluta a, est revenue et il leur a dit que Bruno s'est tué contre un arbre. Les Millas sont tristesse et le gâteau est devenu fada.

Le résumé

Ricky est rongé par le doute et il pense que son grand frère est commis un crime. Car Bruno est disparu et avant qu'il disparaisse il est abattu avec George et quand le gendarme pose des questions à George sur le sujet, il dit qu'il ne connait pas tellement, mais Ricky revient tous les événements qui sont passés au derniers jours: la grange fermée et aussi le sang sur les mains du George mais tous ces idées sont des idées fausses, car son frère George entrain de préparait à l'anniversaire de Ricky et il avait acheté une belle robe d'accession et il repeint en rouge.

Production C7

des doigts rouges

L'histoire parle de deux frères et sœurs respectivement

George et Ricky et Skisfi qui passent leur dernier

jours de vacances seul sans leur parents dans une

villa à la plage saint clair quand il ont appris

la disparition de leur cousin Bruno par un

gendarme bien connu au havanlou cette nouvelle

à sauver les enfants au début Ricky le jeune

frère soupçonne son frère aîné George d'être

impliqué dans cette disparition puisque

George fréquente Bruno et c'est lagaré avec

lui avant sa disparition, le soupçonnant de

Ricky était fonder car il remarqua que son frère et sa sœur étaient complices et avaient bien quelque chose à chercher car la grange était fermée à clé pas comme d'habitude et les mains de George rempli de couleur rouge et le retentissement au milieu de la nuit et la présence d'un grand sac en plastique

Ricky s'endormit dans sa chambre toute la nuit avec la pensée que son grand frère George avaient tué Bruno Segura. Le lendemain matin Ricky apprenna que toute ces soupçons étaient faux et que c'est son frère et sa sœur préparaient son frère et sa sœur préparaient un fête pour son anniversaire et un sac noir et la Ricky a compris que son frère et sa sœur étaient bien de la disparition de Bruno.

Les doigts rouges

Chapitre 1: Les vacances sont finis, et la plage de Saint-Clair est vide, même George Miller qui a dans et Pichy, son frère qui a 8 ans. quand il sont revenus à la maison, il ont tenu leur soeur Sophie qui as 16 ans en pleine discussion avec un gendarme qui leur a dit que Bruno Begura a dupé avec George refusait toutallant de parler de Bruno malgré qu'il a gagné la bagarre contre Bruno car celui-ci enbatant sa soeur, le gendarme n'en alla.

Chapitre 2: Pichy ne pense que dans une seul idée: «Pourquoi George refusait-il de parler de Bruno malgré qu'il a gagné la bagarre!?!?». A 23 heme du soir, Pichy a vu une silhouette en sortant de la grange et ses mains étaient pleins d'un liquide rouge qui ressemblait à du sang, c'était George. George a prononcé une phrase qui étonna Pichy: «Si tu touches encore une fois à Sophie, je te tue!» Pichy frissonna.

Chapitre 3: Le lendemain-mati, George et Sophie sont sorti et ils ont leur Pichy tout seul à la maison, mais il decide d'aller à la grange mais il la trouva fermée pour la première fois dans sa vie, Pichy s'étonna et il decide de rentrer à sa chambre et faire une nuit.

Chapitre 4: après 1 heme, le bruit d'une trancourse réveilla Pichy. C'è Sophie qui avait que c'était George qui coupait du bois, Pichy s'étonna car couper du bois en Septembre était une idée original.

Chapitre 5: A minuit, Pichy se réveilla et il a vu par la fenêtre Sophie et George en tirant un grand sac noir, il se souvint de la foto d'un homme qui il regardait d'un assassin qui decouper les gens la meauconse. Pichy a cru que George a tué Bruno et il decide de s'endormir dans sa chambre. Le lendemain, Sophie lui demanda de partir car il a une surprise, c'est ses amis arrivant.

Chapitre 6: Un beau galeau était sur la table et le sac noir était derrière une chaise, Pichy demanda qu'est-ce qu'il y a dedans et quand il l'ouvrit, trouva un beau velo rouge et c'est George qui l'a acheté et tous les sprints de Pichy et tout leur

Chapitre 10

Richy, George et Sophie sont des frères et sœurs. Ils passent leur dernier jour de vacances et pour la première fois leurs parents les eux seuls dans la villa. Quand George et Richy retournent à la maison, on trouve Sophie en train de parler avec un gendarme de la disparition du Bruno Séguira. Le gendarme a fait dout en George puisque il est allé bagarrer avec Bruno parce qu'il a embêtait Sophie.

