



Université d'Oran 2  
Faculté des Langues étrangères  
**THESE**

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

La littérature au lycée  
L'enseignement/apprentissage des textes littéraires  
dans le secondaire, de la 1ère AS à la terminale, état  
des lieux, questions et perspectives

Présentée et soutenue publiquement par :  
M Abdelkrim MOUSSAOUI

Devant le jury composé de :

Nabila Hamidou	Professeur	Université d'Oran 2	Président
Mohammed Touati	Professeur	Université d'Oran 2	Rapporteur
Mounia Sebbane	Professeur	Université de Mascara	Examineur
Soraya Belkhiter	MCA	Université d'Oran 2	Examineur
Djamila Achab	MCA	E N S d'Oran	Examineur
Habiba Belarbi	MCA	Université USTO	Examineur

Année 2021-2022

## La littérature au lycée

### L'enseignement/apprentissage des textes littéraires dans le secondaire, de la 1ère AS à la terminale, questions, enjeux et perspectives

#### **Résumé :**

Qu'est-ce que la littérature pour un lycéen ? Quelle littérature ou quelles littératures sont concernées par le processus d'enseignement/apprentissage dans les trois classes du secondaire ? Comment appréhende-t-on les textes littéraires de la première année secondaire à la terminale ? Comment analyse-t-on ces textes et selon quelles approches ? Avec quels outils et à quelles fins ? Les textes littéraires se valent-ils ? Quelle place tient le texte littéraire et que pèse-t-il dans chaque manuel scolaire ? Serait-il possible, souhaitable ou déconseillé de faire passer sur le manuel ? Pourquoi et dans quelle mesure ? Quel est l'intérêt de ces textes pour les apprenants ? Qu'y gagnent-ils ? Le texte littéraire, est-il important, incontournable, indispensable ?

Tant de questions toutes plus importantes et pertinentes les unes que les autres, auxquelles il faut au mieux répondre sinon y essayer. C'est ce que projette de faire notre étude sur la question délicate et épineuse de l'enseignement/apprentissage de la littérature dans les trois paliers de l'enseignement secondaire. Vu que le domaine littéraire est aussi vaste et fécond qu'ardu et protéiforme, notre tâche s'annonce d'emblée très difficile. Néanmoins, ayant opté pour un tel sujet, nous nous efforcerons à effectuer un travail de terrain et de proximité dans les trois classes du secondaire tout en s'appuyant sur ce que proposent les manuels scolaires en ce sens, en scrutant, analysant et décortiquant ce qu'ils offrent en matière de textes littéraires.

**Mots clés :** Enseignement/apprentissage de la littérature - textes littéraires - littérature de jeunesse - genres littéraires - manuels scolaires - lecture/écriture - didactique littéraire.

## Literature in high school

### Teaching / learning literary texts in secondary school, from 1<sup>st</sup> AS to 3<sup>rd</sup> AS, questions, challenges and perspectives

#### **Abstract:**

What is literature for a high school student? Which literature or which literatures are concerned by the teaching / learning process in the three secondary classes? How do we understand literary texts from the first year of secondary school to the final year? How do we analyze these texts and according to what approaches? With what tools and for what purposes? Are literary texts the same? What place does the literary text hold and what does it weigh in each school textbook? Would it be possible, desirable or not recommended to pass on the manual? Why and to what extent? What is the interest of these texts for learners? What do they gain from it? The literary text, is it important, unavoidable, indispensable?

So many questions, each more important and relevant than the last, to which we must at best answer if not try them. This is what our study intends to do on the delicate and thorny question of the teaching / learning of literature in the three levels of secondary education. Since the literary field is as vast and fruitful as it is arduous and protean, our task promises to be very difficult from the start. Nevertheless, having opted for such a subject, we will endeavour to carry out fieldwork and proximity in the three secondary classes while relying on what the textbooks offer in this direction, by scrutinizing, analyzing and dissecting what they offer in terms of literary texts.

**Key words :** Teaching / learning literature - literary texts - children's literature - literary genres - textbooks - reading / writing - literary didactics.

الأدب في المدرسة الثانوية  
تدريس / تعلم النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، من الصف الأول إلى الصف الثالث، أسئلة،  
تحديات ووجهات نظر

### الملخص:

ما هو الأدب لطالب الثانوية؟ ما هي الآداب أو الآداب المعنية بعملية التدريس / التعلم في الفصول الثلاثة الثانوية؟ كيف نفهم النصوص الأدبية من السنة الأولى الثانوية إلى السنة الأخيرة؟ كيف نحلل هذه النصوص ووفقاً لأي مقاربات؟ بأي أدوات ولأي غرض؟ هل النصوص الأدبية هي نفسها؟ ما هو مكان النص الأدبي وما هو وزنه في كل كتاب مدرسي؟ هل سيكون من الممكن، أو المرغوب فيه أم لا، لتمرير الدليل؟ لماذا وإلى أي مدى؟ ما فائدة هذه النصوص للمتعلمين؟ وماذا يجنون منها؟ النص الأدبي، هل هو مهم، لا مفر منه، لا غنى عنه؟

الكثير من الأسئلة، كل منها أكثر أهمية وملاءمة من سابقتها، والتي يجب أن نجيب عليها في أفضل الأحوال إن لم نجربها. هذا ما تنوي دراستنا القيام به بشأن السؤال الدقيق والشائك المتمثل في تدريس / تعلم الأدب في المستويات الثلاثة للتعليم الثانوي. نظراً لأن المجال الأدبي واسع ومثمر بقدر ما هو شاق وبارد، فإن مهمتنا تعد بأن تكون صعبة للغاية منذ البداية. ومع ذلك، بعد اختيار هذا الموضوع، سنسعى إلى تنفيذ العمل المحلي والميداني في الفصول الثانوية الثلاثة مع الاعتماد على ما تقدمه الكتب المدرسية في هذا الصدد، من خلال التدقيق والتحليل والتشريح لما تقدمه من نصوص أدبية.

### كلمات مفتاحية :

التدريس / التعلم الأدب - النصوص الأدبية - أدب الأطفال - الأنواع الأدبية - الكتب المدرسية - القراءة / الكتابة - التربية الأدبية.

## **DEDICACE**

*Je dédie ce travail de recherche à la mémoire de ma défunte mère, Puisse Dieu Le Tout Puissant L'accueillir en son vaste paradis*

## **REMERCIEMENTS**

Je voudrais témoigner mes remerciements et ma reconnaissance au Professeur Touati Mohammed pour sa bienveillance, son support et ses inestimables conseils durant toutes ces années. J'aimerais aussi remercier les membres du jury pour avoir voulu en faire partie et particulièrement le Professeur Sebbane Mounia. Je ne voudrais pas oublier le staff de la bibliothèque de la faculté des Langues étrangères de l'université Oran 2 Mohammed Ben Ahmed avec, à leur tête, l'inamovible et non moins affable Ayad Safa. Je ne manquerais pas toutefois de remercier les responsables de la revue des sciences sociales de l'université de Djelfa pour leur inestimable aide. Le personnel et le corps enseignant de tous les lycées qui m'ont ouvert leurs portes et leurs cœurs ainsi qu'à tous les élèves qui ont pris la peine de remplir mes questionnaires. A tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont aidé à préparer cette recherche, je dis mille mercis et Puisse Dieu vous le rendre au quintuple INCHALLAH.

# **SOMMAIRE**

## **INTRODUCTION**

### **CHAPITRE PREMIER**

Didactique de la littérature, le texte littéraire en question

I-Le texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

II-La lecture des textes littéraires

III-La lecture des textes littéraires en classe de FLE

IV-La lecture-écriture des textes littéraires

### **CHAPITRE DEUXIEME**

Premiers pas dans la littérature au lycée, appréhension et compréhension des textes littéraires

I-La notion du littéraire en 4<sup>ème</sup> année moyenne

II-La littérature au lycée

III-Questionnaires des enseignants/apprenants : état des lieux

### **CHAPITRE TROISIEME**

L'enseignement/apprentissage des textes littéraires en 2<sup>ème</sup> AS

I-Le programme de français de la 2<sup>ème</sup> AS

II-Le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS et les textes littéraires

III-Questionnaires des enseignants/apprenants : interprétations, analyses, propositions

## **CHAPITRE QUATRIEME**

La littérature en classe de terminale, état des lieux

I-L'apport du manuel scolaire de terminale dans l'enseignement/apprentissage du FLE

II-La littérature en terminale

III-Questionnaires des enseignants/apprenants : étude critique

IV-Panorama littéraire du lycée

## **CHAPITRE CINQUIEME**

Propositions didactiques, applications pour l'exploitation du texte

I-Les objectifs de l'enseignement de la lecture-compréhension

II-Outils pour l'exploitation des textes

III-Applications

IV-Corrigés

**CONCLUSION**

**BIBLIOGRAPHIE**

**ANNEXES**

## INTRODUCTION

Trop longtemps empêché de progresser au contact du monde scientifique, en particulier dans le domaine des sciences de l'éducation, le système éducatif algérien s'est fixé un objectif ambitieux, une gageure : revoir les programmes scolaires dans une période n'excédant guère trois ans. Dans le souci de rendre ces programmes plus conformes aux besoins de la société et de l'école algérienne. C'est ainsi que l'approche par compétences s'est imposée face aux nécessités d'évolution d'un système éducatif dont le mot d'ordre est de réformer en profondeur des programmes scolaires à même de répondre à plusieurs défis majeurs :

-Traduire à l'école les changements institutionnels, économiques, sociaux et culturels intervenus en Algérie au cours des dernières années, afin de permettre à l'école de mieux véhiculer les valeurs de tolérance et de dialogue, et de préparer les élèves à exercer leur citoyenneté dans une société démocratique.

-Permettre à l'école d'assurer au mieux sa fonction d'éducation, de socialisation et de qualification.

-Continuer la démocratisation de l'enseignement : le rendre accessible au plus grand nombre, et garantir à chacun des chances égales de réussite.

-Répondre au défi de la mondialisation de l'économie, qui requiert des qualifications de plus en plus élevées et de plus en plus compatibles aux exigences de mobilité professionnelle ; recourir aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) pour les apprentissages scolaires, et apprendre à utiliser celles-ci dans les différents secteurs de la vie active.

Il convient cependant de reconnaître que le début de cette réforme s'est inscrit dans une période dans laquelle, sur le plan international, les différentes approches qui se réclamaient de l'approche par compétences dans les curricula d'études, étaient encore multiples, peu stabilisées et ayant fait l'objet d'évaluations limitées. C'est ainsi que pour certains, l'approche par compétences revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la pédagogie par objectifs, qui gardaient encore l'aspect et la forme des

objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques. Pour d'autres, l'approche par compétences était synonyme de développement de « compétences de vie », orientées vers le développement d'attitudes citoyennes, de respect de l'environnement et de préservation de sa santé et de la santé d'autrui. Pour d'autres encore, l'approche par compétences consistait à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Pour d'autres enfin, adopter l'approche par compétences était synonyme de « rendre les apprentissages plus actifs ». Dans cette vision, l'accent était mis essentiellement sur le développement de situations d'apprentissage qui remplaçaient les leçons magistrales axées sur le discours de l'enseignant. Il s'agissait dès lors de « mettre l'élève au centre des apprentissages », au lieu de laisser l'enseignant au centre de ces apprentissages.

En prenant en compte, de façon délibérée, ce que ces options méthodologiques contenaient de meilleur, le système éducatif algérien s'est doté de sa propre approche par les compétences. C'est ainsi que les commissions des différentes disciplines (GSD) se sont mises à œuvrer pour opérationnaliser ces orientations et les transposer en fonction des données spécifiques du contexte algérien, tout en ayant le souci de doter rapidement les enseignants d'outils qui leur permettent de faire évoluer leurs pratiques. Depuis une vingtaine d'années (2002), cette réflexion et ces actions ont donné lieu à l'élaboration de nouveaux programmes axés sur les compétences. C'est ainsi que, depuis lors, l'approche par compétences, « la méthode » par excellence, s'est installée en unique et incontournable maîtresse des lieux dans tous les paliers de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie. Notre recherche sur *La littérature au lycée, l'enseignement/apprentissage des textes littéraires dans le secondaire, de la 1ère AS à la terminale, état des lieux, questions et perspectives*, s'inscrit donc sous l'égide de cette efficiente méthode qu'est l'APC (approche par compétences).

La littérature au lycée, l'enseignement/apprentissage des textes littéraires dans le secondaire, de la 1ère AS à la terminale, état des lieux, questions et perspectives. C'est le titre de notre thèse qui se propose d'étudier la question du rapport qu'entretiennent les enseignants et les apprenants avec « la chose littéraire », quel rôle peut jouer la littérature à travers ses textes dans le long et difficile processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans le secondaire ?

Le texte littéraire est considéré comme un excellent support dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE d'où son omniprésence dans les manuels scolaires depuis 2004, notamment, grâce aux travaux des inspecteurs généraux de l'éducation nationale et de l'implication de certains enseignants de français. Cependant, contrairement aux autres textes, scientifiques, de presse, argumentatifs ou autre, le texte littéraire, de par sa «littérarité» justement, permet une exploitation pédagogique riche et variable. La lecture d'un texte littéraire nécessite certaines compétences et des stratégies adéquates qui sont parfois difficiles à transposer de la langue source à la langue cible.

Le texte littéraire représente, en quelque sorte, le prolongement pédagogique et didactique des histoires contées et racontées par les parents (les grands-parents plus souvent) à l'apprenant dans son plus jeune âge, depuis sa tendre enfance. L'enfant est bercé, enchanté, fasciné par l'univers magique de ces contes et les exploits fantastiques de leurs protagonistes. Il va donc retrouver cet univers fictif et magique avec ses protagonistes et antagonistes dans le texte littéraire mais dans un contexte plus réaliste et moins féérique : Sinbad, Peter Pan, le Petit Poucet, Robin des bois ou Blanche-Neige vont le céder à Don Quichotte, Gavroche, Rouletabille, Arsène Lupin ou Zazie.

Il se trouve que la littérature charrie une culture, une vision du monde, une façon de voir, un style de vie, des idées, voire des idéologies...qui sont les miroirs des sociétés où évoluaient les auteurs eux-mêmes. En lisant ces textes, on replonge dans ce monde, on voit Don Quichotte se querellant contre les moulins à vent, Jean Valjean luttant contre la redoutable société du XIX<sup>ème</sup> siècle, Robinson Crusoé en train de s'adapter à sa nouvelle vie dans une île déserte...Mais encore faut-il aborder ces œuvres et d'autres intégralement, c'est-à-dire, le roman, la nouvelle ou le conte en entier, ce qui n'est pas le cas en Algérie. Au secondaire, l'enseignant du FLE, faute de temps et par soucis de respecter le programme, ne peut s'atteler à la tâche d'étudier/faire étudier/analyser un ou plusieurs romans avec ses élèves au cours de l'année.

Ce qui pose problème quant au développement de la lecture littéraire par les apprenants et l'interprétation qu'ils vont devoir faire de l'œuvre en question s'ils n'abordent, sous l'égide de leurs enseignants bien sûr, que des extraits disparates, des « bribes » littéraires par doses homéopathiques là où s'imposerait plutôt un traitement de choc. La plupart des élèves arrivent en seconde sans avoir lu une seule œuvre littéraire, voire sans le moindre savoir littéraire : initiation aux Belles Lettres, B A BA du littéraire... Ils ne connaissent pas les grands auteurs,

les classiques, là où ils sont censés avoir une idée sur Victor Hugo et *Les Misérables*, Emile Zola et *Germinal*, Balzac et *La Comédie Humaine*, Proust et *A la recherche du temps perdu*, *La Trilogie* de Mohammed Dib, *Le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun...

Le texte littéraire n'est pas qu'un support, un document pour aborder/étudier/comprendre un fait ou phénomène culturel ou/et interculturel quel qu'il soit, c'est aussi et surtout un objet d'étude intrinsèque et qui se suffit à lui-même. Il ne faut pas enseigner/apprendre la littérature, le(s) texte(s) littéraires(s) qu'afin d'étudier/appréhender une culture autre que la sienne car cela rétrécirait considérablement la visée didactique des textes littéraires. L'univers littéraire n'est apparemment pas assez mis en exergue dans les manuels scolaires du secondaire où le roman suivi par la nouvelle a la part du lion. Les autres genres littéraires comme la poésie, le théâtre, la bande dessinée... ne sont pas assez mis en valeur, voire inexistantes pour certains tels l'essai, le pamphlet, le roman épistolaire... Les écoles/courants/mouvements littéraires : du classicisme au romantisme et du réalisme au naturalisme en passant par le symbolisme et le surréalisme, n'y figurent pas, à la place qui leur est due, dans ces manuels scolaires.

Notre thèse qui s'intitule : *La littérature au lycée, l'enseignement/apprentissage des textes littéraires dans le secondaire, de la 1ère AS à la terminale, état des lieux, questions et perspectives*, va donc s'atteler à aborder cette, ô combien cruciale, question de l'étude des textes littéraires dans un palier éducatif des plus difficiles qu'est le secondaire, car parcours/passage sine qua non pour accéder à l'université. Quelle place occupe le texte littéraire au lycée ? Quelle place est la sienne dans chaque niveau des trois années secondaires ? Qu'enseigne-t-on comme textes littéraires aux élèves ? Pourquoi ? Comment ? Quelle est la particularité de chaque enseignement et chaque apprentissage ? Dans quel but ? Quelle visée ? Quelles perspectives ? Autant de questions aussi pertinentes les unes que les autres que cette modeste recherche tentera de poser/répondre ou essayer de répondre tout au long des cinq chapitres qui la composent.

Le premier chapitre, introductif naturellement : *Didactique de la littérature, le texte littéraire en question*, ouvrira cette recherche en explicitant le texte littéraire en général. Dans notre tentative d'appréhender la sempiternelle question de Sartre : *Qu'est-ce que la littérature ?*<sup>1</sup> Ou, plus pragmatique, et plus près de nous, la question de Danielle Sallenave : *A quoi sert la*

---

<sup>1</sup> Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 2008 (1948).

*littérature* ? <sup>2</sup>, nous vérifierons en cours, à quel point la célèbre boutade de Roland Barthes, (qui date cependant de 1969) est toujours d'actualité : « *La littérature c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout* » <sup>3</sup>

Cela se fera, progressivement, en quatre grands points : *I-Le texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*, dans lequel on abordera deux questions : 1-Pourquoi enseigner la littérature en classe de langue et 2-Le texte littéraire en question. Deuxième point : *II-La lecture des textes littéraires* en cinq étapes : 1-Avant la lecture 2-La lecture, 3-La lecture littéraire, 4-La lecture authentique, et enfin 5-Après la lecture. Le troisième point sera : *III-La lecture des textes littéraires en classe de FLE* en quatre titres : 1-Lectures interactives en classe de FLE, 2-Les diverses stratégies, 3-Enseignement/apprentissage de la lecture et pour finir 4-Place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Quatrième et dernier grand point de ce premier chapitre : *IV-La lecture-écriture des textes littéraires*, il aura pour unique question : 1-Lecture, écriture, et littérature.

Le deuxième chapitre : *Premiers pas dans la littérature au lycée, appréhension et compréhension des textes littéraires*, nous entrainera dans le vif du sujet, à savoir, l'appréhension/compréhension des textes littéraires avant même la première année secondaire, c'est-à-dire, dès la quatrième année moyenne. Il est d'autant plus important de savoir comment s'effectue la transition du moyen au secondaire par rapport aux textes littéraires de cette dernière année au collège. Ce chapitre compte donc trois grandes parties : *I-La notion du littéraire en 4ème année moyenne* avec pour questions : 1-L'approche par compétences en Algérie, 2-Le manuel scolaire, 3-Le manuel scolaire de la 4ème année moyenne et 4-Le texte littéraire dans la 4ème année moyenne. Ensuite, c'est la non moins cruciale question de : *II-La littérature au lycée* avec comme titres : 1-La conception des manuels scolaires dans le secondaire, 2-Le manuel scolaire de la 1ère AS, 3-La littérature dans le manuel scolaire de la 1ère AS, 4-Analyse des textes littéraires du manuel scolaire de la 1ère AS, 5-Les textes littéraires conseillés pour la fiche de lecture de la 1ère AS. Le troisième et dernier grand point est, quant à lui, relatif aux questionnaires d'enquête pour les enseignants et les apprenants de la première année secondaire : *III-Questionnaires des enseignants/apprenants : état des lieux*,

---

<sup>2</sup> Danielle Sallenave, *A quoi sert la littérature. Entretien avec Philippe Petit*, Paris, Les Editions Textuel, coll. « Conversations pour demain », 1997.

<sup>3</sup> Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Ed. du Seuil, coll. Tel Quel, 1973, p. 64.

c'est-à-dire : 1-Questionnaire destiné aux enseignants de la 1ère AS : étude, interprétations et analyses et 2-Questionnaire destiné aux élèves de la 1ère AS : étude, interprétations et analyses.

Comme le précédent, le troisième chapitre : *L'enseignement/apprentissage des textes littéraires en 2<sup>ème</sup> AS*, compte trois grands points : *I-Le programme de français de la 2<sup>ème</sup>AS* avec comme unique question : 1-Le programme en question. Le deuxième point : *II-Le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup>AS et les textes littéraires*, est, de loin, beaucoup plus conséquent avec pas moins de sept questions : 1-Le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS, 2- Les textes littéraires dans le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS, 3-Analyse des textes littéraires du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS, 4-Problématique du choix du texte, 5-Langue et littérature, deux faces d'une même pièce, 6-Le texte littéraire à l'épreuve de l'étude de langue, et en dernier, 7-Les textes littéraires conseillés pour la fiche de lecture de la 2<sup>ème</sup> AS. Le dernier grand point est celui, incontournable et pratique, des questionnaires : *III-Questionnaires des enseignants/apprenants : interprétations, analyses, propositions*. Le premier : 1-Questionnaire destiné aux enseignants de la 2<sup>ème</sup> AS : analyses et interprétations. Et le second : 2-Questionnaire destiné aux élèves de la 2<sup>ème</sup> AS : analyses et interprétations.

*La littérature en classe de terminale, état des lieux* est le titre du quatrième chapitre qui clôt le cursus secondaire avec la classe de terminale. Il y aura cette fois, quatre grands points à aborder : *I-L'apport du manuel scolaire de terminale dans l'enseignement/apprentissage du FLE*, à travers deux grandes questions : 1-Le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS et 2-Conception et analyse d'une épreuve de français en 3<sup>ème</sup> AS. Ensuite, *II-La littérature en terminale* avec deux questions aussi :

1-Les textes littéraires dans le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> et 2-Les textes littéraires conseillés pour la fiche de lecture de la 3<sup>ème</sup> AS. L'habituel et non moins pragmatique questionnaire : *III-Questionnaires des enseignants/apprenants : étude critique*. Les deux questionnaires : 1-Questionnaires des enseignants de la 3<sup>ème</sup> AS, classe de lettres et langues Etrangères et 2-Questionnaires des apprenants de la 3<sup>ème</sup> AS, classe de lettres et langues étrangères. Pour terminer, en guise de quatrième point : *IV-Panorama littéraire du lycée*, une liste non exhaustive des livres à lire absolument au lycée : 1-Les livres essentiels dans l'enseignement secondaire.

Le cinquième et ultime chapitre : *Propositions didactiques, applications pour l'exploitation du texte*, est le plus pratique et le plus à même d'appréhender, exercices et applications à

l'appui, le texte littéraire en seconde. Pour ce faire, il se divise en quatre étapes : *I-Les objectifs de l'enseignement de la lecture-compréhension*, en trois principaux objectifs : 1-Les objectifs linguistiques, 2-Les objectifs formatifs, et 3-Les objectifs culturels. Après, place aux incontournables : *II-Outils pour l'exploitation des textes*, en cinq parties : 1-Le classement des textes, 2-Les indices paratextuels (l'image du texte), 3-La situation de communication, 4-La progression thématique, et 5-Le questionnaire d'exploitation du texte. Pour passer aux : *III-Applications*, cinq applications qui se présentent comme suit : 1-Le classement des textes, 2-L'image du texte, 3-La situation de communication, 4-La progression thématique, et enfin 5-Le questionnaire.

Pour terminer, des exemples choisis ici et là au gré de lectures aussi diverses qu'intéressante au niveau didactique. Le dernier point, les corrigés des cinq précédentes applications : *IV-Corrigés*. Avec, respectivement : 1-Le classement des textes, 2-L'image du texte, 3-La situation de communication, 4-La progression thématique, et pour finir, 5-Le questionnaire.

# **CHAPITRE PREMIER**

Didactique de la littérature, le texte littéraire en question

Avec la méthode directe <sup>4</sup> à la fin du XIXe siècle, les textes littéraires servent de supports à l'étude de la civilisation <sup>5</sup> et tout se travaille (grammaire, phonétique, lexicale, compréhension, version et thèmes littéraires) à partir d'une explication de texte, d'une lecture expliquée. Dans la méthodologie active, le texte littéraire subit un changement, devient « texte de base » et, dès 1920, le texte est accompagné de notes explicatives ; les objectifs fondamentaux étant le formatif et le culturel. Avec la méthodologie Audiovisuelle, le monopole des textes littéraires est reconsidéré, les supports sont diversifiés et le texte littéraire tombe en désuétude <sup>6</sup>, le contact avec les textes littéraires se faisant au niveau 2. Avec l'approche communicative, dans les années 1980, la tendance de la didactique des langues est de retenir un foisonnement de documents de langue qui illustrent une grande variété de genres discursifs écrits et tous considérés sans aucun discernement comme des supports authentiques. Ainsi, le texte littéraire est réinséré dans l'enseignement des langues comme un document authentique parmi tant d'autres. Ces dernières décennies, il est mieux toléré parmi les documents authentiques. Aujourd'hui, le « retour » des textes littéraires en didactique des langues-cultures étrangères, dont le FLE est manifeste comme le soulignent des spécialistes en la matière tels que Collés <sup>7</sup>, Albert et Souchon <sup>8</sup>, J.P. Cuq et I. Gruca <sup>9</sup>. Pour sa part, le *Cadre européen commun de référence* accorde aux études littéraires « des finalités éducatives, intellectuelles, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » <sup>10</sup>

---

<sup>4</sup> « La méthode directe se donne pour objectif de faire parler l'élève sans parler de la langue. Elle refuse, comme son nom l'indique, le passage par la traduction, propose de plonger l'élève dans un bain de langue et veut imiter les conditions d'apprentissage de la langue maternelle. Le matériel qu'elle utilise se compose de tous les objectifs appartenant à l'environnement de l'élève. » Définition du Dictionnaire pratique de didactique du FLE-2<sup>ème</sup> édition Ophrys, Paris, 2008, p. 132.

<sup>5</sup> Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1991, p. 184.

<sup>6</sup> Ibid., p. 234.

<sup>7</sup> Luc Collés, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1994. p. 57.

<sup>8</sup> Marie-Claude Albert et Marc Souchon, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 2000, p. 112.

<sup>9</sup> Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005, p. 203.

<sup>10</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/CECRL\\_2001\\_47](https://fr.wikipedia.org/wiki/CECRL_2001_47).

## **I-Le texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE**

Le texte littéraire est une notion vivante. Elle prend de la réalité pour revenir sur son espace fermé. Il peut être d'un auteur français (comme Victor Hugo, Corneille, Maupassant, Baudelaire, Sartre, Lautréamont, Queneau...) ou étranger mais d'expression française (Malek Haddad, Driss Chraïbi, Amin Maalouf, René Maran, Aïcha Bouabaci) et consiste en un extrait de roman, un conte, un poème ou un extrait d'une pièce de théâtre.

Le texte littéraire n'est pas seulement un phénomène de langage, il est aussi un phénomène de voyages, de rencontres, de découvertes, d'évasion, d'exotisme. « C'est beaucoup plus une aventure qu'une affaire de lecture ». « Par opposition aux autres textes, le texte littéraire présente une certaine spécificité, qui, selon Pierre Macheray, réside dans son autonomie qui est à elle seule sa propre règle dans la mesure où elle se donne ses limites en les construisant. Ouvert à toutes les possibilités, il offre des lectures plurielles et se prête à plusieurs interprétations alors que le texte non littéraire présente un seul sens, et avant d'être lu par personne, il a toujours été lu par tous. »<sup>11</sup>

Il faut ajouter que c'est dans la perspective du beau, esthétique donc, que se situera la définition fonctionnelle du texte littéraire : un langage systématique qui devient autotélique (qui ne trouve pas sa justification en dehors de lui-même). La notion du beau renvoie à l'accomplissement en soi (avant, elle renvoyait à l'utilité puis cette dernière fut remplacée par l'esthétique, la forme, la structure). Cette définition permet de rendre compte de plusieurs œuvres qualifiées habituellement de littéraires : elles se trouvent en rapport d'affinité mutuelle mais non d'implication. Nous restons dans l'à-peu-près. L'opposition entre littéraire et non littéraire cède la place à une typologie des discours. Ce dernier, par sa multiplicité, permet l'apparition des genres littéraires. L'usage littéraire est donc autotélique, opaque, connotatif, ambigu. Quant à l'usage scientifique, il est transparent, univoque, dénotatif.

Le but de ce sujet n'est pas de montrer comment on peut enseigner la littérature mais de prouver que le texte littéraire constitue un matériel didactique approprié à

---

<sup>11</sup> Pierre Macheray, *Le texte littéraire*, Paris, Armand Colin, 1989, p. 37.

l'enseignement/apprentissage de la langue. La problématique réside dans l'effort d'initier les apprenants de FLE dès le début de l'apprentissage à la lecture du texte littéraire, de leur faire aimer le texte littéraire et s'en délecter peu à peu, et ce, même s'ils n'arrivent pas à déchiffrer tout de suite tous les messages subtils du texte. On pourrait de cette manière espérer qu'ils continueront à lire des œuvres littéraires comme des apprenants autonomes en dehors de la classe vu que « la lecture est avant tout une expérience individuelle et libre » pour reprendre les paroles de Renée Léon <sup>12</sup>

### **1-Pourquoi enseigner la littérature en classe de langue ?**

Pourquoi accorder aux textes littéraires une place de choix dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ? Considérer la langue comme le moyen de communication et l'expression d'une culture, c'est admettre l'intégration, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures étrangères, des textes qui « ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques » <sup>13</sup> : quoi de plus propice que des textes littéraires qui restent « le fleuron de l'emploi d'une langue » ? <sup>14</sup> Le texte littéraire, par sa nature authentique, véhicule la culture d'une communauté linguistique particulière ; fournit au lecteur des informations précieuses sur cette culture cible, ainsi que sur la langue elle-même et les formes y employées pour communiquer. Le texte littéraire, « la voix individuelle d'une culture » <sup>15</sup>, se caractérise par sa polysémie : il est bien loin de tout exprimer, il est non déterminé et ouvert ; il s'adonne à une lecture active, à une activité langagière productive, qui suscite l'interaction avec l'apprenant/lecteur, une interaction qui aboutira à la production du sens.

D'après Aron et Viala, il est nécessaire d'enseigner la littérature :

A la fois comme un facteur d'épanouissement personnel, comme un plaisir et comme un besoin pour la société tout entière. La littérature constitue en effet un lieu où se forment une identité culturelle et la conscience d'une appartenance historique. Elle est aussi le vecteur d'une expérience esthétique,

---

<sup>12</sup> Renée Léon, *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette, 2004, p. 29.

<sup>13</sup> Conseil de l'Europe, op. cit. [https://fr.wikipedia.org/wiki/CECRL\\_2001\\_47](https://fr.wikipedia.org/wiki/CECRL_2001_47).

<sup>14</sup> Ibid.

<sup>15</sup> Selon la formule d'Anne-Britt Fenner du Département de l'éducation, Université de Bergen, Norvège. [https://fr.wikipedia.org/wiki/CECRL\\_2002](https://fr.wikipedia.org/wiki/CECRL_2002).

de l'adhésion à des valeurs, en même temps que de la transmission d'un savoir-faire argumentatif et expressif. En elle, donc, se croisent toutes les formes et tous les usages de la langue.<sup>16</sup>

En particulier, l'exploitation didactique du texte littéraire en classe de FLE est justifiée par trois raisons : des raisons linguistiques, culturelles et d'épanouissement affectif.

### **1-1-Les raisons linguistiques**

Le texte littéraire offre une vaste gamme de textes authentiques – c'est-à-dire des documents *bruts* ou *sociaux* non conçus à des fins pédagogiques mais « à des fins de communication réelle »<sup>17</sup>, ayant une diversité de registres, de styles – et de textes-types de difficulté variée. Cela fournit les apprenants d'une richesse incomparable qui peut les aider à l'acquisition du vocabulaire, à l'automatisation des structures morphosyntaxiques, au développement du sens de la cohésion et de la cohérence textuelles et, par conséquent, à l'appropriation linguistique.

### **1-2-Les raisons culturelles**

Les textes littéraires constituent des véhicules de culture. Cela ne veut pas dire qu'on peut « apprendre » la culture (ou les cultures) d'une langue à travers sa littérature. En effet, la nature propre d'une culture est si complexe et problématique qu'on ne peut pas la contourner de façon simple et superficielle. Cependant, les contextes, les caractères, les situations et les hypothèses présentés dans les textes littéraires favorisent la compréhension de l'altérité et développent la tolérance et le respect mutuel.

---

<sup>16</sup> Paul Aron et Alain Viala, *L'enseignement littéraire*, Paris, PUF, (Que sais-je ?), 2005, p. 3.

<sup>17</sup> Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p. 29.

### **1-3-L'épanouissement affectif**

La littérature entraîne l'élément affectif et émotionnel ; pour cette raison, elle constitue le moyen privilégié qui incite les apprenants à s'impliquer personnellement dans leur apprentissage. Les textes littéraires ne sont pas triviaux et, afin d'y avoir accès, on fait des interprétations imaginatives de la réalité qu'ils représentent. Le décryptage d'un texte littéraire opéré par l'apprenant crée une sorte d'interaction qui demande un niveau de procédure mentale plus avancé, une implication personnelle plus sérieuse et, par conséquent, il laisse des traces plus profondes dans la mémoire de l'apprenant. Des textes de telle sorte sont en général considérés comme plus motivants et plus ludiques que les textes ordinaires utilisés en classe de langue. Un apprenant qui travaille avec des textes littéraires, apprend à lire de façon critique, empathique et créative. Une raison supplémentaire d'utiliser les textes littéraires en classe de langue est que ces textes sont ouverts à des interprétations multiples. Il est très rare de voir deux lecteurs interpréter le même texte littéraire de la même façon. Ce phénomène favorise la discussion et l'interaction au sein de la classe de langue.

### **2-Le texte littéraire en question**

Au-delà du fait que le texte littéraire n'arrive toujours pas à occuper la place qu'il mérite à juste titre, ni l'importance qui sied à son rang comme outillage didactique sûr et efficace dans l'enseignement/apprentissage du FLE, le texte littéraire reste, néanmoins, indispensable, voire incontournable comme pierre angulaire de la didactique des langues étrangères en général et du FLE en particulier. A ce propos, Artuneto et Boudart avancent que :

Malgré quelques timides tentatives de réintroduction à doses homéopathiques dans les manuels les plus récents, force est de constater que le texte littéraire a longtemps été le parent pauvre des méthodes d'apprentissage de FLE et ce, quelle que soit la méthodologie utilisée.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> B, Artuneto et L, Boudart, Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE, Paris, PUF, 2002, p. 44.

Cependant, il faut reconnaître que les manuels scolaires d'aujourd'hui privilégient de plus en plus le texte littéraire, qui plus qu'aucun autre genre de textes, répond le mieux aux exigences didactiques de l'enseignement/apprentissage contemporain du FLE. Grâce, il faut le signaler, à ses trois composantes, à savoir, son origine éminemment linguistique, sa littéarité caractéristique et sa dimension universellement culturelle. Pour paraphraser Yves Reuter :

Dans la masse des textes, le texte littéraire possède un statut particulier du fait qu'il exploite au maximum les possibilités de création et de renouvellement de la langue : le texte littéraire demeure [...] essentiel parce que son fonctionnement pousse à leurs extrémités les possibilités ludiques, symboliques, imaginaires, etc., du langage.<sup>19</sup>

La littérature est particulièrement intéressante dans la mesure où elle constitue un ensemble essentiel à l'approfondissement de l'apprentissage de la langue française, tout en étant, en même temps, un pur produit de la langue et un travail sur cette même langue, opéré par l'auteur, comme le suggère Jean Peytard : « *Le texte littéraire, postulat fondamental, est un laboratoire langagier [...] tout écrivain est professeur de langue.* »<sup>20</sup> Jean Verrier, lui, souligne que : « *La littérature est le lieu privilégié pour connaître le mouvement de la langue française.* »<sup>21</sup>

Le texte littéraire est, sans conteste, le reflet de la société dans laquelle il est produit. Il a pour but de dévoiler ses modes de vie, son idéologie et son devenir. Ainsi, l'explication d'un texte littéraire nécessite, donc, le recours aux dimensions sociales et culturelles dans lesquelles s'enracine l'enseignement d'une langue et ses réalisations socialement valorisées. Cet enseignement implique nécessairement de transmettre une culture.<sup>22</sup> C'est-à-dire que la littérature incarne les faits sociaux et culturels dans les textes littéraires. En somme, placé dans un environnement, une société et une culture donnée, le texte littéraire devient une expression à la fois linguistique et culturelle de la communauté dans laquelle il est conçu. Il comprend ses rites, ses valeurs et ses traditions. Ce sont ces caractéristiques-là qui procurent au texte littéraire un statut particulier dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

---

<sup>19</sup> Y. Reuter, J-L, Chiss, J, David, *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris, Nathan, 2008. P. 39.

<sup>20</sup> Jean Peytard, *Sémiotique du texte littéraire en didactique du FLE*, Paris, Didier, 1982, p. 112.

<sup>21</sup> Jean Verrier in Y. Reuter, J-L, Chiss, J, David, *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris, Nathan, 2008. P. 40.

<sup>22</sup> Id., p. 43.

L'exploitation didactique des textes littéraires dans les cours de langue étrangère contribue certainement à l'éclosion, la formation et à l'épanouissement intellectuels des apprenants, qui se trouvent exposés à la réalité socioculturelle du peuple ou de la communauté parlant cette langue et à ses modes de vie, ses manières et sa pensée. Le texte littéraire est aussi une source inépuisable de motivation pour découvrir l'univers, jusque-là, inconnu ou méconnu de l'Autre. Dans cette perspective, J-M Defayas pense que :

[...] la littérature –bien choisie, bien exploitée- apporte beaucoup à la motivation des apprenants et à leur compréhension de la culture-cible car, dans le meilleur des cas, elle touche à la fois à l'universel et au particulier et établit ainsi un pont entre le connu et l'inconnu dans l'apprentissage comme entre le savoir et le ressenti.<sup>23</sup>

En effet, le texte littéraire a longtemps monopolisé le terrain de la didactique des langues. Cependant, la mise en œuvre de l'approche communicative a provoquée des réajustements pratiques dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, car, les défenseurs de cette approche communicative rejettent le texte littéraire comme outil didactique, à cause de son degré d'écart par rapport à la norme et à la langue standard employée couramment. Plusieurs chercheurs affirment que le langage littéraire est différent de la langue qu'on emploie, puisqu'il s'écarte sensiblement de la norme, de par sa nature et son but hautement esthétiques. Il s'agit d'amener l'apprenant vivre des types d'échanges authentiques, c'est-à-dire, des situations de communication réelle.

Cela nous renvoie à la cruciale question de la considération du texte littéraire comme étant, oui ou non, un outil fort apprécié et très pratique pour explorer le mécanisme de fonctionnement d'une deuxième langue. En fait, par rapport à la tendance actuelle en ce qui concerne l'utilisation du texte littéraire comme un outil didactique profitable pour l'enseignement/apprentissage du FLE, Besa Camprubi pense que : « Cette activité connaît aujourd'hui un heureux regain d'intérêt : sa renaissance est bien juste, surtout après les longues années d'ostracisme auquel l'avait condamné la didactique des langues.»<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Jean Marc Defayas, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Paris, Mardaga, 2003, p. 109.

<sup>24</sup> Carles Besa Camprubi, *Lecture globale et compréhension écrite en français langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1994, p. 23.

Une question souvent posée par les opposants à l'exploitation didactique d'un texte littéraire en classe de FLE, est la suivante : *Est-ce que la littérature correspond aux besoins réels et communicatifs des apprenants ? Qu'ont-ils à faire de/avec la littérature ? Est-ce aussi important pour eux que d'apprendre autre chose ?* Cela veut-t-il dire que, dans le monde contemporain où le matérialisme et la pragmatique dominent, il n'y a pas de temps disponible pour la littérature ? A ces objections, on pourrait rétorquer que les textes littéraires développent les compétences communicatives à travers une variété de contextes situationnels variés. Proscolli et Voulgaridis expliquent que :

Le texte littéraire, quoique peu utilisé pour enseigner le français langue étrangère (surtout à un niveau d'apprentissage élémentaire et intermédiaire), peut devenir un support précieux pour le développement avantageux tant de compétences générales que de compétences communicatives langagières des apprenants.<sup>25</sup>

Par conséquent, grâce à leur richesse et à leur multiplicité de sens, les textes littéraires permettent aux enseignants de développer chez les apprenants des compétences communicatives langagières (compétence linguistique, sociolinguistique et pragmatique) ainsi que des compétences générales (savoir socioculturel, savoir être, prise de conscience interculturelle).

D'ailleurs, le fait que les enseignants utilisent le texte littéraire en classe de langue ne signifie pas nécessairement qu'on étudie la littérature par rapport à ses théories. On peut utiliser les textes littéraires – notamment en cas de niveau élémentaire – seulement pour faire avancer l'apprentissage langagier sans recourir à des commentaires critiques, au métalangage littéraire ou à l'explication historique. Par conséquent, c'est le texte lui-même qui se trouve au centre de cette approche didactique et non pas les informations ou les commentaires concernant le texte. En ce sens, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca proposent une méthode d'approche qui a l'avantage :

---

<sup>25</sup> Argyro Proscolli et Constantin Voulgaridis, « *Didactiser un texte littéraire* », Athènes, Kostis Stavros, 2006, p.34.

De ne pas enfermer un texte [littéraire] dans une approche ou une théorie, mais de faire appel à l'ensemble des discours tenus sans avoir à enseigner un métalangage, ce qui ajouterait un obstacle à l'exploitation du texte littéraire; elle permet aussi de donner progressivement des outils d'analyse pour favoriser l'autonomie de l'apprenant. L'objectif pédagogique, n'étant pas de former des spécialistes de littérature, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier, il est nécessaire de construire cet enseignement dans la continuité, la progression et la répétition.<sup>26</sup>

Toutefois, quelques enseignants de littérature en FLE pourraient objecter qu'une telle démarche méthodologique réduit parfois le statut du texte littéraire. En ce sens, si on relève un extrait littéraire et qu'on l'utilise à des fins autres que celles qui ont présidé sa conception, on fait preuve de manque de respect face à l'intégrité créative de l'écrivain et on réduit la valeur artistique du texte ; mais le respect excessif du texte ne signifie pas nécessairement qu'on améliore notre perception de ce dernier. Par contre, à travers la désacralisation du texte littéraire et sans nier ses qualités esthétiques, on peut sans doute aider les apprenants à augmenter leur confiance en eux-mêmes et à se libérer de leurs préjugés d'origine culturelle. Selon la théorie appelée "*reader-response criticism*", centrée sur le récepteur et élaborée par la philosophe américaine Louise Rosenblatt<sup>27</sup>, on se rend compte que l'interprétation personnelle du lecteur est conditionnée voire influencée par les propres expériences et les attentes personnelles de ce dernier en donnant du sens à cet univers littéraire et en prouvant le caractère ouvert et dynamique du texte littéraire.<sup>28</sup>

## **2-1-Traiter les questions de difficulté**

Les textes littéraires sont souvent considérés comme des textes difficiles à exploiter en classe de FLE notamment en cas de niveau élémentaire et même intermédiaire. En réalité, quelques textes sont vraiment très difficiles mais cela ne peut pas justifier l'exclusion de tout texte littéraire de la classe de langue. Si un texte est très difficile, il est préférable d'éviter de

---

<sup>26</sup> Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, op. cit. , pp. 420-421.

<sup>27</sup> Françoise Canon-Roger et Christine Chollier, *Des genres aux textes : essais de sémantique interprétative en littérature de langue anglaise*, Artois, Presses Universitaires, 2008. p. 148.

<sup>28</sup> Id., pp. 426-427.

l'utiliser en classe de FLE. On peut toujours en choisir un autre, plus facile et accessible, qui tienne compte de notre public d'apprenants, de leurs intérêts et de leur niveau d'apprentissage. Il y a plusieurs textes convenables et il ne faut pas oublier le cas de textes littéraires en français facile même s'il faut noter la remarque de Kalinowska, qui nous avertit que « les textes en version “allégée”, édités en “français facile” [...] sont des supports pédagogiques élaborés pour les besoins des cours de FLE – utiles, intéressants, profitables, mais certainement pas authentiques ! »<sup>29</sup>

Néanmoins, ces adaptations d'œuvres littéraires, abrégées et faciles, destinées à l'exploitation didactique en classe de langue de même qu'à une lecture progressivement autonome de la part de l'apprenant, pourraient être caractérisées des documents *simulé-authentiques (fabriqués)*<sup>30</sup> qui ne sont pas exclus des approches actuelles concernant la didactique du FLE, telles que l'approche communicative et actionnelle. D'ailleurs, Daniel Coste souligne que « mieux vaut à la limite introduire des textes fabriqués dans des situations authentiques de communication que d'utiliser le texte authentique comme support et justification d'exercices parfaitement artificiels ».<sup>31</sup>

En ce qui concerne les difficultés rencontrées dans l'enseignement/apprentissage des textes littéraires, les plus fréquentes sont :

-De type *linguistique* comme la difficulté ou la densité lexicale, la complexité syntaxique, l'organisation du discours. Céline, Queneau, Vian, et Perec, pour ne citer que des figures de proue, sont les champions de ce type de textes.

-De type *culturel* : si un texte littéraire est très « introverti », autrement dit s'il contient des éléments trop implicites du point de vue culturel, il sera très difficile pour l'apprenant étranger d'y pénétrer. Cependant, même si les apprenants ne sont pas familiarisés avec toutes les références culturelles faites dans le texte à traiter, on peut se concentrer sur des thèmes de portée

---

<sup>29</sup> Ewa Kalinowska, *Lire en classe de français, Nouvelles d'expression française dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE*, Berne, Peter Lang Edition, 2011, p. 27.

<sup>30</sup> « Cette caractérisation désigne tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère. [...] A l'heure actuelle, les documents fabriqués se veulent proches de l'authentique aussi bien pour reproduire une utilisation vraisemblable de la langue que pour donner une vision plus fidèle de la culture française ». Jean-Pierre Cuq., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003, p. 100.

<sup>31</sup> Cité par J-P Cuq et I Gruca, op. cit. p. 433.

universelle. C'est le cas des auteurs étrangers tout court, ou étrangers (ou pas) à la culture française mais pas à la langue française, ceux dits d'expression française, à l'image de Beckett, Ionesco, Kundera, Chedid, Cossery, Maalouf, Ben Jelloun, Boudjedra... Il s'agit de ce que Gruca appelle des *universaux thématiques* comme :

L'amour, la vie et la mort, le métier de vivre, le mystère de la vie et de la création, la joie et la souffrance, les invocations à la nature, l'initiation et la quête de soi, etc., sont autant de thèmes, de mythes ou d'archétypes nourris par l'inconscient collectif, porteurs de singularité mais également d'universalisme, qui peuvent capter l'attention du lecteur apprenti étranger et sur lesquels il a sûrement quelque chose à dire. Certains de ces thèmes, par leur fréquence, sont considérés comme des topoi, lieux communs stéréotypés, et sont inhérents à la littérature, voire même constitutifs d'un genre littéraire la scène de rencontre, par exemple, malgré toutes les variations, traverse tout le genre narratif, quel que soit son ancrage temporel et géographique, culturel et esthétique.<sup>32</sup>

- De type *référentiel* quand quelques textes littéraires font allusion à toute une série de contextes référentiels en dehors du texte utilisé et cela exige plusieurs explications de la part de l'enseignant pour faciliter la tâche du décryptage. C'est l'apanage des écrivains de romans Historiques, Romantiques, Symbolistes, Naturalistes... De Hugo, Dumas, et Banville à Zola, Flaubert, et Maupassant. D'ailleurs, tous les enseignants de FLE ne se sont pas spécialisés en littérature.

- De type *conceptuel*, concernant la difficulté des idées contenues dans le texte littéraire. Quelquefois, un texte de langage facile et compréhensible est très difficile sur le plan des idées développées. La palme dans ce genre de types revient à Barrès, Maurras, Sartre, Camus, Valéry, Bourget... Pour cette raison, il faut sans doute l'éviter et choisir un autre.

- La *longueur* d'un document littéraire à traiter en classe de langue, qui peut compliquer inutilement le travail de l'enseignant si le texte exploité n'est pas bien adapté à la durée de la séquence pédagogique (une ou plusieurs séances didactiques).

---

<sup>32</sup> Isabelle Gruca, « *L'enseignement de la littérature, une formation à la culture de l'Autre* », Grenoble, PUG, 2009, p. 35.

## 2-2-Les textes littéraires pour la classe de langue

Le choix des documents littéraires qu'on va proposer en classe de FLE est une question primordiale, que l'enseignant doit traiter attentivement et avec discernement. Pour cette raison, les premières questions qu'on se pose sont les suivantes : *Est-ce que le thème de ce texte est susceptible d'intéresser les apprenants ? Est-ce qu'il appartient à leurs centres d'intérêts ?* Ainsi que le fait remarquer Léon :

L'intérêt du texte doit donc absolument primer sur toute autre considération, technique et formelle notamment : on ne choisit pas un conte parce qu'il a le « bon » schéma narratif, mais parce qu'il évoque une idée, une situation, un message intéressants qui peuvent accrocher le lecteur, et plus le lecteur sera accroché, plus il intégrera facilement le schéma narratif.<sup>33</sup>

La question de l'implicite du texte est également importante : *est-ce que les apprenants peuvent déchiffrer cet implicite, ces intentions de communications cachées contenues dans le document littéraire à exploiter ?* En outre, un texte littéraire transmet souvent plusieurs connaissances de tout ordre qui demandent une étude approfondie et un travail pré-pédagogique détaillé. Pour éviter de compliquer trop l'enseignement/apprentissage en classe de FLE, il faut se demander : *est-ce que le texte littéraire à traiter demande plusieurs connaissances culturelles ou littéraires de la part de l'apprenant mais aussi de l'enseignant ?* Il est bon aussi d'avoir quelques lumières sur les éventuelles particularités du texte littéraire et sur son enjeu : *est-ce qu'il y a des situations, des idées, des comportements culturellement offensifs dans le document littéraire ?*

Parallèlement à ces questions conceptuelles, l'enseignant doit aussi examiner si la difficulté linguistique du texte correspond au niveau d'apprentissage de ses élèves et si sa longueur s'accorde bien avec les contraintes imposées par une séance didactique.

---

<sup>33</sup> Renée Léon, *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?* Paris, Hachette, 2004, p. 45.

On se rend compte donc que la qualité littéraire d'un texte ne peut pas être le seul critère de choix pour utiliser ce dernier en classe de langue. Quelquefois, un texte littéraire de « mauvaise » écriture peut s'avérer plus productif et motivant qu'un texte de « bonne » écriture. Cela veut dire qu'on n'est pas obligé de présenter les textes littéraires comme des modèles de bonne écriture mais comme des documents déclencheurs pour utiliser la langue et réfléchir là-dessus. A titre d'exemple, on se réfère aux « fautes » de style de Flaubert qui pourraient constituer des points déclencheurs pour proposer aux élèves des activités de reconstitution du français normé.<sup>34</sup>

### **2-3-Des activités variées**

En classe de FLE, on peut toujours faire varier la difficulté des activités et des tâches proposées de même que la difficulté des textes littéraires choisis. Une façon de construire progressivement le niveau cognitif de nos apprenants est le schéma suivant :

Niveau 1 : texte simple + tâche facile.

Niveau 2 : texte simple + tâche plus exigeante.

Niveau 3 : texte difficile + tâche facile.

Niveau 4 : texte difficile + tâche plus exigeante.

Il revient au professeur d'enseigner le texte littéraire en classe de FLE et d'augmenter son intérêt motivationnel et communicatif en suivant les principes de *l'approche communicative* et/ou *actionnelle*. Pour ce faire, des activités et des tâches de type social et interactif comme le débat, le jeu de rôle, la simulation, la dramatisation, le projet individuel ou collectif... peuvent être proposés aux apprenants en parallèle avec les activités traditionnelles de compréhension et de production orale ou écrite.

---

<sup>34</sup> Id. p. 47.

## 2-4-Des jeux littéraires et linguistiques

Dans l'espoir de trouver des activités pratiques qui pourraient stimuler l'intérêt des apprenants pour le style littéraire et en même temps exercer la langue de façon créative et ludique, deux livres nous ont été d'une grande utilité dans ce cas précis. Le premier, intitulé *Jeux Littéraires* de Gilbert Millet nous a aidé à découvrir de nouveau des jeux littéraires inventés, depuis des siècles, « par des écrivains ou de simples amoureux de la langue française.»<sup>35</sup> L'auteur nous propose une trentaine de jeux littéraires en nous expliquant leur démarche et leur origine littéraire et il nous incite les intégrer dans l'enseignement de la langue comme une sorte de « gymnastique intellectuelle » qui stimulera l'imagination de nos apprenants et les aidera à exercer leurs « talents » en jouant avec les mots. Le second, non moins important et qui s'y rapproche beaucoup, est *Jeux linguistiques, un mot peut en cacher un autre...* de Franck Evrard qui propose de nombreux jeux portant sur la forme ou le sens des mots. Tout en améliorant la compréhension des mécanismes de la langue et du fonctionnement des œuvres, ces exercices stimuleront une pratique individuelle ou collective de l'écriture. Nous présentons à titre d'exemple précis quelques jeux puisés dans ces deux livres, accompagnés d'activités, qui nous semblent amusants et assez faciles à utiliser même dans une classe de débutants.

### Exemple 1 : *Le cadavre exquis*

Ce jeu se pratique à plusieurs [c'est-à-dire en équipe]. Il en existe différentes variantes mais voici la plus simple : le premier « auteur » écrit un nom et son article, le deuxième « auteur », sans voir ce qu'a écrit le premier, ajoute un adjectif, le troisième un verbe transitif, c'est-à-dire qui peut se construire avec un complément d'objet. Le quatrième « auteur » ajoute un substantif, le cinquième un adjectif. Les inventeurs de ce jeu sont les écrivains surréalistes, autour d'André Breton. On dit que la première phrase ainsi obtenue était « Le cadavre exquis boira le vin nouveau », d'où le nom du jeu<sup>36</sup> [Activité proposée] : *Pratiquez [avec vos camarades de classe, en tandem ou en équipe] le jeu du cadavre exquis selon le modèle suivant : nom + adjectif + verbe + complément de lieu*<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Gilbert Millet, *Jeux littéraires*, Paris, Ellipses, 2007.

<sup>36</sup> Id. p. 8.

<sup>37</sup> Id. p. 9.

### **Exemple 2 : L'écriture automatique**

Le jeu consiste à prendre une feuille et un stylo et à écrire en s'obligeant à ne jamais s'arrêter, même si l'on éprouve le sentiment que ce que l'on écrit n'a aucun sens. Les inventeurs de ce jeu sont encore une fois les écrivains surréalistes, autour d'André Breton. L'écriture automatique était le fondement de l'écriture surréaliste, le but étant de dégager la création du contrôle de la raison.<sup>38</sup> [Activité proposée] : *Pratiquez l'écriture automatique en prenant pour point de départ cette phrase : «Le train entrain en gare, au ralenti »*<sup>39</sup>

### **Exemple 3 : Les consonnes**

Le jeu consiste à composer un vers ou un texte dans lequel la même sonorité de consonnes reviendra avec insistance. Il s'agit d'un procédé poétique très ancien que l'on appelle « allitération ». Paul Verlaine, extrait de *Green* : « *Voici des fleurs, des feuilles et des branches* » (allitération en « f »).<sup>40</sup> [Activité proposée] : *Proposez une phrase avec une allitération en « r »*<sup>41</sup>

### **Exemple 4 : La charade**<sup>42</sup>

Bien connue des enfants, la charade propose une énigme où l'on doit deviner un mot de plusieurs syllabes décomposé en parties dont chacune forme un mot défini. Exemple : mon premier est un animal ruminant. Mon second est une partie des végétaux. Mon tout est une plante. NB : mon tout qui est fait en partie de mon second est mangé par mon premier ; et, mon premier et mon tout sont grimpants. Réponse : chèvre-feuille = chèvre – feuille.

Dans la charade à tiroirs, plus complexe, chaque élément est remplacé par un jeu de mot.

Le nombre de charades qu'on puisse inventer est incroyable tant les mots et leurs combinaisons sont tellement riches et diversifiés.

---

<sup>38</sup> Id. p. 16.

<sup>39</sup> Id. p. 17.

<sup>40</sup> Id. p. 34.

<sup>41</sup> Franck Evrard, *Jeux linguistiques, un mot peut en cacher un autre*, Paris, Ellipses, 2003, p. 20.

<sup>42</sup> Id. p. 37.

### **Exemple 5 : *L'anagramme*** <sup>43</sup>

Du grec *anagramma* qui signifie « renversement de lettres », l'anagramme est un procédé qui consiste à recomposer un mot par l'association de lettres ou de phonèmes qui sont disséminés dans un autre mot et même parfois dans le texte. Si on transpose les lettres du mot « crâne », on obtient les anagrammes : « nacre », « écran », « rance », « ancre »...

Exemple d'anagrammes de personnages illustres : *Alcofribas Nasier* pour François Rabelais, *Pauvre Lélian* pour Paul Verlaine, *Avida Dollars* pour Salvador Dali... Ou plus étonnant encore : *Pablo Picasso* et *Pascal Obispo* ! Essayez d'en trouver un ou deux.

### **Exemple 6 : *Le mot valise***

Le mot-valise est un mot qui résulte de la réduction d'une suite de mots à un seul mot qui ne conserve que la partie initiale du premier mot et la partie finale du dernier. Par exemple « français » est le résultat de la réduction de « français » et d'« anglais », les deux mots ayant une syllabe en commun : « an ». Ce procédé de formation aboutit à une superposition du sens des deux mots qui ont servi à sa création. Exemple : le *pianocktail* de *piano* et *cocktail* créé par Boris Vian dans *L'écume des jours*. *Réciproche* de *récioproque* et *proche*. *Elevache* de *élevage* et *vache* = élevage exclusif de vaches, *Téléféérique* pour *téléphérique*.

### **Exemple 7 : *Le détournement des proverbes***

L'humour parodique s'attaque de préférence à des formes brèves comme le proverbe, la sentence, l'aphorisme, la maxime, la définition, la devise, autant de formes ramassées et condensées d'une pensée. La brièveté des énoncés permet d'identifier le texte parodié : « Tout énoncé bref, notoire et caractéristique est pour ainsi dire naturellement voué à la parodie », écrit Gérard Genette dans *Palimpsestes*.<sup>44</sup> Le détournement des proverbes consiste à remplacer par exemple dans l'axe paradigmatique du discours figé le thème ou le prédicat par un mot inattendu et apparemment absurde : « L'abeille ne fait pas le moineau », « la paye ne fait pas

---

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> Gérard Genette, *Palimpsestes*, Paris, Seuil, 1972, p.39.

l'aumône », « le chat parti, les souris dansent...le cha-cha-cha », « la nuit, tous les chats sont gris-souris », « qui trop embrase, mal éteint »... Procéder aux déformations du proverbe : *qui vole un œuf, vole un bœuf*, donnerait par exemple : *qui vole une nêfle, vole un buffle*, ou bien : *qui vole un œuf, vaut une baffe*, ou encore : *qui vole un neuf, vole et bluffe*...

## **II-La lecture des textes littéraires**

L'activité de lecture est indispensable à la maîtrise de l'écriture et à celle de l'orthographe car elle fournit, en situation, des représentations des normes écrites. L'apprentissage de la lecture est une reconnaissance sociale, culturelle et professionnelle. Il y a même une joie de savoir lire et écrire. La lecture met en jeu l'œil qui effectue les mouvements de progression, de fixation et de régression. On lit pour s'informer, pour écrire et répondre, pour analyser un écrit, ou pour se documenter. La lecture peut être visuelle, silencieuse, orale ou à haute voix.

Lire consiste à reconnaître en quelques secondes une suite de signes graphiques auxquels le lecteur donne un sens à partir des connotations stockées dans sa mémoire. Le lecteur doit avoir des compétences linguistiques sans lesquelles il risque de se retrouvé désarmé devant un texte quelconque qu'il ne pourra aborder, assimiler et analyser si besoin est. L'acte de lecture doit être agréable. On doit lire ce qui est utile, et exploiter plutôt ce qu'on lit.

La vitesse de lecture d'un bon lecteur est nettement supérieure à celle de la lecture orale moyenne ou au débit d'articulation qui représente la norme pour une langue donnée. Pour l'arabe, dont la norme, c'est-à-dire, de la vitesse moyenne d'articulation est de 95 à 105 mots par minute, un bon lecteur doit facilement atteindre les 285 à 315 mots/minute. En français, la norme est de 130 à 150 mots/minute, et un bon, voire, très bon lecteur en français avoisinerait avec 390 à 450 mots/minute. A cet égard, l'ancien premier ministre de Mitterrand, Michel Rocard fait figure de champion, un peu le Kennedy français, bien qu'il soit loin d'égaliser l'époustouflant débit de l'ancien président américain.

A l'ère de l'audio-visuel, le texte littéraire paraît souvent comme une « terra incognita » pour bien des apprenants aussi bien en langue étrangère qu'en langue maternelle. Pour leur permettre d'explorer cet espace, il est nécessaire de leur suggérer des itinéraires et d'utiliser tous les moyens pour mettre en place une découverte du texte, qui puisse s'effectuer dans le

plaisir, et pour les engager à parcourir d'autres espaces. Le texte littéraire paraît souvent difficile, mais la difficulté peut être un atout si l'on éveille la curiosité et la motivation. Dans cette perspective, et en fonction des spécificités des textes et des niveaux des apprenants, il revient à l'enseignant de mettre en place des éléments de connivence entre le texte et l'apprenant tout au long de la séquence d'exploitation.

## **1-Avant la lecture**

Il est souvent judicieux de préparer la lecture d'un texte au cours d'une étape de pré-lecture qui, en fonction des caractéristiques, peut réduire l'opacité du texte ou créer un « horizon d'attente » tel que l'a défini Hans Robert Jauss.<sup>45</sup> Nombreux sont les éléments qui agissent sur le lecteur dans la sélection d'un livre à lire ou à acheter et qui sont souvent indépendants de ses connaissances antérieures. Dans une librairie, aux rayons des nouveautés, sans projet précis, nous sommes influencés par certains aspects, plus ou moins à notre insu : nom de l'auteur (connu/inconnu), titre et sous-titre de l'œuvre qui, dans bien des cas, donnent de nombreuses informations sur le contenu et le genre, page de couverture, quatrième de couverture, épigraphe, etc., ces divers éléments de l'appareil paratextuel informent la lecture de manière non négligeable et sont très souvent à l'origine même de la lecture. Restituer ces conditions authentiques dans la classe de langue permet de réduire l'inconnu et d'éveiller la curiosité. Tout aussi intéressant, lorsque cela est pertinent, est d'interroger le texte dans sa dimension iconique. Au cours de cette étape, qui ne doit pas se prolonger, une activité de remue-méninges doit faire naître un ensemble d'hypothèses de sens que la lecture confirmera ou infirmera : il s'agit de prédire en quelque sorte le texte et d'activer un projet de lecture.

Lorsque le paratexte ne présente pas de lien avec l'extrait choisi et, si ce dernier le nécessite, on peut mettre en place, en amont de la lecture, toute activité susceptible de réduire son opacité et stimuler le besoin de lire : activités ludiques notamment au niveau du lexique, des figures de style, etc., mais aussi articles de presse présentant l'œuvre ou l'auteur, recherches à faire sur l'époque de l'œuvre, sur un courant esthétique, etc. Dans tous les cas, il s'agit de

---

<sup>45</sup> Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978, p. 114.

préparer au mieux la lecture en mettant en valeur quelques aspects spécifiques au texte et d'établir ainsi une complicité entre ce dernier et l'apprenti lecteur.<sup>46</sup>

## 2-La lecture

Comme lorsque nous lisons pour le plaisir, la première découverte d'un texte se fait dans le silence, de manière personnelle et dans la solitude. Si l'extrait est court ou si l'on désire exploiter le début d'un texte pour favoriser la lecture ultérieure, il est possible de faire faire cette activité dans la classe immédiatement dans la foulée de la pré-lecture. Dans le cas contraire, l'apprenant lira le texte en dehors de la classe, dans les conditions qu'il voudra, à son rythme et avec les outils qu'il jugera nécessaires. Mais c'est dans le silence qu'il pourra ressentir l'effet que le texte produit sur lui et qu'il pourra entrer dans l'intimité du texte. La lecture à voix haute est inopérante à ce stade et l'écoute d'enregistrements de lectures de textes littéraires par des professionnels mériterait de se situer, dans bien des cas, après un premier contact personnel. Les activités de lecture à voix haute, intéressantes et multiples, pourront être mises en place ultérieurement, lorsque la compréhension sera réalisée.<sup>47</sup>

L'objet littéraire est une étrange toupie qui n'existe qu'en mouvement. Pour la faire surgir, il faut un acte concret qui s'appelle la lecture, et elle ne dure qu'autant que cette lecture peut durer. Hors de là, il n'y a que des tracés noirs sur le papier.<sup>48</sup>

## 3-La lecture littéraire

On parle aujourd'hui de « lecture littéraire » pour désigner un « régime » ou un « mode » particulier de lecture, différent de la lecture utilitaire –pragmatiquement ancrée- et caractérisé par une distance à la pratique et une posture experte.<sup>49</sup> Trois traits distinctifs caractériseraient

---

<sup>46</sup> Daniel Coste, « Apprendre la langue par la littérature ? », dans *Littérature et classe de langue*, Paris, coll. LAL, Hatier, 1982, p. 122.

<sup>47</sup> Henri Besse, « *Eléments pour une didactique des documents littéraires* », dans *Littérature et classe de langue*, Paris, coll. LAL (Langues et Apprentissage des Langues), Hatier, 1982, p. 47.

<sup>48</sup> Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 2008 (1948), p. 93.

<sup>49</sup> D. Bourgain, « *Enseigner la littérature, Des enseignants face au texte littéraire* », dans *Littérature et classe de langue*, Paris, coll. LAL, Hatier, 1982, p.36.

la lecture littéraire. Le premier est l'attention à la polysémie du texte, réponse à sa « densité » constitutive. En effet, la lecture littéraire conduit le lecteur à appréhender le texte comme un espace où peuvent jouer une pluralité de lectures : pluriel illimité pour les textes « scriptibles » (Barthes)<sup>50</sup>, comme ceux de Mallarmé, Bataille, etc. ; pluriel circonscrit pour les textes « lisibles », comme ceux de Balzac, Zola, etc.<sup>51</sup>

A la suite de Jacques Derrida, toute une tradition de « déconstructionnistes » a poussé très loin la disposition du texte littéraire à l'« ouverture »<sup>52</sup> : pour elle, les sens d'un texte se font et se défont sans cesse et il serait vain de vouloir les fixer : L'absence de signifié transcendantal étend à l'infini le champ et le jeu de la signification »<sup>53</sup>. On est ainsi arrivé à une sorte de relativisme absolu, pour lequel toutes les lectures se valent. Or, comme l'a rappelé l'excellent auteur du *Roman de la rose*, Umberto Eco, il y a quelques vingt ans, le texte met en place des contraintes qu'il ne convient pas de sous-estimer :

Un texte « ouvert » reste un texte, et un texte suscite d'infinies lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible. Si l'on ne peut dire quelle est la meilleure interprétation d'un texte, on peut dire lesquelles sont erronées. (...) Après qu'un texte a été produit, il est possible de lui faire dire beaucoup de choses (...), mais il est possible (...) de lui faire dire ce qu'il ne dit pas. Souvent, les textes disent plus que ce que leurs auteurs entendaient dire, mais moins que ce que beaucoup de lecteurs incontinent voudraient qu'ils disent.<sup>54</sup>

Le deuxième trait de la lecture littéraire est sa fonction modélisante : la lecture littéraire propose au lecteur de vivre sur le mode imaginaire une expérience qu'il ne pourrait vivre dans la réalité. La troisième caractéristique de la lecture littéraire –peut être la plus importante- est la dimension comparative : la lecture littéraire implique une compétence culturelle, qui permet de mesurer la part de conformité, d'innovation ou de subversion du texte : « (...) *l'effet littérature n'est concevable que pour le joueur expérimenté, l'« amateur » averti.* »<sup>55</sup>

---

<sup>50</sup> Roland Barthes, *Le plaisir du texte*, Paris, Ed. du Seuil, coll. Tel Quel, 1973, p. 27.

<sup>51</sup> Id. p. 29.

<sup>52</sup> Umberto Eco, *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, 1965, coll. « Points », N° 107.

<sup>53</sup> Jacques Derrida, *L'écriture et la différence*, Paris, Seuil, 1967, coll. « Tel Quel », p. 411.

<sup>54</sup> Umberto Eco, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992, p. 130.

<sup>55</sup> M. Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Editions de Minuit, 1986, p. 242.

Dans la perspective de M. Picard, la lecture littéraire peut être vue comme un « jeu » complexe entre ces diverses instances du sujet lecteur (qui sont, en fait, des niveaux de relation du lecteur au texte) que sont le « liseur » (la dimension « réelle », physique de la lecture), le « lu » (la dimension imaginaire de la lecture, celle qui met en branle le désir et les fantasmes du lecteur et lui fait « halluciner » le texte) et le « lectant » (la dimension symbolique de la lecture, celle qui conduit le lecteur à s'intéresser à la construction du texte).

#### 4-La lecture authentique

On parle d'habitude, dans les milieux pédagogiques, de texte ou de document authentique et on ne parle pas de rapport authentique au texte ou au document, de *lecture authentique*. Pourtant, en matière d'enseignement de la littérature, l'authenticité semble être au moins autant sinon plus une affaire de démarche qu'une affaire de document.<sup>56</sup> C'est ce que Sophie Moirand a appelé, déjà en 1976, l'*approche globale*, et qui allait avoir une certaine importance dans la didactique du FLE.<sup>57</sup>

C'est vers la fin des années 70 que s'est vraiment développée la méthodologie de l'approche globale, donc plutôt tardivement, à cause sans doute de l'influence alors prépondérante de la linguistique, et des retombées de l'audiovisuel, qui valorisent l'oral. Considérée comme une forme subsidiaire de la langue, l'écrit est relégué au second plan, et par conséquent la question de la lecture est sacrifiée : on devait estimer que quand on sait écrire, on sait lire, mais que pour savoir écrire, il faut *d'abord* savoir parler, d'où la nécessité de construire une pédagogie de la lecture.

---

<sup>56</sup> C'est ce qu'affirme Henri Besse, quand, réfléchissant sur cette notion d'authenticité, il la rattache explicitement à l'usage qui peut être fait en classe du document concerné : ainsi, faire de la grammaire » sur un document littéraire est moins « authentique » que de demander de le lire pour le seul plaisir. Henri Besse, op. cit. p. 56.

<sup>57</sup> Sophie Moirand, *Situations d'écrit*, Paris, Plon, 1979, p. 83.

#### **4-1-L'approche globale**

L'approche globale, mise en place pour les documents authentiques, permet de vérifier la compréhension de surface. Il serait regrettable de s'attarder sur un texte mal appréhendé dans sa limpidité. Les fameuses questions, réactivées par les sciences de l'information et qui sont susceptibles d'analyser toute situation de communication, devraient cependant être davantage adaptées à la communication littéraire. Par exemple, la question « Qui ? » ne devrait pas seulement être réservée aux personnages, mais être décomposée afin de voir si le point de vue est pertinent : qui parle ? Le narrateur ou un des personnages ? Percevoir le mode de focalisation éclaire souvent un texte et peut éveiller des interrogations porteuses de sens tout en situant le texte envisagé dans un vaste réseau d'autres textes. L'approche globale ne permet pas, cependant, d'aborder les aspects spécifiques du texte et de la réception littéraires, ni de créer du sens, car elle effleure seulement les évidences textuelles. Elle permet d'initier d'autres entrées qui prendront appui sur des informations partagées par tous. <sup>58</sup>

#### **4-2-Le repérage des invariants**

Tout texte présente un ensemble de traits qui l'inscrivent dans une catégorie plus générale, même si le principe classificatoire ne permet pas de couvrir l'ensemble des paramètres mis en œuvre pour l'écriture du texte. Repérer les traits linguistiques, plus ou moins stables et réguliers par rapport à un archétype, permet de cerner la notion de texte, notion particulièrement complexe, et de dégager la dominante de la séquence textuelle envisagée. Comme l'ont montré les cognitivistes, les connaissances sur les types de textes influent sur les compétences textuelles des apprenants aussi bien en réception qu'en production. <sup>59</sup>

Mettre l'accent, au cours de l'exploitation pédagogique, sur quelques éléments typiques du type envisagé, c'est non seulement donner à l'apprenant des outils pour parcourir le texte en question, mais aussi des instruments d'analyse qu'il pourra réinvestir par la suite, sur d'autres textes, en autonomie. C'est également faire appel à ses connaissances antérieures, notamment

---

<sup>58</sup> Id. p. 39.

<sup>59</sup> Id. p. 41.

à ses acquis en langue maternelle et lui permettre de devenir un lecteur éclairé en langue étrangère. Faire trouver les indicateurs de lieu qui jalonnent un texte descriptif qui, par définition, représente ce qui se situe dans l'espace, ou faire reconnaître les connecteurs logiques dans un texte argumentatif, qui aident à identifier la thèse et l'agencement des arguments, c'est conduire l'apprenant à dégager la structure d'un texte : souvent arborescente ou énumérative pour le premier cas, logique de type déductif, ou inductif, ou concessif, ou par analogie pour le deuxième ; c'est également faire étudier en situation ces mots grammaticaux aux nuances complexes pour un étranger. <sup>60</sup>

De même, amener l'apprenant à se pencher sur l'analyse du champ lexical qui assure l'organisation thématique et sur le vocabulaire, à dominante appréciative, dépréciative ou neutre, c'est bien évidemment perfectionner son bagage lexical, parent pauvre de l'approche communicative, mais aussi lui offrir des entrées pertinentes dans le texte sélectionné.

Ne pas orienter la lecture d'un texte argumentatif sur ses indices énonciatifs afin de dégager le caractère dialogique, souvent implicite, d'une argumentation, c'est utiliser un support écrit comme un prétexte bien superficiel à l'expression orale sans passer par la compréhension de cet écrit : dans bien des cas, on entretient ainsi des confusions, des contresens quant à la thèse défendue ou réfutée. Comme aucun texte n'est monolithique, bien que s'inscrivant dans un vaste ensemble, il est inutile de multiplier les exemples, car ces entrées dépendent toutes des spécificités du texte en question : ce sont elles qui définissent une démarche d'exploitation et qui peuvent s'inscrire dans des objectifs précis d'apprentissage. Il suffit de choisir, parmi le faisceau de critères mis à jour par les typologies de textes, ceux qui sont les plus pertinents et en adéquation avec la richesse du texte et le niveau des apprenants. <sup>61</sup>

Les activités mises en place au cours de cette étape doivent favoriser la relecture pour une appropriation du texte. Varier les procédures pour offrir différents angles d'approche et éviter d'utiliser en abondance les questions ouvertes pour permettre la réflexion, c'est amener les apprenants à déplier le tissu textuel et à les sensibiliser aux bruissements du texte littéraire.

---

<sup>60</sup> Id. p. 46.

<sup>61</sup> J. Burgos, « *Littérature inventaire ou littérature à réinventer ? Regard sur le Second degré* », dans *L'enseignement de la littérature, crise et perspectives*, Paris, Ed. Nathan, 1977, p. 58.

### 4-3-L'analyse des singularités

Le repérage des invariants textuels les plus significatifs peut servir de tremplin vers la perception ou l'étude de leur traitement singulier. En effet, le littéraire se joue à l'infini d'une mise en scène particulière de ceux-ci. Une des premières spécificités du texte littéraire réside dans le respect et la transgression des codes, qu'ils soient langagiers, textuels ou autres. L'exploration des principaux étonnements va mettre en relief les possibles de la langue et du texte et favoriser une lecture approfondie et plurielle. Il ne s'agit pas de faire un sort à chaque mot ou à chaque phrase et tomber ainsi dans les travers d'une explication détaillée qui consiste trop souvent en une paraphrase du texte, mais d'arrêter ou de ralentir la lecture sur un réseau de quelques signes, sur des points susceptibles de produire des sens variables, bref sur certains aspects qui, au-delà de la reformulation, soulèvent l'interprétation.

C'est au cours de cette étape que se déploie la polysémie du texte ; c'est aussi l'étape qui considère le littéraire comme un laboratoire de langue : même s'ils ne maîtrisent pas totalement le système langagier, les apprenants sont loin d'être insensibles aux variations linguistiques, aux écarts, aux connotations, aux figures de style, etc. Leurs difficultés peuvent même être un atout, car, d'eux-mêmes, ils s'interrogeront sur ce qu'ils ne connaissent pas ou ne comprennent pas au premier abord.<sup>62</sup>

Ce ne sont pas tant les difficultés linguistiques qui font obstacle avec le littéraire, mais plutôt les éléments culturels véhiculés par les textes de fiction qui ne sont pas forcément partagés par toutes les cultures : l'apprenant étranger lit le texte en référence sa propre culture et c'est cette posture qui peut être source de contresens. Il est donc nécessaire d'établir des bases solides, de faire sentir des symboles universaux et singuliers, afin que l'apprenant puisse devenir metteur en scène de son sens en croisant l'univers créé par le texte de fiction et son univers personnel constitué par sa propre culture, ses connaissances et sa sensibilité. Dans ce croisement résident des similitudes et des différences : percevoir les premières, comprendre les

---

<sup>62</sup> J. Alter, « Pourquoi enseigner la littérature ? » dans *L'enseignement de la littérature*, Paris, Lib. Plon, 1971, pp. 109-111.

secondes, c'est tout à la fois dynamiser une rencontre et la rencontre de l'autre éclairer la découverte de soi.<sup>63</sup>

Ainsi, la démarche pédagogique pour favoriser des entrées de compréhension dans l'espace littéraire doit être graduée et doit prendre en compte uniquement quelques spécificités, parmi les plus saillantes, du texte littéraire. Elle ne doit en aucun cas « écraser » le texte par un lourd questionnaire injonctif, mais guider l'apprenant sur les points clés afin qu'il focalise son attention sur les fils directeurs et constructeurs de sens. Varier les procédures de guidage afin de ne pas se limiter à un simple jeu de questions-réponses, souvent stérile pour l'exploitation du littéraire, et accepter des réductions drastiques, des interprétations aussi imparfaites soient-elles mais non erronées, semblent être des principes clés à retenir. Pour le reste, l'imagination et la sensibilité du lecteur combleront les lacunes de l'appareil pédagogique mis en place, l'objectif essentiel visé étant, par ailleurs, la lecture de quelques œuvres intégrales en dehors de l'espace de la classe.

## **5-Après la lecture**

Il existe mille et une manières, plus ou moins originales, de favoriser la relecture et de fixer les éléments de compréhension et d'interprétation. Tout dépend du texte, mais l'activité proposée, qu'elle soit orale ou écrite, doit découler du texte lui-même : tout texte possède en lui-même des déclencheurs d'activités et la littérature regorge d'activités pour mettre en œuvre « une grammaire de l'imagination », pour reprendre le titre de l'ouvrage de Gianni Rodari.<sup>64</sup> Cette étape, qui favorise un jeu de va-et-vient entre le texte source et le texte à produire, doit notamment mettre en relief les phénomènes de littérarité et doit permettre la construction de textes et de discours différents. Associer aux activités lectorales des activités ludiques, orales, scripturales, c'est prendre en compte les différentes compétences et faire appel à la créativité de l'apprenant au-delà des exercices et des activités traditionnels.

---

<sup>63</sup> Luc Collés, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, De Boeck-Duculot, Bruxelles, 1994, p. 61

<sup>64</sup> Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination (Grammatica della fantasia)*, Introduction à l'art d'inventer des histoires, Turin, Einaudi, 1973.

### **III-La lecture des textes littéraires en classe de FLE**

#### **1-Lectures interactives en classe de FLE**

On parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte. Il est à noter qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. On peut fort bien commencer par une lecture - survol et s'arrêter sur un passage qui intéresse pour le lire avec attention.

##### **1-1-La lecture appliquée**

C'est une lecture attentive pendant laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'informations. Il veut mémoriser des éléments du texte. Cette lecture est souvent faite un crayon à la main pour pouvoir prendre des notes ou souligner. Il y a fréquemment relectures de certains passages, parfois oralisation du texte à retenir (comme les petits apprenants qui lisent leurs leçons à voix haute).

##### **1-2-La lecture balayage**

Elle intervient lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte. Il ne désire pas connaître le détail, il veut capter l'essentiel. C'est ainsi que se présente le parcours des yeux sur la page d'un journal, sur un tract distribué dans la rue, sur une publicité, etc. Cette lecture est le fait d'un lecteur exercé car elle exige de lui des stratégies d'élimination. Le lecteur doit avoir une compétence suffisante pour être à même d'éliminer à grande vitesse ce qui est inutile à sa présente lecture. Or l'absence d'une bonne maîtrise linguistique et textuelle bloque la possibilité d'opérer cette recherche rapide des éléments « à lire/à ne pas lire ».

Une stratégie de sélection est mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de recherche. Celui qui consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire, une grammaire, un journal de spectacles, sait au préalable ce qu'il veut trouver. Il y a dans la tête du lecteur comme un modèle vide qui conduit vers l'information recherchée : orthographe d'un mot, horaire d'un avion,

numéro de téléphone, etc. La lecture sélective est un comportement que nous avons à chaque moment de notre vie quotidienne : chercher un lieu sur un plan, regarder un sommaire ou un index. Mais fréquence ne signifie pas aisance car là aussi est mise en œuvre une lecture-élimination qui intervient jusqu'à ce que l'élément recherché soit trouvé.

### **1-3-La lecture-action**

C'est celle qu'adopte la personne occupée à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes, des recettes, des modes d'emploi, etc. Cette lecture discontinue se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser. C'est une procédure qui se retrouve également lors de l'écriture d'une lettre lorsqu'on répond point par point à une autre. En littérature, cette lecture peut s'appliquer à certains textes surréalistes et/ou Oulipiens de Perec ou Queneau par exemple. Les *Cent mille milliards de poèmes* de Raymond Queneau, sur la façon de fabriquer des poèmes à l'infini, en est le parfait modèle.

### **1.4-La lecture oralisée**

C'est celle qui consiste à lire un texte à voix haute. Elle peut avoir deux formes : soit le lecteur oralise la totalité des graphèmes - c'est la lecture d'une histoire racontée à un enfant - soit le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur son texte écrit qui fonctionne comme un aide-mémoire - c'est le cas de l'orateur qui ne lit pas intégralement ses notes mais adopte une lecture avec « levers d'yeux ». Cette lecture - oralisation ne peut se faire que parce qu'il y a anticipation des séquences écrites. Pendant que l'orateur parle, il jette un coup d'œil sur ce qui va suivre, il exécute ainsi simultanément deux activités : l'oralisation de son texte et la lecture partielle de ses notes qui lui permet de poursuivre ses cours ou sa conférence par exemple. Que se passe-t-il en classe de langue ? <sup>65</sup>

---

<sup>65</sup> D. Bourgain, op. cit. p. 54.

## **2-Les diverses stratégies**

Les stratégies qu'utilisent les apprenants manquent de diversité. Le plus souvent, c'est la lecture studieuse qui est mise en place, une lecture en continu avec arrêts sur les passages difficiles ou sur ce que l'enseignant a demandé de repérer. Il faut donc songer à proposer des activités qui permettent de travailler ces diverses stratégies. Ainsi, nous pouvons développer une lecture sélective en demandant aux apprenants de trouver une information précise dans un texte ou de sélectionner des informations en vue d'une discussion ultérieure. Nous pourrions, même à des apprenants débutants, distribuer des journaux ou des magazines et leur demander de les parcourir pour dire, à l'issue de cette écriture-balayage, quel est l'article qu'ils auraient choisi de lire. Nous pouvons entraîner un groupe d'apprenants à la prise de parole en les ayant engagés au préalable à faire une sélection des données qui leur serviront d'aide-mémoire lors de leur exposé. Ces différentes activités doivent mener l'apprenant - lecteur à aborder les textes de façon plus active, à décider lui-même de l'ordre des éléments à lire. Mais surtout, l'enseignant veillera à faire coïncider stratégies de lecture et type de textes.

## **3-Enseignement/apprentissage de la lecture**

Apprendre à lire, c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve, les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture et le type de texte que l'apprenant a sous les yeux : la lecture d'un texte littéraire diffère totalement de celle d'une réclame ou d'une petite annonce. L'apprenant devra être capable de réécrire le texte qu'il vient de lire et y adopter la stratégie judicieuse. Si le lecteur est un constructeur de sens, de n'importe quel sens, le rôle de l'enseignant est de faire en sorte que l'apprenant-lecteur apprenne à prendre conscience de l'adéquation de sa pensée avec celle de l'auteur, et que, pour cela, on le sollicite de parler de sa lecture, de mener l'analyse de l'expérience de lecture qu'il a faite à propos de tel texte, de tel roman. Il s'agit pour chaque apprenant de connaître sa manière de lire. Dans cette perspective, P. Chamberland nous parle de l'objectivation en lecture :

L'objectivation, bien plus qu'un simple bilan d'une lecture, est un processus privilégié d'apprentissage qui vise à développer un ensemble de stratégies

mentales concernant la manière de comprendre , juger , choisir un texte où l'information qu'il con tient. <sup>66</sup>

L'analyse des rapports entre le texte et le lecteur est beaucoup plus utile que toute forme de résumé ou de compte-rendu car elle permet les développements des capacités de recul et de théorisation indispensable à la perception du fait littéraire.

#### **4-Place de la littérature dans l'enseignement du FLE**

Claudette Oriol-Boyer dit que, dans les manuels utilisés en France ou dans ceux en usage aux Etats-Unis (le même problème se pose en Algérie) :

La lecture des textes littéraires, à des fins de culture générale, apparaît seulement quand l'apprentissage de la langue, dans ses usages ordinaires, est déjà assuré. Du collège au lycée, le texte littéraire n'est qu'un prétexte pour accroître le lexique, la syntaxe de l'apprenant et surtout la lecture sans que la question de la spécificité ne soit posée. <sup>67</sup>

Si l'on comprend bien, selon Claudette Oriol-Boyer, le texte littéraire dans le moyen et le secondaire n'est utilisé que comme support linguistique, lexical, et syntaxique pour les apprenants. Un *prétexte*, comme elle le décrit, et nullement pour ses « propriétés » -vertus-éminemment littéraires auxquelles ces mêmes apprenants doivent s'initier dès ces paliers. Ce n'est donc qu'une fois à l'université que l'apprenant devra analyser les textes. Du coup :

Analyser un texte, c'est chercher les rapports que les différents éléments sons, mots, personnages, fonctions, etc. entretiennent les uns avec les autres, car c'est de ces rapports que se dégage la structure fondamentale de l'œuvre et, en fin de compte, son sens. En somme, nous espérons que les introductions, les textes et les questions qui suivent vous aideront [...] à faire de la lecture une activité vraiment créatrice. <sup>68</sup>

---

<sup>66</sup> P. Chamberland, *Les actes de lectures*, Paris, Seuil, 1983, p. 62.

<sup>67</sup> Claudette Oriol-Boyer, *50 activités de lecture-écriture en ateliers, Ecritures brèves*, CRDP Midi-Pyrénées, Tome I, 2004, pp. 15-17.

<sup>68</sup> Id. p. 20.

Une question demeure : faut-il placer le texte à la fin, au sommet ou au hasard de la progression méthodologique ? Jean Peytard, en 1982, le regrette en ces termes :

On aimerait suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du « cours de langue », un document d'observation et d'analyse [...] Lire le texte littéraire, c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où ils sont les plus forts.<sup>69</sup>

Dans nos exercices d'écriture, nous proposons souvent comme lectures préalables - illustrations, catalyseurs - des textes dits littéraires.

#### **IV-La lecture-écriture des textes littéraires**

##### **1-Lecture, écriture, et littérature**

###### **1.1-lecture-écriture : état des lieux**

L'organisation des contenus des objectifs d'apprentissage de la langue française dans l'enseignement secondaire se présente selon le déroulement suivant :

**La première étape** met l'apprenant en contact avec des supports variés à partir desquels il va découvrir l'objet d'étude.

---

<sup>69</sup> Jean Peytard, *Sémiotique du texte littéraire en didactique du FLE*, Paris, Didier, 1982, p. 45.

**Dans une deuxième étape**, c'est la capacité de l'apprenant à analyser qui est sollicitée directement et d'une manière systématique.

**Une troisième étape** propose des activités susceptibles d'aider l'apprenant à vérifier son degré d'assimilation des notions et sa capacité à les réinvestir dans des situations particulières.

Un moment de récapitulation est prévu à la fin de ces trois étapes afin d'aider l'apprenant à faire le bilan de ses connaissances. Une partie « exercice » vise une pratique de la langue au service de la compréhension et de l'expression. Un test d'évaluation, axé plus précisément sur l'autoévaluation, constitue la phase finale de la démarche.

L'espace de lecture offre à l'apprenant l'occasion de donner du sens à ces activités en se plaçant dans une situation de lecteur « pour le plaisir ».

[...]Une attention particulière a été accordée au choix des supports, des illustrations et des contenus des espaces réservés à l'apprenant (le coin des proverbes, des pensées, du sourire...) pour faire réfléchir, parler à la sensibilité, éveiller la curiosité, en un mot, créer le désir et le besoin d'apprendre.<sup>70</sup>

Comment offrir la possibilité aux apprenants du cycle secondaire de consolider les compétences de lecture et d'écriture acquises au cours des années précédentes ?

Comment développer de nouvelles compétences ?

Selon l'objectif principal du cycle secondaire exposé dans les programmes officiels, les activités proposées visent à faire progresser l'apprenant d'une manière efficace vers le statut « d'utilisateur autonome » de la langue française. Dans cette perspective, une question se pose à nous : Pouvons-nous séparer la séance de lecture de celle de l'écriture ?

La grande révolution de ces dernières années en matière de production d'écrits a été de comprendre qu'Écrire, c'est surtout Réécrire, Retravailler son brouillon. Pour que cela soit

---

<sup>70</sup> D. Bourgain, op. cit. p. 69.

possible, il faut que la consigne de rédaction intègre la référence à un écrit social connu qui soit un modèle pour l'apprenant. La production d'écrits doit être en étroite relation avec le manuel de lecture ou les textes proposés par l'enseignant à ses apprenants lors de l'acte pédagogique. Les activités de production d'écrits doivent être la résultante de l'observation de textes et documentaires et le lieu de réinvestissement des activités réflexives (orthographe - grammaire - vocabulaire) contenues dans les manuels scolaires ou dans les textes étudiés en classe. L'enseignant et les apprenants en tirent quelques caractéristiques textuelles, c'est-à-dire ce qui en fait un texte original et particulier, qui deviennent autant de critères d'écriture (ce qui est nécessaire pour Lire-écrire-réécrire) et de vérification pour les apprenants (ce que j'ai retenu et utilisé pour l'écriture).

La démarche pédagogique est conforme à toute démarche d'appropriation active, prenant en compte les différents rythmes d'acquisition des apprenants. Pour chaque compétence ou acquisition, nous retrouvons la structure suivante :

1-L'apprenant prend connaissance d'un type textuel particulier.

2-L'apprenant propose une première compréhension du texte dans sa structure et son organisation.

3-L'apprenant réinvestit les premiers éléments perçus dans les activités 1 et 2.

4-L'apprenant recherche dans le texte quelques caractéristiques langagières propres au type textuel analysé.

5-L'apprenant construit une fiche outil de production/ évaluation.

6-L'apprenant produit un texte : l'activité de réécriture est guidée par une grille d'analyse proposée.

## LE PROCESSUS DE LECTURE-ECRITURE

<b>ETAPE</b>	<b>ACTIVITE</b>
ETAPE 1	PRISE DE CONNAISSANCE AVEC LE TEXTE
ETAPE 2	PROPOSITION D'UNE PREMIERE COMPREHENSION
ETAPE 3	REINVESTISSEMENT DES ELEMENTS PERÇUS DANS LES ETAPES PRECEDENTES
ETAPE 4	RECHERCHE DES CARACTERISTIQUES LANGAGIERES DU TEXTE
ETAPE 5	ELABORATION D'UNE FICHE OUTIL DE PRODUCTION / EVALUATION
ETAPE 6	PRODUCTION D'UN TEXTE REECRITURE

Malheureusement, à l'Ecole algérienne, cette structure n'est pas totalement prise en considération : l'apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture n'existe pas.

Quel que soit le niveau culturel de l'apprenant, cet apprentissage lecture/ écriture ne peut être mis en place que si transmission culturelle et exercices techniques sont étroitement associés. La production de textes est une activité qui doit être apprise, pas seulement évaluée : les consignes et les situations diversifiées offrent des modèles, imposent des règles, suggèrent des idées.

Dans cette perspective, Lire /Ecrire des textes est un instrument indispensable pour l'enseignant. Il offre, dans le cadre d'une progression, une pédagogie de l'écriture où alternent et se complètent éléments théoriques indispensables et propositions diversifiées d'exercices. Ni exercice scolaire se réclamant de nouvelles technologies, ni un projet naïf de communication, Lire /Ecrire des textes est un mode d'entrée dans la culture écrite.

Le verbe « Lire », nous dit J. Kristeva, avait pour les anciens une signification qui mérite d'être rappelée et mise en valeur en vue d'une compréhension de la pratique littéraire. « Lire » était aussi « ramasser », « cueillir », « épier », « reconnaître des traces », « prendre », « voler ». Lire dénote donc une participation agressive, une active appropriation de l'autre.<sup>71</sup>

Lire est une activité complexe d'analyse et de synthèse, conduisant à la compréhension d'une pensée à partir de la combinaison de certaines unités. Chez les jeunes apprenants, ces unités sont les signes écrits, chez l'étudiant universitaire, elles deviennent plus complexes. Dans son acte de lecture, le lecteur « efficace » reconnaît globalement des « traces » et mène en même temps une activité analytique en vue d'une synthèse ultérieure de ces traces. Mis en situation active, le lecteur élabore une interprétation cohérente et riche d'un ensemble singulièrement codé. Ainsi, la lecture est abordée dans sa vraie fonction qui consiste à donner sens à un texte. A la fin du cycle secondaire, l'apprenant doit avoir une maîtrise de la langue, suffisante pour lui permettre d'accéder à une documentation diversifiée de la langue française.

L'effort porte d'abord sur la lecture. Entre les instructions ministérielles prudentes et les innovations audacieuses, l'Ecole algérienne apprend à travailler avec le livre et l'information écrite, faisant de la compréhension des textes lus son véritable objectif. Inventer une pédagogie

---

<sup>71</sup> Julia Kristeva, *La révolution du langage poétique*, Paris, Seuil, 1978, p. 51.

de la compréhension ne va pas de soi. Véritable point aveugle de l'acte même de lire, la compréhension est ce dont les enseignants les plus vigilants vérifient ou non la présence. Peut-elle faire l'objet d'un apprentissage ? A l'Ecole algérienne, c'est bien là que s'arrête le pouvoir de l'enseignant, confronté à des aptitudes « naturelles » que l'on constate, et que l'on constate, hélas, inégales ! Pour passer outre, il faut se donner les moyens « d'enseigner comment on comprend », inventant des situations permettant aux apprenants de prendre conscience de leur capacité de comprendre, de construire une appropriation véritable de l'écrit. Nous constatons, malheureusement, qu'à l'Ecole algérienne, tous cycles confondus, la lecture est totalement dissociée de l'écriture.

L'apprentissage de l'écriture pose beaucoup de problèmes non seulement au collège et au lycée, mais aussi au niveau de l'université. Les enseignants, malgré leur bonne volonté, déplorent le fait que la plupart des apprenants du secondaire, quand ils lisent correctement, n'arrivent pas à écrire. A défaut de pouvoir rendre l'enseignement du français langue étrangère (FLE) facile et agréable, nous pouvons au moins exiger qu'il soit justifié et suffisant. Si nous voulons que les apprenants obtiennent des résultats, nous ne devons pas leur cacher que l'écrit du français est bien difficile. Ce serait une erreur psychologique de laisser croire le contraire : un certain nombre d'apprenants n'arrive jamais à prendre conscience des exigences de l'écrit.