Chapitre 11

Il se fait plus tard. Après le dîner, Richy monte à sa chambre. Jusqu'à onze heures. Richy a vu son père sortir de garage. Il a vu un morceau de papier blanc sur son toit rouge qui ressemble au sang. Tous sa à maintenant Richy fait dout en George.

Chapitre 3

George et Sophie sortent pour faire une commission en ville, au moment où Richy descend au grange mais il la trouve fermée. Malgré que cette porte n'a jamais fermé. Quand les jeunes reviennent George commence de préparer le déjeuner, au même temps que Richy ne quittait plus ses yeux.

Chapitre 4

Un bruit l'avait réveillé Richy, et mes Sophie lui dit que se George qui coupe le bois mais il était endormi. Pendant le repas Richy se risqua à proposer des questions à ses frères, mais il en leur faisait sentir.

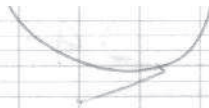
Chapitre 5

Richy entend un bruit très spéciale, il a vu George et Sophie prendre un sac de plastique (noir), donc Richy a pensé que Bruno gisait en morceaux dans le sac. Le matin Sophie insista sur Richy pour venir au déjeuner car il y a une surprise (Anniversaire de Richy).

Chapitre 6

Un beau cadeau sur la table plus le sac noir de plastique. George lui propose d'ouvrir le sac mais il refuse donc George propose de l'ouvrir lui-même et surprise, un vélo rouge d'occasion. Sophie dit que George qui a refait en rouge et ils sont dans le grange.

les doigts rouges.



chapitre	resumé
-1-	Les enfant des Miller sont sous la resp- onsabilité de leurs grand frère George, car il a maintenant 19 ans, ce dernier c'est disputé avec un Bruno qui est maintenant dix ans
-2-	Après un dernier combat entre George et Bruno, le grand frère l'a menacé de le tuer, et maintenant George est un suspect, aussi que Ricky a un son frère avec des doigts rouges
-3-	George a utilisé un trançonneuse ent et Ricky doute que son frère n'utilise pas la trançonneuse pour couper du bois mais pour tuer Bruno,
-4+5-	Ricky soupçonnait George entier de tuer un sac en plastique dans la mita et au que son frère devie être le coupable
-6-	George est innocent car il préparait un velo répat en rouge pour Ricky le jour de son anniversaire

- 7 - | Pluto a annoncé aux Miller que Bruno est retrouvé tué.

Résumé Global

George est responsable de Ricky et Sophie, mais le grand frère est suspect d'avoir tué Bruno, car il s'est disputé avec, son petit frère Ricky est rongé par le doute, il décide de s'enquêter dans cet énigme mystérieuse, mais il commence à se convaincre que son grand frère est le coupable, car il l'a (soupçonné) soupçonné enterré de côté de la grange avec des doigts rongés, une grange fermée à clé, et tué un sac en plastique dans la nuit et utilisé une trancheuse.

Le 7 septembre, le jour de l'anniversaire de Ricky, il a compris que son frère est innocent car il lui prépare un vélo d'occasion repeint en rouge comme cadeau, et Pluto "le gendarme" leur annonce aux Miller que Bruno est malheureusement retourné mort contre un arbre à cause d'un accident.

Le résumé des doigts rouges
 la saison estival est fini les dernieres vacances
 ramont leur équipement de vacances parmi eux
 la famille Miller reçoit respectivement George et Shyly
 et Ricky seul sans leur parents dans une villa surnommée
 cyprien au Lavandou précisément a la plage saint clair
 une nouvelle mauvaise nouvelle fut apprise par le gendarme
 plutôt c'était la disparition de leur cousin
 Bruno George niez qu'il ^{qu'il} le connaissait pas bien
 George a dit qu'il s'^(s) se bagarait avec lui propre que
 il embete sa sœur. Ricky soupçonne son frère
 George car il etait gene leur de l'interrogation du
 gendarme. Ricky etait sur que son frère et sa sœur
 etait impliqués dans cette histoire car il a
 remarque beaucoup de chose qui fousse Ricky a doute
 la grange fermée a été pas comme d'habitude
 et les mains de George rempli de couleur rouge
 et le bruit de la transeneuse au milieu de la nuit
 et un lourd sac noir en plastique. Ricky verrouilla
 sa chambre a été avec le doute que c'est son frère
 qui a tué Bruno et Shyly Shyly l'aidee le lendemain
 matin Shyly appela Ricky pour le déjeuner mais
 il refuse de descendre jusqu'à il apprend que