A l'Ecole algérienne, les manuels scolaires proposés par l'Institut pédagogique national (IPN) accordent un intérêt particulier au fonctionnement de la langue : grammaire - vocabulaire - orthographe, et à la compréhension de l'écrit. Quant à la production d'écrits, elle est peu ou pas prise en considération. Mais il n'en demeure pas moins qu'un apprenant est censé lire, donner du sens à son texte et produire son propre texte. Or, le système scolaire dans lequel il évolue le confine dans une structure cloisonnée : une « conduite de réflexion » lui est imposée. Les difficultés des élèves de niveau secondaire (15 ans à 17 ans), en français, se manifestent autant à l'écrit qu'à l'oral et sont dues non seulement à des facteurs linguistiques, mais aussi au choix des textes, des œuvres littéraires et à un manque de motivation.

## **1.2-L'enseignement de la littérature au lycée**

Dans l'institution scolaire algérienne, on n'apprend pas à écrire des textes littéraires. Tout au plus, apprend-on à écrire un résumé, de petites phrases ou une dissertation rendant compte d'une lecture lorsque le niveau des apprenants est bon. L'enseignement du français dans les lycées algériens se limite à des études de textes, souvent réécrits en fonction d'un public hétéroclite. L'aspect culturel, civilisationnel ou esthétique n'est pas étudié. Les techniques d'expression, telles que le résumé, le compte-rendu ou la synthèse, ne sont pas assez exploitées, et pour preuve, les résultats obtenus à l'examen du baccalauréat, à l'épreuve dite : de l'essai ou du résumé. L'enseignement de la littérature est l'objectif des apprenants de la première année universitaire, les nouveaux bacheliers qui préparent une licence en langue française.

### **1.2.1-Légitimation et sélection**

Les manuels scolaires utilisés par les apprenants algériens au collège et au lycée présentent des extraits de textes des « grands écrivains » français et /ou d'expression française et les accompagnent de renseignements sur la vie de l'auteur et la période historique. «X, l'homme et l'œuvre », tel est l'intitulé d'un grand nombre d'études qui paraissent sur des écrivains au milieu du vingtième siècle. Le « Lagarde et Michard » en est le représentant le plus connu. La fonction de ces manuels est double : à travers eux, s'impose une sélection-légitimation des « grands écrivains du passé » et un mode de lecture des textes littéraires, une idéologie dirions-nous.

### 1.2.2-Les manuels à classement chronologique <sup>72</sup>

« Pratiquement, tous les manuels composent un palmarès des grands écrivains du passé », nous dit Claudette Oriol-Boyer :

S'ils relient l'apprenant au patrimoine culturel de la production restreinte, déjà légitimée, c'est pour lui inculquer une liste de noms d'auteurs dont on étudie la biographie sous prétexte et au lieu d'expliquer l'œuvre. Les textes y sont toujours réduits à être l'expression d'un auteur préexistant sans que l'on s'interroge sur les opérations d'écriture qui ont servi de médiation.<sup>73</sup>

Cela nous renvoie à la ligne et l'approche par trop classiques de ces manuels qui se rapprochent plus, dans leur essence et leur inspiration, des théories littéraires de Sainte-Beuve et de Taine que de celles de Proust et de Roland Barthes.

### 1.2.3-Les manuels thématiques <sup>74</sup>

Une série de manuels thématiques répond « à un désir d'aborder les textes autrement que dans la perspective intimidante de l'histoire littéraire. Lire un texte, ce n'est pas apprendre à connaître de spécifiques fonctionnements d'écriture mais le réel dont il est censé être la « représentation-reproduction. » : « La littérature peut apparaître ainsi comme l'art de transposer l'expérience quotidienne du temps, de l'espace et des relations humaines ; elle favorise donc une connaissance plus profonde, poétique de la réalité. »<sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> A caractère diachronique, ces manuels traitent des différentes époques historiques et leurs corollaires culturels, littéraires et philosophiques. On citera en guise d'exemple : *Le XVIème siècle littéraire, Humanisme et littérature, Littérature des Lumières, Ecrivains du XIXème siècle, Littérature du XXème siècle...*

<sup>73</sup> Claudette Oriol-Boyer, op. cit, p. 36.

<sup>74</sup> Synchroniques, les manuels thématiques s'attèlent à décortiquer une seule et unique période ou ère donnée et ce qu'elle a connue comme écoles, mouvances, et mouvements littéraires. Exemple : *Littérature de la Belle Epoque, Dada, le Surréalisme, écriture de l'Absurde, ...au XXème siècle.*

<sup>75</sup> Ibid.

#### 1.2.4-Les textes contemporains

Les textes contemporains sont pratiquement absents. Quel est donc le sort, dans l'école, des textes qui appartiennent à la production restreinte contemporaine ? Le cas du Nouveau Roman est à cet égard exemplaire.

[...] il faut attendre l'année 1970 pour qu'en France, les textes aient droit à une place quantitativement importante dans les manuels (c'est-à-dire 16 ans après leur prise en compte par la critique) [...] L'analyse du Nouveau Roman dans les manuels scolaires montre cependant qu'à une exception près ces manuels imposent, en toute violence, leurs catégories (expressives et représentatives), à textes écrits justement pour en dénoncer les limites et inviter à se pencher sur le travail de l'écrivain.<sup>76</sup>

### 1.3-De la lecture à l'écriture : des alphabétisations hiérarchisées <sup>77</sup>

#### 1.3.1-La première alphabétisation

L'élève apprend à lire et à écrire en même temps. Ecrire, c'est reconnaître des formes, savoir saisir et donner du sens à un texte, découvrir, organiser et interpréter la signification de ce qui est écrit.

---

<sup>76</sup> Roland Barthes, « *Réflexions sur un manuel* », dans *L'enseignement de la littérature*, Paris, Lib. Plon, 1971, p. 117.

<sup>77</sup> Il ne faut pas comprendre le terme « alphabétisation » au premier degré, comme défini par J.P Cuq dans son *Dictionnaire de didactique du français* : « *L'alphabétisation est le processus pédagogique ou historique par lequel un individu ou un ensemble d'individus, qui ne savent ni lire ni écrire aucune langue que ce soit, accèdent à la maîtrise linguistique, culturelle et pratique de la lecture et de l'écriture, en langue première ou en langue étrangère.* » J.P Cuq, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003. Mais, plutôt, comme l'enseignement élémentaire de la lecture-écriture aux apprenants du secondaire, pas à pas, de l'initiation à celle-ci à sa maîtrise, donc, de A à Z.

### 1.3.2-La deuxième alphabétisation : «l'écriture expression-représentation »

Après la première alphabétisation, quand l'étape du B.A.-BA est franchie, l'apprenant s'exerce à lire et à écrire des textes informatifs : il apprend les codes du langage « correct », le respect de la syntaxe et de l'orthographe et des logiques du réel.

La fonction essentielle de cet apprentissage est d'intégration et de promotion sociale. Admis donc comme indispensable à tous, il est dispensé dans des cycles de formation permanente (techniques d'expressions écrite et orale) destinés aux apprenants adultes qui ne l'ont pas assez maîtrisé lors de leur scolarité.<sup>78</sup>

Paraphrasant Claudette Oriol-Boyer, nous dirons que les réflexes de lecture mis en place relèvent de deux axiomes : savoir lire c'est apprendre à échanger le texte contre du sens (donc à le résumer), savoir mieux lire c'est savoir lire plus vite. Sans aucun doute, cet apprentissage est nécessaire : le sujet social peut se construire grâce à cet apprentissage (il apprend à communiquer selon les codes).

L'apprenant peut dépouiller rapidement les textes informatifs et repérer très vite l'information, la page où se trouve l'information recherchée. Il découvre comment conformer le langage aux logiques du référent (du vrai ou du vraisemblable).

Les valeurs (les marques de la compétence ainsi acquise) sont : vitesse de décodage, degré d'exactitude de la reproduction du sens (résumé) ou du réel de référence (compte-rendu, rapport, récit, biographie, description, portrait). Un premier réflexe se met en place : lire lentement est défendu. Signe d'une incompétence, la lenteur lectorale entraîne la recherche d'un coupable : s'il n'a pas fait la preuve de son habileté, ce sera le lecteur, mais, s'il a déjà donné cette preuve, on accusera le scripteur. Un deuxième réflexe s'installe : celui d'une lecture partielle, autrement dit d'une non-lecture... (En effet, apprendre à lire vite, c'est apprendre à construire le sens à partir de quelques éléments prélevés sur la page en fonction de stratégies qui s'enseignent).<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Claudette Oriol-Boyer, op. cit, p. 39.

<sup>79</sup> Id. pp. 43-44.

Le signifiant est donc occulté, la matière écrite, au profit des signifiés :

L'on sait maintenant avec un risque d'erreur acceptable , que ce que construit un individu quand il lit ou écoute un énoncé , ce n'est pas une représentation de la forme linguistique de cet énoncé, mais une représentation de ce qui est dit par cet énoncé [...] La première démonstration de ce phénomène a été fournie par Bransford et Franks (1971) [...] Le résultat le plus intéressant de cette expérience réside dans le fait que les sujets déclarent avoir déjà vu des phrases qui font la synthèse de plusieurs idées alors qu'elles ne leur ont jamais été présentées ; qu'ils les reconnaissent plus souvent que des phrases qui leur ont effectivement été présentées et que ces jugements sont d'autant plus nombreux que la phrase synthétise un plus grand nombre de phrases antérieurement présentées.<sup>80</sup>

Cette « promotion » du rôle reproducteur de l'écriture est de masquer le potentiel producteur de la matière signifiante que d'autres pratiques de lecture et d'écriture permettent de comprendre et d'exploiter. Nous pensons, bien entendu, aux textes littéraires dont la lecture requiert la connaissance d'autres modalités et d'autres valeurs, contradictoires ou complémentaires par rapport à celles qui concernent les textes informatifs. Une « troisième alphabétisation » permet d'aborder les textes littéraires.

### **1.3.3-La troisième alphabétisation ou la lecture des textes littéraires**

La lecture des textes littéraires est enseignée aux apprenants privilégiés, dans les lycées privés par exemple : ces apprenants privilégiés qui, au début du siècle, auraient eu droit à la rhétorique. Certains professeurs affirment que les apprenants des milieux socio-économiquement défavorisés n'ont et n'auront que faire des textes littéraires puisqu'ils n'ont même pas réussi à apprendre à écrire correctement.

Les enseignants qui osent soutenir qu'il faut enseigner la littérature à tous les apprenants, quels que soient leurs niveaux, font alors figure d'intellectuels qui cherchent à imposer une

---

<sup>80</sup> Jean Peytard, op. cit, p. 55.

culture de classe sans que cela soit justifié par un quelconque besoin : ce qui est une position juste et logique si enseigner la littérature se limite, comme c'est encore trop souvent le cas, à faire lire les textes littéraires. Car l'utilité de cet enseignement est bien difficile à construire. Leur utilité n'est admise que par ceux qui sont appelés à poursuivre des études supérieures en littérature française : en ce cas-là, la lecture est effectuée par un rite de passage mais on ne s'y installe pas au-delà ou par ceux qui, adultes, ont accès à ces couches intellectuelles où la culture capitalisée représente un potentiel de profits concrets ou symboliques.

Un des biais liés à la position de lecteur peut consister à omettre la question de savoir pourquoi on lit, s'il va de soi de lire, s'il existe un besoin de lecture, et nous devons poser la question des conditions dans lesquelles se produit ce besoin [...] Il est probable qu'on lit quand on a un marché sur lequel on peut placer des discours concernant des lectures. Si cette hypothèse peut surprendre, voire choquer, c'est que nous sommes précisément des gens qui ont toujours sous la main un marché, des élèves, des collègues, des amis, des conjoints, etc., à qui on peut parler de lecture. On finit par oublier que dans beaucoup de milieux, on ne peut pas parler de lectures sans avoir l'air prétentieux.<sup>81</sup>

Cela dénote, sans doute, que les enseignants de lettres et /ou de langue, qui avaient sous la main ce marché où placer leur discours, ne se sont pas demandé à quoi pouvait bien servir la lecture de ces textes. Et même s'ils se sont posé la question, n'étant pas écrivains, ils ne savent même pas que lire sert avant tout d'écrire. Par ailleurs, même dans le cursus universitaire littéraire, rien ne les oblige à produire eux-mêmes des textes littéraires.

---

<sup>81</sup> L. Cornu et A. Vergnioux., *Naissance des didactiques contemporaines. La didactique en question*, Paris, Hachette, 1992, p. 204.

## **CHAPITRE DEUXIEME**

Premiers pas dans la littérature au lycée, appréhension et  
compréhension des textes littéraires

Après plus de quarante ans d'efforts, à la fois intenses et soutenus, consentis par la collectivité nationale, tous corps confondus, l'école algérienne peut se prévaloir aujourd'hui d'acquis réels traduisant les progrès révolutionnaires enregistrés dans le domaine de l'éducation et l'enseignement.

La langue arabe, de par son histoire et son ancrage dans notre pays et dans sa société, est consacrée comme langue nationale après l'indépendance. Le français, lui, malgré son lourd héritage colonial et sa présence quasi indéniable, reste confiné comme langue étrangère, deuxième langue du pays véhiculaire et fort répandue, mais étrangère quand-même ainsi que l'a décidé le législateur algérien post-indépendant.

Le système éducatif algérien a longtemps été cité en exemple dans les pays anciennement colonisés par les puissances occidentales qu'étaient la France et l'empire Britannique en Afrique et en Asie, contribuant ainsi dans le maintien et le renforcement du sentiment d'appartenance nationale.

Depuis 1962, la scolarité est gratuite et obligatoire pour les enfants de six à seize ans, qui sont supposés suivre un cycle d'enseignement dit fondamental de neuf ans. En 1972, l'arabisation tous azimuts de l'enseignement, mal préparée du reste, était jugée irréfléchie, trop brutale et par trop expéditive par nombre d'observateurs. Elle a, en outre, nécessité la formation hâtive et à l'emporte pièces des enseignants francophones, ainsi que le recrutement d'enseignants, plus arabes qu'arabophones, étrangers d'Egypte, d'Irak, et de Syrie.

En 1995, plus de sept millions d'élèves étaient encadrés par trois cent mille enseignants seulement. Malgré les efforts fournis et les réformes à répétition en tous genres, le système éducatif n'est cependant pas parvenu à répondre ni aux exigences de l'explosion démographique ces dernières années ni à celles liées à son efficacité et sa compétence tant espérées.

## **I-La notion du littéraire en 4<sup>ème</sup>année moyenne**

### **1-L'approche par compétences en Algérie**

Dans les années 1990, à la suite de certains facteurs internes (L'épuisement du système socialiste et l'abandon de l'économie dirigée, l'avènement progressif de l'économie de marché, l'instauration du pluralisme politique,...) et externes (la mondialisation de l'économie, le révolutionnaire progrès scientifique et technologique, l'émergence et la vulgarisation des NTIC,...), est apparu le concept de « développement durable » en vue de l'installation et le développement des Savoir-faire.

C'est dans ce contexte que le système éducatif algérien, sous l'égide du ministère de l'éducation nationale (MEN), a initié sa nouvelle réforme en septembre 2003, en introduisant la pédagogie par compétences, c'est-à-dire, l'entrée des programmes par les compétences. C'est une réforme que l'évolution de la société algérienne a nécessitée et qui exige, de prime abord, son appropriation par les premiers acteurs concernés (inspecteurs d'enseignement, enseignants, directeurs d'école) pour une meilleure maîtrise des contenus à enseigner.

L'école qui doit non seulement accompagner la société dans son évolution mais, plus encore, faire progresser celle-ci dans ses savoirs, savoir être, et savoir-faire, est désormais appelée, plus que jamais, à relever les nouveaux défis qu'impliquent les mutations sociales, économiques, institutionnelles et culturelles ainsi que leurs résultantes intervenus en Algérie au cours de ces dernières années.

C'est la raison pour laquelle les concepteurs de la dite réforme ont opté pour l'approche par compétences, pour que l'école puisse enfin, et à notre grand honneur, satisfaire les exigences, en constante évolution, de la modernité, et rendre l'élève capable d'agir concrètement et efficacement au quotidien, d'accéder au monde de l'information, de s'émanciper intellectuellement, et à devenir un citoyen modèle et moderne, un citoyen du monde.

L'élève de demain aura reçu une éducation de choix tournée vers le développement technologique et le progrès scientifique, qui impliquent l'émergence des valeurs propres au travail bien fait, à la production optimisée et concurrentielle, à l'intelligence, et à tout ce qui privilégie les critères de compétence, en permettant la constitution d'un potentiel scientifique et technique de premier ordre.

Les programmes officiels sont traduits en termes de compétences à installer/développer en ciblant les quatre domaines : -Oral / réception, -Oral / production, -Ecrit / réception, -Ecrit / production. Ces quatre compétences ciblées se démultiplient en objectifs d'apprentissage à atteindre à court et à moyen terme.

Cette nouvelle approche, l'approche par compétences (APC) a pour ambition, cependant, de permettre la libération des enseignants du joug des programmes-contenus et du carcan de la hiérarchisation trop excessive des objectifs spécifiques/opérationnels. Néanmoins, cette relative autonomie représente aussi une assez lourde responsabilité à assumer par les enseignants dans la mobilisation des contenus adéquats.

En ce qui concerne la concrétisation, l'approche par les compétences s'appuie sur certains choix méthodologiques tels que la pédagogie du projet, la pédagogie de la découverte, la pédagogie de l'intégration et l'évaluation formative et intégrée des compétences.

### **1-1-Points forts de l'approche par compétences et intégration des activités dans le cadre de la pédagogie de projet**

- Une assez forte motivation des apprenants
- Donner un sens aux apprentissages à aborder au cours de la réalisation du projet
- Implication des apprenants dans des travaux de groupes et de recherche (découverte)
- Un enseignement/apprentissage fonctionnel, opérationnel
- Alternance des situations didactiques, situations d'intégration/évaluation et situations de remédiation

- Installation / développement des compétences de communication ciblant les quatre domaines (oral-réception, oral-production, écrit-réception, écrit-production)
- Prise en compte des compétences disciplinaires et des compétences transversales
- Entraînement à la résolution des situations problèmes (« *Une tête bien faite* »)<sup>82</sup>

### **1-2-Points faibles de l'approche par compétences et intégration des activités dans le cadre de la pédagogie de projet**

- Absence de négociation des projets à réaliser (d'où imposition de projets)
- Dominance de l'écrit sur l'oral (projets à dominance écrite et productions matérielles écrites)
- Difficulté de mobilisation des ressources (savoirs et savoir-faire linguistiques et discursifs) nécessaires à la réalisation du projet
- Un jeu de simulation : absences d'enjeux véritables
- Difficultés lors de l'évaluation du projet : la présence d'un tiers est indispensable

## **2-Le manuel scolaire**

Nous désignons par « manuel » ou « ensemble pédagogique » (livre de lecture + CD-ROM ou DVD et cahier des activités) un outil mis à la disposition des apprenants et de l'enseignant pour les aider à (faire) acquérir la langue étrangère, en l'occurrence, le français. C'est un support pédagogique destiné aux élèves et délivré par l'établissement scolaire, faisant office d'accompagnateur didactique qui sert à faciliter le processus d'enseignement /apprentissage des langues ou d'autres disciplines. Le manuel scolaire répond par son contenu au besoin des élèves et même des enseignants en tant que document officiel, il contient le programme d'enseignement pour un niveau donné.

- C'est un référent pour l'enseignant et ses apprenants.

---

<sup>82</sup> En référence au célèbre mot de Montaigne : « *Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine* », Essais, I, 26, *De l'institution des enfants*. A Madame Diane de Foix, Comtesse de Gurson, de Montaigne. Michel de Montaigne, *Les Essais*, préface de Marie-Madeleine Fragonard, Paris, Classiques Poche, 2009, p.57.

- Ce n'est pas un programme officiel qu'il faut absolument respecter à la lettre, sans oublier, toutefois, que le manuel scolaire doit respecter les choix méthodologiques du programme.
- Ce n'est pas non plus une progression qu'il faut suivre linéairement. Les livres de lecture doivent être exploités à la carte en fonction des besoins langagiers des apprenants.
- Ce n'est nullement une méthode (un assemblage abstrait d'hypothèses et de procédures) : Différentes étapes à suivre. Cependant, l'élaboration d'un manuel scolaire est toujours sous-tendue par une méthode.

L'élaboration du manuel scolaire est soumise à certaines mesures pour qu'il puisse répondre aux besoins pédagogiques.

La décision de produire un manuel suppose un besoin indiscutable pour améliorer le rendement d'un système éducatif ou les niveaux déterminés de la scolarité, ce besoin se base sur le niveau d'enseignement primaire. Les coûts d'importation des manuels sont trop élevés, alors plusieurs aspects doivent être examinés.<sup>83</sup>

Dans une classe de langue, le manuel n'est pas seulement un support linguistique qui sert à installer des compétences langagières, mais c'est un outil privilégié dans la transmission de la culture locale et/ou universelle à travers les représentations sur la langue cible et sa culture en relation avec la langue maternelle et la culture d'origine. Le manuel scolaire est destiné à un public scolaire hétérogène qui nécessite de multiples ressources adaptables aux différentes catégories d'apprenants. Il fournit des activités de classe diversifiées, à réaliser en classe et à domicile sous l'observation et le suivi de l'enseignant.

Le manuel est élaboré par un groupe de professionnels avec une longue expérience dans le domaine de la réalisation de supports scolaires. L'apparition des tout premiers manuels scolaires est étroitement liée aux progrès de l'imprimerie et ce, depuis son invention par Gutenberg en 1450. A travers la scolarisation obligatoire<sup>84</sup>, le manuel scolaire devient de plus

---

<sup>83</sup> Roger Seguin, *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique*, Paris, Unesco, 1989, pp. 13-14.

<sup>84</sup> Aujourd'hui, on évoquerait plus l'instruction obligatoire. C'est l'obligation faite aux parents de faire instruire leurs enfants. Elle ne se confond pas toujours avec l'obligation pour les enfants d'aller à l'école. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Instruction\\_obligatoire](https://fr.wikipedia.org/wiki/Instruction_obligatoire).

en plus important voire indispensable, et dont l'utilisation s'est répandue dans le monde entier.

Pour les parents, le manuel scolaire est un livre d'autant plus précieux que pratique, il leur permet de contrôler et de surveiller le travail de leurs enfants, de suivre la progression de leur apprentissage au fur et à mesure. Le manuel scolaire est le moyen de contact entre leurs enfants et les enseignants, leur dénominateur commun en quelque sorte puisqu'il est le noyau du processus d'enseignement/apprentissage.

## **2-1-Les fonctions du manuel scolaire**

Le manuel scolaire est considéré comme un support didactique d'enseignement/apprentissage incontournable qui offre un processus varié d'activités pédagogiques. Il y expose des applications d'une manière organisée, illustrée et colorée afin de faciliter la transmission des savoirs, suivant leurs disciplines respectives. Par exemple, le manuel des sciences naturelles diffère complètement du manuel de mathématiques, le contexte de chaque manuel se différencie et se distingue de l'autre. Le manuel scolaire remplit différentes fonctions auprès de ses utilisateurs, ces fonctions peuvent être répertoriées en deux catégories.

### **2-1-1-Première catégorie des fonctions du manuel scolaire :**

#### **2-1-1-1-Fonction pédagogique :**

Fonction la plus évidente. Le livre de lecture est conçu pour l'apprentissage de la langue française : maîtrise des mécanismes de la lecture, présentation des structures lexicales, syntaxiques et morphologiques (conjugaison, orthographe), des effets de style, des modèles discursifs (actes de parole et types de textes)...

### **2-1-1-2-Fonction scientifique :**

Le livre de lecture transmet un certain nombre de connaissances scientifiques, techniques et technologiques aux usagers à travers les découvertes, les inventions, les explorations...

### **2-1-1-3-Fonction civilisationnelle :**

Ou socio-culturelle qui permet à l'apprenant de connaître d'autres horizons, d'explorer de nouveaux mondes jusque-là inconnus voire insoupçonnés : c'est une ouverture vers d'autres cultures, civilisations, peuples...

### **2-1-1-4-Fonction idéologique :**

Sans doute, la moins évidente. Le livre de lecture véhicule la philosophie de l'institution. Il présente des types d'identification porteurs de valeurs. Ces types sont proposés à l'imitation (image de la société, type de comportement, type de pensée,...)

### **2-1-2-Deuxième catégorie des fonctions du manuel scolaire :**

Les fonctions du manuel scolaire diffèrent aussi selon l'utilisateur, l'élève, l'enseignant ou les parents.

#### **2-1-2-1-Les fonctions du manuel selon l'enseignant**

Le manuel scolaire est absolument nécessaire à l'enseignement... Toutes les enquêtes que nous avons pu mener à l'Inspection générale montrent que les classes avec manuels scolaires marchent mieux que les classes sans manuels scolaires... Il y a une tradition qui s'est installée dans les années 70, qui consiste à penser qu'un bon enseignant se passe de manuels scolaires. C'est une absolue absurdité.<sup>85</sup>

---

<sup>85</sup> Madjid Sahraoui, *Réflexions sur le système éducatif*, Alger, Houma Editions, 2014, p. 169.

L'enseignant se base durant son cours sur le manuel scolaire, il le considère comme une référence qui se présente comme suit :

**-Outil d'application des programmes :** Il permet à l'enseignant d'appliquer et d'attacher au programme sans sortir du texte, Il est résolu à suivre la mise en œuvre nécessaire pour atteindre l'objectif des étapes d'enseignement

**-Outil de différenciation :** en général la classe n'est pas homogène, il y a des variétés de niveaux selon les compétences, les possibilités des apprenants. L'enseignant se base sur le manuel scolaire pour gérer la classe et assurer le succès des objectifs à ses apprenants, Sans négliger pour autant la diversité des niveaux.

**-Une ressource documentaire :** le manuel scolaire est un corpus didactique enrichi par des textes, ils sont organisés par : vocabulaire, grammaire, orthographe et conjugaison

**-Un recueil d'exercices :** il est enrichi par des exercices disposés par compétences, avec intention sur la manipulation et la résolution de problèmes orthographiques

Selon Jean Hébrard, inspecteur général de l'Éducation nationale (France) :

Le manuel doit être considéré comme une banque d'exercices. Cela va de soi. C'est absurde que des maîtres passent leur temps à fabriquer des banques d'exercices alors qu'elles existent et qu'elles sont bonnes. De plus, en général, les banques d'exercices qui sont proposées dans les manuels par les éditeurs sont bien programmées, sont progressives, et prévoient des systèmes de retour quand un apprentissage a été raté. Il n'y a donc aucune raison de s'en priver

<sup>86</sup>

## **2-1-2-2- Les fonctions du manuel selon l'apprenant**

Le manuel emploie des fonctions attachées à l'apprentissage, parmi ces fonctions :

1-La transmission de connaissances.

2-Développement de capacités et de compétences.

3-Renforcement des acquis.

---

<sup>86</sup> Jean Hébrard, Anne-Marie Chartier et Christiane Clesse, *Lire, écrire. Tome 2 : Produire des textes*, Paris, Hatier, 2014, p. 217.

#### 4-Appréciation des acquis.

Le manuel occupe une place importante dans la vie quotidienne de l'apprenant, il l'accompagne tout au long du processus enseignement/apprentissage de par sa représentation des concepts symboliques, pédagogiques, éducatifs et culturels.

#### **2-1-2-3-Les fonctions de manuel selon les parents**

Le manuel jouit d'une valeur élevée, il représente un statut particulièrement important dans la famille.

**-Suivi des leçons** : on considère le manuel scolaire d'un point de vue des parents comme un moyen de suivi qui trace et surveille le déroulement des cours et la transition d'une leçon à l'autre.

-Il permet aussi d'examiner ce que l'apprenant n'a pu assimiler ou comprendre au cours de la leçon et de tout reprendre avec lui depuis le début.

**-L'instrument de dialogue** : d'autre part, il est un moyen de dialogue entre le personnel enseignant et les parents, à travers le suivi successif des différentes applications.

#### **2-2-Utilisation du manuel scolaire**

De l'utilisation réfléchie et optimale des manuels scolaires.

Dans le cadre de la mise en application des programmes 2<sup>ème</sup> génération (ou mouture) lancés au cours de l'année scolaire 2016-2017, de nouveaux manuels scolaires ont été progressivement élaborés et mis en chantier.

Les anciens manuels scolaires, qui étaient conçus et élaborés au sein d'un même organisme, à savoir, l'Institut Pédagogique National ( I.P.N / MEN, de 1962 à 2003), s'inspiraient des

mêmes principes méthodologiques et se référaient aux mêmes hypothèses scientifiques (didactiques, linguistiques, psychologiques, sociologiques, technologiques, esthétiques) avant d'être distribués par les Centres Régionaux de Distribution des Documents Pédagogiques (CRDDP). Par contre, les nouveaux manuels de la réforme de 2003 (1<sup>ère</sup> génération) homologués par l'Institut National de Recherche en Education (INRE / MEN) et diffusés par l'Office National des Publications Scolaires (ONPS) se plient aux exigences de la loi des marchés (cahiers de charges, appels d'offres, variété des équipes conceptrices soumissionnaires et enfin, commission d'homologation des manuels).

Certes, le livre scolaire est un outil de travail mis à la disposition de l'enseignant et des apprenants pour les aider à enseigner/apprendre, c'est un matériel qui devrait constituer une traduction parmi tant d'autres du programme officiel mais ce n'est pas un programme officiel ou une progression qu'il faut impérativement suivre ligne par ligne, encore moins, une méthode d'apprentissage qu'il faudrait appliquer à la lettre.

Il faut souligner aussi que ce n'est pas le manuel scolaire qui enseigne et encore moins, celui qui apprend. L'efficacité relative du manuel, comme pour tout autre outil, aussi performant soit-il, dépend autant de la manière de son usage que de ses qualités propres et intrinsèques. Et il y a, heureusement, plusieurs manières d'utiliser un même manuel scolaire.

Dans le cadre de la pédagogie de l'intégration, un choix judicieux des apprentissages communicatives (modèles discursifs, textes de lecture) et linguistiques (points de langue : vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe) s'impose. Ces points de langue ou activités de structuration ne doivent pas constituer une fin en soi mais doivent servir de ressources appropriées à la réalisation du projet.

Ainsi, une utilisation à la carte des outils didactiques proposés par les manuels scolaires s'avère indispensable. Comme il est souhaitable de faire la différence entre programmes officiels et manuels scolaires.

## **2-3-Le choix des documents dans le manuel scolaire**

Pour maîtriser l'enseignement on s'appuyera sur le support didactique dans le contexte scolaire, l'enseignant a besoin pour le succès de l'objectif visé d'un ensemble de documents, ces documents doivent être caractérisés pour permettre la transmission du savoir.

### **2-3-1-Les caractères des documents**

Le document doit être écrit dans la langue même de la discipline. Le document devrait contenir un intérêt intrinsèque du côté affectif de l'apprenant. Théoriquement, les apprenants devraient pouvoir se rapporter de manière expérimentale au support. Le document devrait permettre aux apprenants de s'engager dans une interaction significative les uns avec les autres. Il y a interaction là où il y a un but communicatif, pas une répétition mécanique. Le document doit aussi être assez bref et utile pour gérer le temps défini par la séquence.

### **2-3-2-Les documents authentiques**

Intégrer des documents authentiques dans l'enseignement de langue a pour finalité de remédier aux besoins des apprenants et de mettre l'apprenant en contact direct avec la langue et la culture véhiculée par cette langue, toujours dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture. En les utilisant dans le domaine des langues de spécialité, leur intérêt c'est d'encourager les apprenants pour se sentir particulièrement motivés pour l'apprentissage. Ces documents varient en fonction de l'activation de leurs objectifs d'apprentissage et besoins des apprenants. Ces documents sont : les documents authentiques écrits, les documents authentiques oraux, les documents visuels et télévisuels et les documents authentiques électroniques.

Le document authentique est un préscolaire écrit, audiovisuel ou audio. L'enseignant utilise dans des activités qui sont proposés en classe pour des objectifs pédagogiques. Il est présenté aux apprenants comme il est, c'est-à-dire, représentant les faits réels.

Donc, un document authentique issu de la vie quotidienne peut être : un journal, un calendrier, un catalogue, une publicité, un magazine...etc. L'importance du document

authentique est soulignée dans l'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères dans un but de communication et non pour faire connaître l'usage d'un aspect particulier de la langue étrangère, quelle qu'elle soit.

## **2-4-Critères d'analyse d'un manuel scolaire**

L'opération d'analyse d'un manuel scolaire doit se fixer au moins deux principaux objectifs :

1-Dégager les ressources que les livres de lecture mettent à la disposition de leurs utilisateurs : pour une meilleure exploitation sur le terrain.

2-Mesurer les insuffisances que présentent les manuels : pour apporter les correctifs nécessaires (adaptation, élaboration).

### **2-4-1-Les paramètres de l'analyse**

Pour être scientifique, l'opération d'analyse d'un manuel scolaire doit se fier à des instruments (critères, grille,...). Elle doit s'appuyer sur les quatre paramètres suivants :

1-Paramètre d'adéquation : avec les compétences visées, les objectifs d'apprentissage, le public, le contexte socioculturel.

2-Paramètre pédagogique : l'aspect pédagogique des contenus thématiques, linguistiques, discursifs.

3-Paramètre d'utilisation : démarches et techniques proposées.

4-Paramètre technique : L'aspect physique du manuel en tant que matériel.

### **2-4-2-Les critères de l'analyse**

1-Aspect matériel du manuel (format, qualité, reliure, couverture,...)

- 2-Origine des textes de lecture proposés : authentiques, réécrits, fabriqués,...
- 3-Auteurs des textes : algériens / étrangers, classiques / contemporains.
- 4-Genre de textes : littéraires, scientifiques, articles de presse, B.D,...
- 5-Types de textes : dialogue, récit, description, prescription, exposition, argumentation,...
- 6-Centres d'intérêts à travers les textes : les thèmes développés.
- 7-Personnages mis en scène (identification, représentativité, ...)
- 8-Nature et fonction des illustrations.
- 9-Adaptation des énoncés (mots, phrases, textes) proposés à :
  - a)-La psychologie des apprenants (âge, goût, intérêt)
  - b)-L'environnement immédiat des apprenants concernés.
  - c)-Au niveau linguistique réel des apprenants.
- 10-Evaluation notionnelle des textes :
  - a)-Le lexique utilisé (courant, soutenu, recherché, scientifique)
  - b)-Les structures syntaxiques (phrases simples, composées, complexes)
  - c)-Les formes verbales utilisées (mode, temps, personnes, groupes,...)
  - d)-Le style adopté (niveau de langue, figures de style,...)
  - e)-Les modèles discursifs présentés.
- 11-Valeur pédagogique des textes proposés :
  - a)-Adéquation : textes proposés – compétences à installer / développer en lecture.
  - b)-Adéquation : textes proposés – objectifs d'apprentissage de la lecture :
    - Lecture-exercice (approche globale d'un texte).
    - Lecture-activité (approche analytique d'un texte).
    - Lecture-recherche (lecture d'un texte documentaire).
    - Lecture-projet (lecture suivie et dirigée).
    - Lecture poétique (apprentissage de la diction).
  - c)-Pertinence de la progression adoptée par le manuel.
  - d)-Pertinence de la méthode proposée par le manuel.
- 12-Ideologie véhiculée par les textes proposés :
  - a)-Image de la société donnée à travers les textes.
  - b)-Orientations proposées au jeune algérien (orientation culturelle, économique, professionnelle,...)
  - c)-Type de comportement souhaité.

### 3-Le manuel scolaire de la 4<sup>ème</sup> année moyenne

Elément incontournable, le manuel scolaire est un acteur si familier dans le microcosme de la classe, un matériau si usuel qu'on omet parfois de réfléchir sur sa nature et sa fonction. Nous remettons souvent en cause la conception de sa couverture, son utilité même par rapport à son poids (au sens propre), qui ajoute à celui déjà à la limite du supportable du cartable de l'apprenant. Les recherches sur son contenu ne sont pas légion et n'ont pas pour ainsi dire la côte sous nos cieux. L'effort de seuls inspecteurs et concepteurs est limité et insuffisant quant à son développement et il faut repenser la réflexion didactique qui vise son contenu scientifique et cognitif en général et littéraire en particulier puisqu'il s'agit de cela dans notre recherche. Un enseignement efficace, compétent et compétitif est supposé attirer l'attention et l'intérêt de l'apprenant à travers le savoir à enseigner proposé par les programmes officiels. Ces programmes se basent sur le manuel scolaire qui est par définition et par essence un moyen (parmi d'autres) de l'acquisition de ce savoir. Au-delà du développement des différentes sources de l'information et du savoir scientifiques, comme autant de moyens parallèles et concurrentiels au manuel scolaire, ce dernier est toujours au centre et à l'origine de l'élaboration du cours. Son contenu mobilise et rassemble une multitude de parties prenantes : tutelle, inspecteurs, conseillers, enseignants et concepteurs.

Faisant partie des savoirs et connaissances que l'apprenant doit acquérir, les textes littéraires ne doivent pas être en reste quant à leur présence et leur visibilité dans le manuel scolaire. Pour aborder ce chapitre des Premiers pas de l'apprenant dans l'univers de la littérature au lycée en première année secondaire, il nous faudrait d'emblée mettre la lumière sur ce qu'a dû apprendre et acquérir cet apprenant comme matière littéraire en 4<sup>ème</sup> année moyenne. Mais avant cela, essayons de décortiquer ce manuel qui s'intitule : **Mon livre de Français, 4<sup>ème</sup> Année Moyenne** qui s'étale sur 189 pages, commençant par : *Bienvenue dans ton nouveau manuel de Français !* et se terminant par un texte : *Le blé et le coquelicot*.

### 3-1-Analyse du manuel scolaire de la 4<sup>ème</sup> année moyenne

#### 3-1-1-Présentation du manuel

##### -Forme

Tout d'abord, le manuel scolaire de la 4<sup>ème</sup> année moyenne est, comme les autres manuels du moyen, d'un format plus grand que ceux du secondaire, c'est-à-dire : 28 sur 20 cm au lieu du format standard, beaucoup plus compact de 23 sur 16 cm, adapté aux lycéens. Ce choix du grand format obéit à des considérations autant pédagogiques qu'ergonomiques. C'est à peu près le format des bandes dessinées entre autres, adéquates et très prisées par ailleurs par cette tranche d'âge de 10, 15 ans.

##### -Paratexte

Le paratexte est l'ensemble des éléments éditoriaux qui accompagnent un texte publié (préface, notes, etc.). Le paratexte est aussi une notion de théorie littéraire principalement définie par Gérard Genette, d'abord dans *Palimpsestes. La littérature au second degré* en 1982<sup>87</sup> comme étant un des cinq types de transtextualité, puis théorisée plus largement en 1987 dans *Seuils*.<sup>88</sup> Nous nous en tiendrons donc à la première définition pour analyser le manuel scolaire en commençant par en aborder la première de couverture. En premier lieu, il faut signaler la présence et la vivacité des couleurs tout au long des 189 pages du manuel, si ce n'est dans ou autour des textes, c'est comme cadres pour la plupart de ses pages.

Il faut distinguer deux éléments qui composent la première de couverture : l'élément textuel ou scriptural et l'élément pictural ou visuel.

---

<sup>87</sup> Gérard Genette, *Palimpsestes*, Paris, Seuil, 1972.

<sup>88</sup> Gérard Genette, *Seuils*, Paris, Seuil, 1987.

### **-L'élément textuel :**

Cet élément est représenté en haut au centre, comme à l'accoutumée, par la dénomination en arabe de la République Algérienne Démocratique et Populaire. Ensuite, celui de la tutelle, c'est-à-dire du Ministère de l'Éducation Nationale, toujours en arabe. La police d'écriture des deux est beaucoup plus petite que celle du titre (16 ou 18). Le titre *Mon Livre de Français*, où chaque mot commence par une majuscule, est écrit en grosses lettres blanches, avec une police d'écriture beaucoup plus grosse et épaisse (de 48 à 72). Pour finir, *4<sup>ème</sup> Année Moyenne* est décliné en dessous en des lettres, toujours épaisses mais moins importantes en taille.

### **-L'élément pictural :**

Hautement écologique, cet élément se décline donc sur un fond de couleurs, bleu clair, bleu ciel qui représente un ciel d'ailleurs, se contrastant de haut en bas en un blanc au milieu, pour en un vert très clair en bas. En haut à droite, un soleil jaune derrière un nuage blanc. De fines sphères blanches en spirale, en haut au centre. Au centre sur fond d'un cercle en halo, le globe terrestre tenu entre deux mains sur un arbre florissant. En dessous, trois petits cercles en halo, progressant du petit au grand sur le flanc droit de celui du milieu : ils représentent successivement, un ours polaire sur une toute petite banquise (allusion au réchauffement climatique), un fennec du désert (animal national) et une falaise sur une côte rocheuse.

D'emblée et dans la présentation de l'ouvrage par la formule de bienvenue citée plus haut, le manuel débute par un encadré introduit par : « Ce manuel couvre ton nouveau programme de 4. AM. » :

Au cours de cette année, tu auras à réaliser trois grands projets qui donneront du sens à tes apprentissages. Ces projets te permettront de développer et d'exercer tes compétences argumentatives en mobilisant, à chaque étape, tes acquis antérieurs.<sup>89</sup>

Il y est spécifié en outre que :

---

<sup>89</sup> *Mon livre de français, 4<sup>ème</sup> année moyenne*, Alger, ONPS, 2018-2019, p. 3.

Chaque projet est organisé en séquences :

**Projet 1** : 3 séquences

**Projet 2** : 2 séquences.

**Projet 3** : 2 séquences.

Chaque séquence est organisée en rubriques :

**\*J'écoute et je comprends** : les activités de cette rubrique te permettront de développer tes capacités d'écoute et de compréhension de l'oral à partir d'un document audio, d'une vidéo ou de la voix de ton professeur.

**\*Je m'exprime** : cette rubrique comporte des activités d'expression orale. A partir d'un support (dessin, photo, tableau,...), tu pourras prendre la parole pour produire des énoncés oraux pour communiquer avec ton professeur et/ou tes camarades.

**\*Je lis et je comprends** : cette rubrique est consacrée à la compréhension de l'écrit. Les activités proposées te permettront de construire progressivement le sens d'un texte. Elle comprend quatre phases : **j'observe et j'anticipe** (phase d'anticipation), **je lis pour comprendre** (phase de compréhension globale), **je relis pour mieux comprendre** (phase de compréhension détaillée) et **je retiens l'essentiel** (phase de synthèse)

**\*Outils de la langue pour dire, lire et écrire** : les activités de cette rubrique t'apprendront à construire les règles qui structurent la langue française. Ces activités sont organisées en cinq étapes : **je lis et je repère / j'analyse / faisons le point / je m'exerce / j'écris.**

**\*Ateliers d'écriture** : la 1<sup>ère</sup> partie de cette rubrique intitulée « **Je me prépare à l'écrit** » te propose des activités pour t'entraîner progressivement à la production écrite. La 2<sup>ème</sup> partie, intitulée « **J'écris** » t'invite à produire un écrit dans lequel tu devras intégrer ou mobiliser tout ce que tu as appris précédemment. Une grille d'auto-évaluation et de coévaluation te permettra d'améliorer ta production.

**\*Evaluation-bilan** : sous le titre, « **Je me prépare au brevet** », un sujet type brevet t'est proposé à la fin de chaque projet. Il te permettra de vérifier tes connaissances et de déceler tes lacunes en vue d'une remédiation.

**\*Les stations-projets** : cette rubrique se trouve à la fin de la première séquence de chaque projet. Chacune des stations t'indique ce que toi et tes camarades devez faire au cours de chaque séquence pour réaliser votre projet.

**\*Lecture récréative** : un texte assez long t'est proposé dans cette rubrique. Tu le liras pour le plaisir, pour te détendre et pour développer chez toi l'envie de lire et de devenir un lecteur autonome.<sup>90</sup>

Dans le sommaire, au-dessus du tableau qui schématise les trois projets du manuel, il est précisé : « *Compétence globale : A la fin de la 4<sup>ème</sup> AM, l'élève est capable de comprendre / produire, oralement et par écrit des textes à dominante argumentative en tenant compte des contraintes de la situation de communication.* »<sup>91</sup>

Dans le **Contrat d'apprentissage**, il est estompé que : « *A la fin de cette année, tu seras capable de comprendre et de produire des textes argumentatifs.* » Comme résultat des trois projets qui visent à :

### **Projet1 :**

A la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte **argumentatif** qui s'appuie sur **l'explication**

### **Projet2 :**

A la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte **argumentatif** qui s'appuie sur la **narration**.

---

<sup>90</sup> Ibid.

<sup>91</sup> Id., p. 4.

### Projet3 :

A la fin de ce projet, tu seras capable de comprendre et de produire un texte **argumentatif** qui s'appuie sur la **description**.<sup>92</sup>

La finalité donc de l'enseignement/apprentissage de la 4<sup>ème</sup> année moyenne selon les trois projets du **contrat d'apprentissage** est de permettre à l'apprenant d'assimiler le **texte argumentatif** et de pouvoir en produire lui-même.

#### 4-Le texte littéraire dans la 4<sup>ème</sup> année moyenne

Comme on l'a vu, tout le processus de l'enseignement/apprentissage de la langue française en 4<sup>ème</sup> année moyenne tourne autour du **texte argumentatif** et de la capacité de l'apprenant à sa compréhension et sa production éventuelle, à travers un long cheminement qui va de l'explication à la description en passant par la narration. Le **texte argumentatif** est un **type** de textes qui défend une thèse, un point de vue, une hypothèse, une théorie, etc. Il se construit sur des arguments, c'est-à-dire les éléments (raisons) qui justifient le point de vue présenté ou défendu. Tout raisonnement se fonde sur un discours argumentatif à l'image de la plaidoirie d'avocat ou d'une formule publicitaire par exemple. Le **texte littéraire** lui, relève plutôt du **genre** des textes et non des **types** comme le texte argumentatif.

Le texte littéraire est un texte dont la langue, d'un niveau relevé voire recherché, est travaillée afin d'opérer un effet esthétique certain sur le lecteur. C'est le cas pour les poèmes, les romans, les pièces de théâtre, les autobiographies, les contes, les essais, les correspondances des écrivains, artistes et grands hommes politiques. Si c'est bien la langue qui définit le texte littéraire, c'est néanmoins la forme ou l'**image du texte** pour être plus précis, qui le distingue et en fixe la particularité en littérature.

---

<sup>92</sup> Id., p. 6.

## CLASSEMENT DES TEXTES

GENRE	TYPE	FONCTION
<p><b>Texte littéraire</b> (langue)</p> <p>Texte romanesque (forme)</p> <p style="padding-left: 20px;">Texte dramatique</p> <p style="padding-left: 20px;">Texte poétique</p> <p>Texte non fictionnel</p> <p style="padding-left: 20px;">Texte fictionnel (réalité du thème)</p>	<p>Texte expositif</p> <p>Texte descriptif</p> <p><b>Texte argumentatif</b></p> <p>Texte narratif</p> <p>Texte injonctif (prescriptif)</p> <p>Texte conversationnel</p>	<p>Fonction référentielle</p> <p>Fonction expressive</p> <p>Fonction impulsive</p> <p>Fonction métalinguistique</p> <p>Fonction phatique</p> <p>Fonction poétique</p>

### 4-1-Le texte littéraire en classe de 3<sup>ème</sup> année de collège en France

Au-delà du statut de langue étrangère de la langue française en Algérie, il n'est pas dans notre intention d'opérer une comparaison entre les niveaux en français de la 4<sup>ème</sup> année moyenne en Algérie et son homologue la 3<sup>ème</sup> année du collège français. Notre but est strictement littéraire puisqu'il s'agit d'avoir une idée sur les choix de textes littéraires chez les apprenants du même niveau dont le français est la langue maternelle et son apport au processus d'enseignement/apprentissage de la langue française.

Il s'agit de :

#### 4-1-1-Les Classiques <sup>93</sup>

**-Classiques français :** Alain-Fournier, Anouilh (*Antigone*), Balzac (*Le Colonel Chabert*), Hervé Bazin. Henri Bosco. Cendrars. Colette. Marguerite Duras (*Un barrage contre le Pacifique*). Flaubert (*Un cœur simple*). Gautier (*Le Roman de la momie*). Gide (*La Symphonie pastorale*). Giono (*Regain*). Victor Hugo (*Notre-Dame de Paris*), (*Le Dernier jour d'un condamné*). Ionesco (*La Cantatrice chauve*). Labiche. Pierre Loti. Mac Orlan (*L'Ancre de miséricorde*). Maupassant. Molière (*Les Femmes savantes*), (*L'École des femmes*). Pagnol. Racine (*Andromaque*). Jules Romains (*Knock*). Rosny Aîné. Edmond Rostand. Saint-Exupéry (*Vol de nuit*). George Sand (*La Petite Fadette*). Jules Supervielle (*Le Voleur d'enfants*). Jean Tardieu. Vallès (*L'Enfant*). Jules Verne (*Les 500 millions de la Béguine*), (*Le Château des Carpathes*).

**-Classiques étrangers :** Les sœurs Charlotte et Emily Brontë. Italo Calvino, James Fenimore Cooper. Dickens. Kipling. Melville. Poe (*Histoires extraordinaires*). Pouchkine. E.M Remarque. Mary Shelley. Steinbeck (*La Perle*). Tolstoï (*Maître et serviteur*). Tourgueniev. Mark Twain (*Le Prince et le pauvre*). Richard Wright.

Pour les *Classiques*, français ou étrangers, lorsque le nom de l'auteur est cité seul sans préciser l'œuvre, c'est qu'il s'agit soit de son œuvre maîtresse : *Le Grand Meaulnes* pour Alain-Fournier, *Vipère au poing* pour Hervé Bazin ou *Le Dernier des Mohicans* pour Fenimore

---

<sup>93</sup> Selon l'institution scolaire française : « *Le dialogue entre le passé et le présent peut nourrir efficacement la sensibilité et la réflexion des adolescents.* » Instruction officielle de 1987, CNDP, brochure n° 001 F6141, p. 15. Certains écrivains pensent que : « *Le commerce des classiques n'est pas seulement compatible avec l'amitié des vivants, il est surtout nécessaire à l'épanouissement heureux de celle-ci.* » Claude Roy, *Défense de la littérature*, Paris, Gallimard, coll. *Idées*, 1968, pp. 95-96.

Pour Pierre Reverdy : « *La durée d'intérêt d'une œuvre est peut-être en raison directe de l'inexplicable qu'elle renferme. Inexplicable ne veut pas dire incompréhensible.* » Pierre Reverdy, *Self défense, Critique-Esthétique*, Paris, Imprimerie littéraire, 1969, p. 27.

Quant à Italo Calvino, il définit dans son article : *La Machine littérature* (1984), quatorze raisons essentielles pour lire *les classiques*. Leur spécificité, selon lui, se manifeste par le rapport particulier qu'ils entretiennent avec le lecteur. Objets d'enseignement et éléments obligés d'une culture patrimoniale, ils contribuent à définir *l'honnête homme* ; la lecture privée et libre laisse donc la place à une lecture collective et guidée : ces textes vénérés sont d'abord connus « par ouï-dire » et à travers un discours critique (définitions 1, 5, 7, 9). Mais cette pratique n'est jamais stérile, la **richesse infinie** des *classiques* supporte de **multiples relectures** (4, 6, 8). Cette richesse, qui assure leur survie, explique aussi leur **fonction civilisatrice** : ils touchent la sensibilité et nourrissent la mémoire (2, 3), synthétisent l'expérience humaine (10), permettent à l'homme de se connaître (11) et de se situer dans le temps (13, 14), et définissent « une continuité culturelle » (12). Italo Calvino, *La Machine littérature*, Paris, Ed. du Seuil, 1984, pp. 103-110.

Cooper, par exemple. Soit de son illustre répertoire : romans, nouvelles et essais pour Maupassant, l'œuvre de Cendrars ou la trilogie de Calvino, par exemple. Lorsque l'œuvre est précisée, c'est qu'il s'agit exclusivement de celle-là, bien qu'elle peut s'avérer ne pas être l'œuvre maîtresse de son auteur, par exemple : *Un Cœur simple* et non pas *Madame Bovary* pour Flaubert. *Le Roman de la momie* au lieu du *Capitaine Fracasse* pour Théophile Gautier. *La Perle* et non *A l'Est d'Eden* pour Steinbeck. *Maitre et serviteur* au lieu de *Guerre et Paix* de Léon Tolstoï...

#### **4-1-2-Poésie :**

**-Poètes classiques :** Rutebeuf. Villon. Marot. Ronsard. Du Bellay. Hugo. Musset. Vigny. Baudelaire. Verlaine. Rimbaud. Apollinaire...

**-Poètes contemporains :** Aragon. Georges Brassens. Andrée Chedid. Charles Cros. Robert Desnos. Paul Eluard. Léon-Paul Fargue. Paul Fort. Jules Laforgue. Henri Michaux. Francis Ponge. Jacques Prévert. Raymond Queneau. Jean Richepin. Jean Tardieu.

#### **4-1-3-Romans et récits**

Pour les romans et les récits, la liste n'est pas du tout exhaustive. D'une dizaine voire quinzaine de titres pour chaque catégorie, nous n'avons choisi qu'entre trois et six livres, disons, les plus ou moins connus.

**-Romans intimistes :** André Brink (*Un instant dans le vent*). Andrée Chedid (*L'autre*), (*L'Enfant multiple*). Irène Nemirovsky (*Un enfant prodige*)...

**-Romans d'aventure :** Michael Blake (*Danse avec les loups*). Francisco Coloane (*Cap Horn*), (*Le Dernier mousse*). Anthony Hope (*Le Prisonnier de Zenda*)...

**-Romans de société :** Azouz Begag (*Quand on est mort, c'est pour toute la vie*). Robert Bober (*Quoi de neuf sur la guerre ?*). Didier Daeninckx (*La Mort n'oublie personne*). Paul Fournel (*Un rocker de trop*). Leila Sebbar (*La jeune fille au balcon*)...

**-Autobiographies et souvenirs :** Roald Dahl (*Escadrille 80*). Saïd Ferdi (*Un enfant dans la guerre*). Nelson Mandela (*Un long chemin vers la liberté*)...

**-Science-fiction et fantastique :** Pierre Boulle (*La Planète des singes*). Roald Dahl (*Bizarre ! Bizarre !*). Aldous Huxley (*Le Meilleur des mondes*). H.G Wells (*La Machine à explorer le temps*)...

**-Romans policiers :** René Barjavel (*La Peau de César*). Mary Higgins Clark (*La nuit du renard*). Serge Brussolo (*La Main froide*). Stanislas-André Steeman (*L'Assassin habite au 21*). Christian Grenier (*Coup de théâtre*)...

**Bandes dessinées :** François Bourgeon (*Le Bois d'ébène*). Edmond-François Calvo (*La Bête est morte*). Didier Comès (*Silence*). Jacques Ferrandez (*Le Centenaire*). Hugo Pratt (*Fable de Venise –série Corto Maltese–*). Jacques Tardi (*C'était la guerre des tranchées*)...

#### **4-2-Le texte littéraire dans le manuel scolaire de la 4<sup>ème</sup> année moyenne**

Au cours des trois premières années du moyen, l'apprenant a été confronté à un certain nombre de textes, à travers lesquels il a appris, petit à petit, à s'initier, plus ou moins, à l'analyse du contenu. Cette analyse commence évidemment par le fait de savoir que tout texte a son auteur, et que l'auteur présente son opinion, une idée particulière ou sa propre expérience sous la forme d'un texte (ce que les spécialistes appellent *vision du monde*). L'auteur, lors de la rédaction de son texte, expose des arguments pour qu'il puisse convaincre le lecteur de son point de vue. Le texte argumentatif est le genre de textes qui domine dans le manuel de 4<sup>ème</sup> année moyenne.

L'étude d'un texte argumentatif comporte des activités :

-De repérage (sélectionner l'opinion défendue)

-De relevés (classés par ordre les arguments)

-Mise en relation (les exemples qui illustrent, les arguments, les connecteurs logiques...)

-La synthèse (les indices de la situation d'énonciation).

Donc l'apprenant peut construire le sens du texte à travers l'installation des éléments.

Le manuel scolaire de la 4<sup>ème</sup> année moyenne ne compte en tout et pour tout qu'une trentaine de textes littéraires (textes-échos et d'exercices compris), du plus court : un succinct passage du célèbre roman d'Albert Camus, *L'Etranger*, à la page 127 (moins de quatre lignes) ; au plus long : un long extrait de plus de soixante-dix lignes, tiré de la nouvelle, *L'Homme qui plantait des arbres* de Jean Giono, à la page 63. Ces textes littéraires sont répartis comme suit :

#### 4-2-1-Le roman :

Le roman est le genre littéraire le plus présent dans ce manuel, sans doute parce que le plus populaire. Il n'y en a pas moins de dix extraits de romans français et étrangers dont la plupart sont des **romans autobiographiques**. A commencer par *Le fils du pauvre* de Mouloud Feraoun et *L'Etranger* d'Albert Camus (ces derniers étaient cependant de très bons amis). Ensuite, *Les Jeunes hommes* de Jean-Louis Curtis et « *Mon costume de poète* », passage de *Mon bel oranger*<sup>94</sup> du brésilien José Mauro de Vasconcelos. Enfin, quelques textes dont « *Le prix de la liberté* » et « *Le blé et le coquelicot* », extraits de *Nouvelles de mon jardin*, roman épistolaire mais tout aussi autobiographique, de Rabia Ziani, une écrivaine algérienne établie en France dès le début des années cinquante.

Le **roman historique** est aussi présent à travers un court extrait des *Misérables* de Victor Hugo. Le texte : « *Pourquoi faire des études* » est tiré du *Notaire du Havre*, roman de Georges Duhamel qui s'inspire de la vie de Louis Pasteur. C'est le premier volume d'une série de dix,

---

<sup>94</sup> Ce livre, qui aura un succès international et sera traduit dans plusieurs langues, est publié en 1968, la même année que le best-seller d'un autre écrivain sud-américain et futur prix Nobel de littérature (1982), le colombien Gabriel Garcia Marquez, *Cent ans de solitude*.

publiés sous le nom *La Chronique des Pasquier*<sup>95</sup>. Un **roman testament**, *A mon fils à l'aube du troisième millénaire* de l'écrivain d'origine égyptienne mais d'expression française, Gilbert Sinoué (Samir-Gilbert Kassab de son vrai nom), plutôt spécialiste du roman historique. Pour finir, deux **romans pour enfants** : le premier, intitulé : *Grands Cœurs*, est de l'auteur italien Edmondo de Amicis. Le second, qui s'apparente à un album de bande dessinée, est l'œuvre de René Goscinny et Jean-Jacques Sempé : *Histoires inédites du petit Nicolas*.

#### 4-2-2-La nouvelle :

Moins présente que le roman dans le manuel, la nouvelle, celle, en particulier, de Jean Giono (l'autre chantre de la Provence française, avec Pagnol) : *L'Homme qui plantait des arbres*, en représente néanmoins le texte phare. Les deux autres nouvelles sont : *La Parure* d'un des plus célèbres nouvellistes de l'Histoire, Guy de Maupassant et *Lullaby* de Jean-Marie Gustave Le Clézio (Prix Nobel de littérature en 2008).

#### Caractéristiques formelles de la nouvelle

Titre	Composition	Action	Personnages	Lieu et temps	Fin
A caractère énigmatique	Texte souvent court	Simplicité de l'intrigue	Peu nombreux	Déterminés	Chute

<sup>95</sup> Un peu dans le genre des *Rougon-Macquart* d'Emile Zola ou des *Thibault* de Roger Martin du Gard.

#### 4-2-3-La poésie :

Les poèmes du manuel scolaire sont au nombre de trois seulement : *Complainte de l'arbre*, un poème indochinois.<sup>96</sup> Un poème de Paul Fort, *La ronde autour du monde*, et enfin, *L'aveugle et l'oiseau* du poète algérien Ahmed Azeggagh.

#### 4-2-4-L'essai :

A l'instar de la nouvelle et du poème, on ne compte plus que trois essais dans le manuel : « *Quand je serai grand* », tiré du livre *Grammaire du texte au mot* de Guy Fouillade et Michel Moulin. Deux autres essais qui se ressemblent assez : *L'Algérie vue du ciel*<sup>97</sup> de Jean Grenier (professeur et ami d'Albert Camus) ; et le texte de Hubert Nyssen, *El-Bayadh*, passage de son essai *L'Algérie*.

#### 4-2-5-Le conte :

Deux contes seulement figurent sur le manuel scolaire de la 4<sup>ème</sup> année moyenne : *Le vieillard* qui compte parmi les *Contes du monde arabe* par Jean Muzi. Et *La bonne action*, un conte en provenance de l'Empire du soleil levant, autrement dit, le Japon.

---

<sup>96</sup> L'Indochine, Péninsule du continent asiatique située au sud de la Chine et à l'est de l'Inde — entre l'Inde et la Chine — et incluant la Birmanie, le Cambodge, le Laos, une partie de la Malaisie, Singapour, la Thaïlande et le Vietnam. Le terme actuel, strictement géographique, ne doit pas être confondu avec celui de l'ancienne colonie de l'« Indochine française » qui recouvrait le Cambodge, le Laos et le Vietnam. La fin de la guerre d'Indochine (1946-1954) s'est conclue par la sortie de ces trois pays de l'empire colonial français.. Il semblerait que ce poème date de la période de l'occupation française (1887-1954) car il s'agit d'une région très étendue avec plusieurs cultures. Aujourd'hui, on évoquerait plus un poème vietnamien, thaïlandais ou cambodgien, par exemple. <https://www.monde-diplomatique.fr/index/pays/indochine>

<sup>97</sup> Aujourd'hui, le titre : *L'Algérie vue du ciel* fait plus référence au film documentaire franco-algérien réalisé par Yann Arthus-Bertrand et Yazid Tizi, sorti en 16 juin 2015. Ce documentaire est adapté du livre éponyme, écrit par Benjamin Stora et Djamel Souidi et illustré par Yann Arthus-Bertrand, paru en 2005 aux Éditions de la Martinière. [https://fr.wikipedia.org/wiki/L%27Alg%C3%A9rie\\_vue\\_du\\_ciel](https://fr.wikipedia.org/wiki/L%27Alg%C3%A9rie_vue_du_ciel)

## Les caractéristiques du conte

Composition	Action	Personnages	Lieu et temps	Fin
Texte souvent court et écrit au passé	Simplicité de l'intrigue	Peu nombreux et stéréotypés (une reine, un roi...)	Indéterminés : « Il était une fois... »	Parfois présence d'une moralité

### 4-2-6-La fable :

Difficile de citer le mot *fables* sans penser aussitôt à La Fontaine, c'est-à-dire, aux fameuses *Fables* de La Fontaine dont l'une : *Le loup et l'agneau*, figure dans notre manuel. Il en est d'autres fabulistes, moins connus certes que La Fontaine, mais tout aussi admirables, comme le latin Phèdre et le français Florian et qui se sont tous inspirés, La Fontaine compris, de leur précurseur grec Esope. Ce dernier est l'auteur, justement, de la seconde fable du manuel : *La cigale et les fourmis* (dont s'inspire *La cigale et la fourmi* de La Fontaine).

### 4-2-7-La bande dessinée :

Malheureusement, contrairement au monde occidental en général et à la France et la Belgique en particulier, la bande dessinée n'est pas très ancrée ou pas assez dans notre culture, surtout chez nos apprenants du moyen (10-15 ans). Deux exemples de bande dessinée ornent le manuel : la première, *La cigale le tabac et la fourmi*, qui fait référence comme son nom l'indique à la célèbre fable de La Fontaine, citée plus haut, est une publicité anti-tabac par Delestre de la ligue nationale (France) contre le cancer. Une campagne publicitaire qui date de 1991. Le second exemple est un extrait de la B.D (bande dessinée) de Stéphanie Duval et Marylise Morel, intitulée : *C'est la vie Lulu ! Mes parents ne veulent pas !*

#### 4-2-8-Le théâtre :

N'était-ce la scène 3 de l'Acte III de la pièce théâtrale : *Le voyage de M. Perrichon* d'Eugène Labiche, le théâtre serait absent du manuel scolaire.

Pour terminer, le manuel compte aussi : une seule **correspondance littéraire** : *Ma maman chérie*, une lettre adressée par André Gide à sa mère. Un extrait d'un court **entretien littéraire** ou **interview** de Michel Tournier (auteur du célèbre roman *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* et Prix Goncourt 1970 pour *Le Roi des aulnes*) dans la revue « *Je bouquine* », 'Questions à Michel Tournier', sous le titre : *Quels conseils donneriez-vous à un enfant qui veut devenir écrivain ?* Une **citation** écologique du célèbre chef indien (Sioux) Sitting Bull (Taureau Assis) est également à signaler dans le non moins écologique manuel scolaire de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.

## II-La littérature au lycée

### 1-La conception des manuels scolaires dans le secondaire

Avec la fin du monopole de l'état sur le livre scolaire, la conception des manuels scolaires doit suivre les exigences de la loi des marchés (cahiers de charges, appels d'offres, variété des équipes conceptrices soumissionnaires, absence de coordination entre les équipes sous-traitantes et enfin, commission d'homologation des manuels). On déplore, cependant, le fait que, à l'instar de toute marchandise destinée à la vente, la soumission du manuel scolaire se plie elle aussi à d'autres considérations, autres que scientifiques.

Les trois manuels destinés à l'enseignement de la langue française au niveau du secondaire ont été élaborés par trois équipes conceptrices différentes (comprenant chacune inspecteurs de l'éducation et enseignants) en trois périodes distinctes (2005, 2006, 2007). Après leur homologation par la commission d'homologation et d'approbation de l'INRE, lesdits manuels sont chapeautés par l'ONPS pour leur publication et diffusion.

## **1-1-Les publics concernés**

Le manuel scolaire de français de la 1<sup>ère</sup> AS s'adresse aux élèves des deux troncs communs :

- Sciences et technologie
- Lettres

Les deux autres manuels (2<sup>ème</sup> AS et 3<sup>ème</sup> AS) sont eux destinés pour toutes les filières :

- Mathématiques
- Sciences expérimentales
- Techniques mathématiques
- Gestion / économie
- Lettres et philosophie
- Langues étrangères

## **1-2-Les contenus des manuels**

Les manuels sont soumis à deux exigences essentielles :

1-Le respect des pratiques discursives et des intentions communicatives énoncées dans les programmes officiels :

- Exposer des faits
- Argumenter
- Dialoguer
- Raconter

2-Le respect des contenus thématiques en relation avec les thèmes inscrits dans les programmes :

- L'homme contemporain
- Les défis du 3<sup>ème</sup> millénaire
- La mondialisation des échanges
- La solidarité
- La justice
- Les droits de l'homme
- Les ONG
- Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique, peinture...

### **1-3-Lecture des outils didactiques**

Notre étude des textes de lecture des manuels scolaires se veut une étude comparative entre ces outils didactiques proposés à l'enseignement de la langue française et les textes officiels qui régissent la réforme du système éducatif algérien et plus particulièrement les documents de référence suivants :

**a)-** La loi du 23 janvier 2008, portant loi d'orientation sur l'éducation nationale qui détermine entre autres :

- Les finalités de l'éducation
- Les missions de l'école
- Les principes fondamentaux de l'éducation

**b)-**Le Référentiel Général des programmes de juillet 2008 qui explicite entre autres :

- Les choix méthodologiques tels que : l'approche par compétences, la pédagogie du projet, la pédagogie de l'intégration, l'évaluation des compétences
- Les paradigmes adoptés : l'optique constructiviste, l'optique socioconstructiviste
- Les compétences disciplinaires et les compétences transversales à installer

c)-Les programmes de français de la 1<sup>ère</sup> AS (2005), 2<sup>ème</sup> AS (2005) et 3<sup>ème</sup> AS (2006) qui présentent entre autres :

- Les finalités de l'enseignement du français
- Les profils d'entrée et les profils de sortie des publics de l'enseignement secondaire
- Les compétences disciplinaires à installer / développer

#### 1-4-Analyse des outils didactiques

Notre analyse des outils didactiques des trois manuels de français fait ressortir pas moins de 210 textes de lecture proposés pour la réalisation de 11 projets didactiques pour l'enseignement secondaire général et technologique. Méthodologiquement, ces textes sont répartis en fonction de leur dominante discursive. Il en ressort 102 supports à caractère littéraire et 108 supports à caractère scientifique, technologique et autres.

#### Outils didactiques à caractère littéraire

Niveaux	Nombre de projets didactiques	Littérature					Nombre d'outils didactiques
		Prose			Poésie	Théâtre	
		Dialogue	Description	Narration			
1 <sup>ère</sup> AS	3	8	10	16	9	0	<b>43</b>
2 <sup>ème</sup> AS	4	0	2	9	6	11	<b>28</b>
3 <sup>ème</sup> AS	4	3	8	16	4	0	<b>31</b>
<b>Nombre d'outils didactiques</b>		11	20	41			
		<b>72</b>			<b>19</b>	<b>11</b>	<b>102</b>

**Tableau synthétique des outils didactiques**

Niveaux	Nombre d'outils didactiques	Littérature		Sciences, technologies et autres	
		Nombre	Taux	Nombre	Taux
1 <sup>ère</sup> AS	76	43	56,57 %	33	43,43 %
2 <sup>ème</sup> AS	60	28	46,66 %	32	53,34 %
3 <sup>ème</sup> AS	74	31	41,89 %	43	58,11 %
<b>TOTAUX</b>	<b>210</b>	<b>102</b>	<b>48,57 %</b>	<b>108</b>	<b>51,43 %</b>

La confrontation des outils didactiques avec les documents officiels de référence a résulté en un certain nombre de points forts et de points faibles desdits outils didactiques.

**1-4-1-Les points forts des outils didactiques**

- Leur importante teneur en matière d'informations scientifiques et technologiques.
- Une ouverture sur d'autres civilisations et cultures.
- Une imprégnation des différents types de discours.
- La linguistique de l'énonciation y tient une place de choix.
- Le développement de l'esprit critique fondé sur le jugement.
- Le développement de l'esprit scientifique (clarté, rigueur, précision).
- Le développement du goût de l'investigation scientifique.

**1-4-2-Les points faibles des outils didactiques**

- Le discours interculturel est quelque peu marginalisé.
- Les textes proposés charrient une forte charge idéologique.

-Le « Bon usage » de la langue et la stylistique ne constituent pas une priorité pour les concepteurs de ces outils.

-Des outils très en deçà quant à leur capacité à développer la sensibilité et l'imagination de l'apprenant, encore moins à stimuler son esprit de créativité.

-Des outils insuffisants pour forger le jugement esthétique et encourager l'appréciation des belles œuvres. L'art en général y est secondaire.

Il semblerait que ces outils didactiques favorisent plus une certaine orientation à caractère scientifique et technologique au détriment d'une visée plus littéraire, quand bien même que ce sont plutôt les supports littéraires qui sont les plus efficaces dans le domaine de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Il est vrai que les outils en question se chargent de l'installation et du développement de la compétence de communication telle que définie par les documents officiels de référence, cependant, cette compétence communicative est quand-même amputée de certaines de ses composantes.

Afin de remédier quelque peu aux dysfonctionnements relevés dans notre analyse, il serait plus judicieux de concevoir un manuel de français par niveau et par filière, et qui serait à même de répondre avec pertinence, en même temps, aux exigences de la tutelle et aux besoins des utilisateurs.

## **2-Le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS**

Avec le premier manuel du cycle secondaire, on entre dans une nouvelle ère et aire, c'est-à-dire que le contexte spatio-temporel évolue et change complètement, surtout pour l'apprenant qui, de collégien se retrouve ainsi lycéen. Ergonomiquement, cela commence naturellement par le manuel scolaire qui passe du grand format 28 x 20 à celui, bien plus adéquat pour le niveau, de 23 x 16. La conception graphique y est plus sobre, avec, en première de couverture, un pont en pierres, tout ce qu'il y a de classique, sur un fond boisé et verdoyant.

Le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS s'ouvre sur un avant-propos des auteurs avec les expressions en gras : **projets didactiques, projets pédagogiques, chapitres, séquences, d'évaluation** et enfin, **exercices**. Ce sont donc les mots-clés du programme de ce manuel qui est divisé en cinq chapitres comprenant chacun un certain nombre de séquences. Cet avant-propos se termine sur :

Vous avez sans doute remarqué que l'on ne s'adresse pas à vous en disant « tu » parce que nous considérons que vous n'êtes plus un (e) enfant, vous êtes en voie de devenir un (e) adulte responsable.<sup>98</sup>

Le sommaire, lui, représente un tableau détaillé des trois projets autour desquels est façonné le manuel scolaire et dont ils représentent la finalité :

**Projet 1** : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.

**Projet 2** : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

**Projet 3** : Ecrire une petite biographie romancée.<sup>99</sup>

La page suivante, page 4 : « *Pour vous orienter dans le manuel* » est un schéma descriptif avec des cases en couleur et des flèches pour se retrouver dans ce premier manuel scolaire de l'enseignement secondaire.

Une petite remarque concernant la citation en bas de la page 5, qui inaugure le manuel par :

---

<sup>98</sup> Avant-propos du manuel de *Français 1, première année secondaire*, Alger, ONPS, 2015-2016, p. 2

<sup>99</sup> Il est très intéressant et, pour le moins, assez ambitieux, que cela puisse faire l'objet de tout un projet. Sommaire du manuel de *Français 1, première année secondaire*, Alger, ONPS, 2015-2016, p. 3.

## Exposer

pour donner des informations sur divers sujets.

### *La vulgarisation scientifique*

La véritable fonction de la vulgarisation scientifique est « de rapprocher l'homme en travaillant à réduire cette terrible quoique invisible distance, l'ignorance. »

Rostand.

La remarque concerne l'auteur de la citation qu'est en fait le grand chimiste, Jean Rostand, fils du célèbre écrivain et homme de théâtre, Edmond Rostand, auteur de la non moins célèbre pièce de théâtre, *Cyrano de Bergerac*. Il fallait citer le prénom (d'autant plus qu'il est court) de l'auteur pour éviter toute confusion.<sup>100</sup>

Une autre remarque pour clore : à la fin, cette fois, à l'avant dernière page du manuel, c'est-à-dire, la page 191. Dans l'exercice numéro 10, le nom de l'actrice américaine Kim Basinger est écrit Bassinger avec deux « s ». On avait peut-être pensé qu'on le prononcerait « z » vu que le « s » est entre deux voyelles ; ou alors, il s'agirait tout simplement d'une faute d'impression.

---

<sup>100</sup> Quand bien même que ce soit Jean Rostand le scientifique, comment être sûr qu'il soit l'auteur de la citation ? Par souci d'exactitude et afin d'éviter tout quiproquo, il faut en mentionner le nom et le prénom. Exemple : il y a Alexandre Dumas, père et fils ; Pierre Corneille et Thomas Corneille (sans compter le chanteur) ; Boileau (Nicolas Boileau-Despréaux, le grand écrivain du XVII<sup>ème</sup> siècle) et Boileau-Narcejac (Pierre Boileau et Thomas Narcejac, écrivains de romans policiers)

### 3-La littérature dans le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS

Le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS contient pas moins de cinquante-trois textes littéraires en tous genres, du roman à la poésie et de la nouvelle au conte en passant par la fable et le récit, autobiographique ou de voyage. On est passé d'une trentaine de textes littéraires en 4<sup>ème</sup> année moyenne à une cinquantaine en 1<sup>ère</sup> année secondaire avec presque les mêmes genres. Avec en plus, la chanson et la poésie en prose. On déplore cependant l'absence du théâtre dans le manuel alors qu'un passage d'une pièce de Labiche figurait dans celui de la dernière année moyenne.

Ces textes littéraires se présentent comme suit :

#### 3-1-Le roman :

Comme à l'accoutumée, c'est le roman qui prédomine dans le manuel scolaire avec vingt titres dont quatorze peuvent être considérés comme tels alors que les six autres sont à ranger dans le domaine de la **paralittérature**<sup>101</sup>. Il y a l'un des romans les plus célèbres et les plus lus dans le monde *L'étranger* du natif d'Algérie et prix Nobel en 1957, Albert Camus. « *A la claire fontaine* », un passage du roman de Mouloud Feraoun *Jours de Kabylie. L'incendie* de Mohammed Dib, le deuxième roman de sa trilogie, entre *La Grande Maison* et *Le Métier à tisser*. Une ribambelle de **Classiques** français du XIX<sup>ème</sup> siècle : *Les Chouans* de Balzac. *Le Petit Chose* d'Alphonse Daudet. Le fameux *Germinal* d'Emile Zola. Le moins connu *Le Rêve* de Zola aussi. *Poil de carotte* de Jules Renard. *Pêcheur d'Islande* de Pierre Loti. Le roman d'aventure mais non moins classique *Vingt Mille Lieues sous les mers* de Jules Verne. Le court roman (comme *L'étranger* de Camus) mais non moins célèbre *Le Vieil Homme et la Mer* d'Ernest Hemingway (prix Nobel 1954). *Sa Majesté des mouches* de l'anglais William

---

<sup>101</sup> La paralittérature regroupe toutes les formes d'écrits qui se situent en marge de l'institution littéraire, autrement dit le corpus des textes dont le statut littéraire est rendu incertain par l'absence de reconnaissance sans être pour autant pleinement identifiable à un autre régime d'écriture (comme l'histoire, le journalisme, etc.).<sup>1</sup> On emploie cette notion surtout pour désigner les différentes formes de littérature populaire, comme la littérature de colportage, le roman d'aventure, le roman policier, le roman de gare, la science-fiction, le roman à l'eau de rose, etc., genres où l'ambition littéraire semble céder le pas au plaisir immédiat du lecteur ou à l'appât du gain que ce plaisir laisse envisager. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Paralitt%C3%A9rature>.

Golding. *Légendes de la mer*, un roman de l'écrivain français Bernard Clavel. Un roman plus récent *Le maître immobile* de l'auteur belge Patrick Dupuis qui a pour thème l'école. Et pour finir, un très court passage voire deux phrases du roman *Hefnaoui le Magnifique* de l'écrivaine Out El Kouloub (en réalité, Qout El Kouloub, mais les égyptiens ne prononcent pas le « Q »)

Pour ce qui est de paralittérature, le **roman policier** (il y a cependant des nuances entre le roman policier et le roman noir ou le polar)<sup>102</sup> est présent dans le très populaire *Arsène Lupin, gentleman cambrioleur* de Maurice Leblanc. *Beau temps pour caner* de l'américain Jack Dillon.<sup>103</sup> Et pour finir *Maria de Curaçao* qu'est malencontreusement transcrit *Mana de curaçao* (une faute de frappe, sans doute, faisant du « r » et du « i » un « n ») du néerlandais Van de Wetering.

« *Le jeune conteur* » est un extrait d'un **roman pour la jeunesse** *L'œil du loup* d'un des auteurs les plus prolifiques du genre, Daniel Pennac. Un **roman d'aventure** *La Piste oubliée* de l'explorateur et écrivain Roger Frison-Roche. Isaac Asimov, un des maîtres du **roman d'anticipation** ou de **science-fiction**<sup>104</sup> nous offre « *La Terre et l'eau douce* », extrait de son roman *L'Univers de la science*.

---

<sup>102</sup>Jean-Claude Sarrot et Laurent Broche, *Le roman policier historique*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2009, p. 315.

<sup>103</sup> Un passage de ce roman au titre argotique figure comme préambule au livre de Gérard Vigner, *Lire : du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE International, 1979, p. 9.

<sup>104</sup>L'anticipation est un genre littéraire et cinématographique, constitué par les œuvres dont l'action se déroule dans le futur, proche ou lointain. Ce genre est souvent lié à la science-fiction, mais pas systématiquement. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Anticipation\\_\(fiction\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Anticipation_(fiction)).

### **3-2-Le récit de voyage :**

Le **récit de voyage**, genre très en vogue à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et au début du XX<sup>ème</sup>, est présent dans le manuel scolaire à travers trois livres. Le premier *D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse* est l'œuvre de l'algérianiste <sup>105</sup> Louis Bertrand. Le deuxième *Au soleil*, est l'œuvre du grand romancier et nouvelliste, Guy de Maupassant. *Mes voyages*, de l'académicien Claude Farrère, est le dernier récit de voyage du manuel.

### **3-3-Le récit autobiographique :**

Les récits autobiographiques de ce manuel sont au nombre de deux et sont dus à deux femmes : *Une soupe aux herbes sauvages* d'Emilie Carles et *Histoire de ma vie* de Fadhma Ait Mansour Amrouche, la mère de Taos et Jean El Mouhoub Amrouche (ce dernier est également présent dans le manuel).

### **3-4-Le récit historique :**

Le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS ne contient qu'un seul récit historique (à ne pas confondre avec le roman historique) *Le Rhône* d'un des plus grands historiens français du XIX<sup>ème</sup> siècle, Jules Michelet.

### **3-5-La lettre :**

Il s'agit, dans l'unique exemple dans le manuel, de correspondance et non de roman épistolaire. Le caractère littéraire de la lettre de Jean El Mouhoub Amrouche à sa mère : *Ma chère maman*, est justifié par le fait que le destinataire et le destinataire de l'épître (la lettre) soient eux-mêmes écrivains.

---

<sup>105</sup>L'algérianisme est un mouvement intellectuel et culturel né en Algérie, dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Alg%C3%A9rianisme>.

### **3-6-La nouvelle :**

Il y a quatre passages de deux nouvelles de l'italien Dino Buzzati, plus connu comme l'auteur du roman *Le Désert des Tartares*. Trois extraits de la nouvelle *Le K* dont « *L'obsession de Stefano* » et « *Vie de marin* » et « *Le chef* » tiré de l'autre nouvelle *Les Nuits difficiles*.

### **3-7-L'essai :**

L'essai n'est pas en reste dans ce manuel. Le premier essai, en guise de texte support, est un bref passage introductif de l'illustre *Encyclopédie* de Diderot. Le deuxième passage intitulé « *Le jeu* » est tiré de l'essai du sociologue et écrivain Roger Caillois, *Les jeux et les hommes*. Le troisième extrait « *Un conseil bien raisonnable !* », plus philosophique, fait partie de l'essai *Aveux et anathèmes* du roumain d'expression française Emil Michel Cioran. Le quatrième et dernier essai, *Exercices de style*, est l'œuvre de Raymond Queneau, un petit récit anodin raconté de 99 façons différentes.

### **3-8-Le conte :**

Quatre contes émaillent le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS. Une adaptation du classique *Le joueur de flûte de Hamelin* des frères Grimm par le français M. Fernand Gillard sous le titre *Le joueur de flûte de Hamelin et étranges aventures de trois lutins*. Un très court extrait du conte de Gabriel Garcia Marquez (l'auteur de *Cent ans de solitude* et prix Nobel en 1982) *Le dernier voyage du vaisseau fantôme*.<sup>106</sup>Un passage de *Un cœur simple*, un des *Trois contes* de Gustave Flaubert. Et pour finir, *La Clé d'or* des célèbres auteurs allemands de contes, les frères Jacob et Wilhelm Grimm.

---

<sup>106</sup> Il faut cependant préciser que ce récit peut être aussi classé parmi les nouvelles fantastiques ou de science-fiction. Quand il s'agit de vaisseau spatial, c'est de l'anticipation ; vaisseau fantôme, cela relève de la science-fiction. Daniel Fondanèche, *Paralittératures*, Paris, Vuibert, 2005, p. 118.

### 3-9-La fable :

Il n'y a que deux fables dans le manuel. Elles sont du père de la fable moderne, l'incontournable Jean de La Fontaine. Il s'agit de la deuxième fable du livre IX du second recueil de ses *Fables* : *Les deux pigeons* et de la dixième fable du premier livre du premier recueil : *Le loup et l'agneau*.

### 3-10-La poésie :

Le manuel comprend sept poèmes en vers et un seul en prose, c'est un extrait du recueil *Le Spleen de Paris*, intitulé « *Le joujou du pauvre* » d'un des précurseurs du genre, le poète Charles Baudelaire. Les sept poèmes en vers dont deux de Jacques Prévert sont : « *Dans ma maison* » et « *La grasse matinée* » de Jacques Prévert, extraits de son recueil *Paroles*. « *Je voyage bien peu* » du recueil *Plain-Chant* de Jean Cocteau. Un poème de Max Jacob comme texte support. Le célèbre « *Demain, dès l'aube...* » Des *Contemplations* de Victor Hugo. « *Oklahoma, 20 janvier 1914* » du poète et écrivain suisse Blaise Cendrars, tiré de ses *Dix-neuf poèmes élastiques*. A la toute dernière page du manuel, le poème « *Mathématiques* » des *Œuvres poétiques complètes* de Jules Supervielle.

### 3-11-La chanson :

Une chanson complète et un court extrait de chanson figurent dans ce manuel. *Qui a tué Davy Moore* du chanteur pop et folk américain, le contestataire Bob Dylan qui allait décrocher le prix Nobel de Littérature en 2016. L'autre extrait, un texte support, est une chanson sur fond de jeux langagiers par Charles Trenet : *Débit de l'eau, débit de lait*. Cette chanson est suivie d'un autre texte support de cinq **virelangues**<sup>107</sup> dont un, *Ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?* Sera même chanté par Jean Constantin.

---

<sup>107</sup> Un virelangue (casse-langue, selon d'autres, ou fourchelanguage comme l'a appelé Claude Hagège) est une locution (ou une phrase ou un petit groupe de phrases) à caractère ludique, caractérisée par sa difficulté de prononciation ou de compréhension orale, voire les deux à la fois. On parle aussi de trompe-oreilles lorsqu'une phrase est difficile à comprendre et donne l'impression d'être en langue étrangère. Exemple, le célèbre : *un chasseur sachant chasser sans son chien est un bon chasseur*. <https://www.lalanguefrancaise.com/general/les-22-meilleurs-virelangues-exercice-elocution-francaise/>

### **3-12-La bande dessinée :**

Le dessin ou la caricature, en général et la bande dessinée, en particulier, sont aussi présents dans les exercices d'expression orale du manuel scolaire. La bande dessinée qui s'intitule *Les gosses* est de l'auteur français de bande dessinée, Carabal, alias Pascal Cara Costea. Trois autres, sans légendes cette fois (les bulles contenant le texte) du bédéiste argentin Quino figurent aux pages 52, 58 (pour l'expression écrite) et 78. Deux caricatures de l'auteur de *Bouzid*, le bédéiste algérien Slim, nom de plume de Menouar Merabtene, figurent aux pages 172 (à l'expression écrite) et 174 de ce manuel. Un dessin satirique (à commenter) accompagnant l'article « *changer de refrain* » d'Afrique Mag signé E Pontié de la page 108. Un autre dessin, en forme de rébus, du caricaturiste français Reiser est utilisé à l'expression orale dans la page 162.

### **3-13-L'interview :**

Une interview qui date de 2003 de l'humoriste français d'origine algérienne Smaïn, pour le mensuel francophone international *Afrique magazine* figure à la page 73. Une autre interview, en forme de tableau, du philosophe français Michel Serres, figure à la page 75. Une interview, dont on a gardé que les réponses, du basketteur Tariq Abdul Wahad pour le numéro 217 de *L'hebdos des juniors*.

## **4-Analyse des textes littéraires du manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS**

Comme on l'a vu, le roman est le genre littéraire le plus présent dans le manuel, bien que la plupart des extraits soient assez courts, parce que textes support voire textes écho pour certains. Cela dit, nous allons procéder à une analyse ou plutôt à une tentative d'analyse ou d'approche de ces textes afin d'en cerner le choix, l'efficacité et la pertinence. Cela ne se fera pas par

ordre des genres les plus récurrents dans le manuel, à savoir, le roman, le poème, la nouvelle...Mais plutôt par projet, au fur et à mesure, du premier au troisième et dernier.

### **Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée**

Pour le projet 1 : *Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée*, il se divise en deux intentions communicatives : 1-*Exposer pour donner des informations sur divers sujets*. 2-*Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre*.

#### **1-Exposer pour donner des informations sur divers sujets**

La première intention communicative a pour objet d'étude : *La vulgarisation scientifique* et pour thèmes : *La communication, l'environnement et la ville*. Pour les techniques d'expression, on a : *La prise de notes, le plan et le résumé*. Les séquences, elles sont au nombre de trois :

#### **Séquence 1 : Contracter des textes**

Cette séquence va de la page 5 à la page 25 et ne compte pour ainsi dire qu'un seul texte littéraire : « *Dans ma maison* », un poème d'un des poètes les plus populaires et les plus enseignés aux élèves, Jacques Prévert, tiré de son célèbre recueil *Paroles*.<sup>108</sup>Le choix du poème s'avère judicieux pour cette séquence d'autant plus que la langue de Prévert est très appropriée de par sa simplicité et sa jovialité.

#### **Séquence 2 : Résumer à partir d'un plan détaillé**

De la page 26 à 42, la séquence, de par son titre et sa nature, ne s'apprête apparemment pas aux textes littéraires. La plupart de ses textes sont soit des articles de revues scientifiques ou de journaux soit des passages d'ouvrages tout aussi scientifiques. Nous avons relevé cependant deux textes littéraires ou plutôt paralittéraires. « *La terre et l'eau douce* » extrait de *L'univers de la science* d'Isaac Asimov, un des auteurs majeurs de science-fiction et de romans

---

<sup>108</sup> Grâce à son langage familier et ses jeux de mots pleins d'esprit et d'inventivité. N'est-il pas l'auteur de l'incontournable « *Le cancre* » ? Qui figure aussi dans ce joyau poétique qu'est le célèbre recueil : *Paroles*. <http://www.unjourunpoeme.fr/poeme/le-cancree>.

d'anticipation dont c'est peut-être le livre le plus scientifique tout en étant le moins fictionnel. Le second, d'après l'un des plus grands historiens français, Jules Michelet <sup>109</sup>, *Notre France*, s'intitule « *Le Rhône* ». La qualité littéraire de ce court texte, à part le fait que l'auteur est aussi un écrivain de renom, est aisément décelable à sa comparaison avec le suivant sur la même page (31) et sur le même sujet, à savoir ce fleuve qu'est le Rhône mais dans un style sec, épuré et didactique des cours de géographie, très proche de celui des dictionnaires.

### **Séquence 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication**

De la page 43 à 59. Il y a dans cette séquence trois textes prosaïques, un poème et deux dessins. En page 48, trois courts textes de trois illustres auteurs français sur le même thème, la ville d'Alger. Le premier est un extrait de *D'Alger la romantique à Fez la mystérieuse* de l'algérianiste Louis Bertrand ; peut-être l'écrivain français –et académicien– qui le plus écrit sur Alger entre les Deux Guerres. Le deuxième, *Au soleil* est dû à Guy de Maupassant où l'auteur de *Bel ami* nous offre une description très fin du XIX<sup>ème</sup> siècle de notre capitale. Le troisième texte, passage de *Mes voyages* d'un autre académicien et orientaliste français Claude Farrère qui décrit l'Alger des années vingt.

Le poème, *Je voyage bien peu* tiré du recueil *Plain-chant*, est signé Jean Cocteau, le grand écrivain, peintre, dramaturge et poète français. Il y est question d'Alger dans deux vers, un dans la première strophe et l'autre dans la troisième :

*Je voyage bien peu. J'ai vu Londres, Venise  
Bruxelles, Rome, Alger,  
De musée en église  
S'épuisant mon désir d'encore voyager.*

---

<sup>109</sup> Jules Michelet, né le 21 août 1798 à Paris et mort le 9 février 1874 à Hyères, est un historien français. Libéral et anticlérical, il est considéré comme étant l'un des grands historiens du XIXe siècle bien qu'aujourd'hui controversé, notamment pour avoir donné naissance à travers ses ouvrages historiques à une grande partie du « roman national », républicain et partisan, remis en cause par le développement historiographique de la fin du XXe siècle<sup>1</sup>. Il a également écrit différents essais et ouvrages de mœurs dont certains lui valent des ennuis avec l'Église et le pouvoir politique. Parmi ses œuvres les plus célèbres de l'époque, Histoire de France, qui sera suivie d'Histoire de la Révolution. Essentiellement historien, Michelet est écrivain comme le furent Voltaire et Sartre, essentiellement philosophes. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Jules\\_Michelet](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jules_Michelet).

*Bruxelles, dont la place est un riche théâtre*  
*Rome a l'œil inhumain*  
*De moulage de plâtre*  
*Alger qui sent la chèvre et la fleur de jasmin.*

Pour les dessins, tous deux de Quino, le premier est une bande dessinée sans légendes et qui figure sur l'expression orale de la séquence 3 à la page 52. Il est demandé à l'élève, entre autres, de proposer une version écrite de cette B D. Le second dessin de la séquence fait suite au précédent texte *Villes géantes* comme pour illustrer en le caricaturant l'inextricable problème de la circulation routière dans ces métropoles voire mégapoles.

Les pages de 60 à 66 sont consacrées aux exercices des trois séquences. Dans ceux de la première séquence, le premier qui concerne l'amélioration de l'articulation et la prononciation s'ouvre sur un poème de Max Jacob, extrait des *Œuvres burlesques et mystiques de Frère Matorel mort au combat*.<sup>110</sup> Le choix de la poésie de Jacob est tout à fait en accord avec ce genre d'exercices mais celui des œuvres de Robert Desnos par exemple (*Aimable souvent est sable mouvant*, entre autres), dans le même genre, l'est encore plus. Ensuite, c'est une chanson de Charles Trenet : *Débit de l'eau, débit de lait*. et une suite de virelangues comme le *Ton thé t'a-t-il ôté ta toux ?*<sup>111</sup> Chanté par Jean Constantin<sup>112</sup>, un peu dans la veine des chansons de l'auteur

---

<sup>110</sup> La référence que nous avons trouvée est celle-là : *Les Œuvres burlesques et mystiques de Frère Matorel, mort au couvent de Barcelone.*, Kahnweiler, Paris, 1912. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Max\\_Jacob](https://fr.wikipedia.org/wiki/Max_Jacob).

<sup>111</sup> Suivi de : *Oui, mon thé m'a ôté ma toux*. Qu'on doit à Etienne Tabourot, sieur des Accords, dit Tabourot des Accords, né à Dijon en 1547 et mort en 1590, est un poète français. Procureur du roi à Dijon, il mourut dans les fonctions de juge en la baronnie de Verdun. Comme il était noble et avait pour devise « à tous accords », ces mots, mis au bas d'un sonnet, furent pris pour un nom d'auteur qui lui resta. [https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89tienne\\_Tabourot](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89tienne_Tabourot)

<sup>112</sup> Jean Constantin est un auteur-compositeur-interprète de chansons françaises né le 9 février 1923 à Paris 17e et mort le 30 janvier 1997 à Créteil (Val-de-Marne). Jean Constantin est l'auteur d'un des grands succès d'Édith Piaf, *Mon manège à moi* (1952), musique de Norbert Glanzberg. En 1955, Annie Cordy crée sa chanson *Jolie fleur de papillon*. La même année, *Ne joue pas avec mon cœur* est interprétée par Colette Deréal puis par Dalida et Lucienne Delyle. Il compose la musique de la chanson la plus populaire de Zizi Jeanmaire : *Mon truc en plumes*, paroles de Bernard Dimey (1956). Il crée pour Yves Montand les chansons *Ma gigolette* (1960) et *Pianola* (1963), devenues également des classiques de la chanson française grâce à Yves Montand. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Constantin](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Constantin). Après avoir composé la musique du film *Bonjour sourire* (1956), il signe en 1959 celle d'un des films emblématiques de la Nouvelle Vague : *Les quatre cents coups* de François Truffaut. Juliette Gréco enregistrera une version chantée du thème principal du film, *Comment voulez-vous ?* (paroles de Jean Constantin). Suivront entre autres *La Française et l'Amour* (1960) et *Le Caïd de Champignol* (1966). Il a signé ainsi des chansons qui sont devenues des standards, telles *Mon manège à moi*, interprétée par Édith Piaf et *Mon truc en plume* chanté par Zizi Jeanmaire, ainsi que de nombreuses musiques de films.

de *Ta Katie t'a quitté*, Bobby Lapointe.<sup>113</sup> On a aussi : *Un ciel serein dans le Haut-Rhin est sans embruns / Qui crut croquer une crevette crue croqua une croquette croquante / La saucisse sachant sécher qui sèche sans s'assécher / Didon dîna, dit-on, du dos d'un dodu dindon.*<sup>114</sup> Ce sont autant d'excellents exercices de diction qui permettent aux apprenants de faciliter et d'améliorer leur prononciation au court terme et d'en affiner l'élocution au long terme.