c'était son anniversaire il decida de descendre
une grande surprise l'attend c'était un magnifique
gâteau avec des bougies et un sac noir en plastique
au debut Ricky refusa de l'ouvrir c'est pour cela que
son frère George l'ouvre pour lui c'était un beau
velo peint en rouge Ricky decouvre que tous
ses soupçons etait faux et les Miller faitait leur
joie jusqu'à l'arrivée du gendarme pour
leur annoncer que lems Segura n'était
retrouvé Piers mort accusé d'un accident contre
un arbre sur une moto volé Sepuki et George
et Ricky lessaire la fete et leur joie se transforma
en tristesse.

Les doigts rouges

Résumé des chapitres

Chapitre n°1:

Les vacances sont presque terminées. Les enfants de Mitter sont seuls car Georges le grand frère est malade, il peut protéger Sophie sa sœur qui a 16 ans et son petit frère Ricky qui a 8 ans, soudain (RE) un certain Bruno Segura a disparu.

Chapitre n°2:

La menace de Georges à Bruno Segura le jour même de sa disparition et les doigts rouges de Georges.

Chapitre n°3:

Les doctes de Ricky en vers son frère car la grange est fermée (et), les doigts rouges, et la menace.

Chapitre n°4:

Les soupçons de Ricky n'ont pas été faux car (le b) couper du bois en plein été.

Chapitre n°5:

Ricky est malheureux car la grange fermée, la tronçonneuse et maintenant le sac noir en plastique.

tout cela rapporte que c'est Georges le criminel.

Chapitre n°6:

La surprise et la joie.

Chapitre n°7:

La tristesse a rempli la maison car Bruno

Segura est mort dans un accident de voiture.

Les doigts rouges.

13

Résumé de l'histoire

Les vacances sont presque terminées et les parents Miller ont laissé leurs enfants seuls avec Georges le grand frère 18 ans il est magon alors il peut prendre la responsabilité de sa sœur Sophie qui a 16 ans et Ricky son petit frère qui a 8 ans, soudain il y a la disparition de Bruno Segura et les doutes de Ricky envers son frère grandissent de plus en plus chaque jour le sac en plastique, la grange fermée, la tige onneuse --- >> mais enfin c'était juste pour faire une surprise d'anniversaire pour Ricky mais le malheur ^{est} la mort de Bruno Segura dans un accident de voiture.

111 Les doigts rouges

Les vacances sont finies, et les derniers vacanciers ont quitté la plage de Saint-Clair et parmi eux, George Miller qui a Hans et son frère Richey qui a Hans, quand ils sont revenus à la maison, ils retrouvèrent leur sœur Sophie dans une grande discussion avec un gendarme qui leur a dit que Bruno Segura avait disparu. George a dit au gendarme que ce n'est pas la peine de leur dire car ils ne le connaissent pas Bruno très bien mais le gendarme lui dit qu'il le connaissait assez pour se bagarrer avec lui, George lui a dit qu'ils se sont bagarrés car il embêtait sa sœur Sophie. Le gendarme est parti. Un peu plus tard, Richey était absorbé par une seule pensée « Pourquoi George a refusé de parler de Bruno ? ». Sur le coup de 11 heures du soir, Richey a vu une silhouette qui sortait de la grange et ses mains étaient pleines d'un liquide rouge qui ressemblait fort à du sang, c'était George ! et une phrase prononcée par ce dernier lui revint à l'esprit « Si tu touches encore à Sophie, je le tue ». Richey frissonna. Le lendemain, George et Sophie sont sortis et Richey resta seul à la maison. Alors, il décida d'aller à la grange mais il la trouva fermée à clé. Richey s'étonna car c'était la première fois qu'un quelqu'un la ferme à clé. Il revint à sa chambre, il avait peur de connaître la vérité et il décida de faire une visite mais ça ne dura qu'une heure car le but était tranquillement le sommeil. Il demanda à Sophie d'aller vers le soir, elle lui a dit que c'était George qui coupait du bois, il s'étonna car couper du bois en septembre était une idée dingue. Les Miller sont sortis se promener. À minuit, le bruit de la porte de la grange réveilla Richey et il a vu George et Sophie qui avaient tiré en grand sac noir, Richey s'est rappelé d'un film d'horreur qui s'appelait d'un assassin qui découpe les gens en morceaux. Il a vu que George a tué Bruno et la vérité lui donna vertige, il décida de s'enfermer dans sa chambre. Le lendemain matin, Sophie lui a demandé de descendre car il avait une surprise, il est son anniversaire. Une fois descendu, il trouva un très beau gâteau sur la table et le sac noir était devenu une chair. Richey demande quelque chose qu'il va dedans, et quand il l'ouvrit, il trouva un Hans vello rouge et c'est George qui la peint en rouge et tous les souvenirs de Richey étaient faux. Soudain, le gendarme revint et il leur a dit que Bruno n'est plus en danger. Les Miller ont baissé la tête. Le gâteau leur a l'air plus fade que au début de matinée.