Un tout petit préambule de *L'Encyclopédie* de Diderot avec des blancs à remplir figure au troisième exercice. Les exercices qui suivent ainsi que ceux des deux autres séquences ne contiennent pas de textes littéraires.

## 2-Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre

Cette intention communicative a pour objet d'étude : *L'interview* et pour thème : *Les métiers*. Elle couvre les pages allant de 67 à 96 et compte comme techniques d'expression : *Le questionnaire, l'exposé oral et la lettre personnelle*. Il y est question de deux séquences :

### Séquence 1 : Questionner de façon pertinente

Cette séquence qui a pour titre *Questionner de façon pertinente* (p. 67 à 81) s'ouvre sur une remarque concernant la citation : « **Tant que deux hommes continueront à échanger, on ne pourra pas totalement désespérer de l'Humanité.** » signée Lessing. Seulement, on ne sait pas s'il s'agit de l'écrivain et dramaturge allemand du XVIII<sup>ème</sup> siècle Gotthold Ephraïm Lessing ou bien de la romancière britannique, prix Nobel de littérature en 2007, Doris Lessing. Le premier texte littéraire est un passage de *L'étranger* d'Albert Camus (Nobel 1957), un des

---

<sup>113</sup> Robert Lapointe (dit Bobby Lapointe), né le 16 avril 1921 à Pézenas (Hérault) et mort le 29 juin 1972 dans la même ville, est un auteur-compositeur-interprète français. Il est surtout connu pour ses chansons parsemées de calembours, de contrepèteries, d'allitérations et de paronomases. Il a plus d'une cinquantaine de chansons toutes aussi célèbres. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Bobby\\_Lapointe](https://fr.wikipedia.org/wiki/Bobby_Lapointe).

<sup>114</sup> Cette dernière est aussi l'invention du Sieur Tabourot. Fort précoce, Tabourot était encore élevé au collège de Bourgogne à Paris, lorsqu'il fit *La Coupe* et *La Marmite*, pièces où la mesure variée des vers figurait l'objet décrit. À dix-sept ans, il publiait son premier recueil consistant essentiellement en tours de force poétiques très en faveur à son époque : acrostiches, anagrammes, échos, rébus, vers léonins, monosyllabiques, rapportés, lettrisés, etc. Il fit des poésies d'un esprit ingénieux, des épigrammes bien tournées, des pièces d'une gaieté rabelaisienne et même quelques stances graves. Il a publié plusieurs ouvrages facétieux, le plus connu est *Les Bigarrures et les Touches du seigneur des Accords*, imprimé à Paris à partir de 1572 et plusieurs fois réédité jusque vers 1662. Tabourot a également édité, en le refondant et l'augmentant, le *Dictionnaire des rimes françaises* de Jean Le Fèvre (Paris, 1588, in-8°). [https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89tienne\\_Tabourot](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89tienne_Tabourot).

livres les plus lus au monde. Un extrait à transformer en dialogue pour une série de saynètes <sup>115</sup> d'un petit spectacle. <sup>116</sup>

L'interview du comique français natif de Constantine, Smaïn à la page 73 est le texte le plus à même d'illustrer et d'explicitier cet objet d'étude. L'interview qui suit est celle du philosophe et historien des sciences, Michel Serres, interviewé par Denis Demonpion pour le journal *Le Point*. Elle est en forme d'un tableau avec deux colonnes, les questions d'un côté, les réponses de l'autre. Il s'agit de les relier dans l'expression orale de la séquence 1.

Le texte suivant est une fable de La Fontaine : *Les deux pigeons* autour de laquelle tournent les exercices de lecture analytique et d'expression écrite. Le choix de cette fable est très pertinent pour l'intention communicative et l'objet d'étude. L'expression orale de la page 78 se base sur une bande dessinée avec quatre vignettes <sup>117</sup> sans légendes de Quino et dont il faut trouver le texte, c'est-à-dire les dialogues indispensables à sa compréhension. Le dernier texte de cette première séquence est « *à la claire fontaine* » d'après le roman en forme de récits de Mouloud Feraoun, *Jours de Kabylie*. C'est un texte support pour la dernière expression écrite de la séquence.

## **Séquence 2 : Rédiger une lettre personnelle**

Elle couvre les pages de 82 à 91 est son titre et débute par l'un des poèmes les plus connus du recueil : *Les Contemplations* de Victor Hugo, « *Demain dès l'aube...* » Ce poème est sujet aux questions de la lecture analytique. « *Ma chère maman* » est une lettre de Jean El Mouhoub Amrouche, signée *Ton Jeannot*, et adressée à sa mère Fadhma Aït Mansour Amrouche. Enfin, une interview retravaillée du basketteur Tariq Abdul Wahad, c'est-à-dire, dont on a gardé que les réponses et c'est aux élèves de trouver les questions adéquates.

---

<sup>115</sup> Une saynète est une petite comédie bouffonne, à mi-chemin entre l'opérette et la chanson comique et humoristique. Issu du théâtre espagnol — ce qui explique l'origine du mot —, ce genre fut pratiqué en France à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle. Il pourrait être l'équivalent d'un intermède. Par extension, le mot « saynète » désigne une courte pièce comique sans prétention, avec peu de personnages, un sketch. Bien qu'ils soient homophones, « saynète » a un sens différent de « scénette », qui désigne simplement une petite scène<sup>3</sup>. Une saynète peut ainsi comporter plusieurs scènes, et une scénette peut ne pas être comique. C'est par erreur que le mot « scénette » est fréquemment employé à la place de « saynète ». Exemple : En anglais nous devons réaliser une saynète de trois minutes. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Saynète>. Nous signalons que le terme n'est pas expliqué dans le manuel.

<sup>116</sup> Nous avons déjà évoqué l'absence de textes de théâtre du manuel de la 1<sup>ère</sup> AS alors que le terme « saynète » fait partie du jargon du théâtre.

<sup>117</sup> Une vignette : (aussi appelée une case) image d'une bande dessinée délimitée par un cadre. <http://lecoindesbulles.blogspot.com/2007/03/le-vocabulaire-de-la-bande-dessine.html>

Les pages 92 à 96 sont consacrées aux exercices et se terminent par deux textes littéraires. Le premier est un extrait du *Petit chose*, le roman d'Alphonse Daudet dont on a mis les verbes à l'infinitif et c'est à l'élève de les conjuguer. Le second est un passage d'*Arsène Lupin, gentleman cambrioleur*, le très populaire roman policier de Maurice Leblanc.

## **Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions**

### **3-Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue**

Cette intention communicative a pour objet d'étude qu'introduit la citation de Rudyard Kipling (auteur du *Livre de la jungle* et prix Nobel en 1907) : « **N'admettez rien a priori si vous pouvez le vérifier.** » *le discours argumentatif* et couvre les pages de 97 à 120, avec un seul thème : *les loisirs*. Les techniques d'expression sont : *les plans du discours argumentatif, le résumé et la lettre administrative*. Il y a deux séquences à ce projet.

#### **Séquence 1 : Organiser son argumentation**

De la page 97 à 108, cette séquence débute par un court extrait du roman policier de l'américain (traduit en français) Jack Dillon, *Beau temps pour caner*.<sup>118</sup> Un extrait en langage trop familier, voire argotique. En page 101, le texte « *Le jeu* » est tiré de l'essai du sociologue, écrivain et académicien Roger Caillois, *Les jeux et les hommes*. Le texte est parfaitement adapté pour l'argumentation. Le dessin satirique de la page 108 suit l'article « *changer de refrain* » d'Afrique Mag qui parle de piratage. Il représente un client, billet à la main, qui demande à un vendeur de CD piratés : « *Vous copiez aussi les billets de 10.000 F. CFA ??* » (Franc de la Communauté financière africaine)

#### **Séquence 2 : S'impliquer dans son discours**

---

<sup>118</sup> *Caner* \ka.ne\ intransitif 1er groupe (voir la conjugaison) (Familier) Mourir.

-N'en dis pas un mot à Mlle de Cinq-Cygne, qui pourrait caner. — (Honoré de Balzac, Une ténébreuse affaire)

-« Ah ! celui-là ! En remonter à tout le monde, hein ? Où vont-ils chercher ça ? Ah ! c'est malin ! Est-ce que vous n'auriez pas dit quand il est arrivé ?... Qu'est-ce qui le tenait debout ? La fierté, hein ! Tu ne voulais pas caner, hein ! Couillon, va ! » — (Jean Giono, Le hussard sur le toit, 1951, réédition Folio Plus, pages 66-67). <https://fr.wiktionary.org/wiki/caner>.

Cette séquence couvre les pages 109 à 117 et commence par un passage du roman autobiographique de Jules Renard : *Poil de carotte* (appelé ainsi pour son teint roux). Le deuxième extrait « *Un conseil bien raisonnable !* » est tiré de l'essai *Aveux et anathèmes* de l'écrivain et philosophe roumain Emil Michel Cioran, plus connu comme l'auteur du recueil de pensées : *Syllogisme de l'amertume*. (Il est, avec Eugène Ionesco et Mircea Eliade, l'auteur roumain d'expression française le plus connu et reconnu). Ce texte est des plus philosophiques qui soient et incite à la réflexion, cependant, nous avons relevé une erreur quant à l'explication de Transylvanie. Il y est reporté : « \*Transylvanie : actuelle Roumanie. » alors que la Transylvanie est une région de la Roumanie comme la Valachie par exemple et non, comme le laisse entendre l'explication, l'ancien nom de la Roumanie. C'est comme la Prusse en Allemagne ou la Dalmatie en Croatie, par exemple. Il fallait ajouter « en » et écrire : « \*Transylvanie : en actuelle Roumanie. »

Le texte suivant est extrait d'un récit autobiographique *Une soupe aux herbes sauvages* d'Emilie Carles. Ce best-seller <sup>119</sup> du genre est un bon choix pour l'intention communicative en général et pour la séquence en particulier. Le dernier texte littéraire de la séquence est une chanson de Bob Dylan *Qui a tué Davy Moore ?* Traduite par Graeme Allwright. Un choix d'autant plus pertinent que, contre toute attente, c'est ce-même Bob Dylan, Robert Allen Zimmerman de son vrai nom, qui allait obtenir le prix Nobel de Littérature 2016, c'est-à-dire, un an après la parution du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> AS.

### **Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée**

#### **4-Relater un événement en relation avec son vécu**

Les techniques d'expression en sont : *le résumé, la fiche de lecture et l'essai*. Cette intention communicative a pour objet d'étude *le fait divers* (p. 121 à 150) et pour thèmes *la sécurité, les transports*.

---

<sup>119</sup> Un best-seller, ou livre à succès ou encore succès d'édition, est un livre dont le titre figure en haut des listes fondées sur les chiffres de l'industrie de l'édition. Depuis 2004, le site Edistat GfK publie les statistiques de ventes de livres en France. Livres Hebdo, le magazine des professionnels du livre recense également les meilleures ventes toutes les semaines avec un récapitulatif annuel depuis 1984. Ces données ont été exploitées dans le cadre d'un panorama général. Dans les pays anglo-saxons, les best-sellers se répartissent en deux groupes : fiction et non-fiction. Dans le cas de romans, un important effort marketing est fourni par les différents acteurs de la chaîne de publication pour créer un engouement autour du titre. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Best-seller>.

### **Séquence 1 : Relater objectivement un événement**

La première séquence couvre les pages de 121 à 133 et est, comme l'indique le nom objet d'étude, consacrée au fait divers. Le premier texte littéraire *Oklahoma, 20 janvier 1914* est un poème en forme de fait divers du grand écrivain suisse d'expression française, Blaise Cendrars. C'est un excellent choix pour cette séquence.

### **Séquence 2 : S'impliquer dans la relation d'évènements**

De la page 134 à 143, il n'y en a qu'un seul texte littéraire, un poème de Jacques Prévert, tiré de son recueil, déjà cité, *Paroles* ; il s'intitule : « *La grasse matinée* ». Ce poème, en forme de liste, d'un auteur incontournable dans les manuels scolaires, illustre parfaitement la séquence.

## **5-Relater un événement fictif**

C'est la dernière intention communicative du manuel, elle a pour objet d'étude *la nouvelle* et comme thème *l'homme et la mer*. La citation introductive : « *C'est pas l'homme qui prend la mer. C'est la mer qui prend l'homme* » est le premier couplet de la chanson de Renaud (Renaud Séchan, de son vrai nom) : *Dès que le vent soufflera*. On ne pouvait pas trouver mieux.

### **Séquence 1 : Organiser le récit chronologiquement**

De la page 151 à 165, le premier récit, *Le K*, tiré de la nouvelle fantastique<sup>120</sup> éponyme (c'est le nom du texte et du recueil de nouvelles) de l'écrivain italien Dino Buzzati (plus connu par le roman, *Le Désert des Tartares*). En page 157, une série d'extraits de romans et une nouvelle servent de support à un exercice sur le schéma narratif. Ce sont : un extrait du roman de Patrick Dupuis qui a pour sujet l'école, *Le maître immobile*. Un très court passage d'un peu plus de deux phrases du roman *Hefnaoui le Magnifique* (Hafnaoui dans le manuel) de la romancière égyptienne Out El Kouloub. Un passage du recueil de nouvelles *L'enfant des manèges et autres nouvelles* de l'écrivaine et poétesse Andrée Chérid (prix Goncourt de la nouvelle en 1979). Un

---

<sup>120</sup>Une nouvelle est de genre Fantastique quand elle relate des événements totalement étranges, le plus souvent irrationnels ou incompréhensibles, hors d'atteinte de la puissance humaine ou de l'explication rationnelle (apparition de doubles, de fantômes, de spectres ou de revenants ; labyrinthes étranges ; rêves ou prémonitions ; réincarnation ; événements maléfiques inexplicables ou apparition de démons ; apparition d'anges ou d'anges gardien ; objets usuellement inertes mais devenus vivants, etc). [https://fr.wikipedia.org/wiki/Cat%C3%A9gorie:Nouvelle\\_fantastique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Cat%C3%A9gorie:Nouvelle_fantastique).

extrait du roman *L'incendie* de Mohammed Dib. Et pour finir un court passage du célèbre roman naturaliste d'Emile Zola, *Germinal*.

Dans les pages suivantes, on peut citer le conte *Le joueur de flûte de Hamelin*, l'un des plus connus des frères Grimm (qui sont, avec Perrault et Andersen, Hoffmann..., une référence dans le genre) revisité par le pédagogue M. Fernand Gillard sous le titre : *Le joueur de flûte de Hamelin et étranges aventures de trois lutins*. « *Le jeune conteur* » est un extrait du roman de jeunesse *L'Œil du loup* de Daniel Pennac, l'auteur de *La Fée Carabine* et de *Monsieur Malaussène*. « *Happé par un poulpe* » est un texte tiré du célèbre roman d'aventure *Vingt Mille Lieues sous les mers* de Jules Verne (deuxième livre français le plus lu au monde après *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry). Le texte suivant est un texte support, extrait d'un roman d'aventure, *La Piste oubliée* de l'écrivain et explorateur français Roger Frison-Roche. Il est suivi par un des *Exercices de style*, le fameux essai de Raymond Queneau. Il s'agit d'une scène tout ce qu'il y a d'anodin dont est témoin l'auteur lui-même. Cette scène est racontée de 99 façons différentes. Comme Prévert, de par sa langue simple et ludique, Queneau est un auteur d'un abord très facile pour les apprenants.

Le dessin de la page 162 est l'œuvre du caricaturiste français Reiser. C'est un dessin sans légendes, une sorte de rébus qu'il faut déchiffrer pour donner du sens à l'histoire représentée. Le tableau de la page qui suit représente quatre extraits littéraires mélangés, scindés en deux colonnes pour la situation initiale et finale qu'il s'agit de rattacher dans l'exercice de la séquence. Il s'agit, respectivement, de : le chef-d'œuvre d'Ernest Hemingway, *Le vieil homme et la mer*. Un conte de l'écrivain colombien Gabriel Garcia Marquez, *Le dernier voyage du vaisseau fantôme* (il peut aussi être considéré comme une nouvelle). Un poème en prose, « *Le joujou du pauvre* » de Charles Baudelaire, extrait du *Spleen de Paris*. Le choix d'un poème en prose, symbolique par essence, est, à notre avis, un peu prématuré pour des lycéens de première année. Enfin, un court extrait du roman, *Sa Majesté des Mouches*, du britannique William Golding. Le dernier texte de la séquence est, « *Un cœur simple* », d'après *Trois contes* de Gustave Flaubert. Un texte qu'il faut résumer en s'appuyant sur ce que l'élève a appris sur la structure d'un récit.

## **Séquence 2 : Déterminer des forces agissantes**

La deuxième séquence s'étale de la page 166 à la page 170 et compte trois textes. « *La clé d'or* », un autre conte des frères Jakob et Wilhelm Grimm. « *L'obsession de Stefano* », tiré de

la nouvelle : *Le K* de l'écrivain italien Dino Buzzati. « *Les tortues de la mer* », un passage du roman de l'écrivain français Bernard Clavel *Légendes de la mer*, clôt cette séquence.

### **Séquence 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire »**

La dernière séquence couvre les pages de 171 à 188 et commence par « *Le chef* », un extrait d'un autre recueil de nouvelles de Buzzati, *Les nuits difficiles*. Le dessin de la page 172 qui suit le texte de Buzzati en est lié par l'exercice de l'expression écrite. Il s'agit d'une caricature du bédéiste algérien Slim représentant un homme avec un couffin, avec des indications sur sa tenue : veste, pantalon, souliers, etc. tous d'importation, à part les oranges du couffin qui sont d'Algérie. La tâche, après observation attentive du dessin, est de rédiger un portrait original à l'instar de celui de Buzzati du « chef », mais qui soit original, contrasté ou ironique (caricatural) de cet homme. *Le vieil homme et la mer* d'Hemingway, à peine plus long que celui de la première séquence en page 163, revient à la page 173. Slim aussi revient avec une autre caricature page 174, plus ironique, pour l'expression orale de la séquence. Le dessin représente un personnage inquiétant, voire dangereux, en costume cravate, les cheveux coupés ras, portant une boucle d'oreille et arborant un pansement à une joue et une balafre à l'autre. Ce sinistre individu dit (dans la bulle) : « *Moi personnellement j'évite de sortir le soir. C'est risqué avec tous ces types louches qui rôdent dans les rues...* » Les questions tournent autour du message de ce dessin et son interprétation.

Le texte suivant est tiré du récit autobiographique : *Histoire de ma vie* de Fadhma Aït Mansour Amrouche. « *Dans la tempête* », un court texte du roman de Pierre Loti : *Pêcheur d'Islande*, clôt la page 175. La page qui suit est un portrait d'un inconnu par Honoré de Balzac dans son roman *Les Chouans* (ce roman fut initialement intitulé *Le Gars*). Buzzati revient aussi page 178 avec, cette fois, un long passage de la nouvelle *Le K*, intitulé « *Vie de marin* ». La Fontaine lui aussi revient à la page 180 avec sa fable « *Le loup et l'agneau* ». Cette fable dont la morale est : *La raison du plus fort est toujours la meilleure*, est le sujet de l'expression écrite où on demande à l'apprenant de mettre en scène un dialogue entre un adolescent qui fait la queue à la poste et une brute qui vient d'arriver et se place devant lui, « sans autre forme de procès », comme les derniers mots qui terminent la fable.

On retrouve après, comme sujet de l'expression orale, une bande dessinée de Carabal, « *Les gosses* » qui, comme son titre l'indique, se décline dans un langage familier. Il ne s'agit pas, comme auparavant, de trouver les dialogues, qui y sont déjà, mais, entre autres, d'expliquer ce

dessin et de le séquentialiser (schéma narratif). La page 183 est entièrement consacrée à un autre passage de *Le K* de Buzzati avec plein de questions sur ce texte et une fiche de lecture à remplir sur cette nouvelle en entier, en y incluant les extraits précédents. Emile Zola, le père du naturalisme, revient aussi à la page 186, avec un extrait du roman *Le rêve* (un des volumes des *Rougon-Macquart*). C'est ce texte qui clôt la troisième et dernière séquence.

Les pages de 189 à la dernière, sont consacrées aux exercices avec deux derniers textes littéraires comme textes support. Le premier est un petit passage d'une nouvelle de l'auteur britannique Saki. L'exercice y consiste à rétablir le texte original en remplaçant le présent par le temps du récit. Le second est un poème, tout en figures de style, de Jules Supervielle, *Mathématiques*. Il s'agit, dans cet exercice, de relever les métaphores et comparaisons contenues dans ce poème.

L'absence de textes de théâtre du manuel scolaire de 1<sup>ère</sup> année secondaire est à déplorer, quand on sait qu'un seul texte au moins (*Le voyage de M. Perrichon* d'Eugène Labiche) figure dans le manuel de 4<sup>ème</sup> année moyenne ; ce qui est pour le moins très curieux car nous nous attendions au contraire. Le théâtre aurait dû se retrouver à la deuxième intention communicative du projet 1 : *Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre* dont l'objet même est *L'interview*, en particulier, à la séquence 1 : *Questionner de façon pertinente*, avec comme une des techniques d'expression : *Le questionnaire*. Ç'aurait été un champ opportun pour quelques textes théâtraux à même d'initier les élèves à ce genre littéraire doublé d'un art majeur.<sup>121</sup>

Des textes comme ceux tirés de pièces telles : *La leçon* d'Eugène Ionesco (au-delà du côté absurde de son théâtre, Ionesco est d'un abord très facile, notamment de par son langage simple). *Un mot pour un autre* ou *Finissez vos phrases* de Jean Tardieu par exemple (il s'agit là de deux pièces distinctes) feraient un excellent choix, avec en plus une touche très ludique qui ne manquerait pas de séduire et d'enthousiasmer nos apprenants. Et encore, nous n'avons cité là que l'époque contemporaine, des pièces –du XIX<sup>ème</sup> siècle– comme l'excellent *Cyrano de Bergerac* (lui-même grand écrivain du XVII<sup>ème</sup> siècle) d'Edmond Rostand (père du biologiste Jean Rostand), *Le mariage de Figaro* de Beaumarchais (un siècle plus tôt), voire une

---

<sup>121</sup> Si la philosophie est la mère des sciences, le théâtre, lui, est le père des arts. Quant à sa position comme genre littéraire et un des plus anciens et illustres arts, nous pensons que le théâtre est le plus littéraire des arts et le plus artistique des littératures.

des innombrables pièces de Molière (maitre du théâtre comique au XVII<sup>ème</sup> siècle), constitueraient eux aussi un choix, quoique plus classique mais néanmoins, non négligeable.

## 5- Les textes littéraires conseillés pour la fiche de lecture de la 1<sup>ère</sup> AS

### 5-1-Liste des œuvres littéraires en langue française pour la 1<sup>ère</sup> AS

Il ne s'agit pas des textes littéraires du manuel scolaire de la première année secondaire qu'on a déjà analysé, mais des œuvres à lire par l'apprenant en dehors des cours tout au long de l'année afin de remplir une fiche de lecture qu'il soumettra à l'enseignant pour appréciation à la fin du trimestre.<sup>122</sup>

Auteur	Titre	Auteur	Titre	Auteur	Titre
Guy de Maupassant	1-Une vie	Madame de La Fayette	12-La Princesse de Clèves	Alain-Fournier	19-Le grand Meaulnes
	2-Boule de suif				
	3-Bel ami				
Mouloud Feraoun	4-Les chemins qui montent	Jules Vallès	13-L'enfant	Alexandre Dumas	20-Les trois mousquetaires
	5-Jours de Kabylie				
	6-Lettres à ses amis				
George Sand	7-La mare au diable	Gustave Flaubert	14-Salammbô	Victor Hugo	21-Notre Dame de Paris

<sup>122</sup> Cette note, tel que stipulé dans l'exemplaire de la fiche de lecture établi par la tutelle, est portée sur le bulletin trimestriel et on ajoute le nombre de points supérieur à 10 au total trimestriel des notes obtenues.

Jean de La Fontaine	8-Les Fables	Prosper Mérimée	15-Colomba	Charles Dickens	23-Oliver Twist
Charles Perrault	9-Les Contes	Saint Exupéry	16-Vol de nuit	Boris Pasternak	24-Docteur Jivago
Jules Renard	10-Poil de carotte	Colette	17-Le blé en herbe	Malek Haddad	25-Je t'offrirai une gazelle 26-Le quai aux fleurs ne répond plus 27-L'élève et la leçon
Alphonse Daudet	11-Lettres de mon moulin	Théophile Gautier	18-Capitaine Fracasse	Alphonse Daudet	28-Le Petit Chose

Vingt auteurs dont dix-sept français, deux écrivains algériens francophones, un anglais, Charles Dickens (le Victor Hugo de l'Angleterre, en quelque sorte) et un russe, Boris Pasternak (deux œuvres traduites en français donc : *Oliver Twist* et *Docteur Jivago*). Sur vingt-huit œuvres littéraires, le roman s'octroie la part du lion avec vingt-trois titres et les cinq autres genres sont : la fable, le conte, la nouvelle (*Boule de suif*), la lettre (*Lettres à ses amis*) et le récit (*Jours de Kabylie*).

Le moins que l'on puisse dire de ce choix est qu'il met en exergue **les classiques** de la littérature française, surtout ceux du XIX<sup>ème</sup> siècle (siècle du roman par excellence) avec onze auteurs : Maupassant, George Sand (Aurore Dupin, Baronne Dudevant), Daudet, Renard, Vallès, Flaubert, Mérimée, Gautier, Dumas, Victor Hugo, et Dickens. Six écrivains du XX<sup>ème</sup> siècle font partie de la liste : Feraoun, Saint Exupéry<sup>123</sup>, Colette (Sidonie-Gabrielle Colette), Alain-Fournier, Pasternak et Haddad. Trois auteurs seulement du XVII<sup>ème</sup> siècle (siècle du théâtre,

<sup>123</sup> L'aviateur Antoine de Saint Exupéry, auteur, entre autres, de *Terre des hommes* et de *Pilote de guerre*, est surtout connu pour avoir écrit *Le petit prince*, le livre français le plus lu dans le monde. Alain Rey, *L'amour du français. Contre les puristes et autres censeurs de la langue*, Paris, Denoël, 2007, p. 166.

pourtant) : La Fontaine, Perrault et Mme de La Fayette<sup>124</sup>. Trois femmes : George Sand, Colette et Mme de La Fayette et un Prix Nobel de littérature : Boris Pasternak (pour *Docteur Jivago*, justement) étoffent cette liste.

On peut, à juste titre, relever l'absence de toute référence au XVIII<sup>ème</sup> siècle (siècle des **Lumières** et de Voltaire, Rousseau, Diderot, Beaumarchais, Laclos, Sade, Montesquieu...). On déplore aussi et surtout, l'absence de la poésie et du théâtre de ce choix de livres.

### **5-2--Les textes littéraires dans le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS en Tunisie**

Pour avoir une idée sur les textes littéraires de la 1<sup>ère</sup> année secondaire sous d'autres cieux, n'allons pas plus loin que chez nos voisins tunisiens où la littérature semble beaucoup plus présente que chez nous ; non seulement dans ce premier palier du lycée mais aussi en deuxième année et en terminale.

Ce n'est pas une comparaison en bonne et due forme entre les genres des textes littéraires des deux manuels mais juste un aperçu de ce qui se fait dans ce domaine dans un pays très proche du nôtre culturellement et historiquement.

-Antoine de Saint-Exupéry, « *Un enfant venu d'ailleurs* ». (Extrait du *Petit Prince*, livre de français le plus lu au monde).

-Alain-Fournier, « *Au hasard d'une rencontre* ». (Auteur d'un seul roman *Le Grand Meaulnes* dont est tiré ce texte)

-Jean de La Fontaine, « *Le loup et l'agneau* » (La même fable figure aussi sur notre manuel)

-Simone de Beauvoir, « *Naissance d'une amitié* ». (*Les mémoires d'une jeune fille rangée*)

-Olivier Renaudin, « *Le train de banlieue* ».

-Alphonse Daudet, « *L'alpage* »

-Pierre Daninos, « *Les voilà !* »

-Guillaume Apollinaire, « *Le pont Mirabeau* » (Un célèbre poème)

---

<sup>124</sup> Il est à signaler que *La princesse de Clèves* de Madame de La Fayette est considéré par beaucoup de critiques et historiens comme le tout premier roman français de l'histoire, au même titre que le *Robinson Crusoé* de l'anglais Daniel Defoe dans cette langue et le *Don Quichotte* de Cervantès en espagnol. Albert Thibaudet, *Histoire de la littérature française*, Paris, CNRS éditions, 2007, p. 351.

- Jean L'Hôte, « *Quelle carrière ?* ».
- Clothilde Berlencourt, « *Les Papous* ».
- Marcel Pagnol, « *Le Schpountz* ».
- Jean Cazeneuve, « *Les idoles de la chanson* ».
- Georges Perec, « *La création des besoins* ».
- Paul Guth, « *La télévision et les jeunes* ».
- Sydney Lens, « *La publicité emprisonne l'homme* ». (Extrait de *L'homme standard*)
- Martin Banks, « *Dévastation* ». (D'après *Les forêts tropicales*)
- François Mauriac, « *Le chant du rossignol* ». (Tiré de *Le nouveau bloc-notes*)
- Jules Supervielle, « *Docilité* ». (Extrait de *La fable du monde*)
- Guy de Maupassant, « *Confessions d'une femme* ». (*Contes des bords de l'eau et d'ailleurs*)
- Paul-Jacques Bonzon, « *Un aveugle au piano* ». (*Les six compagnons et le piano à queue*)
- Corinne Zylberberg, « *La télématique* ».
- Louis de Broglie, « *Science et avenir* ». (*Physique et microphysique*)
- Raymond Devos, « *Matière à rire* ». (One man show)

### **III-Questionnaires des enseignants/apprenants : état des lieux**

#### **1-Questionnaire destiné aux enseignants de la 1<sup>ère</sup> AS : étude, interprétations et analyses**

Avant d'aborder notre enquête auprès des apprenants et enseignants de la 1<sup>ère</sup> AS, nous aimerions signaler la difficulté rencontrée lors de nos déplacements dans différents lycées de la wilaya de Saida, chef-lieu comme communes. Cette difficulté relève en premier lieu des mentalités bureaucratiques, méfiantes et par trop réticentes envers sondeurs et enquêteurs de tous bords. Cependant, et heureusement, cela ne venait point du personnel enseignant mais plutôt de l'administration, qui, la plupart du temps, exigeait une autorisation préalable de l'académie. Ce manque de collaboration a amenuisé notre enquête en réduisant notre sphère d'activité au minimum de lycées, d'enseignants et d'apprenants.

Le questionnaire auquel les enseignants de la 1<sup>ère</sup> AS sont conviés à répondre se décline en deux pages seulement. L'enseignant, après avoir mentionné les informations relatifs au nom de l'établissement, au sexe et à l'âge, puis à l'expérience professionnelle et au niveau d'études ; devra répondre à dix questions, incontournables à notre sens.

A la première question : *Utilisez-vous le manuel scolaire de l'ONPS, toujours, parfois, jamais ? Pourquoi ?* Les réponses furent :

Toujours	Parfois	Jamais
25 % <sup>125</sup>	62.50 %	12.50 %

Pour les justifications, ceux qui ont répondu « *toujours* » ou « *souvent* », avancent, pour une grande partie, que le manuel scolaire les guide et les oriente et qu'ils le trouvent utile voire indispensable pour certains.

Ceux, majoritaires, qui ne l'utilisent que parfois, pensent, respectivement :

- Qu'il n'est pas à la portée des élèves.
- Que les textes y sont anciens et longs.
- Qu'il les aide à varier les thèmes et les exercices.
- Qu'il ne contient pas de supports convenables.
- Qu'il ne contient pas de textes et d'activités très intéressantes...

Pour la minorité qui ne l'utilise jamais, elle pense généralement qu'il n'y en a pas de textes d'actualité.

---

<sup>125</sup> Cependant, quelques enseignants, environ 7 % parmi les 25 %, ont répondu « *souvent* », choix qui ne figurait pas sur la question mais qui se rapproche plus de « *toujours* » que de « *parfois* ».

A la deuxième question : *Que pensez-vous de ce manuel ?* Les enseignants sondés, répartis ainsi en trois tranches distinctes, selon leur utilisation du manuel scolaire : *toujours, parfois* et *jamais*, que nous allons appeler respectivement : T, P et J, sont naturellement divisés :

T : ils pensent que le manuel scolaire est utile et important. D'autres, qu'il est intéressant mais pas tout à fait complet...

P : Etant plus nombreux, nous avons résumé leurs avis en :

-Le manuel est très pauvre en matière littéraire et beaucoup (plus pauvre, nous imaginons) en matières de connaissances scientifiques.

-Le ministère de l'éducation doit améliorer et changer les supports du manuel.

-Un peu pauvre en ce qui concerne le vocabulaire et la syntaxe.

-Il n'aide ni l'enseignant ni les apprenants.

-Il faut le revoir...

J : Ils pensent qu'il faut revoir le manuel scolaire...

A la troisième question : *Pensez-vous qu'il y a dans le manuel : beaucoup, peu, assez ou pas assez de textes littéraires ?* Le tableau démontre que :

Beaucoup de textes littéraires	Peu de textes littéraires	Assez de textes littéraires	Pas assez de textes littéraires
12.50 %	62.50 %	12.50 %	12.50 %

A la quatrième question : *Croyez-vous que les textes littéraires soient indispensables pour l'enseignement/apprentissage de la langue française en 1 ère AS ? Pourquoi ?* Il y a unanimité sur la réponse positive, donc par l'affirmatif : « *Oui, les textes littéraires soient indispensables pour l'enseignement/apprentissage de la langue française en 1 ère AS...* Néanmoins, quelques-uns ont rétorqué que : « *Les textes littéraires sont très nécessaires pour l'enseignement/apprentissage de la langue française...* »

Parce que :

- Ces textes développent l'imagination et l'intelligence de l'élève.
- Ils contiennent les points de langue proposés dans le programme.
- Surtout pour un élève littéraire, ça l'initie à se former.
- En AS, l'apprenant est dans un autre bassin (!)
- C'est important pour l'apprentissage et l'acquisition d'un vocabulaire riche et diversifié.
- Avec des textes bien choisis.
- Parce qu'ils répondent aux thématiques des projets d'apprentissage.

A la cinquième question : *Etes-vous d'accord avec le choix des textes littéraires du manuel scolaire ? Sont-ils ce qu'il y a de mieux pour l'apprentissage de la lecture ?* La moitié est plus ou moins d'accord, l'autre ne l'est pas. Pour ce qui est de savoir si ces mêmes textes représentent le meilleur en matière d'apprentissage de la lecture, les réponses sont résumées en :

- Certains textes sont très bien choisis comme les contes, d'autres, non...
- Certains textes sont bons et parfois on fait appel à des textes d'autres livres...
- Ils sont difficiles (les textes littéraires). Il n'y est pas de relation avec le vécu...
- Je pense que les textes du manuel n'ont pas de relation avec le mode de vie de l'être (des fois)...
- Oui, en général, ils sont bons (les textes) mais de temps à autre, il faut chercher d'autres supports.
- Je ne suis pas d'accord avec le choix car les textes sont longs et parfois difficiles.

Pour la sixième question : *Si vous aviez le choix, privilégiez-vous les textes littéraires d'auteurs français, francophones ou étrangers traduits en français ? Pourquoi ?* Bien que la question fût limitée à trois choix possibles, certains enseignants ont inclus d'autres choix, en répondant par exemple *auteurs français et francophones* à la fois, ce qui nous a amené à élaborer ce tableau :

Auteurs français	Auteurs francophones	Auteurs français et francophones	Auteurs étrangers traduits en français	Tous les textes, quelle que soit l'origine de l'auteur
25 %	37.50 %	25 %	0 %	12.50 %

En réponse au *pourquoi* ? Les enseignants affirment :

- Tous les textes sont intéressants quels que soient leurs auteurs car ils reflètent d'autres cultures...
- Les auteurs francophones savent la mentalité, le vécu des arabes (algériens)...
- Je privilégie les textes d'auteurs francophones à cause de la culture.
- J'aime beaucoup les textes littéraires d'auteurs français et francophones.
- Les auteurs français maîtrisent la langue...
- Auteurs français et francophones. Les auteurs traduits, généralement, ils posent problème...

La septième question : *Que pensez-vous de la fiche de lecture proposée par la tutelle ? Que changeriez-vous dans cette fiche ?* Divise un peu plus les enseignants dont les réponses divergent :

- Oui, cette fiche est convenable.
- Bien...Il vaut mieux la développer et l'enrichir.
- La fiche de lecture est à la portée de l'élève.

-Acceptable.

-La fiche de lecture proposée par la tutelle est très nécessaire car elle encourage l'apprenant à la lecture.

-Elle est inachevée. Il manque quelque chose (!)<sup>126</sup>

-On l'accepte telle qu'elle est.

La huitième question : *Que pensez-vous de la liste des œuvres littéraires réservées à la 1<sup>ère</sup> année secondaire ? Proposeriez-vous une autre liste ?* S'avère tout aussi controversée :

-Ça marche avec la liste actuelle...

-Elle est banale. Oui (nous présumons que le « oui » concerne la seconde partie de la question, sans plus).

-La liste des œuvres littéraires réservée à la première année secondaire est nécessaire.

-Des textes anciens, longs et parfois difficiles ; ils ne s'adaptent pas à l'actualité.

-Elle demeure toujours insuffisante...

-Aucune liste n'est fournie !

-Insuffisante...

-Les œuvres dont on a extrait les textes sont pratiquement scientifiques.

-Si c'est pour les œuvres dans la bibliothèque, elles ne sont lues que par une minorité...

La neuvième question : *Quel genre littéraire vous paraît-il le plus approprié pour vos apprenants ? Roman, nouvelle, théâtre, poésie, conte, fable... ? Pourquoi ?* Là aussi, nous avons un tableau spécial adapté aux réponses des enseignants :

---

<sup>126</sup> Oui mais quoi au juste ?

Nouvelle	Conte	Fable	Roman et théâtre	Conte et fable	Conte, fable et poésie	Tous
12.50 %	12.50 %	12.50 %	12.50 %	25 %	12.50 %	12.50 %

Pour les justifications, les réponses se résument en général à :

-L'ensemble vise la progression proposée par la tutelle...

-La nouvelle car ils aiment les histoires courtes.

-La fable : elle contient de la leçon morale.

-Les contes et les fables sont très intéressants et faciles à analyser et à assimiler, par contre, le théâtre est plus compliqué.

-Conte et fable. Ils aiment la narration...

-Le roman et le théâtre parce que c'est varié entre le réel et l'irréel...

La dernière question : *Si vous deviez donner une note sur dix au manuel scolaire quant à sa teneur en matière littéraire, combien lui donneriez-vous ?*

2/10	4/10	5/10	7/10	8/10
12.50 %	12.50 %	25 %	37.50 %	12.50 %

Il est très intéressant de constater qu'un tiers des enseignants sont plus ou moins satisfaits du manuel scolaire alors qu'un quart le trouvent plutôt moyen.

## 2-Questionnaire destiné aux élèves de la 1ère AS : étude, interprétations et analyses

Le questionnaire destiné aux apprenants de la 1<sup>ère</sup> année secondaire, comporte onze questions relatives aux textes littéraires à ce niveau. Il va nous permettre de cerner le profil « littéraire » des élèves ou celui qu'ils aimeraient avoir. Leurs besoins, leurs aspirations, leurs lacunes... dans ce domaine constituent l'une des finalités de ce questionnaire.

La première question, toute simple, est : *Aimez-vous les textes littéraires ? Pourquoi ?*

Oui	Non	Un peu
72.72 %	18.18 %	9.09 %

La Plupart des réponses donc, sont affirmatives et pour des raisons évidentes dont : l'amour de la lecture, la découverte d'autres cultures, le développement des connaissances, l'enrichissement de la culture générale...D'autres les affectionnent parce qu'ils sont : faciles à comprendre, ils provoquent la joie, ils éduquent et forment...Cependant, parmi les 72.72 % d'apprenants qui aiment les textes littéraires, 12.50 %avouent les aimer pour « *passer le temps* » selon une partie et pour « *passer le temps et se cultiver* »selon l'autre.

Les trois quarts des adeptes du « non », justifient leur choix par leur préférence des textes scientifiques. <sup>127</sup> Les autres, ne justifient point leur choix.

Les élèves ayant choisi « un peu » ou « pas beaucoup » pour certains, ne sont pas loin d'être classés parmi les pro-« non » (relatifs donc) ; car leurs arguments s'en approchent : « *Un peu,*

---

<sup>127</sup> Dans une classe de Lettres et Langues Etrangères, presque 20 % des apprenants qui préfèrent les textes scientifiques aux littéraires, cela incite à se poser des questions et pas des moindres !

*parce que j'aime les textes scientifiques... » Ou bien : « Pas beaucoup mais si je les lis pour prendre des informations pour les utiliser dans une recherche... »*

La deuxième question : *Croyez-vous qu'il y ait beaucoup de textes littéraires dans le programme et le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS ?* Divise nettement les apprenants : 50 % sont affirmatifs, 45.45 % disent « non », et seulement 4.54 % se balancent entre « *Je ne sais pas !* » et « *peut-être !* ». De quoi être perplexé.

La troisième question : *Quels textes préférez-vous dans le manuel scolaire ? Pourquoi ?* Le mois qu'on puisse dire sur cette question, c'est qu'elle est à choix multiples. Là où certains ont compris « *quels genres de textes ?* » d'autres « *quels sont les textes présents dans le manuel ?* », d'autres encore « *quels types de textes ?* »...

Les textes nommés	Les textes littéraires	Les textes scientifiques	Les textes français et anglais <sup>128</sup>	Les types de textes	Pas de réponse
40.90 %	13.63 %	18.18 % <sup>129</sup>	13.63 %	9.09 %	4.54 %
<i>-La planète Terre.(22.22 %)</i> <i>-La Terre est l'eau douce. (22.22 %)</i>	Exemples de réponses : <i>-Car ils sont faciles à lire et à comprendre.</i> <i>-Car ils contiennent</i>	Exemples de réponses : <i>-Je pense que ce genre de textes m'aidera dans ma</i>	Exemples de réponses : <i>-Français-anglais.</i> <i>-Textes français et anglais</i>	Exemples de réponses : <i>Argumentatifs, opinions, partager...</i> <i>-Narratifs, lire des histoires...</i>	

<sup>128</sup> Apparemment, ces élèves ont du mal comprendre la question, d'où leurs improbables réponses.

<sup>129</sup> Bien que ce soit le même pourcentage que de ceux qui ont répondu « non » à la première question, ce ne sont pas les mêmes élèves. Le nombre des élèves pro-textes scientifiques est donc revu à la hausse !

-Le langage de l'image. (11.11%) -Le sixième sens des éléphants a sauvé des vies. (fait divers) (11.11%) -Aimez-vous lire ? (11.11%) -Ma chère maman. (lettre) (5.55 %) -Très chère amie. <sup>130</sup> (lettre) (5.55 %)	des informations...	future spécialité. -Car on parle de sujets que je connais bien comme les maladies et la pollution. -Parce qu'ils parlent d'évènements réels. -Parce qu'on nous donne de nouvelles informations sur la science.	parce que j'aime beaucoup les langues. -Littéraire, je préfère français et anglais...		
--	---------------------	---	--	--	--

Une lecture analytique du tableau nous amène à conclure qu'il y a à peu près 29.28 %, c'est-à-dire le tiers, des apprenants qui préfèrent les textes littéraires, sans pour autant avoir bien répondu à la question, mais que leurs réponses et leurs arguments traduisent. Dans une classe de Lettres et Langues Etrangères, il faut admettre qu'il y a énormément de travail à faire pour y remédier.

<sup>130</sup>Parmi les 40.90 % de ceux qui ont nommé les textes et non de l'ensemble des élèves sondés.

La quatrième question : *Qui est votre auteur préféré ? Pourquoi ?* Est beaucoup plus directe et par trop révélatrice.

Auteur	Pourcentage	Justification	Auteur	Pourcentage	Justification
Yasmina Khadra	22.72 %	<i>-J'aime ses écrits... -Parce qu'il raconte l'histoire de la guerre algérienne...</i>	Naguib Mahfouz	4.54 %	
Mouloud Feraoun	13.63 %	<i>-Ses textes sont simples et magnifiques -Parce qu'il parle de la souffrance du peuple algérien.</i>	Jane Austen	4.54 %	<i>-Pour son originalité...</i>
Mohammed Dib	9.09 %	<i>-Il parle de l'histoire de l'Algérie.</i>	Dostoïevski.	4.54 %	<i>-Pour son style...</i>
Jean de La Fontaine	9.09 %		Jules Renard	4.54 %	<i>-J'aime son livre « Poil de carotte. »</i>
Ahlam Mestghanemi	9.09 %	<i>Parce qu'elle est pour la femme. -En tant que femme, elle</i>	Victor Hugo	4.54 %	<i>-C'est l'un des plus importants</i>

		<i>motive et impressionne.</i>			<i>écrivains de langue française.</i>
Pas de préférences	9.09 %	<i>-Je lis tout... -Je n'ai pas d'auteur préféré en particulier.</i>	Sans opinion	4.54 %	

Trois auteurs algériens trônent respectivement aux trois premières places : Yasmina Khadra dont plus du cinquième des élèves apprécie les livres. Mouloud Feraoun est deuxième avec 13.63 % et Mohammed Dib est troisième, ex aequo avec Jean de La Fontaine et Ahlem Mestghanemi. A eux quatre, les écrivains algériens raflent plus de la moitié des préférences littéraires des apprenants, avec 54.53 %. Les auteurs français, au nombre de trois : La Fontaine, Victor Hugo et Jules Renard, représentent 18.18 % des choix. Les écrivains d'expression arabe (Mestghanemi et Mahfouz) totalisent 13.63 % et les auteurs étrangers : Austen et Dostoïevski (anglais et russe) ne sont qu'à 9.09 % des voix. Le même pourcentage pour les « indécis », sans préférences particulières quant au choix de l'auteur préféré. 4.54 % des élèves n'ont tout simplement pas répondu à la question.

La cinquième question : *Quel est votre livre préféré ? Pourquoi ?* Révèle des choix aussi divers qu'intéressants : *Le fils du pauvre* de Mouloud Feraoun et *L'incendie* de Mohammed Dib se partagent la première place à égalité avec 9.09 % des choix pour chacun. Les autres livres préférés des apprenants sont à égalité des voix :

-Deux romans d'auteurs français :<sup>131</sup>*Les Misérables* de Victor Hugo et *Fort comme la mort* de Guy de Maupassant.

-Un roman d'écrivain francophone : *Ce que le jour doit à la nuit* de Yasmina Khadra (pourtant premier auteur préféré des élèves).

---

<sup>131</sup> Peut-être plus car certains titres sont cités sans le nom d'auteur ni d'autres précisions.

-Deux romans d'auteurs d'expression arabe : *Le noir vous va très bien* (Al asswad yaliq bik) d'Ahlem Mestghanemi et *Les enfants de notre quartier* (Awlad haretna) de l'unique prix Nobel arabe Naguib Mahfouz.

-Deux « classiques » de la littérature arabophone : *Les mille et une nuits* et *Kalila et Dimna* d'Abdullah Ibn Al-Muqaffaa<sup>132</sup>.

-Un roman fantastique : Harry Potter de J. K Rowling.

-Un livre d'enfance et d'initiation : *Moi, Félix, 11 ans* de Marc Cantin.

-Une fable de La Fontaine : *Le corbeau et le renard*.

-Un livre historique : *Mythes et légendes du monde entier* (l'auteur n'est pas mentionné).

-Un des livres sur le développement personnel (très en vogue ces jours-ci) : *The Miracle Morning* de Hal Elrod.

-Deux titres de livres sans autres précisions : « *Un Vœu* » et « *Histoire de ma vie* »<sup>133</sup>

Pour les raisons qui justifient ces choix, il est question, généralement, de l'histoire qui captive, du beau style de l'écrivain ou des choses apprises à l'issue des lectures...