(18) des doigts rouges ?
des résumés du texte (des doigts rouges) ?
 La famille Miller composée de 2 frères et une sœur,
 passait leurs dernières semaines à la plage, Ricky a adm iné
 son frère George, qui à, dix-huit ans (18), avait déjà la
 responsabilité de la famille Sophie s occupé de la cuisine. Tout commença lorsque le
 gendarme se présente chez Sophie pour lui poser des questions concernant Bruno
 car il l'en bêtait. C'est alors que Ricky commença à se douter de son frère et
 sœur. Après la disparition de Bruno, Ricky mena son enquête par lui même,
 Il avait peur que son frère était du crime. Après une longue durée
 d'enquête, la police a découvert que Bruno est mort dans un
 accident de Moto en essayant d'aller en Italie.

Les doigts Rouges

Chapitre 1:

un gendarme est venu est à annoncer au trois frères que
Bruna seigneur a disparu

Chapitre 2:

Ricky a entendu le grincement de la porte de la grange
et vu une silhouette avec des mains rouges comme le sang

Chapitre 3:

Ricky parta inspecter la grange mais ne découvrit rien

Chapitre 4:

Ricky entendit un puissant renflement qui s'avéra être
le son d'une transonuse il descendit voir cela mais
il trouva son frère qui lui demanda d'aller se baigner avec
lui

Chapitre 5:

il aperçut un sac noir et se souvint de la transonuse
si il s'en lita que Bruna seigneur était découpé en morceaux
pui Sophie lui dit qu'il avait une surprise pour lui

Chapitre 6:

il ~~est~~ descendit et trouva un gâteau et se souvint que
c'était son anniversaire pui Sophie lui demanda d'ouvrir
le sac il avait peur mais il la calma comme et il trouva
un velin rouge pui il a compris que c'était une fausse alerte

Chapitre 7:

après tout cela Sophie, George et Ricky entendit que l'on
frapper à la porte c'était plutôt le gendarme. après avoir
entré dans la maison il leur annonça que Bruna était
mort parcequ'il a volé une moto et il est rentré dans
un arbre

- Les doigts rouges :

Résumé chaque chapitre :

Chapitre 1 :

La disparition de Bruno et la grande conversation entre Sophie et Legendarme sur ce sujet et les questions que lui posa George car il est bagarrer avec lui.

Chapitre 2 :

Ricky avait beaucoup de questions dans sa tête et il essaye de se faire de réponses surtout quand il entend la phrase qui commence par George et ses doigts rouges sont de sang.

Chapitre 3 :

Ricky est doute que son père George était derrière la disparition de Bruno car il trouve la porte de la grange fermée.

Chapitre 4 :

Le bruit qui l'avait réveillé Ricky et l'idée de George de couper du bois en septembre.

Chapitre 5:

Le sac en plastique noir et les événements que Ricky révèle: une vérité que son frère est tué Bruno et il gisait en morceaux dans le sac mais la surprise que ce jour était l'anniversaire de Ricky.

Chapitre 6:

Ricky est pour de ouvrir le sac mais quand son frère George l'ouvre il est surpris par un vol de dissociation et Sophie prétend que c'est George qui a peint en rouge, et explique que aussi que c'était caché dans la george, mais il questionne George pourquoi il coupe du bois répondit que ses parents viennent passe une semaine en Novembre.

Chapitre 7:

Le retour de Pluto le gendarme pour prévenir que ils sont troué Bruno car mort car il s'est tué contre une car quand il avait volé une moto pour rejoindre des amis en Italie.

Les doigts rouges

Chapitre 8

Richard, George et Sophie son des frères et sœur.
Richard Sant, George Sant et Sophie à 16 ans.

Dans les dernier mois jours du moi du septembre
Les 2 frères passe leur dernier jour du vacance.
et pour la première fois leur parent Les deux enfant
sont dans Samavill parce que George est majeur.
- Quand George et Richard retour à la villa il on retrouvé
Sophie avec un gendarm Pato et il on annoncé
que Bruno Sagar a disparu et puisque George bagarre
avec lui il a dit en lui:

Chapitre 9

Un plus tard au moment où Sophie et George entrain
de discuter. Richard avait pensé pourquoi George ne
voudait pas de parler du Bruno. Mais il les oublier
bien vite car il est le temps de son feuilleton télévisé.
Après le dîner Richard montait à sa chambre.
jusqu'à 11h, Richard s'accroche à sa fenêtre. Il a vu
George fermer la porte du garage ensuite il a sorti

un moudoir et s'exasse se d'oit d'un liquide rouge qui
ressemble au sang

Profilre 30

Georges et Sophie sont mes Archipreste dans la villa.
Donc il a allé au garage mes il l'a trouvé fermé mais
cette porte n'a jamais fermé et maintenant Rici luy a dit
peut de connaître la visite

Chapitre 40

Rici est réveillée à cause du bruit de la tondeuse dans
le garage, George lui a dit qu'il en aller se baigner

Profilre 52

Aminuit, Rici a vu George et Sophie sorti du garage
avec un sac noir du plastique, de la croquette brune
et couper en morceaux, le lendemain George et Sophie
lui demandait de sortir car il est son anniversaire.

Le résumé de chaque chapitre des doigts rouges

Chapitre 1: La saison estivale est finie et les derniers vacances jamaïcaines leur équipements de vacances parmi eux George et Ricky Miles. Leur parents les ont laisser tout seul un gendarme leur a dit que Beuno a disparu George lui dit que ce n'est pas la police de leur ville car il ne connaissent pas bien c'est George a nié car ce n'était pas bien.

Chapitre 2: Ricky est absorbé par une pensée unique pourquoi George refuse-t-il de parler de Beuno, a 11h du soir il a vu son frère George sortir de la grange et ses mains remplis de liquide rouge qui ressemblait a du sang Ricky frissonne.

Chapitre 3: George et Skofi sont sortis et Ricky resta à la maison il alla a la grange pour savoir qu'il ya m'est il a trouvé fermée a clé pas comme d'habitude Ricky s'étonna il remonta.

Chapitre 4: Ricky se reveilla de sa sieste qui n'a duré qu'une heure il accuse du bruit de la tronçonneuse dans la grange George lui a dit qu'il ya qu'il veut aller se logner alors il est parti.

Chapitre 5: a 22:00 Ricky a vu George et Skofi sortir de la grange en tenant un lourd sac en plastique noir il se souvient alors il crut que Beuno était découpé en morceaux dans le sac. Alors il s'enferma dans sa chambre le lendemain George et Skofi lui en demandent de sortir car il avait une anniversaire.

Chapitre 6: Un beau gâteau était sur la table et le sac noir était derrière la chaise quand il ouvrit le sac il trouva un vélo peint rouge et tout ce soupçon était faux Ricky est très content.

Chapitre 7: Le gendarme est venu et il leur a dit que Beuno s'est tué contre un arbre.

Le résumé du roman de Les doigts rouges

Les 3 enfants Miller sont en vacances au Larvandeau sous la responsabilité de Georges le grand frère qui a 18 ans. Son petit ^{frère} Ricky est en admiration devant ce grand frère lorsque le doute s'installe. Tous les indices font penser à Ricky que son père est un assassin. Il en vient à soupçonner son frère d'avoir tué Bruno. Enfin, Georges n'a tué pas Bruno et Ricky était très désolé de douter pour Georges.