Le tableau ci-dessous résume la réponse des apprenants à la sixième question : *Vous aimez plutôt la prose (textes) ou la poésie (poèmes) ? Pourquoi ?*

Prose	Poésie
58.33 %	41.66 %
<p>-La prose est facile.</p> <p>-Les poèmes sont difficiles à comprendre.</p> <p>-La poésie c'est compliqué...</p> <p>-J'aime les textes et je déteste les poèmes.</p> <p>-J'ai une légère préférence pour la prose mais je n'exclue pas la poésie de mes lectures.</p>	<p>-Poésie parce que c'est très facile.</p> <p>-La poésie car elle est courte et significative.</p> <p>-J'aime la poésie et j'aime l'écrire...</p> <p>-Je préfère la poésie parce qu'elle est plus mystérieuse que la prose.</p> <p>-J'aime plutôt la poésie parce qu'elle ressemble à un dialogue.</p>

<sup>132</sup> Le plus grand fabuliste d'expression arabe qui a peut-être, à l'instar de Phèdre, influencé La Fontaine et Florian.

<sup>133</sup> Il y a, au moins, trois livres connus sous ce titre autobiographique : Celui de Casanova, un de George Sand et un de Fadhma Ait Mansour Amrouche (la mère de Jean et Taos Amrouche) Il y a de fortes chances qu'il soit question de ce dernier.

-La prose (textes) pour les plusieurs sujets scientifiques et historiques.	-La poésie nous apprend plus sur la vie.
--	--

Pour la septième question : *Quel est votre genre littéraire préféré : Roman, nouvelle, théâtre, poésie, conte, fable... ?* Voir ce tableau :

Le roman	La nouvelle	Le théâtre	La poésie	Le conte	La fable	La lettre
20.83 %	12.50 %	16.66 %	12.50 %	18.75 %	14.58 %	4.16 % <sup>134</sup>

Les réponses à la huitième question : *Aimez-vous la lecture : un peu, beaucoup, pas du tout ? Pourquoi ?* Sont :

Un peu	Beaucoup	Pas du tout
29.16 %	66.66 %	4.16 %
<i>-Parce que je n'ai pas le temps pour la lecture.</i> <i>-Quand j'ai des moments vides parce que j'aurai des informations.</i> <i>-Parce que je n'ai pas le temps.</i> <i>-Parce que c'est fatigant.</i>	<i>-Pour parler la langue correctement avec une belle façon.</i> <i>-C'est ce qui forge ma personnalité, mon opinion et ça ouvre l'esprit.</i> <i>-Elle développe l'aspect culturel...</i>	<i>-Non...</i> <i>-Pas du tout. Je n'ai aucune justification.</i>

<sup>134</sup> Bien que le genre épistolaire ne fût pas mentionné dans la question, 4.16 des élèves ont répondu « La lettre ». Reste à savoir s'ils parlaient du genre littéraire cher à Laclos et à Montesquieu ou bien de la correspondance tout court.

<p><i>-Parce que ça fatigue...</i></p>	<p><i>-Elle enrichit le bagage linguistique.</i></p> <p><i>-Parce que ça me réjouit.</i></p> <p><i>-Parce que je me retrouve en lisant.</i></p> <p><i>-Elle éduque et élève le niveau.</i></p> <p><i>-Ça enrichit le vocabulaire...</i></p> <p><i>-C'est merveilleux et essentiel.</i></p> <p><i>-Ça instruit et amuse...</i></p> <p><i>-La lecture est utile et linguistiquement riche.</i></p>	
--	--	--

La neuvième question est en relation avec la tranche horaire idéale pour la lecture : *Quel est pour vous le moment propice pour lire : le matin, l'après-midi, le soir ou la nuit ? Pourquoi ?* Il en ressort ce tableau très significatif :

Le matin	L'après-midi	Le soir	La nuit
25 %	6.25 %	22.91 %	45.83 %
<p><i>-Le matin parce que j'y suis habitué.</i></p> <p><i>-Parce que l'esprit est ouvert et à l'aise.</i></p> <p><i>-A cause de la fraîcheur du moral.</i></p>	<p><i>-C'est propice.</i></p> <p><i>-Quand on n'a pas cours.</i></p> <p><i>-On a plus de temps.</i></p>	<p><i>-Le soir pour dormir.</i></p> <p><i>-Le soir on est libre.</i></p> <p><i>-Le soir, fin de travail.</i></p> <p><i>-On est reposé.</i></p> <p><i>-On n'a rien à faire</i></p>	<p><i>-La nuit lorsque j'ai fini mes études.</i></p> <p><i>-La nuit quand il y a le calme.</i></p> <p><i>-Parce qu'il y a le silence et le calme et on peut se concentrer.</i></p> <p><i>-Parce qu'il fait plus calme.</i></p>

<p>-Car le cerveau ne contient pas d'obstacles.</p> <p>-De bonne humeur.</p> <p>-On est frais et dispos.</p>			<p>-Pour mieux se concentrer.</p> <p>-Parce qu'on a le temps.</p> <p>-Parce qu'on n'est pas dérangé.</p> <p>-Tout le monde dort.</p> <p>-C'est calme.</p> <p>-La nuit porte conseil.</p>
--	--	--	--

L'indice spatiotemporel est indispensable pour mieux cerner le profil type du lecteur en 1<sup>ère</sup> année secondaire. Puisque la précédente question avait trait au temps, la dixième et avant dernière question est relative à l'espace de lecture. En dehors du domicile, des bibliothèques et centre culturels, l'apprenant lit-il ailleurs ? Par exemple : *Lisez-vous dans les moyens de transports : bus, train, taxi... ou en voyage ?* Nous avons donc élaboré ce tableau en fonction des réponses des élèves :

Non	En bus	En train	En taxi	En avion <sup>135</sup>	En voyage
12.50 %	10.41 %	16.66 %	18.75 %	4.16 %	37.50 %

La dernière question ainsi que sa réponse terminent ce questionnaire. Une question facile voire, évidente de premier abord mais qui en dit long sur le rapport de l'apprenant de 1<sup>ère</sup> AS à *la littérature* qu'il confond souvent d'ailleurs avec *la lecture* : *La littérature est pour vous :*

<sup>135</sup> Ce moyen de transport n'étant pas inclus dans notre questionnaire pour la simple raison qu'il n'est pas à la portée de la bourse de la majorité des parents d'élèves et sa présence aurait pu être interprétée comme une forme d'ironie de notre part. Toutefois, le faible pourcentage des réponses nous conforte dans notre opinion.

*A-utile.* 27.08 %

*B-nécessaire.*62.50 %

*C-indispensable.*10.41 %

*D-inutile.*

*Pourquoi ?*

Il y a donc unanimité sur l'importance de la littérature puisqu'il n'est jamais question de son « *inutilité* » (avouons cependant que le contraire nous aurait certainement étonnés). Une importance plus qu'*utile* donc, *nécessaire* pour ainsi dire et pour la majorité des apprenants. *Indispensable* pour quelques-uns, bien que même Sartre, qu'un des élèves cite d'ailleurs, n'arrivait pas à la définir concrètement.<sup>136</sup> Pour ce, on se tournera plutôt vers des auteurs plus didactiquement et pédagogiquement accessibles<sup>137</sup> ou d'abord plus faciles et moins philosophiques, voire plus fantaisistes tels que Queneau<sup>138</sup> ou Rodari.<sup>139</sup>

---

<sup>136</sup> Jean-Paul Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 2008 (1948).

<sup>137</sup> Danielle Sallenave, *A quoi sert la littérature. Entretien avec Philippe Petit*, Paris, Les Editions Textuel, coll. « Conversations pour demain », 1997.

<sup>138</sup> Raymond Queneau, *Bâtons, chiffres et lettres*, Paris, Gallimard, Folio-Essais, 1994.

<sup>139</sup> Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination (Grammatica della fantasia), Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Turin, Einaudi, 1973.

## **CHAPITRE TROISIEME**

L'enseignement/apprentissage des textes littéraires en 2<sup>ème</sup>  
AS

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. La 2<sup>ème</sup> année secondaire est une année charnière dans le cycle secondaire. Elle a pour but de confirmer les acquisitions de la 1<sup>ère</sup> année et de préparer les nouvelles acquisitions de la 3<sup>ème</sup> année secondaire (terminale). La 2<sup>ème</sup> année secondaire doit donc favoriser l'emboîtement des compétences à mettre en œuvre pour réaliser l'objectif d'intégration terminale du cycle secondaire.

## **I-Le programme de français de la 2<sup>ème</sup> AS, lettres et langues étrangères**

### **1-Le programme en question**

Le programme de français de la deuxième année secondaire, lettres et langues étrangères s'étale sur trente-cinq semaines, de septembre à mai. En fait, il ne faut compter que vingt-six semaines de cours seulement, soit cent trente heures ; prenant en compte les deux semaines de vacances d'hiver (les deux dernières semaines de décembre) et celles de printemps (la dernière semaine de mars et la première d'avril). Les quatre autres semaines se répartissent comme suit : trois semaines de compositions, soit une pour chacun des trois trimestres. La dernière semaine de novembre pour les compositions du 1<sup>er</sup> trimestre, la deuxième de mars pour celles du 2<sup>ème</sup> trimestre, et la dernière de mai pour celles du troisième. La quatrième et dernière semaine, qui coïncide avec l'avant dernière du mois de mai, est, quant à elle, dévolue pour la remédiation et aux révisions afin de préparer les apprenants pour les compositions de fin d'année (troisième trimestre).

L'objet d'étude de la deuxième année secondaire, lettres et langues étrangères comporte cinq thèmes, comportant chacun une à deux séquences, avec un certain nombre de cours d'une heure chacun, qui varie selon le thème. Les thèmes et leurs séquences sont :

**-Le discours objectif :** Etalé sur six semaines et trente cours, comporte deux séquences :

1-Présenter un fait, une notion, un phénomène / Commenter des représentations graphiques.

2-Démontrer et prouver un fait.

**-Le discours théâtral :** Ce thème en quatre semaines et vingt cours n'a qu'une seule séquence, à savoir, scénariser un texte / Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée.

**-Le plaidoyer et le réquisitoire :** Pendant six semaines de trente cours, ce thème se donne pour tâche d'initier les apprenants à l'éloquence verbale et écrite, au débat et à la discussion, en deux séquences :

1-Plaider une cause / Dénoncer une opinion, un point de vue.

2-Débattre d'un sujet d'actualité.

**-La nouvelle d'anticipation :** Ce thème nécessite six semaines et trente cours répartis en deux séquences :

1-Rédiger un texte d'anticipation.

2-Imaginer et représenter le monde de demain.

**-Le reportage / le récit de voyage :** Il ne faut pas moins de quatre semaines et vingt cours pour parfaire l'enseignement de ce thème de deux séquences, qui sont :

1-Rédiger un récit de voyage.

2-Réaliser un reportage / Produire un dépliant.

## **1.1-Analyse du programme de 2<sup>ème</sup> AS**

### **1.1.1-Rappel des finalités de l'enseignement du français :**

Les programmes enseignés ont pour finalité de préparer l'élève à construire progressivement la langue française à des fins de communication et de documentation.

Il sera un utilisateur autonome du français. Cependant, les deux finalités que sont la communication et la documentation nécessitent des moyens à la hauteur de ces ambitions, surtout dans le domaine des NTIC où un manque accru est à constater dans la plupart de nos établissements scolaires.

### **1.1.2-Objectifs de l'enseignement du français en 2<sup>ème</sup> AS :**

Exposer, dialoguer (pour les apprenants en série lettres), argumenter, relater un fait pour informer, se représenter dans un monde futur sont les objectifs prédominants du programme de 2<sup>ème</sup> AS. Ils s'inscrivent dans l'ordre naturel prescrit dans le tableau synoptique.

Les profils d'entrée en 2<sup>ème</sup> AS, dont il est question dans le programme et manuel d'accompagnement nous paraissent un peu ambitieux car ne correspondant point au profil d'entrée réel constaté dans nos classes. C'est grâce à l'évaluation diagnostique que nous arrivons à apprécier les capacités d'entrée en ce niveau, de réguler des apprentissages et de les adapter au niveau réel de nos élèves. Selon le Réseau Ecole et Nature (1997, p. 18), l'enseignant a pour rôle d'accompagner, d'aider, de baliser, de réguler et d'alimenter...Il est personne ressource et conseiller. Mais, cette tâche est complexe en soi face aux insuffisances relevées chaque année et où, l'enseignant qui se retrouve dans une situation inconfortable est souvent

incapable d'apporter des remédiations surtout lorsque certains élèves pour ne pas dire un grand nombre n'ont aucune base.

De manière générale, mis à part le discours théâtral qui n'est en aucun cas à la portée de nos élèves, les objectifs sont en rapport avec les prérequis de nos apprenants.

De ce qui est de la cohérence du programme, les projets, les objectifs, les activités sont clairement définies pour le programme des scientifiques. Néanmoins, il nous semble qu'il y ait une certaine rupture entre « exposer » et « argumenter » provoquée par le discours théâtral. Les acquis d'une séquence ne sont pas toujours les prérequis de la séquence suivante.

En somme, le programme de 2<sup>ème</sup> AS présente des compétences, contenus et propositions d'activités dans un ordre signifiant. Ils aident à développer les compétences générales et assurer l'acquisition des connaissances. Reste à espérer qu'enseignant et apprenant s'investissent de plus en plus et main dans la main dans leurs projets.

## **II-Le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS et les textes littéraires**

### **1- Le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS**

Sur quelques 223 pages, ce manuel de français destiné aux élèves de 2<sup>ème</sup> AS pour toutes les filières n'est, selon ses concepteurs qui le précisent bien dans leur préambule : *aux utilisateurs* :

Ni une méthode d'apprentissage d'une langue, ni un programme. C'est un ensemble didactique ouvert où le professeur et l'élève pourront puiser les matériaux nécessaires qui leur serviront à réaliser le programme officiel. Ainsi ce manuel dispensera les utilisateurs d'une recherche fastidieuse et leur offrira un grand choix quand ils auront à adapter en toute autonomie les enseignements/apprentissages en fonction de la réalité : niveau, besoins et motivations... En somme, ce manuel sera une aide efficace à l'installation des compétences disciplinaires et des compétences transversales au

programme dont l'articulation favorise le décloisonnement des matières et l'intégration des activités.<sup>140</sup>

Ce manuel comporte :

**-Des activités de compréhension** qui ont pour objectif de préparer les apprenants à donner du sens aux messages qu'ils perçoivent.

**-Des activités de langue** sous forme d'exercices d'acquisition et de consolidation.

**-Des activités d'expression** qui favorisent le réemploi des savoirs et des savoir-faire acquis à travers des situations réelles ou fictives.

**-Des activités de recherche** (Pour en savoir plus !)

**-Des activités complémentaires** pour le renforcement des acquis et l'initiation à la lecture des textes longs.

**-Des activités créatrices.**

Cet ensemble d'activités se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques dont la thématique vise les savoirs civilisationnels. Elle se justifie par le fait que l'apprenant est invité à une réflexion sur les problèmes de la citoyenneté et des mutations que nous réserve le monde de demain.<sup>141</sup>

Le sommaire de ce manuel scolaire qui s'ouvre par une *mise en train* et se termine par un *florilège* de dix-sept poèmes et un petit texte sur le costume théâtral, étrangement intitulé

---

<sup>140</sup> Français, Deuxième Année Secondaire, Office national des publications scolaires, 2013-2014, p. 4.

<sup>141</sup> Ibid.

*théâtre et poésie*, se divise en quatre projets, représentés en tableaux, contenant chacun, les intentions communicatives, le ou les objets d'étude, et enfin, les séquences. Ces projets sont :

**Projet 1** : Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.

**Projet 2** : Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes.

**Projet 3** : Présenter <sup>142</sup> le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations.

**Projet 4** : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (classes de lettres).

## **1.1-Analyse du manuel de 2<sup>ème</sup> AS**

### **1.1.1-Présentation du manuel :**

#### **Forme :**

A la différence de l'ancien manuel, celui-ci est moins bien présenté : mauvaise reliure, couverture pas très attrayante (comporte une faute d'impression).

#### **Première impression :**

Dans l'ensemble, cet ouvrage est bien imprimé. Ecriture claire.

---

<sup>142</sup> En complète discordance avec les consignes précédentes et celle qui suit, il est écrit : « Présentez » dans le manuel. Id., p. 3.

La composition des éléments qui constituent le manuel est parfaite, sauf les pages qui présentent la bande dessinée et l'illustration qui doivent être améliorées (p. 14, 172 et 173).

Les points de repères : les projets et les séquences sont repérables grâce aux numéros.

## **1.1.2-Le contenu**

.

**1.1.2.1-Organisation du manuel** : Ce manuel est conçu de la façon suivante :

Un sommaire : qui permet à l'élève et au professeur de se retrouver dans le manuel.

Normalement destiné à l'apprenant. Il comporte des informations qui ne le concernent pas. Il manque d'informations nécessaires qui facilitent l'utilisation du manuel : on n'a pas de listes de textes. C'est beaucoup plus, une progression pour l'enseignant qu'un sommaire pour les apprenants.

Un avant-propos adressé aux « utilisateurs » (apprenants et enseignants) mais aussi qui comporte des termes trop techniques et par trop savants : didactiques-compétences disciplinaires- renforcement des acquis...

Une mise en train au début du manuel où l'on propose plusieurs textes qui serviront de supports pour la révision, accompagnés de questionnaires mais qui visent surtout la compréhension, négligeant les points de langue auxquels on peut surtout remédier en début d'année.

4 projets : qui ont pour intentions communicatives : d'exposer pour présenter un fait – argumenter pour plaider une cause ou la discréditer – relater pour informer et agir / relater pour se représenter un monde futur – dialoguer pour raconter.

Chaque projet compte 3 à 4 séquences repérables grâce aux numéros.

Les concepteurs de ce manuel ont pris l'initiative de trop détailler les projets par rapport au programme officiel. Encore, pour le programme de la série lettres, la séquence du discours

théâtral figure après celle du discours objectivé. Cependant dans le manuel cette séquence est prise comme étant un projet à part entière. Ce qui laisse sous-entendre que la disposition des projets dans le manuel n'est pas tout à fait conforme au programme officiel.

La dernière partie est réservée pour le fait poétique ayant pour titre « Florilège ». Un bouquet de poèmes est proposé mais on aurait bien aimé qu'il soit accompagné d'exercices qui nous permettent d'exploiter et de travailler ces poèmes.

### **1.1.2.2-Les activités :**

**-Compréhension :** plusieurs textes proposés pour chaque séquence. Ces textes ne sont pas toujours faciles à exploiter, parfois trop longs et n'ayant aucune relation avec la réalité socioculturelle de nos apprenants (Venise ou la kermesse frénétique, p. 66, Une journée ordinaire dans la vie d'Ida et Léo en 2020, p. 127).

**-Production.**

**-Activités complémentaires.**

**-Expression orale.**

**-Exercices.**

**-Evaluation :** diagnostique au début de chaque projet à fin de connaître le niveau réel de nos apprenants et de déceler leurs prérequis sur lesquels l'enseignant peut s'appuyer. Et, une autre certificative pour vérifier si la compétence est installée chez l'apprenant.

**-Autoévaluation :** la grille proposée est utile pour apprendre à l'apprenant à porter un regard critique sur son produit, à repérer ses insuffisances et à les surmonter.

### 1.1.2.3-Analyse du document :

Selon François Marie Gérard et Xavier Roegiers <sup>143</sup> dans leur ouvrage consacré à la « conception des manuels scolaires », un manuel scolaire a plusieurs fonctions, parmi elles :

- Une fonction de transmission de connaissances.
- Une fonction de développement de capacités et de compétences.
- Une fonction de consolidation et d'évaluation de l'acquis.
- Une fonction d'aide à l'intégration des acquis. Une fonction de référence.
- Une fonction d'éducation sociale et culturelle.

Notre manuel obéit à certains de ces critères. Toutefois, nous avons quelques remarques à signaler sur :

1-Les situations d'apprentissage qui contiennent peu de repères permettant à l'élève de s'approprier la culture de son milieu dans une perspective historique (peu de textes d'auteurs algériens).

2-Vu l'importance donnée à l'oral, des efforts sont à déployer afin de munir les manuels de cassettes audio.

3-Les activités et exercices de langue très peu variés et peu nombreux.

De manière générale, le manuel de 2<sup>ème</sup> année est tout de même un bon manuel, mais il reste à renforcer les points de langue. Pour conclure, il y a lieu de poser la question qui suit :

---

<sup>143</sup> Des formateurs d'un noyau de pilotage des nouveaux programmes en Algérie.

l'apprenant arrivera-t-il à faire le lien entre ce que contient le livre et la vie réelle en tant que futur citoyen ?

## **1-2-Modèle d'analyse de la construction d'un projet pédagogique**

### **1-2-1-Analyse du projet N° 02 de la 2<sup>ème</sup> AS, étude des points positifs et négatifs**

**Support :** Projet N° 02, 2<sup>ème</sup> AS, manuel scolaire de français  
2<sup>ème</sup> AS, ONPS, Alger, 2012 / 2013

Niveau d'étude : 2<sup>ème</sup> année secondaire (2<sup>ème</sup> AS).

Projet N° : 02.

Intitulé du projet : la mise en scène d'un procès pour défendre des valeurs humanistes.

Compétence communicative ciblée : écrire un texte argumentatif pour plaider une cause ou la discréditer.

Objet d'étude : le plaidoyer et le réquisitoire.

Thème : les valeurs humanistes.

### **Points positifs et négatifs du projet**

<b>Points positifs</b>	<b>Points négatifs</b>
<p><b>1-</b>Les trois objectifs des séquences gravitent autour du même thème du projet : les valeurs humanistes.</p> <p><b>2-</b>Les trois objectifs des séquences constituent les trois étapes du texte argumentatif à produire en situation d'intégration (fin du projet).</p> <p><b>3-</b>La progression est assurée dans l'enseignement / apprentissage : des activités de langue allant du plus simple au plus complexe pour travailler l'objectif de la séquence.</p> <p><b>4-</b>Les objectifs des activités de langue (expression orale, compréhension de</p>	<p><b>1-</b>L'ordre des activités de langue n'est pas respecté d'une séquence à une autre : activités d'oral, activités de compréhension, activités de langue, activités d'écriture et de réécriture, activités complémentaires.</p> <p><b>2-</b>La compétence déterminée cible deux aspects : « plaider une cause » ou « la discréditer ». Il aurait été judicieux de scinder ces deux aspects en deux compétences distinctes (objets d'étude : le plaidoyer puis le réquisitoire).</p> <p><b>3-</b>Les activités de langue écrite dominant alors que l'objectif de la séquence</p>

<p>l'écrit, points de langue et expression écrite) convergent harmonieusement vers l'objectif de la séquence.</p> <p><b>5-</b>La fiche technique du projet propose suffisamment de textes supports pour la lecture et suffisamment de points de langue pour travailler la compétence ciblée.</p>	<p>nécessite d'être travaillé équitablement sur les deux plans (oral et écrit). Quant à la compréhension orale, elle est complètement négligée.</p> <p><b>4-</b>Les sujets proposés en « expression écrite » ne sont pas formulés sous forme de situations d'intégration.</p> <p><b>5-</b>Le sujet proposé en « expression écrite » dans la troisième et dernière séquence du projet porte sur une technique d'expression (le résumé du texte) alors que l'objectif de la séquence est « débattre d'un sujet d'actualité ».</p>
--	---

## **Déroulement du projet**

### **-Evaluation diagnostique**

#### **Première séquence. Objectif : plaider une cause.**

##### **1-Activité d'oral :**

Expression orale : préparer et organiser un débat en classe portant sur l'affrontement entre les partisans et les adversaires du nucléaire.

Texte support : Nucléaire et développement durable (*Le Courrier de l'UNESCO*, février 2001).

##### **II-Activité de compréhension :**

Lecture-analyse : présentation du thème, mise en relief des caractéristiques essentielles d'une argumentation et plus précisément d'un plaidoyer.

Textes supports :

1-Plaidoyer pour l'action (Albert Jacquard, *A toi qui n'est pas encore né (e)*, Ed. Calmann-Lévy, Paris, 2000)

2-Parrainer un enfant du bout-du-monde (article de Bruno Meura, Aide et Action 78/80, Paris)

3-Protéger le patrimoine (A. Benfodda, *Le Courrier de SDH*, mars – avril 2005, N° 2)

### **III-Activités de langue :**

Exercices de restructuration portant sur

1-Le lexique de l'argumentation

2-L'énumération et la gradation

3-Les relations logiques explicites (par des outils grammaticaux)

4-Les relations logiques implicites (l'apposition, la juxtaposition)

### **IV-Activités d'écriture et de réécriture :**

Expression écrite :

Sujet 1 : A la manière de l'Emir Abdelkader, faites l'éloge d'une personne héroïque, d'un comportement humain noble ou d'une action remarquable.

Texte support : Eloge de la vie bédouine (Emir Abdelkader, *Anthologie maghrébine*, Hachette, 1965)

Sujet 2 : A votre tour, rédigez un plaidoyer pour la protection et la sauvegarde du patrimoine national : site historique, architectural ou archéologique.

### **V-Activités complémentaires :**

Lecture : analyse d'un texte

Texte support : Plaidoyer pour un tourisme consensuel (d'après Mike Robinson, *Le Courrier de l'UNESCO*, juillet / août 1999)

Etude d'un texte poétique :

Texte support : La volonté de vivre (poème d'Abou-L- Qasim Ach-Chabbi, Ed. Seghers, Paris, 1959)

**Deuxième séquence objectif : Dénoncer une opinion, un fait, un point de vue.**

### **I-Activités de compréhension :**

Lecture-analyse :

Texte support : Dérive de la science (Albert Jacquard, *A toi qui n'est pas encore né (e)*, Ed. Calmann-Lévy, Paris, 2000)

### **II-Activités de langue :**

Exercices de structuration portant sur :

La reformulation (emploi des synonymes pour éviter les répétitions)

### **III-Activités d'écriture et de réécriture :**

Expression écrite :

Sujet 1 : Ecrivez une lettre à un (e) ami (e) pour dénoncer la dérive scientifique, vous parlerez par exemple de vos préoccupations à propos du clonage humain, ou éventuellement, d'une guerre.

Sujet 2 : En vous aidant du texte suivant, composez un texte dans lequel vous dénoncerez les dangers que représentent les organismes génétiquement modifiés (OGM)

Texte support : Que mangerons-nous demain ? Pour ou contre les OGM ? (d'après D. Bodin-Rodier, *Les Clefs de l'Actualité*, décembre 1999)

### **IV-Activités complémentaires :**

Lecture : analyse d'un texte

Texte support : Venise ou la kermesse frénétique (F. Edelmann, *Le Monde*, 12 janvier 1988)

**Troisième séquence objectif : Débattre d'un sujet d'actualité.**

### **I-Activité de compréhension :**

Lecture-analyse :

Textes supports :

1-La solution des petits réacteurs (Christian Stoffaës, *Le Courrier de l'UNESCO*, février 2001)

2-La peste et le choléra (Corinne Veithen, *Le Courrier de l'UNESCO*, février 2001)

## **II-Activité d'oral :**

Expression orale :

Consigne : A votre tour, à partir de ces deux textes et de leur contenu, simulez un débat en classe sur le nucléaire.

## **III-Activités de langue :**

Exercices de structuration portant sur :

1-Les modalités appréciatives

2-Les modalités à visée argumentative

3-Appréciation et jugement

4-Utiliser la forme impersonnelle pour exprimer des faits

5-L'antonymie

## **IV-Activités complémentaires :**

Lecture : analyse d'un texte

Texte support : Le nucléaire, parade à l'effet de serre ? (adapté de Christine Laurent, *Le Courrier de l'UNESCO*, février 2001)

## **V-Activités d'écriture et de réécriture :**

Expression écrite-sujet : Résumez le texte (Le nucléaire, parade à l'effet de serre ?)

## **-Evaluation certificative**

## **1-2-2-Analyse d'une épreuve de français 2<sup>ème</sup> AS**

Documents supports :

- Composition de français du 1<sup>er</sup> trimestre, 2<sup>ème</sup> AS, série Langues étrangères, 2015-2016.
- Guide d'élaboration d'une épreuve de français au Baccalauréat, ONEC / MEN, Alger, novembre 2016.

Consigne :

Analyse de la conception de l'épreuve de français par le biais du **Référentiel officiel (guide)**.

### **I-La structure de l'épreuve :**

Les deux parties d'une épreuve sont respectées conformément au Référentiel :

1<sup>ère</sup> partie : Compréhension linguistique et sémantique du texte

2<sup>ème</sup> partie : Production écrite

La production écrite comprend deux sujets au choix, conformément au Référentiel :

a-Production contraignante : une technique d'expression = un compte rendu objectif

b-Production semi-libre : une situation d'intégration

### **II-Le texte support :**

1-Le choix du texte :

-Modèle discursif : un texte à dominante explicative (expositive / informative) conformément Réf. (projet N° 01 de la 2<sup>ème</sup> AS).

Thème : Le thème traité « Alzheimer, une maladie incurable », un thème particulier qui découle du thème général du programme « Les défis du 3<sup>ème</sup> millénaire ».

2-Les caractéristiques du texte :

-Un corpus d'étude de 328 mots.

-Un texte cohérent et cohésif, accessible, extrait d'une revue scientifique (avec des références bibliographiques).

### III-Le questionnaire :

#### 1-La compréhension :

- Onze questions (11) sont posées (conformément au Référentiel)
- Sur les onze questions, quatre (1/3) ne sont pas univoques : Questions N° 2 – 4 – 7 – 9.
- Les capacités ciblées ne sont pas testées d'une façon équilibrée :
  - La compréhension : cinq questions (Q. 1 – 2 – 3 – 4 – 5)
  - La connaissance : cinq questions (Q. 6 – 7 – 8 – 9 – 10)
  - La synthèse : une question (Q. 11)
  - L'application, l'analyse et le jugement sont négligées.
- La variété des questions n'est pas respectée, exception faite pour la cinquième (Q. 5, à choix multiple) et la onzième (Q. 11, semi-ouverte). Les autres questions sont contraignantes.
- A part la dernière question (Q. 11), les autres questions ne sont pas classées par ordre de difficulté croissant : les questions simples ciblant la connaissance sont classées après les questions difficiles ciblant la compréhension.
- Les questions posées préparent l'apprenant à rédiger un texte explicatif portant sur la maladie du cancer : les différentes étapes d'un texte explicatif (respect d'une progression thématique).

#### 2-La production :

- Sujet N° 1 : Une technique d'expression conforme au programme.
- Le compte rendu objectif du texte support.
  - Sujet N° 2 : Une production semi-libre
- Une suite logique au texte support du point de vue thème (les maladies) et modèle discursif (un texte explicatif).
- Certains éléments de la situation de communication figurent dans la consigne : Qui ? (vous) – A qui ? (vos camarades) – Quoi ? (la maladie du cancer) – Comment ? (un texte explicatif) – Pourquoi ? (informer, expliquer) – le cadre spatio-temporel (Où et Quand ?) est à déduire.
- Une situation d'intégration avec : Thème (le cancer), Type de texte (expositif), Tâche à accomplir (informer / expliquer), Ressources linguistiques (une boîte à outils avec des mots qui peuvent poser problème de compréhension).
- Une situation d'intégration qui manque de : Ressources matérielles (document support), Contraintes (volume exact de la production) et Enjeu de l'écriture.
- La consigne n'est pas suffisamment formulée conformément à une situation d'intégration.

#### **IV-Synthèse :**

La conception de cette épreuve est plus ou moins conforme au **Référentiel officiel**. Elle respecte, il est vrai, certains paramètres du Référentiel mais elle souffre de certaines insuffisances ns l'élaboration des questions de compréhension du texte et la formulation de la consigne de la situation d'intégration.

#### **1-3-Modèle de composition de français du 1<sup>er</sup> trimestre**

**Niveau : 2<sup>ème</sup> AS, année scolaire : 2015-2016.**

**Langues étrangères. Durée : 2 heures.**

#### **Composition de français du 1<sup>er</sup> trimestre**

##### **Texte :**

Alzheimer est une maladie neurodégénérative incurable du tissu cérébral. Elle entraîne peu à peu un dysfonctionnement au niveau de la mémoire et une détérioration des capacités mentales. En effet, chez les patients atteints de la maladie d'Alzheimer, le cerveau peut perdre 8 à 10 % de son poids tous les dix ans, contre 2 % chez un sujet sain. Cette maladie est généralement diagnostiquée à l'âge de 65 ans mais elle n'est pas une conséquence normale du vieillissement.

Avec l'âge, il est plus ou moins « normal » d'avoir des trous de mémoire au quotidien. Cela ne veut pas dire forcément qu'on est atteint d'Alzheimer. On commence à s'inquiéter et à redouter ce phénomène quand les troubles de mémoire s'accroissent et le sujet commence à ne plus reconnaître son entourage par exemple, à manifester des signes de dépression et à avoir des difficultés de communication.

Les causes exactes de la maladie d'Alzheimer ne sont pas encore découvertes. Il semble que les facteurs responsables sont essentiellement génétiques.

Parmi les facteurs de risque de celle-ci, il y a :

- L'âge et le sexe : Selon les statistiques, les femmes sont souvent sujettes à ce phénomène. Les risques augmentent avec l'âge (surtout après 60 ans).

- Education et style de vie : Il semble que la santé mentale de l'individu est un facteur important dans l'apparition de la maladie, les personnes dépressives et celles qui subissent un rythme de vie assez chargé ont plus de risque d'être atteintes.

- Les facteurs de risques cardiovasculaires : certaines maladies sont responsables comme l'hypertension artérielle, le diabète et l'excès de cholestérol.

Enfin, à l'heure actuelle, il n'y a aucun traitement efficace qui puisse agir sur l'évolution de la maladie. Les interventions proposés sont principalement d'ordre palliatif(1) et n'ont qu'un effet limité sur les symptômes. Elles peuvent agir seulement sur les troubles de comportement et sur la dépression qui accompagnent la maladie.

*Extrait du magazine Santé naturelle, aout 2011.*

(1) : adj. Qui ne guérit qu'en apparence.

## **Questions :**

### **I-Compréhension de l'écrit : (13 pts)**

1-Quel est le thème abordé dans ce texte ?

2-La maladie d'Alzheimer touche-t-elle uniquement les personnes âgées ?

**Justifiez votre réponse.**

3-Quels sont les symptômes de cette maladie ?

4-Est-ce qu'on peut guérir de cette maladie ? **Justifiez votre réponse.**

5-« Cette maladie entraîne une détérioration des capacités mentales ».

**Cette phrase signifie :**

-La maladie d'Alzheimer entraîne une amélioration des capacités mentales.

-La maladie d'Alzheimer engendre un affaiblissement des facultés mentales.

-La maladie d'Alzheimer provoque une paralysie des facultés mentales.

**Recopiez la bonne réponse.**

6-Relevez du texte **deux** procédés explicatifs.

7-Quel est le type de progression thématique adopté par l'auteur ?

**Justifiez votre réponse.**

8-« **On** commence à s'inquiéter et à redouter **ce phénomène** quand les troubles... »

-Dites à qui et à quoi renvoient les deux termes soulignés dans la phrase proposée ci-dessus.

9-« Parmi les facteurs de risque de celle-ci, **il y a** » Comment appelle-t-on le terme souligné ?

**Montrez sa valeur.**

10- Complétez le passage suivant à partir des mots pris du texte : « De nombreuses personnes sont atteintes de la ..... Cette dernière provoque un ..... au niveau de ..... jusqu'à présent aucun traitement n'a été découvert pour stopper son..... ».

11- Proposez un autre titre adéquat au texte.

**II- Production écrite : (07 pts) Traitez l'un des deux sujets :**

**-Sujet N° 1 :** Rédigez le compte-rendu objectif de ce texte.

**-Sujet N° 2 :** Chaque jour, des millions de personnes meurent de divers cancers. Rédigez un court texte explicatif à vos camarades de classe afin de les informer et leur expliquer en quoi consiste cette maladie. Voici quelques informations qui vous seront utiles :

Définition	Tumeur maligne, multiplication anormale des cellules.
Caractéristiques	Tumeur maligne (cancéreuse), tumeur bénigne (sans danger)
Causes	Mauvaise hygiène de vie (nourriture malsaine, stress, tabac, dépression,...)
Symptômes	Fatigue, fièvre, fortes douleurs, manque d'appétit, vomissement,...
Traitement	Diagnostic précoce, chimiothérapie, chirurgie, bonne hygiène,...

**2- Les textes littéraires dans le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS**

Le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS comporte, en tout et pour tout, de la *mise en train* au *florilège*, (exception faite des textes-échos et ceux des exercices) soixante-dix textes en tous genres, de la *lettre personnelle* de Gramsci en page 6 au très court *théâtre et poésie* de la page 221. Sur ces soixante-dix textes, trente-quatre, seulement, peuvent être considérés comme *littéraires* : seize textes en prose (dont deux poèmes en prose, des poèmes donc : le premier de Francis Ponge, *le papillon*, et le second de Jacques Prévert, *suivez le guide*) et dix-huit en vers, le premier est *Eloge de la vie bédouine* de l'Emir Abdelkader, les dix-sept autres forment le *florilège* de poèmes de fin. En ce qui concerne les textes-échos et les exercices, on en a compté

dix, entre prose et vers, plus quelques très courts extraits, de petits textes, une phrase, un vers, tout au plus un couplet, de Racine, La Rochefoucauld, Flaubert, Corneille, Victor Hugo, et Apollinaire en page 71-72 et 83.

Les quinze textes en prose du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS peuvent être ainsi répartis comme suit :

**-Le roman** : le roman autobiographique, respectivement dans : *la lettre personnelle*, extraite des *Lettres de prison* du célèbre révolutionnaire marxiste Antonio Gramsci, dans *de Djelfa à Laghouat*, extrait d'*Un été dans le Sahara*, du peintre et écrivain orientaliste français, pionnier du courant algérien au XIX<sup>ème</sup> siècle Eugène Fromentin, et enfin dans *le départ pour l'exil*, tiré des *Chemins qui montent* de Mouloud Feraoun. Le roman historique, dans le texte *la Seine*, extrait du *Peuple* de Jules Michelet. Le roman fantastique, dans *le problème de stationnement*, extrait de *Panique la Scala*, et dans *la vieille automobile abandonnée*, extrait de *Rêve de l'escalier*, tous deux de l'Italien Dino Buzzati. Et enfin, le roman populaire, dans *Soyez moderne, que diable*, tiré du *Vol d'Icare* de Raymond Queneau.

**-Le conte** : ou, à la manière du conte, dans *Mousline*, extrait d'*Expression Communication* de F. Vanoye.

**-La nouvelle** : dans *Winston, le prodige !* Tiré des *Trois nouvelles de l'an 2000* de Kit Reed.

**-La nouvelle d'anticipation ou de science-fiction** : dans *Pinocchio le robot* dans le pastiche futuriste de Claude Scasso d'après l'œuvre de Carlo Collodi *Pinocchio*.

**-Le théâtre** : dans *Monsieur Moi*, extrait de *Théâtre de chambre* de Jean Tardieu ; dans la tragédie *le Cid* de Pierre Corneille ; dans quatre sketches des *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains* d'un des monstres sacrés du théâtre de l'Absurde, Eugene Ionesco : *l'Appel*, *Avoir ou ne pas avoir quelque chose*, « *Divers* », et *Agence de voyage* ; et enfin dans une *Classe agitée* de la pièce *Topaze* de Marcel Pagnol.

Pour les dix textes-échos et d'exercices, on comptera six poèmes, dont deux en prose : *le pain* de Francis Ponge, tiré du fameux *Parti pris des choses*, et *les Mouches* de Jacques Prévert,

tiré de son célèbre recueil *Paroles*. Deux poèmes traduits de l'arabe, un du prodige Tunisien Abou-L-Qasim Ach-Chabbi *la Volonté de Vivre*, et l'autre *l'Algérie belle et rebelle* de l'Algérien Boualem Bessaih. Un autre, mais en vers cette fois, de Prévert, *le Cancre*, toujours dans *Paroles*. Le dernier poème est *le Petit village* du grand auteur Suisse Charles Ferdinand Ramuz. Un extrait du conte célèbre philosophique *Candide ou l'optimisme* de Voltaire ; *le Cerveau*, extrait du roman de science-fiction *le Grand livre des robots* de l'américain Isaac Asimov ; l'incontournable fable de La Fontaine, *le Corbeau et le Renard* ; et enfin une chanson, *Nantes* de la défunte chanteuse française Barbara termineront cette liste.

### 3-Analyse des textes littéraires du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS

Il ne s'agit, bien évidemment, pas d'analyser les textes en eux-mêmes comme pour les enseigner en vue d'une vulgarisation littéraire, mais d'analyser plutôt le choix de ces textes-là spécialement et pas d'autres. Pourquoi Gramsci et Michelet ? D'autant plus que le premier est plus connu comme *politique* (un peu comme Lénine ou Che Guevara) que comme écrivain, et que le second fut plus historien qu'auteur (tel Renan ou Le Bon). Pourquoi Buzzati et pas Pirandello (auteur de pièces de théâtre, prix Nobel de Littérature en 1934)<sup>144</sup> par exemple ? Pourquoi Fromentin et pas Camus ? Pourquoi les grands classiques de la littérature universelle : Dante, Cervantès, Shakespeare, Goethe...ou française : Rabelais, Molière, Balzac, Hugo, Zola...ne figurent-ils pas dans ce manuel ? Pourquoi certains genres littéraires comme l'essai ou le pamphlet sont-ils ignorés ? Pourquoi le roman, genre littéraire par excellence, n'y a pas la place qu'il mérite en tant que tel ? Pourquoi le théâtre de l'Absurde (Ionesco, Tardieu) y est plus présent que le classique (Corneille) ou populaire (Pagnol) ? Ponge, Prévert et Queneau sont-ils plus poétiques que Baudelaire, Verlaine ou Rimbaud ? Pourquoi sur les dix-sept poèmes du *florilège* final, deux seulement sont d'auteurs français (Apollinaire et J. Charpentreau, les autres sont tous Algériens, même Kréa et Gréki) ?

---

<sup>144</sup> Nous ferons remarquer, au passage, que dans un pays comme l'Algérie ou la langue italienne n'a pas le même statut qu'en Tunisie ou en Libye, par exemple, un manuel scolaire qui compte trois illustres auteurs Italiens, à savoir, Collodi, Gramsci et Buzzati, est une performance qui fait date dans l'histoire de l'éducation dans notre pays.

Pour répondre à toutes ces questions et à d'autres, il est impératif de répondre ou d'essayer de répondre à la question matrice, qui elle, s'énonce tout simplement : qu'est ce qui détermine le choix d'un texte littéraire ? Dans une visée et une approche didactique bien sûr. Si l'on parvient à répondre à cette question, en apparence, si simple, les réponses aux autres questions qui en découlent viendront d'elles-mêmes. A vrai dire, nous sommes tentés de répondre un peu familièrement : ça dépend ! Ou bien : beaucoup de choses ! Mais est-ce suffisant ?! A moins d'avoir connu et côtoyé les membres de l'équipe qui a *préparé* (il faut prendre ce mot dans son sens culinaire donc, un brin *mijoté* en quelque sorte) ce manuel scolaire, il s'avère très ardu de fournir une réponse aussi suffisante que satisfaisante. Cependant, et pour essayer d'y voir un peu plus clair dans cette voie, nous avons tenté d'esquisser un tableau comparatif des auteurs cités dans le manuel ainsi que leurs contemporains les plus notoires, en France, de par la langue bien sûr, et dans le monde.

Il faut préciser que, bien qu'il soit un peu exhaustif, ce tableau omet cependant un bon nombre d'auteurs français et surtout étrangers. La sphère privilégiée y est celle des grandes nations de la littérature Européenne que sont l'Angleterre, l'Allemagne, l'Italie, l'Espagne, et ce à partir du XVII<sup>ème</sup> Siècle dont le manuel n'a retenu que deux auteurs, le plus grand tragédien, Corneille, et le plus célèbre des fabulistes, La Fontaine. Parmi tous les grands auteurs, français ou étrangers du siècle des Lumières (XVIII<sup>ème</sup>), le manuel ne cite que l'incontournable père de *Candide*, Voltaire. Vous remarquerez que la Russie, les pays Scandinaves, l'Europe de l'Est (Mickiewicz, Jan Neruda, Petôfi...) ainsi que les Etats-Unis n'y sont apparus qu'au cours du XIX<sup>ème</sup> Siècle, le siècle de la littérature par excellence (du roman surtout, le XVII<sup>ème</sup>, plus classique, fut celui du théâtre et le XVIII<sup>ème</sup> celui du roman épistolaire et du conte philosophique.)

Malgré le fait que le XIX<sup>ème</sup> Siècle fut celui des grands courants, mouvements et écoles littéraires, du romantisme au naturalisme en passant par le réalisme, l'école Parnassienne et le symbolisme, notre manuel scolaire n'en mentionne que trois, à vrai dire, (l'Emir Abdelkader : plus guerrier que poète, Michelet : plus historien qu'écrivain et Fromentin : plus peintre que romancier), pour le quatrième, Collodi, il ne s'agit en fait que d'un pastiche de l'inénarrable *Pinocchio*. Aucun auteur n'appartient à un des grands courants littéraires de ce siècle.

**LES AUTEURS DANS LE MANUEL ET LEURS  
CONTEMPORAINS FRANÇAIS ET ETRANGERS**

EPOQUE	AUTEURS DANS LE MANUEL	AUTEURS EN FRANCE	AUTEURS DANS LE MONDE
XVII ème Siècle	Corneille La Fontaine	D'Aubigné, Scarron, Malherbe, Voiture, Molière, Boileau, Perrault, La Bruyère, La Fayette, Pascal, Chamfort, La Rochefoucauld, Retz, Bossuet, Fénelon...	Shakespeare, Ben Jonson, John Donne, Thomas Browne, Milton, Cervantès, Calderon, Lope de Vega, Gongora, Quevedo, Martin Opitz, Gryphius, Hofmanswaldau, Van den Vondel...
XVIII ème Siècle	Voltaire	Diderot, Rousseau, Lesage, Montesquieu, l'Abbé Prévost, Vauvenargues, Helvétius, Florian, Fontenelle, André Chénier, Bernardin de Saint-Pierre, Beaumarchais, Marivaux...	Daniel Defoe, Swift, Sheridan, Sterne, Richardson, Smollett, Goldsmith, Fielding, Pope, Goethe, Schiller, Lessing, Klinger, Klopstock, Gottsched, Bodmer, Breitinger, Goldoni, Gozzi, Moratín...
XIX ème Siècle	Michelet, L'Emir Abdelkader, Eugène Fromentin, Collodi	Lamartine, Staël, Chateaubriand, Victor Hugo, De Vigny, De Musset, Constant, Balzac, Stendhal, Dumas, Maupassant, Zola, Huysmans, George Sand, Lautréamont, Sue, Flaubert, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud,	Dickens, Scott, Leopardi, Heine, Byron, Shelley, Hölderlin, Foscolo, Pouchkine, Grimm, Hoffmann, Mickiewicz, Jan Neruda, Tchekhov, Tolstoï, Dostoïevski, Wordsworth, Hardy, Browning, Coleridge, Meredith,

		Mallarmé, Banville, Gautier, Laforgue, Mérimée, Verne, Sainte-Beuve, Rostand, Labiche, Jarry, Sully Prud'homme, Gobineau, Daudet...	Tennyson, Tourgueniev, Gogol, Wilde, Sandor Petôfi, Ibsen, Strindberg, Bjornson, Doyle, Lewis Carroll, Carducci, Manzoni, Stevenson, Melville, Hawthorne, Whitman, Poe, Irving, Emerson, Dickinson, George Eliot, Andersen...
XX ème Siècle	Gramsci, Buzzati, Ionesco, Tardieu, Queneau, Prévert, Ponge, Ramuz, Feraoun, Pagnol, Ech-Chabbi, Asimov, Bessaih, Barbara	Proust, Valéry, Mauriac, Gide, Aragon, Eluard, Breton, Apollinaire, Sartre, Céline, Camus, Barbusse, Bataille, Reverdy, Desnos, Claudel, Yourcenar, Duras, Sarraute, Beauvoir, Vian, Perec, Morand, Bourget, Malraux, Giono, Bernanos, Cocteau, Cendrars, Péguy, Courteline, Guitry, Aymé, Carco, Achard, Giraudoux, Drieu La Rochelle, Martin du Gard, Anatole France, Jouhandeau, Leblanc, Leroux, Blondin, Simon,	Fitzgerald, Garcia Lorca, Hemingway, Lawrence, Forster, Faulkner, Shaw, Joyce, Mann, Hesse, Rilke, D'Annunzio, Iqbal, Synge, Reymont, Pirandello, Kipling, Tagore, Orwell, Miller, Frost, Kafka, Maeterlinck, Zweig, Kawabata, Achebe, Asturias, Kundera, Pablo Neruda, Garcia Marquez, Pavese, Grasse, Machado, Dib, Kateb, Haddad, Soyinka, Mahfouz, Laxness, Lagerlöf, Hamsun, Lagerkvist, Christie, Beckett, Adamov, O'Casey,
		Butor, Robbe- Grillet, Char, Sollers, Supervielle, Crevel, Frédéric Dard, Le Clézio, Arnaud, Clavel, Jouve, Salacrou, Druon, Genevoix, Japrisot...	Behan, Galsworthy, Huxley, Wells, Clarke, Highsmith, Sinclair, Lewis, Pamuk, Heaney, Paz, Garcia Llosa, Gao Xingjian, Saramago, Oe Kenzaburo...