* Les secrets de la Joconde *

Les résumés du texte :

C21

Amandine Toupet est une petite fille de neuf ans, joyeuse et curieuse. Passionnée de peinture, Arthur un voisin, lui donnait quelque chose. Un jour ils décident de visiter le musée du Louvre. Comme tout le monde, Amandine est intriguée par le fameux Ssourire et le regard énigmatique de la Joconde. Mais sa curiosité leur fait visiter le musée la nuit. Elle vit la Joconde endormie et elle toussait puis chuchotait, la Joconde ouvre ses yeux et parle avec Amandine qui fige sur place après la Mona Lisa lui dit : promets-moi que ça restera un secret entre nous deux, elle a promis, mais deux voleurs arpentent aussi les sombres couloirs, ils ont le projet de dérober l'illustre tableau.

Grâce aux révélations de la Joconde qu'Amandine aide Arthur à retrouver le tableau volé et tout ce là est dû à l'intelligence de la Mona Lisa.

C21

Le secret de la Joconde (C22)

Il s'agit du célèbre tableau "la Joconde" du Maître "Léonard de Vinci".

Une petite fille de neuf ans avec de grandes mèches blondes qui s'appelait "Amandine Toupet" aime curieusement la peinture et le dessin. Son voisin Arthur vient lui donner des cours de peinture.

Amandine a beaucoup d'admiration pour Arthur.

Ensemble, ils ont décidé d'aller visiter le Louvre.

Le Louvre c'est un grand musée qui comprend plusieurs départements, c'est un véritable pays. Durant leur visite, Amandine découvre le fameux tableau de la Joconde.

En rentrant chez elle, Arthur exécute et peint le même tableau mais ce n'est pas exactement le même regard, ni la même sourire, que ceux de la Joconde qui elle a vue au Louvre.

Une nuit Amandine se lève et sort sans bruit, allant vers le grand Musée elle s'introduit dans le bâtiment, elle suit les longs corridors, quand arrive enfin près du tableau, Amandine n'en croit pas ses yeux. Elle trouve la Joconde à la tête penchée sur le côté, les yeux fermés et la bouche grande ouverte.

- Amandine chuchote :

- la Joconde ouvre un œil et se retourne en apercevant Amandine.

Elle lui demande ce qu'elle fait à cette heure-ci.

De plus en plus, la Joconde parle, elle explique à Amandine qu'elle aime son vrai nom Mona Lisa.

Des bruits de pas résonnent. Deux visiteurs s'emparent du tableau de la Joconde en direction du bois de la Chapelle - léger ronte du comédien.

de résumés de (Le secret de la Joconde) :-

C'est une fille (Amendine) qui donnera le fil de l'histoire de la Joconde. Le soir dans le Parc, elle fut étonné par le tableau de celle-ci, qui a son visage était très mystérieuse. Elle voulait découvrir le secret de son visage. Elle décida alors d'aller au musée une fois là, Amandine aperçoit le tableau, s'approche d'elle et lui parle à propos de ses yeux. La Joconde demande à Amandine de l'appeler par son nom (Monalisa). La discussion est interrompue par L qui prend le tableau et le met à côté. Amandine fait à Monalisa qu'on essaye de la voler celle-ci l'a rassuré. Les voleurs mettent tout ce qu'ils ont volé ensemble et prennent la fuite, et Amandine se fait encercler par les gendarmes. La famille se fait au milieu de la nuit la gendarmerie le tableau qui était la copie d'Atchane (son amie le peintre), Amandine avait promis à la Joconde de ne rien dire. La gendarmerie amène les parents d'Amendine et le tableau avec.

C24 Le mystérieux secret de la jacinthe
 de résumé
 Amélie une petite fille de 9 ans très curieuse
 et qui était très passionnée par la peinture, Arthur
 une beau jeune homme avec des grande lunettes vertes
 et tête en l'air son voisin venait lui donner
 des cours ils visitaient beaucoup de musées
 et cette fois ils ont visités le Louvre là où se
 trouve la jacinthe Amélie était très
 fascinée par la jacinthe et elle n'a pas cru
 Arthur sur le mystérieux secret de ces yeux
 quand il lui a dit que c'est une méthode que
 utilise les artistes. Alors elle est partie en
 pleine nuit découvrir son secret Elle trouve
 - mais la jacinthe ^{endormit.} dormante la brigitte brucke grande
 ouverte Elle est entrée en discussion avec elle
 jusqu'à que 2 valeurs arrivent Alors Mona Lisa

donne à Amansine un talki-walki pour communiquer avec elle et dans cette histoire c'est la jocande qui mène l'enquête et Artus et Amansine ne font que l'aider au début quand Artus a copier la jocande à la perfection pour expliquer à Amansine pour ces yeux n'était pas vrai.