. Le XX<sup>ème</sup> Siècle, le siècle du prix Nobel par excellence -décerné à partir de 1901- est de loin le plus cosmopolite et le plus fécond. Il vit l'émergence des littératures du monde : **Pologne** : Reymont, (prix Nobel 1924), Szymborska (Nobel 1996), Tocarczuk (2018). **Tchécoslovaquie**: Kafka, Kundera, Seifert (Nobel 1984). **Autriche**: Musil, Rilke, Zweig, Jelinek (Nobel 2004), Handke (2019). **Belgique**: Verhaeren, Ghelderode, Maeterlinck (prix Nobel 1911). **Suisse**: Spitteler (Nobel 1919), Hesse (1946). **Irlande**: Yeats (Nobel 1923), Shaw (1925), Joyce, Behan, O'Casey, Synge, Beckett (1969), Heaney (1995). **Portugal**: Saramago (Nobel, 1998). **Scandinavie** des Nobels, **Suède** : Lagerlöf (Nobel 1909), Heidenstam (1916), Lagerkvist (1951), Johnson et Martinson (1974), Transtromer (2011). **Norvège** : Bjornson (Nobel 1903), Hamsun (1920), Undset (1928). **Danemark** : Gjellerup et Pontoppidan (1917), Jensen (1944), **Islande** : Laxness (1955). **Finlande** : Sillanpää (1939). **Canada** : Munro (2013). **Australie** : White (1973). **Amérique Latine** Nobélisée, **Guatemala** : Asturias (Nobel 1967). **Colombie** : Garcia Marquez (1982). **Chili** : G. Mistral (1945), Neruda (1971). Mexique : Paz (1990). **Pérou** : Vargas Llosa (2010). **Chine** : Gao Xingjian (Nobel 2000), Mo Yan (2012). Japon Kawabata, (1968), Oe Kenzaburo (1994). **Turquie** : Orhan Pamuk (2006). **Grèce** : Seféris (Nobel 1963), Elytis (1979). **Hongrie** : Kertész (2002). **Afrique et monde Arabe, Nigéria** : Soyinka (1986). **Egypte** : Nadjib Mahfouz (1988). **Afrique du Sud** : Gordimer (1991), Coetzee (2003), Achebe... **Maghreb** : Dib, Kateb, Haddad... **Inde** : Tagore (Nobel 1913), Iqbal...

Il faut tout de même reconnaître que le manuel fait mention d'au moins quatorze auteurs, français et étrangers (aucun prix Nobel) : deux grands Italiens, le premier, philosophe et agitateur politique communiste, célèbre pour ses *cahiers de Prison*, le second, romancier et nouvelliste du fantastique, plus connu comme l'auteur du *désert des Tartares*. Deux grands chantres de la nature et de la province : le suisse d'expression française (comme Cendrars) Charles Ferdinand Ramuz, et l'académicien provincial français Marcel Pagnol. Trois des plus célèbres poètes de la langue française, à la verve dite populaire, de la veine de Villon et Rabelais : Raymond Queneau, auteur, entre autres, des *Exercices de Style*, *Zazie dans le métro*, *Les Fleurs Bleues*... Jacques Prévert, grand poète, auteur de *Spectacle* et de *Paroles*, fidèle habitué et compagnon incontournable des manuels scolaires qu'on va d'ailleurs aborder plus profondément par la suite. Francis Ponge, le barde des choses et des objets dont le plus connu des recueils est sans doute *le parti pris des choses*. Deux grands auteurs du théâtre de l'absurde : Eugène Ionesco, le créateur de la célébritissime *cantatrice Chauve*, et Jean Tardieu, auteur du

déroutant *un mot pour un autre*. Deux Algériens (sans compter les autres poètes du *Florilège*) : l'auteur du *filz du Pauvre*, Mouloud Feraoun et le diplomate Boualem Bessaih. Le fameux poète révolutionnaire tunisien Abul Qasim Ech-Chabbi, le romancier de science-fiction américain Isaac Asimov et la chanteuse française Monique Serf, plus connue sous le nom de Barbara, termineront cette liste.

On peut facilement remarquer la prépondérance de deux genres littéraires dans le manuel : le roman et le théâtre. En ce qui concerne le roman, on voit bien à travers le tableau que le genre romanesque privilégié au XIX<sup>ème</sup> Siècle dans le manuel, à savoir, le roman autobiographique est loin d'être le plus répandu alors, tel le roman romantique, réaliste, symboliste ou naturaliste ; en sus, leur auteurs, comme on vient de le préciser, ne sont pas originellement des romanciers. Au XX<sup>ème</sup> Siècle, seul Mouloud Feraoun perpétue la tradition autobiographique à travers son personnage presque éponyme *Fouroulou Menrad* (l'anagramme de son nom). L'autre romancier de ce siècle n'est autre que Raymond Queneau, fervent défenseur du nouveau français et son roman populaire *le Vol d'Icare*. Le théâtre favori du manuel est, quant à lui, absurde comique (celui de Camus est absurde tout court), à l'exception de la pièce *Topaze* de Marcel Pagnol, qui se situe plutôt dans un registre plus populaire dans la veine d'Achard et de Guitry. Loin du théâtre classique version Anouilh, précieux version Giraudoux, épique à la Brecht ou religieux à la Claudel, le théâtre du Franco-Roumain Eugène Ionesco et du français Jean Tardieu s'inscrit plutôt dans la lignée de Beckett et d'Adamov. Il faut reconnaître que c'est ce genre théâtral qui prédomine à la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> Siècle, depuis les représentations de ses deux pièces *maitresses* : *La Cantatrice chauve* en 1950 d'Ionesco et *En attendant Godot* en 1953 de l'Irlandais de Paris Samuel Beckett.

Il va de soi que, l'enseignement, qu'il soit littéraire ou autre, vise avant tout l'insertion sociale de l'apprenant par le « partage du savoir ». La place de la littérature dans le cours de français, selon Dominique Bourgain, doit être « *motivée par le désir des enseignants de faire partager leurs savoirs culturels et de favoriser ainsi l'épanouissement personnel de leurs élèves, en développant les activités langagières et culturelles de ces derniers.* »<sup>145</sup> Plus précise encore est l'exigence formulée par Georges Farid dans le II<sup>ème</sup> Colloque de Didactique et de Pédagogie du Français, lorsqu'il déclare que « *l'exploitation des œuvres littéraires par les*

---

<sup>145</sup> D. Bourgain, « *Enseigner la littérature, Des enseignants face au texte littéraire* », dans *Littérature et classe de langue*, Paris, coll. LAL, Hatier, 1982, p.85.

*jeunes aura pour objectif principal le développement des capacités langagières des élèves, mises en rapport, si possible, avec des expériences à vivre et des actes de communication à accomplir.»*<sup>146</sup> Après avoir rappelé que l'enseignement de la littérature doit se faire de plus en plus dans la perspective de la « Nouvelle critique », Jean Alter soutient la thèse que le monde de la littérature, dans ses équivoques et ses ambiguïtés, demande au lecteur et a fortiori l'étudiant le même travail d'investigation, le même effort de compréhension que le monde réel, lui aussi inaccessible. Il conclut que « *l'enseignement de la littérature, conçu dans cette optique, devient un apprentissage de la vie,* »<sup>147</sup> Cet enseignement tire sa légitimité des possibilités qu'offre la lecture, qui peut être recommencée, modifiée, variée à souhait, et qui permet ainsi d'apprendre à apprendre, d'avoir une formation pratique » (« utilitaire » aussi selon Jean Alter), un savoir-faire dont on a besoin pour pouvoir se retrouver dans la vie et s'adapter à un milieu de moins en moins réductible à l'humain :

En apprenant à maîtriser l'œuvre littéraire, à s'orienter dans le monde différent qu'elle propose, à formuler une vision qui en rende compte correctement, à intégrer la multitude de phénomènes qui entrent en jeu, l'étudiant s'entraîne à faire le même travail sur le monde qui l'entoure, se prépare à résoudre ce que je conçois comme le problème principal d'aujourd'hui: l'adaptation de l'homme à un milieu de moins en moins réductible à l'humain. Les significations trouvées dans la littérature ne l'y aideront guère car, à des exceptions près, ces mondes imaginaires ont peu de rapport avec le sien; mais, en apprenant à chercher ces significations, il aura reçu les règles d'une démarche qui le servira dans l'expérience vécue.<sup>148</sup>

#### **4-Problématique du choix du texte**

##### **A-Les critères externes**

Avant de réfléchir à la manière d'exploiter un texte, il faut d'abord choisir ce texte de manière à ce qu'il corresponde aux objectifs que l'on a définis. Ce choix s'effectue en fonction d'un certain nombre de critères qu'il faut connaître et apprendre à appliquer.

---

<sup>146</sup> Sous la direction de A Petitjean et H Romian, *Enseigner le français. Recherches et perspectives*, 11ème Colloque International de Didactique et de Pédagogie du Français, De Boeck Duculot, Bruxelles, 1986. P. 49.

<sup>147</sup> Jean Alter, « *Pourquoi enseigner la littérature ?* », dans *L'enseignement de la littérature*, Paris, Lib. Plon, 1971, p. 142.

<sup>148</sup> Id, p. 144.

Nous étudierons les critères pour lesquels un examen de l'aspect extérieur du texte suffit puisqu'il s'agit de repérer des éléments immédiatement perceptibles tels que la dimension du texte ou le nom de l'auteur par exemple.

### **A.1-Œuvre entière ou extraits ?**

Faut-il opter pour une œuvre entière que l'on étudiera pendant un certain temps (un trimestre par exemple) ou pour des extraits choisis de manière éclectique dans des œuvres différentes ?

La réponse à la question dépend de l'objectif visé :

-Si l'on fait de la lecture suivie et dirigée, une œuvre entière s'impose ;

-Si l'on travaille sur un genre littéraire (le roman, le conte, la nouvelle...), on aura là aussi besoin de parcourir toute une œuvre pour cerner les caractéristiques de ce genre, qui ne peuvent pas tous apparaître dans une seule page ;

-Si l'on fait de la compréhension de l'écrit, un extrait sera plus indiqué parce que, d'une séance à l'autre, le type de texte ou le thème de la leçon change et il n'est pas évident que l'on puisse trouver dans une seule œuvre toutes les notions que l'on veut exploiter ; -Si l'on travaille sur des notions linguistiques, un court extrait pourra suffire.

On fera simplement remarquer que la lecture suivie et dirigée a tendance à disparaître de nos classes alors que c'est un instrument privilégié pour :

-Donner le goût de la lecture aux apprenants, condition sine qua non pour faire de nos apprenants des lecteurs autonomes ;

-Développer la culture littéraire des apprenants ;

-Enrichir leurs connaissances linguistiques, en particulier le vocabulaire.

## A.2-Récit ou dialogue ?

### A.2.1-Récit

On entend par « récit », dans ce contexte, un texte rapporté à la troisième personne et dans lequel les personnages n'interviennent pas directement. Certains récits sont si célèbres qu'on en reconnaît l'auteur et l'œuvre dont ils sont extraits, aux premiers mots, c'est-à-dire à l'incipit. Par exemple : « *Longtemps, je me suis couché de bonheur.* » d'à la *Recherche du temps perdu* de Marcel Proust. « *Aujourd'hui, ma mère est morte, ou peut-être hier, je ne sais pas.* » de *l'étranger* d'Albert Camus. « *C'était à Megara, faubourg de Carthage.* » de *Salammbô* de Gustave Flaubert. Voici un récit de ce dernier, intitulé *Calme et silence* :

*Le ciel était blanc, sans nuages, mais sans soleil. Sa courbe pâle s'étendait au large, couvrait la campagne d'une monotonie froide et dolente. On n'entendait aucun bruit, les oiseaux ne chantaient pas ; l'horizon même n'avait point de murmure, et des sillons vides ne nous envoyaient ni les glapissements des corneilles qui s'envolent ni le bruit doux du fer des charrues.*<sup>149</sup>

### A.2.2-Dialogue

Un « dialogue » veut dire un texte dans lequel les personnages sont mis en scène ; ils interviennent directement et leurs propos sont rapportés tels quels.

En voici un exemple, tiré justement du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS :

**Icare** : Pardon, monsieur, puis-je vous adresser la parole ?

**Mécanicien** : Voilà qui est fait.

**Icare** : C'est bien là n'est-ce pas une voiture qui marche sans chevaux,

**Mécanicien** : Oui-da. Cette voiture marche sans chevaux, aussi l'appelle-t-on voiture

---

<sup>149</sup> Ce texte de Gustave Flaubert est puisé dans Maurice Grevisse, *Exercices de grammaire française*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 17.

automobile.

**Icare** : Et comment marche-t-elle ?

**Mécanicien** : Grâce à la fée Electricité.

Raymond Queneau, *Soyez moderne, que diable !* <sup>150</sup>

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

On notera cependant que le dialogue ne respecte pas toujours les caractéristiques de l'oral dans la mesure où il n'est souvent que la transcription de l'écrit (écrit oralisé).

### **A.3-Texte long ou texte court ?**

Pour les textes longs, on peut puiser dans les contes de Perrault à Andersen en passant par les frères Grimm, chez les fabulistes comme Esope, Phèdre, La Fontaine, Florian... Dans les grands classiques quels qu'ils soient, de Suétone et ses *Douze Césars*, par exemple, aux *Caractères* de La Bruyère. Les textes courts, eux, quand ils ne sont pas, tout simplement, extraits ou tronqués, se trouvent plutôt dans les œuvres des moralistes tels que La Rochefoucauld, Vauvenargues ou Chamfort.

Pour une séance de compréhension de l'écrit, il faut opter pour un texte court pour pouvoir l'exploiter correctement dans le temps imparti à la séance. Mais il faut veiller à ce que ce texte présente une certaine unité, pour que les apprenants aient une idée complète de la structure du modèle textuel et qu'ils découvrent une histoire complète, ce qui sera plus motivant pour eux.

---

<sup>150</sup> Ce texte qui figure à la page 165 du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS est extrait du roman de Raymond Queneau, *Le vol d'Icare*, Paris, Gallimard, 1968.

#### **A.4-Texte littéraire ou document authentique ?**

On peut utiliser trois sortes de support dans le cadre de la compréhension de l'écrit :

##### **A.4.1-Texte littéraire :**

Il peut être d'un auteur français (comme Hugo, Stendhal ou Maupassant) ou francophone (comme Maalouf, Khair-Eddine ou Glissant) et consister en un extrait de roman, un conte, un poème ou un extrait d'une pièce de théâtre.

Ce genre de texte étant bien connu des enseignants, il n'est pas utile d'en donner des exemples.

##### **A.4.2-Document authentique :**

C'est un texte que l'on peut trouver dans l'environnement de l'apprenant, qui n'a pas été conçu pour être exploité en classe et dont l'utilisation à des fins didactiques est assez récente. Entrent dans cette catégorie : les articles de journaux, les lettres, les textes publicitaires, les affiches, les tracts, les recettes de cuisine, les règlements de toute sorte, les guides touristiques, les prospectus divers (de médicaments, de produits d'usage courant divers), les modes d'emploi, etc.

##### **A.4.3-Texte didactique :**

C'est un texte qui a été « fabriqué » par un enseignant ou l'auteur d'un manuel pour répondre à un besoin précis dans la mesure où l'on ne trouve pas toujours un texte bien adapté pour travailler sur une notion donnée.

Dans les manuels de français actuels, on ne trouve que des textes authentiques ou des textes littéraires. En effet, les textes littéraires conviennent bien pour travailler par exemple sur le récit ou la description tandis que les documents authentiques sont plus indiqués pour travailler sur

d'autres types textuels comme la prescription ou l'injonction. Les textes didactiques par contre ne se retrouvent pratiquement que dans les manuels destinés aux débutants.

C'est donc en fonction du type de support dont on a besoin que l'on choisira le type de texte à exploiter. L'enseignant aura donc à combiner textes littéraires et documents authentiques pour répondre aux différentes situations impliquées par les programmes et pour donner l'occasion aux apprenants de fréquenter les différents types de support.

## **A.5-Texte de littérature française (ou francophone) ou texte traduit ?**

### **A.5.1-Texte original en français :**

Un auteur français ou d'expression française est le plus indiqué pour donner un modèle de langue à des apprenants qui étudient le français. En effet, son sentiment linguistique de locuteur natif (ou assimilé, pour un auteur d'expression française qui manipule le français depuis sa plus tendre enfance et qui a été nourri de culture française) lui permet de trouver spontanément les tournures adéquates et d'éviter toutes les constructions, tous les emplois qu'il ne « sentirait » pas comme étant typiquement français.

### **A.5.2-Texte traduit :**

L'adage italien n'a jamais été aussi d'actualité : *Traduttore, traditore* = traducteur, traître. Un texte traduit présente un double inconvénient :

-Le traducteur n'a peut-être pas rendu exactement la pensée de l'auteur (en tous cas, sûrement pas comme ce dernier aurait voulu qu'on la perçoive). En effet, le texte original peut prêter à ambiguïté et le traducteur pourra opter pour un sens autre que celui de l'auteur.

-Le traducteur peut être amené à utiliser des structures grammaticales pas tout à fait françaises parce qu'il aura eu des difficultés à rendre un passage et qu'il se sera laissé aller, malgré lui, à traduire mot à mot, ce qui ne correspond pas nécessairement aux normes de la langue française.

En ce qui nous concerne plus directement, vaut-il mieux utiliser un texte d'auteur algérien ou un texte d'auteur français ?

Pour répondre à cette question, on en posera une autre : en quoi un auteur algérien est-il plus accessible qu'un auteur français ? En quoi un auteur tel que Mohammed Dib est-il d'un abord plus facile qu'Albert Camus par exemple ? Il faut en effet tenir compte d'un facteur psychologique important : si l'écrivain français écrit dans sa langue maternelle (et donc d'une manière plus spontanée), l'écrivain algérien d'expression française, écrit, lui, dans une langue d'emprunt et voilà ce qui se produit :

-Ou bien il se croit obligé de montrer qu'il possède le français et il sera amené à se guinder un peu, ce qui aura pour conséquence de rendre son discours un peu artificiel parce que ce sera plus un exercice de style qu'un véritable travail de création littéraire ;

-Ou bien il introduira dans son discours des « calques », c'est-à-dire des expressions traduites telles qu'elles de l'arabe ou du berbère. L'écrivain le fera en toute conscience, pour donner un certain « cachet » à son style, mais l'apprenant ne le saura pas et il risquera de reprendre à son compte ces expressions ou ces structures, ce qui se traduira par des « interférences » qui seront sanctionnées par l'enseignant.

Le seul aspect positif dans l'utilisation de textes algériens, c'est qu'ils ne poseront pas de problème au niveau culturel, dans la mesure où ils traiteront de problèmes plus ou moins connus des apprenants. Mais on peut aussi considérer cela comme un aspect négatif puisque cela ne permet pas d'élargir les horizons culturels de l'apprenant, alors qu'il faut savoir que c'est un objectif important de la compréhension de l'écrit.

## **B-Les critères internes**

Après avoir examiné les critères externes présidant au choix du texte à exploiter, nous allons aborder à présent les critères internes, qui nécessitent une analyse approfondie du texte.

### **B.1-Texte-prétexte ou texte-modèle ?**

#### **B.1.1-Texte-prétexte :**

C'est un support que l'on utilisait dans les années 60 et 70, lorsque l'on parlait encore de « lecture expliquée ». A l'époque, la séance de compréhension de l'écrit ne s'inscrivait pas dans une perspective donnée, comme c'est le cas actuellement. L'objectif était de développer l'aptitude des apprenants à la compréhension des textes ; l'enseignant pouvait donc choisir n'importe quel texte pour en exploiter le contenu sémantique et linguistique ; il n'était soumis à aucune contrainte. On peut citer en guise d'exemple le texte *La grand-mère*, extrait des *Cartes du temps* par José Cabanis ; compris dans *Recueil de textes et techniques d'expression*, un manuel de français conçu pour la 2<sup>ème</sup> AS dans les années 80. <sup>151</sup>

Actuellement, le texte-prétexte est utilisé uniquement comme cadre intégrateur de notions linguistiques que l'on veut faire fonctionner en contexte, pour éviter de revenir aux pratiques traditionnelles qui consistaient à travailler sur des phrases isolées. Ce faisant, on se place dans une double perspective, celle de la « grammaire de texte » et celle de l'approche communicative.

#### **B.1.2-Texte-modèle :**

C'est un texte qui illustre bien les caractéristiques d'un modèle textuel parmi ceux qui figurent au programme (récit, description, argumentation...) En voici un exemple puisé chez Marcel Pagnol dans « *Grand-père et grand-mère* » :

---

<sup>151</sup> I.P.N., Alger, 1985.

*Le grand-père, à la mode des compagnons, avait gardé ses longues boucles et sa barbe carrée : ses poils frisés étaient aussi drus qu'au temps lointain de sa jeunesse, mais ils étaient devenus blancs comme la neige, autour de son visage rapetissé.*<sup>152</sup>

Ce texte peut être utilisé pour travailler sur la description des personnages (le portrait), en cela il constitue un « modèle » que l'on peut imiter dans son organisation.

Le choix entre texte-prétexte et texte modèle se fera donc en fonction de l'objectif visé :

-Si l'on doit travailler dans une perspective méthodologique, dans une perspective déterminée, on optera pour un texte-modèle ;

-Si l'on doit travailler dans une perspective purement linguistique, sans axe ni critères préalablement définis, on optera pour un texte-prétexte.

## **B.2-Texte classique ou texte moderne ?**

### **B.2.1-« Texte classique » :**

Nous entendons par là un texte de littérature française des XVI<sup>ème</sup>, XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles, qui n'a pas été « modernisé », c'est-à-dire qu'il n'a pas été réécrit en français contemporain. Pour plus de détails sur les auteurs classiques français on peut revenir au tableau « LES AUTEURS DANS LE MANUEL ET LEURS CONTEMPORAINS FRANÇAIS ET ETRANGERS » un peu plus haut.

### **B.2.2-Texte « moderne » :**

Cela veut dire un texte écrit aux XIX<sup>ème</sup>, XX<sup>ème</sup> ou XXI<sup>ème</sup> siècles. Le tableau précité présente une importante palette de ces auteurs français « modernes ». A la différence d'un texte

---

<sup>152</sup> D'après *Le temps des secrets* de Marcel Pagnol (Editions Pastorelly). Maurice Grevisse, *Exercices de grammaire française*, Bruxelles, De Boeck, 2005, p. 27.

classique, un texte moderne, bien qu'il peut dater du XIX<sup>ème</sup> siècle comme ceux de Chateaubriand, Lamartine, Stendhal, Victor Hugo..., se distingue par un vocabulaire et une syntaxe qui ne sont pas tellement différents de ce que l'on peut voir dans la langue d'aujourd'hui.

Pour l'enseignement du français langue étrangère, le texte classique est à déconseiller fortement pour ne pas dire bannir totalement, pour deux raisons essentielles :

-Il présente des particularités linguistiques qui peuvent gêner les apprenants dans la mesure où il s'agit d'acceptions ou de tournures qui ne sont plus en usage aujourd'hui, un peu à l'exemple du parler précieux du XVII<sup>ème</sup> ou de l'usage de l'imparfait du subjonctif (plus désuet et obsolète qu'hors d'usage et vieilli). On va donc présenter à l'apprenant des mots et des structures qu'il ne pourra pas réutiliser dans ses productions, cela reviendrait en fait à encombrer son esprit inutilement ;

-Il traite de thèmes qui ne sont plus d'actualité et qui ne sont donc pas susceptibles d'intéresser les apprenants.

Le texte moderne, par contre, fait usage d'une langue que l'apprenant peut réutiliser telle quelle et il traite de thèmes beaucoup plus en rapport avec ses préoccupations.

On notera cependant que le texte classique présente un aspect positif qui est d'enrichir la culture littéraire de l'apprenant et de lui permettre de prendre connaissance d'œuvres marquantes de la littérature française. A ce titre, et sans en faire un usage trop fréquent, on pourra présenter aux apprenants quelques textes classiques au cours de l'année, en prenant soin de choisir les moins marqués, c'est-à-dire ceux dont la langue se rapproche le plus de celle d'aujourd'hui.

### **B.3-Texte original ou texte adapté ?**

#### **B.3.1-Texte original :**

C'est le texte que l'on reprend tel qu'il a été écrit par l'auteur, sans y apporter aucune modification, ni dans le fond ni dans la forme. Le texte original donc est un texte authentique, reproduit tel quel, tel que transcrit dans sa version d'origine et dans les rééditions s'il en est, intégralement et le plus fidèlement possible.

#### **B.3.2-Texte adapté :**

C'est un texte qui a été retouché, c'est-à-dire qu'il a subi des transformations. Ces modifications portent sur le vocabulaire (des mots sont remplacés par d'autres), sur la syntaxe (des phrases sont reconstruites) et même sur la structure du texte (des passages entiers sont supprimés ou rajoutés) et elles sont justifiées par le désir de « rendre le texte plus abordable ».

Quand le texte est adapté, ce fait est signalé par la mention suivante : « d'après... », qui précède l'indication du nom de l'auteur.

Le texte original est généralement un texte riche, que l'on peut exploiter sur différents plans ; il donne une idée exacte du style de l'auteur, de sa sensibilité, de la langue qu'il utilise. Le texte adapté, par contre, trahit la pensée et le style de l'auteur ; son utilisation ne se justifie en aucune façon. Si, pour une raison ou pour une autre, on ne peut pas utiliser un texte original, il vaut encore mieux fabriquer un texte, le créer de toutes pièces, qui convienne à la situation, que de se risquer à dénaturer, pour ne pas dire mutiler, un texte littéraire d'une certaine qualité.

## **B.4-Texte « type » ou variante ?**

### **B.4.1-Texte « type » :**

Nous entendons par là un texte qui comporte les principales caractéristiques du modèle textuel étudié et qui donne donc aux apprenants un aperçu complet de la structure de ce modèle. Cela est le cas par exemple des contes (contes populaires et contes de fées) de Perrault, des frères Grimm, du Prince de Beaumont, d'Andersen, de Hoffmann... Car, bien qu'ils soient d'horizons et de cultures diverses, ces contes sont des récits présentant un schéma narratif complet. En guise d'exemple, on peut citer parmi les innombrables contes de Charles Perrault, *le Petit poucet* ou *la Fleur aux mille couleurs*.

### **B.4.2-Variante :**

Il s'agit là d'un texte qui ne correspond pas exactement à la structure classique du modèle textuel ; il présente, par exemple, un schéma narratif incomplet. Ce genre de textes est beaucoup plus contemporain comparé aux textes des contes du XVIIème au XIXème siècle. Il peut, par exemple, ne pas comporter de phase initiale et commencer directement par la phase de transformation ou de chamboulement de l'action, c'est-à-dire par le milieu de l'histoire, l'intrigue ou le point nodal. Il peut, aussi, ne pas comporter de situation finale, le dénouement, la fin (happy end ou pas), pour ne se soucier que de la phase initiale, le fil conducteur en sorte, et de la phase de transformation, l'intrigue, le nœud de l'histoire, c'est-à-dire l'élément modificateur et la succession des événements.

Si on présente un texte « type » aux apprenants, ils pourront découvrir toutes les caractéristiques d'un modèle textuel mais ils seront amenés à penser que, par exemple, tout récit comporte nécessairement trois phases qu'il s'agira de retrouver à chaque fois. Par contre, si on leur présente des variantes, ils pourront constater que, selon le cas, il peut manquer telle ou telle partie de la structure de base du modèle. L'idéal serait donc de présenter plusieurs textes aux apprenants, les uns faisant appel à une structure de base complète et les autres à des variantes. C'est d'ailleurs ce qui était prévu au départ, quand la typologie textuelle a été introduite dans l'enseignement du français au secondaire ; puis, pour des raisons de contrainte

de temps, on s'est progressivement contenté d'étudier un seul texte ; ce qui est anti-pédagogique car, ce faisant, on ne permet pas aux apprenants de découvrir par eux-mêmes les caractéristiques d'un modèle textuel, on les leur impose. Et l'organisation de l'enseignement permet de varier les supports : en effet, on peut utiliser des supports différents pour travailler sur la syntaxe, le lexique et l'expression écrite, et profiter de l'occasion pour faire remarquer que la structure du texte présente telle ou telle particularité.

### **5-Langue et littérature, deux faces d'une même pièce**

Lorsqu'on lit un texte, ou on écoute un texte enregistré, et qu'on n'est pas familiarisé avec la langue de celui-ci, où bute-t-on le plus fréquemment ? Sur les mots inconnus ou unités lexicales, sur les expressions ou groupes de mots constituant des îlots de sens, qu'il faut élucider. Une fois ceux-ci expliqués, le texte s'éclaire comme par magie ! Car, gare aux contresens et à l'interprétation erronée des messages émis ! N'oublions pas que toute la substance d'un message réside dans ses nuances.

Sinon, comment apprécier à sa juste valeur un film français sans sous-titre, la légende d'une caricature, le mot d'esprit d'une anecdote, les arguments des adjuvants ou des opposants dans une pièce de théâtre ou dans un roman ?

Si posséder donc une langue étrangère consiste à être bon récepteur des messages émis dans celle-ci, cela équivaut aussi à communiquer parfaitement dans cette langue, en devenant bon émetteur de messages exprimés dans celle-ci. A moins d'être bilingue, le problème à résoudre dans l'apprentissage d'une langue étrangère est précisément le décalage entre la langue maternelle et la langue étrangère, aussi bien dans le domaine réceptionnel que dans le domaine communicationnel. Le but fixé par l'enseignant est bien sûr de développer au maximum les compétences de l'apprenant dans les deux sens.

Lire et écrire, parler et écrire en français est devenu si naturel, si évident, qu'on finit par oublier comment cela s'est réalisé. Il faut donc tenter de remettre nos pas dans ce qu'on pourrait appeler la traversée du désert de l'apprenant, selon les niveaux. Or, c'est grâce à la Littérature, au texte littéraire, que l'apprenant parvient progressivement à dépasser la barrière de la langue,

au fur et à mesure qu'il acquiert des points de repères de qualité grâce à un triple processus : l'étude lexicale, l'étude thématique et l'étude stylistique. Un texte parfaitement clair devient un amphigouri pour celui qui ne possède pas le français puisqu'il ne peut pénétrer les arcanes – selon lui – lexicaux de l'écrivain, celui-ci ayant déployé toutes ses « astuces » afin de *charmer* son lecteur.

Le choix d'un texte est fondamental. Comment le choisir ? Car tout ce qui brille n'est pas or dans le sens que tout texte apparemment prometteur ne se prête pas à l'approche pédagogique. Le courant communicationnel devra passer par une sorte de circuit tripolaire : par le « locuteur privilégié »<sup>153</sup> qu'est l'écrivain, par le locuteur second et intermédiaire qu'est l'enseignant pour aboutir au locuteur potentiel qu'est l'apprenant actif.

La préparation ou décorticage du texte en profondeur par l'enseignant est une condition *sine qua non* pour déclencher un déclic positif et motivateur chez l'apprenant.

Avant même de passer à des textes, l'enseignant peut faire un tour d'horizon des plus féconds, relatif à des titres d'ouvrages : *Tartuffe*, *Terre promise*, *Huis clos*, *La Porte étroite*, *Le Procès-verbal*, etc.

Il faut que l'apprenant soit initié à passer du littéral au figuré : soit parvenir à faire la distinction entre la dénotation (c'est à dire le sens concret établi d'un mot, selon le dictionnaire) et la connotation (soit toute l'imagerie que colporte ce mot). Ainsi pourrait-il éviter les contresens dus aux « faux amis », percevoir les doubles sens, percevoir l'humour d'une histoire drôle, les subtilités du langage... Exemple : « Les miroirs feraient bien de réfléchir un peu avant de renvoyer les images »<sup>154</sup>

Un processus efficace consiste à appliquer graduellement le transfert d'un sens propre à un sens figure au moyen de certains tropes :

- Parmi ces figures de construction, l'anaphore ou répétition d'un même mot ou groupe de mots au début ou en fin de phrase comme dans les chansons médiévales ou dans « J'Accuse...! » d'Emile Zola, ou dans les textes des surréalistes – l'« Union libre » d'André

---

<sup>153</sup> Selon la belle formule de Spitzer. Léo Spitzer, *Etudes de style*, Paris, Gallimard, 1970, p. 76.

<sup>154</sup> Jean Cocteau, *Essai de critique indirecte*, Paris, Bernard Grasset, 1932, p. 260.

Breton ou « Tu m'as trouvé comme un caillou » de Louis Aragon. De même, signalons le comique de répétition dans les comédies de Molière.

- L'épiphrase ou la phrase entre tirets lorsqu'on insère une phrase explicative dans le discours ainsi que les parenthèses, soit l'ajout d'un segment dissocié du reste de la phrase, mettent en évidence, contrairement à l'idée reçue, la substance essentielle d'un message. Ainsi dans *Nadja* de Breton ou *La Lézarde* d'Edouard Glissant.

- L'antiphrase, soit l'utilisation d'un mot tout en indiquant de manière implicite qu'il est utilisé en réalité dans un sens contraire à son emploi courant. Ainsi en est-il pour exprimer l'ironie.

L'apprenant entre ainsi progressivement dans le domaine du double niveau de langage. Les ouvrages de Montesquieu et de Voltaire sont des modèles diachroniques par excellence.

L'apprentissage d'une langue appartient à l'ordre de l'intellectuel mais aussi en très grande partie à l'ordre du sensoriel. Chaque langue a sa saveur propre, à partir de l'aspect optique des mots comme de la prononciation de ceux-ci, donc de leur perception phonétique et sonore. Combien de fois n'avons-nous pas entendu dire par quelqu'un qui ne parle pas la langue : *Comme j'aime entendre parler l'italien ! Ou : Comme j'aime entendre parler le français !*

Cela nous amène à souligner l'intérêt que présentent les nombreuses significations que peut avoir un mot selon le contexte dans lequel il se trouve. Par exemple, dans le registre des fruits que nous connaissons :

- Le mot *fraise* : le fruit du fraisier, la chair rouge et plissée qui pend sous le bec des dindons, la collerette en dentelle empesée au XVIe siècle...

- L'expression *sucrer des fraises* au sens propre. Mais au sens figuré, cela veut dire « avoir les mains qui tremblent à cause de l'âge ou de la boisson ».

- Le mot *pomme* : le fruit du pommier, mais aussi la tête, le crâne dans le langage populaire. Dans l'expression tomber dans les pommes, cela signifie « s'évanouir ».

- Que dire des prunes (*pour des prunes* : « pour rien »), de l'oseille (= de l'argent), des cerises (*la cerise sur le gâteau* : « le comble »).

- Quant aux légumes, que signifie *C'est la fin des haricots, Les carottes sont cuites, Faire chou blanc...* ?

Que d'expressions françaises qui peuvent prêter à des contresens et des malentendus, comme : *savoir sur le bout des doigts, arriver dans un fauteuil, prendre la clé des champs, des pommes de terre en robe des champs* (parfois même, *en robe de chambre* !), *être pince sans rire, il ne faut pas pousser, se terminer en queue de poisson, chercher la petite bête, les jeux sont faits, avoir les grelots, mettre les pieds dans le plat, faire la fine bouche, avoir du fil à retordre, rire jaune, faire des vagues, entre chien et loup*.

En un mot, posséder le français revient à savoir faire la différence entre un suprême, un moment suprême et un pouvoir suprême ! Ou encore, entre une religieuse (une vraie) et une religieuse (le gâteau), Voltaire (l'auteur) et voltaire (le siège), Chateaubriand (l'écrivain) et chateaubriand (le gâteau), et finalement entre un Paris-Brest (l'itinéraire du train) et un Paris-Brest (le gâteau).

### **5.1-Exercices proposés**

1. Travailler sur des textes littéraires, des poèmes par exemple, qui, ayant été mis en musique, sont devenus des chansons très connues : « Barbara » de J. Prévert, « Si tu t'imagines » de R. Queneau, « Il n'y a pas d'amour heureux » de L. Aragon et tant d'autres. En les expliquant, l'enseignant est amené à présenter des expressions synonymes en français d'une part, mais aussi à rechercher leur équivalent dans la langue maternelle, en arabe en l'occurrence, d'autre part. Par la suite, les appliquer dans des exercices adéquats.

2. S'exercer à improviser « à la manière de », soit : a) pasticher, comme s'exercent les apprentis peintres à la reproduction, des textes de grands écrivains, puis b) apprendre à reconnaître, d'après les caractéristiques particulières du style, quel peut être l'auteur du texte authentique.

3. La dictée, au fil de la parole, pour apprenants avancés, qui met en jeu leur mécanisme réceptionnel quant à la compréhension nuancée et démontre à quel point celui-ci est parvenu : exercice intensif à continuer jusqu'à ce que le décalage entre la langue maternelle et la langue française par exemple, soit de plus en plus minimisé.

Celui qui « écrit », l'écrivain, est incontestablement redevable à la langue puisque celle-ci est son instrument, son moyen d'expression. Mais, réciproquement, la langue est redevable à celui qui la manie, la recrée, la façonne, la renouvelle et la réinvente en la marquant de son sceau. L'écrivain est un virtuose de la langue, dans le sens musical, c'est-à-dire un interprète charismatique. D'ailleurs ne parle-t-on pas aussi bien en littérature qu'en musique de clarté, de passion, d'élégance, de finesse, de phrasé, de musicalité ?

L'écrivain puise son bien dans le fonds de la langue mais en le revalorisant, à sa manière : il y imprime sa « patte », autant d'écrivains, autant de styles, autant d'écritures reconnaissables.

En fait, les mots sont comme les tesselles d'une mosaïque : pour construire une phrase, un discours, il faut savoir combiner ces matériaux, les disposer dans un certain ordre, afin qu'ils puissent composer un tout cohérent. « Ce qui fait le style des grandes œuvres, note Proust dans sa *Correspondance*, c'est une unité transparente, où toutes les choses, perdant leur premier aspect de choses, sont venues se ranger les unes à côté des autres dans une espèce d'ordre, sans un seul mot qui reste en dehors, qui soit réfractaire cette assimilation. » Grâce à sa liberté, à son autonomie, l'écrivain est créateur de langue. Ainsi en est-il de la langue de l'amour courtois, de celle du marivaudage, etc. Des personnages littéraires n'ont-ils pas transmis leurs caractéristiques à des noms communs, comme Tartuffe, Dom Juan, Harpagon, Gavroche, Quasimodo, Madame Bovary et tant d'autres.

Ecrire est un art diachronique remontant à des millénaires. Grâce à la plume de l'écrivain, soit la Littérature, nous connaissons le passé collectif, les grands textes fondateurs, l'Histoire, le passé individuel. Le texte littéraire est une vraie caverne d'Ali Baba, un thesaurus de mots figurés, d'expressions imagées...

Il ne suffit pas qu'une phrase soit grammaticalement correcte, il faut aussi et surtout qu'elle soit ASTUCIEUSEMENT convaincante : l'écrivain use d'astuces pour atteindre de front son lecteur car, c'est là son objectif, l'entraîner dans son jeu et dans son univers.

L'écriture est un don, une bénédiction, un bienfait, une délivrance, une panacée, aussi bien pour l'écrivain-émetteur, que pour l'apprenant-récepteur. Grâce à la littérature, la langue française est transmise de la meilleure façon à l'apprenant étranger. Il ne s'agit pas de *chercher midi à quatorze heures* dans le texte littéraire, mais bien au contraire de *mettre du piquant* au procédé d'apprentissage. Grâce à la littérature, le FLE peut devenir un jeu comme une chasse au trésor. La recherche motivée mène à la joie de la découverte étant donné que la littérature et la langue en tant que deux faces d'une seule et même pièce, à elles deux, créent un univers merveilleux – dans le sens féérique – que l'apprenant découvrira toujours avec émerveillement à l'infini.

## **6-Le texte littéraire à l'épreuve de l'étude de langue**

Le meilleur document pour l'âme d'une nation, c'est sa littérature ; or, celle-ci n'est rien d'autre que sa langue, telle qu'elle est écrite par des locuteurs privilégiés »<sup>155</sup> C'est ainsi que Léo Spitzer (1871-1945) définit les liens intimes qui nouent indissolublement l'art littéraire à la langue. Cette affirmation paraît répercuter l'écho de nombreux passages où Paul Valéry<sup>156</sup> qualifie le langage de « substance » et d'« agent » du texte littéraire. En effet, pour recourir à l'étymologie latine, *textus* signifie tissu, et qu'est-ce qu'un texte, sinon un tissu de mots ? Et pour rester chez Valéry, dans l'espace « fin de siècle » d'une poétique formatrice d'un âge nouveau, nous relevons dans son essai *Degas, danse, dessin*<sup>157</sup> une anecdote qui rapporte la scène suivante entre Mallarmé et Degas : le peintre Degas se plaignait à Mallarmé d'avoir la tête pleine d'idées et de ne pas pouvoir écrire un beau poème. Et le poète de lui répondre : « ce n'est pas avec des idées que l'on écrit des poèmes, c'est avec des mots ». Se trouve ainsi mis en valeur le réseau verbal modulé sur le vif de la création des textes littéraires considérés

---

<sup>155</sup> Léo Spitzer, op. cit., p. 58.

<sup>156</sup> Paul Valéry, *Œuvres*, vol. I, II (1993-1997), Paris, NRF. Gallimard, (Bibliothèque de la Pléiade), 1957, pp. 624-684.

<sup>157</sup> Paul Valéry, *Degas, danse, dessin*, Paris, Gallimard, 1986, p. 92.

comme des êtres de langage. Et le poète, orfèvre de mots, œuvre sur les vertus opératoires de cette «demeure de l'être » d'après Heidegger.<sup>158</sup>

En effet, la littérature, la pensée même, ce langage qui naît à l'intérieur de nous-mêmes, sont faites des mots, qui en sont leurs propriétés immanentes, consubstantielles à l'expression des passions de l'âme. Derrière les mots, il y a le poids de l'authenticité affective, de l'intuition qui nous fait sentir l'expérience intime de l'écrivain. L'aura de l'acte d'écriture tient entière dans la pulsion du langage littéraire. On peut donc envisager cette « incarnation » dans l'écriture créative, dans le discours littéraire, comme un ancrage corporel des manières profondes de sentir. En matière de littérature, les considérations qui touchent à la métrique, aux sonorités, à la substance verbale du texte, mettent l'accent non pas sur son efficacité informationnelle, mais sur la vivacité flamboyante des mots qui produisent la signifiante textuelle. R. Queneau écrit dans *L'Instant fatal* : « Bien placés, bien choisis / quelques mots font un poème / les mots, il suffit qu'on les aime pour écrire un poème ». <sup>159</sup> L'étude de la langue peut donc s'avérer plus efficace, si elle prend assise et si elle s'articule sur l'enseignement littéraire. Les ressources enrichissantes du texte littéraire, prises dans le discours ordinaire, des emplois de la langue les plus quotidiens, et jusqu'au plus haut niveau de son élaboration, effectuée par des écrivains à travers plusieurs âges littéraires, favorisent la maîtrise de la langue, sa pratique parfaite, objectif fondamental de l'enseignement du français.

Il s'agit de faire acquérir aux apprenants le savoir-dire et le savoir-écrire : le perfectionnement de l'expression orale et écrite, qui n'est plus un simple signe d'appartenance à une élite culturelle, mais permet aussi de s'appropriier la langue vivante du temps présent. Il s'agit même de l'acquisition d'un savoir-faire qui, par la place de choix offerte à la littérature, peut donner accès à des activités pédagogiques, par la lecture pertinente de textes choisis en fonction de leur qualité littéraire. Les messages qui sollicitent les jeunes, la presse, les médias, les périodiques, les publicités télévisées, qui les assaillent, peuvent également élargir notre champ pédagogique. Les techniques d'analyse qui, toutes, font appel à des démarches de travail personnel, attribuent à la littérature une fonction didactique, postulation essentielle du travail effectué en classe de langue. L'apprentissage de la langue française, instrument privilégié de communication dans la communauté européenne, s'associe utilement à celui des modalités du

---

<sup>158</sup> Martin Heidegger, *Lettre sur l'Humanisme*, Paris, Aubier, [repris dans *Questions III*, Gallimard], 1957, p. 45.

<sup>159</sup> Raymond Queneau, *L'Instant fatal*, Paris, Gallimard, (Poésie), 1948, p.167.

fonctionnement artistique du langage, de l'invention verbale et des techniques d'écriture d'œuvres qui ont résisté à l'érosion du temps.

D'autre part, la révolution linguistique, corollaire de l'essor actuel des sciences du langage et de la théorie littéraire, permet aux étudiants d'acquérir une meilleure aptitude herméneutique, formatrice d'instruments critiques. Ceux-ci sont de puissants outils de communication dans cette démarche interculturelle qu'est l'apprentissage d'une langue étrangère. Et nous espérons faire surgir ainsi la créativité, qui investit l'énergie psychique des apprenants. Toutefois pour reprendre un mot de Roland Barthes,<sup>160</sup> la lecture du texte n'éclaire qu'un des pluriels dont celui-ci est fait. L'écriture littéraire finalisée en fonction d'une intention esthétique, active la conscience lectrice et nous permet de sortir de nous-mêmes, en nous orientant vers l'altérité, vers autrui. En tirant parti de la qualité artistique des œuvres qui ont jalonné diachroniquement les âges littéraires, à la faveur d'une lecture sensible et intelligente, on fait s'épanouir, dans une perspective pédagogique féconde, la formation intellectuelle de personnes vivantes, des âmes des apprenants. L'enseignement de la langue doit pointer vers la maîtrise conjointe du langage véhiculaire de la communication quotidienne, et du travail d'écriture littéraire. Il s'agit d'accéder au plus vif et plus intime de l'âme enseignée. En effet, ce ne sont plus les seules catégories conceptuelles à travers lesquelles se signifie notre présence au monde, mais il s'agit plutôt d'appels, d'échos qui retentissent au sein nourricier de la langue et resplendent au foyer d'émergence de l'énergie du discours littéraire. Le développement théorique qui a précédé appelle effectivement la mise en œuvre de la pratique d'un processus de lecture, qui aide les étudiants à acquérir une pratique raisonnée du français moderne.

Dans le vaste panorama, dans le faisceau convergeant des orientations critiques actuelles, dont chacune véhicule un mode d'approche particulier, nous proposons un commentaire d'un texte de Jacques Prévert.<sup>161</sup> L'examen méthodique du poème « Page d'écriture » nous permettra, par l'application d'une technique focalisée sur une visée fécondante, de faire valoir chez les apprenants un ferment de fécondité culturelle. Nous partirons du niveau lexical, en regroupant des champs lexicaux dont se sert l'auteur pour exprimer sa pensée.

---

<sup>160</sup> Roland Barthes, *S/Z*, Paris, Seuil, (Essais), 1970, pp. 11-12.

<sup>161</sup> Jacques Prévert, *Paroles*, Paris, Gallimard, (Le Point du Jour), 1949, pp. 146-147.

## PAGE D'ECRITURE

Deux et deux quatre  
Quatre et quatre huit  
Huit et huit font seize...  
Répétez! dit le maître  
Deux et deux quatre  
Quatre et quatre huit  
Huit et huit font seize...  
Mais voilà l'oiseau-lyre  
Qui passe dans le ciel  
L'enfant le voit  
L'enfant l'entend  
L'enfant l'appelle :  
Sauve-moi  
Joue avec moi  
Oiseau!  
Alors l'oiseau descend  
Et joue avec l'enfant  
Deux et deux quatre...  
Répétez! dit le maître  
Et l'enfant joue  
L'oiseau joue avec lui...  
Quatre et quatre huit  
Huit et huit font seize  
Et seize et seize qu'est-ce qu'ils font ?  
Ils ne font rien seize et seize  
Et surtout pas trente-deux  
De toute façon  
Et ils s'en vont.  
Et l'enfant a caché l'oiseau  
Dans son pupitre  
Et tous les enfants  
Entendent sa chanson

Et tous les enfants  
Entendent la musique  
Et huit et huit à leur tour  
s'en vont  
Et quatre et quatre et deux et  
deux  
A leur tour fichent le camp  
Et un et un ne font ni une ni  
deux  
Un à un s'en vont  
également.  
Et l'oiseau-lyre joue  
Et l'enfant chante  
Et le professeur crie :  
Quand vous aurez fini de  
faire le pitre!  
Mais tous les autres enfants  
Écoutent la musique  
Et les murs de la classe  
S'écroulent tranquillement.  
Et les vitres redeviennent  
sable  
L'encre redevient eau  
Les pupitres redeviennent  
arbres  
La craie redevient falaise  
Le porte-plume redevient  
oiseau.