Après la disparition de la jocande du bouce la police emprisonna la famille Topet Coral ont trouvé le vrai tableau chez Amansine m'est Elle ne pouvait rien dire car elle avait promis à la jocande de rien dire.

c'est pour ça qu'elle glissa le talki-walki dans le manteau d'artus m'est au milieu de la nuit

la jocande essaya de communiquer avec Amansine m'est Artus pensait que c'est un échouement

Alors il jeta le talki-walki de la fenêtre m'est avant ça la Elle lui dit ou elle est exactement.

Le lendemain Amandine fut libérée car elle
est trop jeune elle va chez Artue m'est elle trouva
pas le talki-walki. Elle raconta tout à Artue
et il se rappela de la place où était la joyeuse
et Amandine trouva le talki-walki. En ce moment
mona lisa faisait plus au voleur en se faisant passer
pour leur mauvaise conscience. Elle recontacte Amandine
et lui dit qu'elle un plant et qu'elle l'attant
la joyeuse dit au voleur d'aller se dénoncer
sinon ce ^{est} cochon restera pour le reste
de leur vie. Alors les voleurs se dénoncent
et puisque la police a cru dès le début que
le ^{vrai} ~~faux~~ tableau était chez les topet il le remettent
au louve et la célèbre et unique joyeuse
est restée où dessous de la comode d'Amandine
et devanna la meilleur amie. et les parents
d'Amandine ont était libérés.

« Le genre policier comme enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite »

Résumé :

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du texte littéraire, et porte sur la problématique de l'écrit. Elle a pour but et comme ambition de développer et proposer une nouvelle didactique de l'enseignement-apprentissage du FLE dans les collèges algériens. Il s'agit de se projeter dans une nouvelle dialectique de lecture-écriture qui privilégie une approche générique des œuvres littéraires en classe de FLE. Dans le dessein de développer essentiellement la compétence scripturale des collégiens algériens, nous avons opté pour l'introduction de la littérature par les genres en classe de FLE. Et par l'occasion, la lecture d'œuvre intégrale. Pour ce faire, le genre romanesque objet de notre proposition dans le présent travail de thèse est le roman policier.

Mots clés : genre policier- œuvre intégrale- dialectique lecture-écriture- compétence scripturale.

« The detective genre, a didactic challenge in teaching-learning written production »

Abstract :

This research is part of the didactic of the literary text, and focuses on the problem of writing. Its aim and ambition to develop and propose a new teaching-learning of teaching of the FFL in Algerian schools. This is to plan for a new dialectic reading-writing with a generic approach wich favors a literary works in FFL class. Mainly for the purpose of developing the scriptural competence of the algerian learners, we opted for the introduction of literature by genres in the FFL class, and occasionally, reading a complete works. To do so, the romance genre object of our proposal in this thesis is the detective novel.

Key words : detective genre- complete novel- dialectic reading-writing- scriptural competence.

" القصص البوليسية، تحديا تعليميا في تعليم و تطوير القدرات الكتابية "

الملخص:

يهتم هذا البحث بتدريس النص الأدبي، ويركز على مشكل الكتابة. الهدف منه اقتراح و تطوير طريقة جديدة في تعليم و تعلم اللغة الفرنسية بالمدارس الجزائرية والتي تتعلق بفن التعليم للقراءة والكتابة. فبهدف تطوير القدرات الكتابية للتلميذ، نقتراح إدخال النصوص الأدبية المكتوبة باللغة الفرنسية في المدارس الجزائرية و ذلك عن طريق قراءة روايات بوليسية كاملة.

كلمات مفتاحية: القصص البوليسية- رواية كاملة- فن تعليم و تعلم القراءة و الكتابة- تطوير القدرات الكتابية للتلميذ