*Paroles*, Ed. Gallimard

Le commentaire nous permettra d'expliciter les oppositions sémantiques et de nous orienter vers les choix esthétiques et idéologiques de l'auteur.

## **Lexique de l'Ecole :**

### *a. Le cadre scolaire*

Le pupitre, les murs de la classe, les vitres, l'encre, la craie, le porte-plume.

### *b. Les personnages*

Le maître, les enfants, le professeur.

### *c. Activités scolaires*

Page d'écriture – deux + deux (table d'addition).

Nous pouvons commencer notre commentaire par les combinatoires lexicales et syntaxiques du poème.

Le verbe polyvalent *faire* est un des mots-pivots du texte ; nous y relevons sept occurrences :

a. Cinq emplois dans le sens mathématique de l'opération arithmétique de l'addition.

b. Deux emplois dans les expressions *faire le pitre* (*faire le clown, faire rire*) et *ne font ni une ni deux* (*se précipiter sans tergiverser*).

Aux yeux de Prévert, l'institution scolaire traditionnelle ne peut pas devenir l'espace d'une situation pédagogique inventive. Le maître emploie une forme injonctive qui contraste avec le comportement linguistique de l'enfant. Son autorité professionnelle se signifie à travers les ordres donnés à l'ensemble de la classe. L'enfant, en utilisant la modalité impérative, fait appel à l'oiseau, qui devient un partenaire dans la situation actantielle. Il l'invite à lui venir en aide, à agir comme lui, à prendre l'initiative d'une action libératrice des contraintes, que le maître despotique fait peser sur lui. L'activité professionnelle du maître, applique une pédagogie mise à distance des innovations des techniques d'apprentissage. C'est une démarche pratiquée sans unique. Il n'y a pas d'écoute des enfants, pas d'expression authentique des élèves. L'Ecole est présentée avec des connotations négatives, comme une prison ; le conflit entre le maître et l'oiseau et la victoire du dernier se visualise par l'écroulement des murs de l'école.

Se dessinent ainsi les réseaux de signification, les relations qu'entretiennent les champs lexicaux et qui peuvent soit les opposer, soit les associer. Ces insistances orientent notre compréhension vers le repérage de ce qui fait la cohérence du fonctionnement interne du texte, en nous sensibilisant aux

options du poète, vers les côtés qu'il privilégie. Le jugement négatif que porte Prévert sur l'école, entourée d'un halo de connotations dévalorisantes, s'exprime par une série d'oppositions : la contrainte et l'ennui dans l'espace clos de la classe *versus* la liberté, la joie associées à la nature, ressentie comme une libération. L'aspect négatif donc d'une vie organisée qui s'éloigne de la vie d'après nature, est une condamnation implicite de l'institution scolaire et, à travers elle, de la société technologique, industrialisée. La valorisation de ce qui n'est pas l'école, entraîne la victoire de l'état proche de la nature (il ne s'agit pas d'écoliers, mais d'enfants) et la dévalorisation de l'école-cage. La stratégie de l'enfant réalise la substitution à une tradition tenace, imposée aux enfants, d'une pédagogie essentiellement orientée vers l'invention et la découverte, vers la créativité de la conduite linguistique.

On peut lire dans le texte de Prévert une critique implicite des valeurs de la société moderne, qui rendent nécessaire la scolarité à un si jeune âge, par suite de l'augmentation des connaissances et de la diversification des spécialisations. Il n'y a pas de verbes qui confirment l'impression de la réalité. On pourrait dire que le poème est une parabole. Le maître autoritaire est une personne tyrannique qui enferme les enfants vulnérables et fragiles, en adulte dominateur, à l'âge où ceux-là ne voudraient que jouer. C'est l'enfance qui, intacte, tend à échapper au pouvoir du maître. Par conséquent, l'école est associée au travail de reproduction, alors que du côté de la nature il y a la joie et la libre créativité. Prévert condamne l'école-cage par la mise en évidence du caractère négatif de tout ce qui se sépare de la nature. Sa condamnation est incluse dans le refus des valeurs caractéristiques de l'institution scolaire traditionnelle. Le poète n'y est pas impliqué, il se dépersonnalise. Il n'y a pas de marques énonciatives qui prouveraient son intervention ou la vérité de son témoignage. A la place de la solide réalité nous avons un présent atemporel. Par ce mode d'écriture apparemment impersonnelle, il permet au lecteur de se rendre sensible à l'aspect de discours vécu qui caractérise son poème, de se sentir impliqué, de prendre la critique de l'école à son propre compte, de rêver à sa propre enfance avec nostalgie, loin de toute réclusion scolaire.

Ce mode d'analyse, focalisé sur la fonction du langage constitutive de la beauté artistique, pourrait contribuer à l'épanouissement de la sensibilité intelligente des apprenants. Le processus littéraire s'origine dans la densité matérielle du langage. La haute importance attachée à l'univers du langage, dimension consubstantielle à notre humanité, se répercute sur le champ des œuvres littéraires, miroirs réfléchissants de l'expérience intime de l'auteur qui rend verbe les accidents de la vie. L'objet textuel, voix de son auteur, est essentiellement un état vivant, un fait de langue. La « consanguinité » de l'enseignement littéraire et de l'étude de la langue génère une convergence de disciplines qui revêt une

valeur au sens éthique. L'apprentissage de la langue va de pair avec une visée qui sous-tend la lecture littéraire. C'est l'espoir de nous rendre meilleurs, de communier dans un même état de fraternité qui, pour reprendre le mot de Franz Kafka, « nous aide à fondre la glace qui est en nous ».

## 7- Les textes littéraires conseillés pour la fiche de lecture de la 2<sup>ème</sup> AS

### 7-1-Liste des œuvres littéraires en langue française pour la 2<sup>ème</sup> AS

Le tableau suivant représente les œuvres littéraires à lire par l'apprenant de la deuxième année secondaire afin qu'il puisse présenter sa fiche de lecture à la fin du trimestre :

<b>Auteur</b>	<b>Titre</b>	<b>Auteur</b>	<b>Titre</b>
1-Saint Exupéry	Le petit prince	7-Alexandre Dumas	Les trois mousquetaires
2-Jean de La Fontaine	Les fables	8-Gustave Flaubert	Madame Bovary
3-Charles Perrault	Les contes	9-Victor Hugo	Les misérables
4-Eugène Fromentin	Un été dans le Sahara	10-Malek Haddad	Le quai aux fleurs ne répond plus
5-Honoré de Balzac	Peau de chagrin	11-Molière	L'Avare
6-Jules Verne	Vingt-mille lieues sous les mers	12-Mouloud Feraoun	Le fils du pauvre

Deux remarques essentielles à faire sur cette liste :

-Premièrement, avec douze titres seulement, elle est très courte pour une année charnière comme la deuxième AS, comparée à celle de la première année où les apprenants ont eu affaire à pas moins de vingt-huit titres.

-Deuxièmement, cinq titres sur douze de la liste de la 1<sup>ère</sup> AS sont reconduits pour la 2<sup>ème</sup> AS, à savoir : *Les fables* de La Fontaine, *Les contes* de Perrault, *Les trois mousquetaires* de Dumas, *Les misérables* de Victor Hugo et *Le quai aux fleurs ne répond plus* de Malek Haddad. Les apprenants n'ont qu'à reprendre leurs fiches de lecture de l'année écoulée et le tour est joué. En plus de ces cinq auteurs, trois ont déjà été abordés pour d'autres titres cependant : Saint Exupéry (*Vol de nuit*) pour *Le petit prince*, Gustave Flaubert (*Salammbô*) pour *Madame Bovary* et Mouloud Feraoun (trois titres en 1<sup>ère</sup> AS) pour *Le fils du pauvre*.

Comme pour la 1<sup>ère</sup> AS, le roman est le genre littéraire le plus présent dans cette liste avec, néanmoins, quelques nouveautés du côté du courant littéraire : roman d'aventure et de science-fiction pour *Vingt mille lieues sous les mers* de Jules Verne. Le roman fantastique avec *Peau de chagrin* de Balzac et *Le petit prince* de Saint Exupéry. Le courant algérien avec *Un été dans le Sahara* de Fromentin et, enfin, le récit autobiographique avec *Le fils du pauvre* de Mouloud Feraoun.

Une seule pièce de théâtre étoffe cette liste : *L'Avare* de Molière, un classique du genre. La poésie est toujours absente comme pour la 1<sup>ère</sup> AS ainsi que les auteurs du XVIII<sup>ème</sup> siècle.

### **III-Questionnaires des enseignants/apprenants : analyses et interprétations**

Pour ce qui est des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du FLE en classe de 2<sup>ème</sup> AS et pour plus de lumière sur ce sujet, nous avons esquissé deux questionnaires, un pour les enseignants de cette classe et un autre pour leurs apprenants. Choisisant comme échantillon quelques lycées de l'Oranie, dans les wilayas de Saida (cinq) et Oran (deux), nous nous sommes néanmoins heurtés à un manque de collaboration flagrant de la part de l'administration de beaucoup d'établissements secondaires, réduisant ainsi le nombre des lycées sondés à sept seulement.

#### **1-Questionnaire destiné aux enseignants de la 2<sup>ème</sup> AS : analyses et interprétations**

Nous commencerons par le questionnaire destiné aux enseignants de la 2<sup>ème</sup> AS, qui ont bien voulu répondre à nos quinze questions, après avoir remplis les cases concernant le nom de leur établissement, leur profil (âge, sexe) et bien sûr leur compétence (expérience professionnelle, niveau

d'études, autres). Il faut savoir, cependant, que nous ne sommes concentrés que sur les réponses qui reviennent le plus souvent, en précisant, cela va de soi, les différents avis, en choisissant, bien sûr, les exemples les plus représentatifs. Première remarque, on n'attache pas beaucoup d'importance, apparemment, à répondre à ces questions concernant le profil surtout. Il y en a qui ont laissé les cases vides en répondant pourtant aux quinze questions, comment cerner leur profils respectifs ? Est-ce des hommes ou des femmes ? Novices ou chevronnés ? Où exercent-ils/elles ? Etc. Certains enseignants (enseignantes) n'ont pas précisé leur âge, en répondant toutefois à la question sur leur consistante expérience professionnelle, ce qui nous renseigne à peu près sur leur âge.

Quant aux questions elles-mêmes, à la première : *Utilisez-vous le manuel scolaire de l'Institut Pédagogique National, intégralement, partiellement, jamais ? Pourquoi ?*

intégralement	partiellement	jamais
17.64 %	82.36 %	0 %

Les enseignants dans leur majorité ont répondu *partiellement*, en précisant toutefois que c'est, en grande partie, à cause de la **difficulté des textes du manuel par rapport aux apprenants**. Nous remarquerons donc que les enseignants, dans l'ensemble, ne l'utilisent que partiellement, en particulier lorsque ses textes sont à la portée des apprenants. Cependant, aucun enseignant sondé n'a répondu *jamais*. Pourquoi ce qui est du *pourquoi*, là aussi, il y a consensus chez ceux qui ne l'utilisent que *partiellement* quant à la **difficulté ou l'inadéquation de certains textes voire de la plupart** chez certains enseignants. Quant aux enseignants qui utilisent intégralement le manuel scolaire, ils estiment, généralement, que **les supports didactiques y sont intéressants et à même de permettre diverses applications**.

A la deuxième : *Parmi les textes proposés dans le manuel scolaire, lesquels préférez-vous ?* On a répondu différemment :

- Soit par le numéro du texte dans le manuel scolaire, c'est-à-dire : premier, troisième ou quatorzième texte, par exemple.
- Soit par le numéro de la page dans ce même manuel.
- Soit par projet, projet 1, 2 ou 3, par exemple.
- Ou bien, par le type du texte en question : expositifs, narratifs ou prescriptifs, par exemple.

Les textes	Pourcentage
Les textes du projet 1, 2 et 3	23.52 %
Les textes pages 15, 24 et 33 <sup>162</sup>	20.58 %
Les textes expositifs, narratifs et argumentatifs	17.64 %
Les premier et deuxième textes <sup>163</sup>	14.70 %
Les premier et troisième textes <sup>164</sup>	11.76 %
Les premier et septième textes <sup>165</sup>	8.82 %
Le texte page 24	2.94 %

A la suite de la question : *pourquoi ?* Voici quelques exemples de réponses :

*-Les textes sont pertinents, adaptés au niveau des apprenants.*

*-A titre personnel, j'estime que ce sont les seuls textes exploitables.*

*-Ce sont les seuls textes que j'ai jugé être compatible avec les objectifs de la séance et le niveau de mes élèves.*

*-Ce sont des textes intéressants.*

*-Bien structurés et clairs.*

*-Parce qu'ils présentent bien le type de texte à étudier.*

*-Les textes expositifs sont des textes d'actualité.*

*-Les textes narratifs permettent d'acquérir la technique de raconter.*

*-Nous avons des textes d'Albert Jacquard qui sont très riches et sur lesquels on peut se documenter plus. Les textes du récit de voyage sont eux aussi de bons supports.*

A la troisième question : *Ces textes sont-ils tous à la portée de vos apprenants ? Oui - Non.*

oui	non	ni oui ni non
29.41 %	64.70 %	5.88 %

<sup>162</sup> A savoir : *-La société des abeilles, -Une protection naturelle des plantes, la lutte biologique et -Le cyclone.*

<sup>163</sup> *La société des abeilles et Les relations dans un écosystème.*

<sup>164</sup> Le troisième texte est : *La cellule animale.*

<sup>165</sup> Le septième texte est : *Les séismes.*

A la question *pourquoi* ? Ceux qui ont répondu par *oui*, pensent qu'ils sont : *–Ils sont faciles à assimiler. –Très bien adaptés -Structure simple, vocabulaire accessible et c'est compatible avec leurs prérequis (culture générale). –Ceux que je choisis parce qu'ils s'adaptent aussi aux points de langue programmés tout au long de l'année. –Car le texte est rédigé avec un style et un vocabulaire compréhensibles et accessibles à mes élèves...L'infime minorité ayant répondu par ni oui ni non, c'est-à-dire : -Pas toujours. –Pas tous... le justifient, généralement, par le fait qu'ils sont : -soit trop longs ou trop compliqués... Quant aux réponses s'accordant sur le non, pour certains sans raisons, pour d'autres parce que -la classe n'est pas toujours homogène au point de vue des niveaux d'apprentissage des apprenants. Pour d'autres parce qu'ils -sont dans l'ensemble ceux d'auteurs étrangers (pas de textes d'auteurs algériens) et n'obéissent pas souvent aux fonctions auxquelles doit obéir un manuel scolaire. Là aussi, nous sommes tenté de commenter que c'est par rapport au niveau et aux aptitudes des apprenants, qui, comme on le sait, différent d'une classe à une autre.*

*4-Quels sont les textes que vous privilégiez le plus ? Les Réponses furent :*

Les textes adaptés	23.52 %
Les supports inédits et textes adaptés	17.64 %
Les textes d'Histoire et les débats	17.64 %
Tous les textes	11.76 %
Les textes argumentatifs	11.76 %
Les textes expositifs	11.76 %
Les textes narratifs	5.88 %

*Pourquoi ? Voici quelques justifications :*

*-Les textes de type argumentatif parce qu'ils permettent aux apprenants d'apprendre à justifier les avis qu'ils pourraient avoir dans leur vie quotidienne.*

*-Les textes expositifs parce qu'ils sont simples et informatifs.*

*-Le texte narratif car il permet d'apprendre l'art de raconter.*

*-Les textes adaptés permettent à l'enseignant de cibler les points de langue en adéquation avec l'objet d'étude.*

*-Parce qu'ils sont riches d'informations historiques/pousser le lecteur à s'intéresser, à s'impliquer et à prendre position (texte argumentatif).*

*-Car ça me permet de trouver des supports plus riches et compatibles avec les objectifs.*

*-Nous sommes tenus par des programmes, les textes sont des prétextes pour réaliser les objectifs du projet qui se décline en séquences. Donc tous les textes sont des supports à privilégier.*

Nous pensons que les enseignants, en général, privilégient plus le côté logico-analytique et pragmatique que celui ludique-créatif et imaginaire qu'ils préfèrent développer et voir s'accroître chez leurs apprenants. <sup>166</sup>

*Question n° 5-Les textes proposés dans le manuel de lecture sont-ils, selon vous, adaptés à l'apprentissage de la lecture ? Oui - Non. Pourquoi ?* Les réponses divergent :

oui	non	Pas tous
29.41 %	47.05 %	23.52 %

Les arguments furent tout aussi divers :

*-Parce qu'ils sont faciles à comprendre*

*-Ce sont pour la plupart des textes authentiques, ce ne sont pas des traductions donc adaptés à l'apprentissage du « LIRE ».*

*-Mots difficiles et structures grammaticales complexes.*

*-Car les textes que ce dernier propose ne donnent rien à l'élève de ce qui l'inciterait à lire.*

*-Non, les textes proposés ne le sont pas parce qu'ils ne sont pas toujours faciles à exploiter, parfois trop longs et n'ayant aucune relation avec la réalité socioculturelle de nos apprenants. –Ils sont souvent difficiles à comprendre pour les apprenants surtout ceux du discours théâtral (Les textes dramatiques sont assez présents le manuel scolaire).*

*-Pas tous, certains sont trop longs ou au-dessus du niveau réel des apprenants.*

*–Quelques-uns, mais certains textes sont compliqués et longs ce qui crée un handicap chez les élèves.*

---

<sup>166</sup> M. C, Albert et M, Souchon, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 2000, p. 284.

Il est évident que les enseignants sondés ne sont pas tout à fait d'accord avec les concepteurs du manuel scolaire sur cette question (et sur beaucoup d'autres, par ailleurs). Cela nous pousse à penser qu'il faut reconsidérer la question de la conception des manuels et prendre en considération tous les critères et caractéristiques propres aux besoins et spécificités réels de nos apprenants (en y impliquant les enseignants, bien sûr).

Voici quelques réponses à la question n° 6 : *-Qu'est-ce qu'un texte littéraire pour vous ?*

*-C'est un énoncé écrit qui exprime le déroulement de la pensée 'un auteur et son activité intellectuelle.*

*-Dans le sens le plus large, il désigne un énoncé qui véhicule une visée, une pensée et une idéologie.*

*-Il s'oppose au texte courant, de vulgarisation ou encore d'information, il est (le texte littéraire) le fruit e l'imagination et comporte figures et effets de style.*

*-C'est un texte narratif qui tourne autour d'une histoire, obéissant à un style approprié à l'auteur, contenant des personnages, des situations différentes et pourquoi pas une mise en abyme.*

*-Tout ce qui a un rapport avec la littérature ex : poésie - théâtre.*

*-C'est un texte qui contient toutes les caractéristiques du texte narratif, poétique, théâtral ou dramatique. C'est le texte qu'on dit artistique.*

*-Un texte littéraire est celui qui emploie le langage littéraire. Un type de langage qui obéit à des préoccupations esthétiques.*

*- Les supports de 2 AS sont surtout scientifiques. Un texte littéraire est écrit par un écrivain / romancier / nouvelliste / essayiste...*

Cette question ainsi que sa réponse sont étroitement liées à la question n° 4. Les réponses en disent long donc sur la *littérarité* des textes du manuel.

*Question n° 7-Quelle est, selon vous, la finalité d'un texte littéraire ? Quelques exemples de réponses :*

*-Informé sur un sujet, une notion littéraire.*

*-Découverte d'une langue, d'une époque, d'une civilisation, des us et coutumes...*

*-La finalité de ce genre de textes varie selon son type. Il peut avoir comme but de divertir le lecteur ou lui donner à réfléchir.*

*-Le texte littéraire aide l'apprenant à porter un regard identitaire, l'acquisition de la langue, reconnaissance de soi et prise de position identitaire, plaisir et investissement de soi.*

*-En classe de FLE, le texte littéraire est une ouverture sur autrui, il permet d'appréhender d'autres cultures, d'autres rapports à la langue.*

*-Etudier et comprendre les marques d'énonciation d'une part et le fonctionnement de la grammaire textuelle d'autre part au sein d'un énoncé.*

*-Un texte littéraire peut véhiculer des valeurs idéologiques, sociales ou religieuses, ça témoigne de l'état d'esprit de l'auteur...*

*-Il permet aux apprenants de s'initier à la lecture, en plus des objectifs linguistiques et culturels.*

Nous ne pouvons qu'être d'accord sur ces finalités, encore faut-il les atteindre et faire de nos apprenants de fins appréciateurs de la littérature et de son monde.

*Question n° 8-Pensez-vous que le manuel scolaire est en accordance avec le programme annuel ? C'est-à-dire qu'ils se complètent ? Oui - Non. Pourquoi ?*

oui	non
35.29 %	64.70 %

Les justifications furent résumées en :

*-Oui, ils se complètent.*

*-Le manuel est une commande passée par le ministre à partir d'un programme établi. Il ne peut qu'être adapté à ce programme.*

*-Parce que l'on trouve plus ou moins ce qui est programmé annuellement.*

*-L'incompatibilité de quelques supports avec les nouvelles réformes et allègements scolaires.*

*-Pas toujours. Le programme et la répartition ainsi que les objectifs changent avec le temps mais les manuels restent les mêmes. Comment donc le seraient-ils ?*

*-Non, la disposition des projets dans le manuel n'est pas tout-à-fait conforme au programme officiel, les concepteurs de ce manuel ont pris l'initiative de trop détailler les projets par rapport au programme. Encore pour le projet des Lettres, la séance du discours théâtral figure après celle du*

*discours objectivé. Cependant, dans le manuel cette séance est prise comme étant un projet à part entière.*

*-Non, parfois, nous nous retrouvons dans l'obligation d'autres textes.*

*-Non, dans l'ensemble, il est en accordance avec le programme des scientifiques. Néanmoins, il semble qu'il y ait une certaine rupture entre « exposer » et « argumenter » provoquée par le discours théâtral.*

Cette question nous renvoie à la question n° 5 dont elle est l'émanation directe et irréductible. Tout est là, y a-t-il ou non accordance/concordance ? Les réponses aussi diverses que révélatrices sonnent le glas d'un système éducatif à revoir.

*Question n° 9-Si vous devez choisir des textes, quels auteurs français et /ou d'expression française proposeriez-vous à vos apprenants ? Pourquoi ?*

auteur	pourcentage	auteur	pourcentage
Victor Hugo	23.52 %	Malek Haddad	5.88 %
Emile Zola	17.64 %	Guy de Maupassant	2.94 %
Mohammed Dib	11.76 %	Honoré de Balzac	2.94 %
Mouloud Feraoun	11.76 %	Jules Verne	2.94 %
Molière	8.82 %	Georges Duhamel	2.94 %
Kateb Yacine	5.88 %	Indéfini	2.94 %

Quelques échantillons de réponses :

*-Ça dépend. C'est très vaste comme question*

*-Victor Hugo, Guy de Maupassant.*

*-Balzac et Maupassant, pour leur style.*

*-Jules Verne et Alexandre Dumas pour les aventures, Malek Haddad pour les francophones.*

*-Georges Duhamel, Kateb Yacine...*

*-Victor Hugo, car ses textes sont adaptables au niveau scolaire de nos apprenants.*

*-V. Hugo / Zola / Balzac, ou algériens d'expression française : Feraoun, K. Yacine, Haddad.*

*-Parmi les auteurs Victor Hugo – Emile Zola – Mohammed Dib – Mouloud Feraoun. La langue y est accessible.*

*-Molière (l'Avare) – Mohammed Dib – Jules Verne – Jacques Sternberg – Georges Duhamel.*

*-Je ne m'intéresse pas à l'auteur comme je m'intéresse au style, au vocabulaire approprié au niveau des apprenants. Eviter plutôt Jean-Paul Sartre, Voltaire...Style complexe.*

Bien que les réponses fussent plus ou moins satisfaisantes, néanmoins, nous pensons qu'elles manquent toutefois d'imagination, de nouveauté et d'initiative, tellement elles sont restreintes à une dizaine d'auteurs, classiques pour la plupart. Les horizons littéraires, qui sont aussi vastes que divers et hauts en couleur surtout, méritent ainsi d'attirer la curiosité des enseignants comme autant de champs de recherche et d'exploitation littéraires.

*Question n° 10-Que pensez-vous de la fiche de lecture proposée par la tutelle, et du choix des œuvres réservées à la 2<sup>ème</sup> AS ? Les diverses réponses se résument plus ou moins à ceci :*

*-La fiche proposée est bonne, mais le choix des œuvres ne l'est pas, notamment pour les élèves en difficulté.*

*-Le manuel de 2<sup>ème</sup> AS est essentiellement centré sur le développement de l'esprit critique d'où la proposition de plusieurs textes d'Albert Jacquard ainsi que des textes classiques.*

*-En ce qui concerne la fiche, je la trouve acceptable. Sinon, pour les œuvres proposées, ils ne sont pas à la portée de l'apprenant moyen et/ou en difficulté.*

*-Je pense que la fiche de lecture proposée par la tutelle permet d'évaluer la compréhension d'un texte, et la capacité à synthétiser et à analyser.*

*-Ce n'est pas en 2<sup>ème</sup> AS qu'on initie les enfants la lecture !!*

*-C'est un bon choix parce qu'il permet à l'apprenant d'avoir une vue générale de l'œuvre (une analyse complète).*

*-Les fiches sont moins élaborées.*

Quoi que l'on dise, cette louable initiative est hautement significative quant à l'initiation des apprenants à la lecture en général et à la lecture des textes littéraire en particulier. Cependant, le choix des textes reste discutable sur un certain nombre de points : En premier lieu, le nombre des œuvres choisis pour la 2<sup>ème</sup> AS est de douze livres (29 pour la 1<sup>ère</sup> et 21 pour la 3<sup>ème</sup>) de dix écrivains français et deux algériens (Feraoun et Haddad) alors que la 2<sup>ème</sup> année est une classe charnière dans le secondaire. Deuxièmement, aucun autre auteur étranger n'y figure (il y en a trois dans celui de la 1<sup>ère</sup>, quatre dans celui de la 3<sup>ème</sup>, tous algériens si l'on compte Frantz Fanon !) Troisièmement et en dernier, les genres littéraires ne sont pas très variés,

avec la domination du roman, surtout celui du XIX<sup>ème</sup> siècle, essentiellement réaliste et historique ou d'aventure. Le théâtre se résume à *L'Avare* de Molière, et la nouvelle y est quasiment absente. Le XX<sup>ème</sup> siècle ne compte qu'un seul écrivain français, Saint-Exupéry et aucun Prix Nobel (voir le tableau plus haut).

*Question n° 11-Selon vous, qu'est-ce qu'un projet didactique réussi ? Pourquoi ? Quelques réponses :*

*-C'est un apprentissage acquis, bien assimilé et les objectifs sont atteints.*

*-Un projet didactique réussi est celui qui réunit toutes les activités qui mènent l'apprenant à installer les compétences visées.*

*-Selon moi, un projet didactique réussi est celui qui amène l'apprenant à acquérir des compétences et des performances.*

*-C'est un projet qui travaille les quatre capacités langagières efficacement.*

*-Si, au terme de ce projet, l'élève serait en mesure, à la fois, de lire, comprendre et produire un texte visé ; on peut dire qu'il est réussi.*

*-Un projet didactique réussi est un projet qui, à la fin, a atteint les objectifs généraux des différentes séances et spécifiques selon les activités appropriées au programme.*

Il est clair qu'il y a consensus sur les réponses ainsi que sur les raisons qui font qu'un projet didactique réussit à atteindre ses visées.

*Question n° 12-Que manque-t-il aux projets didactiques proposés dans le programme ? Pourquoi ? Les enseignants sont formels :*

*-Il manque aux projets didactiques proposés dans le programme une certaine flexibilité quant à l'adaptation de ces derniers aux besoins des élèves et à leurs niveaux.*

*-Les points de langue à aborder.*

*-Les activités*

*-Ils manquent. (?!).*

*-Il manque les illustrations.*

*-Volume horaire insuffisant / applications grammaire / vocabulaire.*

*-De ce qui est de la cohérence du programme, les projets, les objectifs, les activités sont clairement définies pour le programme des scientifiques. Néanmoins, il nous semble que les acquis d'une séquence ne sont pas toujours les prérequis de la séquence suivante.*

Sur ce, nous demanderons donc aux responsables de la conception de futurs manuels de prendre en considération ces lacunes et d'y remédier méthodiquement.

*Question n° 13- Quel genre littéraire vous paraît-il le plus approprié à vos apprenants ? Roman, théâtre, nouvelle, poésie... ? Pourquoi ?*

la nouvelle	le roman	la poésie	le théâtre	tous les genres
29.41 %	17.64 %	29.41 %	11.76 %	11.76 %

Quelques exemples de réponses :

*-Tous les genres littéraires ont droit d'exister et d'être traités (classe de spécialité littéraire)*

*-La nouvelle, parce qu'elle est intéressante.*

*-Roman, car j'estime que le genre narratif de manière générale est le plus accessible aux élèves.*

*-Les nouvelles / poésie / théâtre.*

*-Le genre littéraire qui me paraît le plus approprié à mes apprenants : la « poésie » parce que ce genre peut aider dans le processus d'acquisition des compétences d'expression et de compréhension : orales et écrites.*

*-Le roman et la poésie.*

*-Les nouvelles parce qu'elles sont dans l'ensemble courtes et elles contiennent, en général, les caractéristiques de ce genre.*

Les enseignants, pour la plupart, penchent, qui vers la nouvelle, qui vers la poésie, en raison peut-être du fait que ces genres soient relativement courts et faciles d'approche, du moins, dans la forme. Le roman les suit de près tandis que le théâtre vient en dernier, ex aequo avec tous les genres réunis. Ne faudrait-il pas d'abord initier l'apprenant à ce qu'est prose et vers ? Le familiariser avec le monde prosaïque, de la nouvelle au roman en passant par l'épistolaire (monde romanesque) ? Passant ensuite à l'essai et au pamphlet (univers critique) ? Puis lui faire découvrir la poésie progressivement, de l'ode au sonnet et du poème épique au vers libre (univers poétique) ? Pour terminer par le théâtre (monde dramatique) ?

*Question n° 14-Qu'entendez-vous par lecture, écriture, réécriture ?*

Les réponses sont comme suit :

*-La lecture = une activité enrichissante qui stimule l'esprit, l'écriture = une concrétisation de l'apprentissage acquis.*

*-L'articulation lecture / écriture est basée sur la compréhension du texte, mais aussi sur la production. Quant à la réécriture, elle s'appuie les remarques faites.*

*-La lecture c'est le fait de s'exprimer et l'écriture c'est réinvestir ses acquis.*

*-Lecture = compréhension et analyse d'un texte - écriture = technique d'expression – réécriture = reproduction du type du texte étudié.*

*-Lecture : observation, analyse, apprentissage...Écriture : application de ce qui a été appris, investissement... Réécriture : consolidation.*

*-Lire dans le but de comprendre, produire ce que l'on a compris (écriture), réécriture : amélioration de l'écriture.*

*-Lire = s'approprier du sens / Ecrire = restituer du sens / Réécrire = ??*

*-La première désigne l'activité de compréhension, la deuxième désigne la production tandis la troisième c'est de l'autoremédiation et l'autocorrection.*

Cette question est le nœud gordien du processus d'enseignement/apprentissage dans son essence même, et nous voyons bien qu'elle met la plupart des enseignants d'accord sur ce que sont lecture, écriture et réécriture ; reste à savoir comment s'y prendre pour les inculquer, le plus efficacement possible, à nos apprenants.

*Question n° 15-Quel est l'apport, selon vous, des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ?* Quant à cette dernière question, les réponses tournaient autour de :

*-Une étude appliquée de la langue.*

*-Un apport certain amenant à la connaissance d'Autrui.*

*-Un texte littéraire est important dans l'enseignement/apprentissage parce que l'apprenant va en saisir le sens, enrichir son vocabulaire, produire des textes.*

*-Le texte littéraire reste le moyen le plus assurable et le plus garanti dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment du côté de l'écrit.*

*-Ils aident l'apprenant dans la construction progressive de la langue française à des fins de communication et de documentation.*

*-C'est le meilleur moyen pour s'enrichir et avoir des informations.*

*-L'une des premières activités qu'on peut proposer avec un texte littéraire est l'activité de lecture, qui nous permet de travailler la compréhension écrite et la production orale. De plus, l'écriture créative se réalise grâce au « bagage littéraire » de l'apprenant.*

*-Les textes littéraires permettent aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire et d'acquérir des notions et des concepts.*

Pour notre part, cette question, qui est le titre même de notre recherche, résume à elle seule la problématique : *Qu'apporte le texte littéraire au processus enseignement/apprentissage du FLE ?* Une question aussi pertinente que primordiale mais à laquelle il faut répondre, du moins essayer. Nous pensons, cependant, que cet apport est considérable, du moment que le texte littéraire ouvre de grands horizons à nos apprenants et leur fait découvrir un monde nouveau, différent, ludique, raffiné, stylisé, esthétique...qui développe leur sens critique, stimule leur imagination, et assouvi leur besoin de connaissance et d'évasion.

## **2-Questionnaire destiné aux élèves de la 2<sup>ème</sup> AS : interprétations, analyses, propositions**

Voici à présent, le questionnaire réservé aux apprenants de la 2<sup>ème</sup> AS, et qui mieux que les élèves eux-mêmes pourraient éclairer notre lanterne sur la cruciale question de l'apport des textes littéraires dans le parachèvement du processus enseignement/apprentissage du FLE. Ce questionnaire comporte dix questions sur le sujet, posées aux élèves de quelques lycées à Saida et à Oran.

*1-Aimez-vous la littérature ? Pourquoi ?*

oui	non	Un peu
80 %	15 %	5 %

Parce que :

- Oui sans raison.
- Parce qu'elle est la source de l'étude.
- Oui, j'aime ça parce que la littérature est une branche facile par rapport à la science, et aussi parce qu'elle a une section de langues étrangères que j'adore. <sup>167</sup>
- Oui parce que la littérature est la clé pour vivre.
- Un peu...
- Pas mal...
- Oui parce que c'est une matière nécessaire.
- Non, parce qu'elle est un peu difficile.
- Oui, parce que j'aime les nouvelles et les contes.
- Je n'aime pas la littérature, pour moi elle est complexe.
- Oui c'est obligé, selon mes capacités.
- Je n'aime pas la littérature, avec mes capacités.
- Oui, parce qu'il est agréable d'apprendre plusieurs langues étrangères.
- Oui je l'aime beaucoup parce qu'elle très essentielle pour notre avenir.
- Oui, j'aime la littérature, parce qu'elle nous donne un peu d'information.
- Oui, j'aime la littérature parce qu'elle donne des informations.
- Oui, j'aime la littérature parce qu'elle est très utile et informe sur tous les domaines.
- Oui j'aime la littérature parce qu'elle est facile.

A part les 15 % qui n'aiment pas la littérature parce qu'elle est difficile et complexe ou les quelques 5 % indécis sur la question, tous les autres l'aiment et certains s'accordent même à lui reconnaître l'utilité, la nécessité, le côté informatif, et même, une facilité. Il semblerait donc, que nos apprenants privilégient le côté utilitaire, informatif, et pratique dans les textes littéraires, au détriment de celui, plus créatif, ludique et fertile voire stimulant l'imagination qu'est l'essence même du texte littéraire.

2-Parmi les textes proposés dans le manuel scolaire, lesquels préférez-vous ? Pourquoi ? On peut diviser les réponses par trois catégories distinctes de réponses :

**Catégorie n° 1 :** Ceux qui ont répondu de manière générale sans nommer les textes en question.  
Exemples :

---

<sup>167</sup> Cet élève (une fille) confond apparemment filière d'études (discipline) et univers littéraire.

-Les textes littéraires, parce que j'aime la littérature

-1 et 2, parce qu'ils sont faciles à lire et à comprendre (il s'agit apparemment des textes n° 1 et n° 2 du manuel). Ils représentent environ 10.52 % des apprenants sondés.

**Catégorie n° 2 :** Ceux qui ont répondu par type de textes. Exemples :

-Le texte expositif, parce qu'il est facile à comprendre.

-Le texte expositif, parce que le texte expositif est plus facile.

-Le texte expositif, parce que le texte expositif est facile par rapport les autres textes. 15.78 %.

**Catégorie n° 3 :** La majorité des apprenants a répondu en nommant les textes, c'est-à-dire 73.68 %.

168

texte	pourcentage	texte	pourcentage	texte	pourcentage
<i>La société des abeilles</i>	12.50 %	<i>De Djelfa à Laghouat</i>	9.37 %	<i>Azzefoun la mer et le reste</i>	3.12 %
<i>La science</i>	9.37 %	<i>Dérive de la science</i>	6.25 %	<i>Plaidoyer pour un tourisme consensuel</i>	3.12 %
<i>Une protection naturelle de plantes cultivées, la lutte biologique</i>	9.37 %	<i>Plaidoyer pour l'action</i>	6.25 %	<i>De quoi sera fait demain ?</i>	3.12 %
<i>La cellule animale</i>	9.37 %	<i>Manipulation du vivant</i>	6.25 %	<i>Protéger le patrimoine</i>	3.12 %
<i>Les relations dans un écosystème</i>	9.37 %	<i>Les séismes</i>	6.25 %	<i>Le Cyclone</i>	3.12 %

<sup>168</sup> Aucun des textes cités n'est littéraire, alors qu'à la première question : « Aimez-vous la littérature ? », 80 % des apprenants ont répondu par l'affirmatif.

Quelques exemples de réponses justifiées :

*-1-La société des abeilles. 2-La science. 3-Plaidoyer pour l'action. 4-Manipulation du vivant. 5-Une protection naturelle de plantes cultivées, la lutte biologique...Parce que ce sont des textes scientifiques.*

*-1-La science. 2-Les séismes. 3-La cellule animale. 4-Les relations dans un écosystème. 5-Une protection naturelle de plantes cultivées, la lutte biologique...Ils nous renseignent sur la biologie.*

*-1-De Djelfa à Laghouat, 2-Azzefoun la mer et le reste... Parce qu'ils me permettent d'avoir plusieurs informations sur mon pays.*

*-1-Plaidoyer pour un tourisme consensuel 2-De Djelfa à Laghouat, 3-Azzefoun la mer et le reste ... Parce qu'ils parlent de tourisme et moi personnellement j'aime ça.*

*-1-La cellule animale, 2-Manipulation du vivant, 3-Les séismes... Parce qu'ils sont vrais.*

*-1-De Djelfa a Laghouat, 3-Dérive de la science... Ils sont intéressants.*

*-1-Plaidoyer pour un tourisme consensuel, 2-Dérive de la science...*

*-1-Les relations dans un écosystème, 2-La cellule animale, 3-De quoi sera fait demain ?... Parce qu'il y a dans ces textes des sens et des mots très beaux et très riches.*

*-1-Les séismes, 2-La société des abeilles...Parce qu'ils sont très instructifs.*

*-1-La société des abeilles, 2-Les relations dans un écosystème, 3-La cellule animale, 4-Les séismes, 5-Protéger le patrimoine...parce qu'ils sont des textes explicatifs et scientifiques.*

*-1-Le Cyclone, 2-De Djelfa à Laghouat... Parce qu'ils donnent des informations importantes.*

*-1-La société des abeilles, 2-Eloge de la vie bédouine...<sup>169</sup> Parce que j'aime la nature.*

Nous constatons la préférence de la majorité des apprenants pour les textes expositifs et descriptifs, pour leur facilité notamment. Il faut reconnaître aussi que, bien qu'ils représentent à peu près la moitié des textes du manuel scolaire, les textes littéraires ne semblent pas être mis en exergue ou à leur avantage. Effectivement, la plupart de ces textes ne sont pas mentionnés dans l'index, étant, soit des textes-échos, soit faisant partie du *florilège* de poèmes à la fin.

*3- Qui est votre auteur préféré ?*

---

<sup>169</sup> Ce texte de l'Emir Abdelkader est le seul texte littéraire mentionné par les apprenants.

<b>auteur</b>	<b>pourcentage</b>	<b>auteur</b>	<b>pourcentage</b>
Victor Hugo	19.04 %	Charles Perrault	4.76 %
Emile Zola	14.28 %	Kateb Yacine	4.76 %
Mouloud Feraoun	14.28 %	William Shakespeare	4.76 %
Mohammed Dib	9.52 %	Sully Prudhomme	4.76 %
Mahfoud Kaddache	9.52 %	Albert Jacquard	4.76 %
Jules Michelet	4.76 %	Ahlem Mestghanemi	4.76 %

Ces réponses sont très significatives sur les choix littéraires de nos apprenants ; et le fait de voir Victor Hugo trôner en tête, n'a rien d'étonnant quand on sait que le chef de file des auteurs romantiques, est le plus grand écrivain français, que son nom se conjugue avec tout le XIX<sup>ème</sup> siècle littéraire avec tous ses genres, de la poésie au roman et du pamphlet au théâtre. <sup>170</sup> Emile Zola et Mouloud Feraoun en deuxième place est, somme toute, un choix compréhensible, au vu du style du père de *Fourroulu, le fils du pauvre*, qui n'a rien à envier à celui du père de *Germinal* et du Naturalisme. Mohammed Dib en troisième position ex aequo avec Kaddache, est un choix des plus déroutants car, s'il ne l'est pas concernant Dib, il l'est certainement quant à Kaddache qui est plus connu comme historien et anthropologue que comme écrivain (spécialiste de l'Algérie antique et médiévale). Les autres choix sont très intéressants, ils vont de Kateb Yacine à Shakespeare et de Perrault à Sully Prudhomme. Mais le fait de retrouver un autre historien, Michelet en l'occurrence (spécialiste de l'Histoire de France), et un scientifique, Jacquard, est quelque peu un choix peu commun. Le plus curieux, est la présence d'un auteur arabophone dans cette liste, Ahlem Mestghanemi. Contrairement à d'autres auteurs arabophones qui écrivent aussi en français, comme Rachid Boudjedra, Amin Zaoui ou Waciny Laredj, Ahlem Mestghanemi n'écrit qu'en arabe, et bien que ses livres soient des best sellers, leur traduction est récente et très limitée.

#### 4-Quel est votre livre préféré ?

---

<sup>170</sup> Victor Hugo fut au XIX<sup>ème</sup> siècle littéraire, ce que Voltaire fut au XVIII<sup>ème</sup>, ou Sartre au XX<sup>ème</sup>, l'écrivain du siècle par excellence (bien que ces deux derniers fussent plus philosophes qu'écrivains).

### Classement par genres

roman	essai	contes	fables	poésie
58.33 %	16.66 %	8.33 %	8.33 %	8.33 %

### Classement par titres

livre	pourcentage	livre	pourcentage
Les Misérables	25 %	La terre et le sang	5 %
La Grande maison (Dar Sbitar)	10 %	Les Fables de La Fontaine	5 %
Le fils du pauvre	10 %	Le compte à rebours a-t-il commencé ?	5 %
Au Bonheur des Dames	10 %	Mémoire du corps (Dakirat al Jassad)	5 %
Les Contes de Perrault	10 %	L'Algérie des Algériens (de M. Kaddache)	5 %
Les Fleurs du mal	5 %	Nedjma	5 %

Il s'avère que c'est bien le roman le genre préféré chez les apprenants (58.33 % des livres cités sont des romans dont un en arabe, *Dakirat al Jassad* d'Ahlem Mestghanemi) : *Les Misérables* de Victor Hugo, loin devant avec le vote du quasi quart des élèves, *La Grande maison* de Mohammed Dib, *Le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun, *Au Bonheur des Dames* d'Emile Zola... Viennent ensuite les contes, les fables et la poésie (8.33 % pour chacun des trois genres). Deux livres à classer dans la catégorie des **essais** : un livre d'Histoire de Mahfoud Kaddache et un livre à caractère scientifique, plaidoyer prémonitoire d'Albert Jacquard : *Le compte à rebours a-t-il commencé ?* (16.66 % pour le genre).

5-Vous aimez plutôt la prose (textes) ou la poésie ? Pourquoi ?

prose	poésie
75 %	25 %

Voici quelques exemples de réponses :

- Je préfère la poésie parce qu'il y a des sentiments.*
- J'ai une préférence pour les textes parce que je les assimile plus aisément.*
- Je préfère le texte en prose parce qu'il est plus abordable que la poésie.*
- J'aime la poésie parce qu'elle crée une cloche musicale dans l'oreille de l'auditeur.*
- Je préfère le texte parce qu'il est plus facile.*
- J'aime les textes en prose parce qu'ils sont plus faciles à comprendre.*
- J'aime la prose (textes) parce que les mots dans le texte sont très faciles et clairs.*
- J'aime les textes parce qu'ils sont plus faciles que la poésie.*
- La poésie parce que j'aime beaucoup la musicalité.*
- J'aime les textes parce que les textes sont plus facile par rapport à la poésie.*
- J'adore le texte car il possède une terminologie de compréhension rapide.*
- J'aime les textes parce que je les comprends mieux.*
- La prose, car ils sont faciles à comprendre.*
- J'aime la poésie par ce que la poésie est créée avec un rythme.*
- J'aime les textes, parce qu'ils sont très faciles à lire.*

Seulement un élève sur quatre dit avoir une préférence pour la poésie, en général, pour le rythme et la musicalité de celle-ci. Ces réponses nous confortent dans l'idée que les apprenants dans leur majorité cherchent la facilité, c'est-à-dire, les textes en prose car ils sont à la portée de tous. Ces textes en l'occurrence, seront d'autant plus appréciés s'ils sont expositifs et descriptifs. Un constat à méditer.

6-Vous aimez les textes littéraires d'auteurs français ou bien ceux d'écrivains Algériens d'expression française ?

auteurs français	écrivains Algériens d'expression française
30 %	70 %

Les écrivains français ne sont appréciés que par la frange se situant entre le quart et le tiers de l'ensemble des élèves. Les auteurs Algériens d'expression française, menés par le trio Feraoun, Dib et Kateb raflent la part du lion dans ce classement avec 70 % des voix.

7-*Quel est votre genre littéraire préféré ? Roman, théâtre, nouvelle, poésie... ?*  
*Pourquoi ?*

théâtre	nouvelle	roman	poésie
40 %	25 %	25 %	10 %

Quelques justifications :

- Poésie parce que ses vers sont bien équilibrés et c'est amusant à réciter.*
- Nouvelle et roman parce que ça me permet d'échapper de la réalité.*
- Mon genre littéraire préféré est le théâtre parce que la pièce de théâtre se présente sous forme d'actes vivants.*
- Théâtre, car c'est amusant de lire un texte de théâtre.*
- Théâtre parce que les pièces sont très intéressantes.*
- Romans parce qu'ils sont intéressants.*
- Mon genre littéraire préféré c'est le théâtre par ce qu'il fait rire.*
- Les nouvelles parce qu'elles sont courtes et pleines d'aventures.*
- Je préfère le théâtre parce que il y a la vérité par contre les romans sont complètement irréels.*
- Mon genre préféré est la nouvelle parce qu'elle est fascinante.*
- Le théâtre pour défouler.*
- Le théâtre parce que c'est le quatrième art.*
- Le roman car J'aime bien apprendre les citations et les proverbes.*

Nous voyons bien que le quatrième art l'emporte largement sur les autres genres littéraires chez les apprenants. Les auteurs dramatiques présents dans le manuel : Pierre Corneille, Marcel Pagnol, Eugène Ionesco et Jean Tardieu représentent des tendances théâtrales très variées, du tragique au populaire (de Corneille à Pagnol) au théâtre de l'absurde (Ionesco et Tardieu. De là à ce que ces pièces suscitent réellement l'intérêt des élèves, rien n'est moins sûr. Le roman et la nouvelle (parce qu'elle est courte, sûrement) viennent en deuxième place, lors que la poésie clôt la liste avec 10 % des choix. <sup>171</sup>

8-Vous aimez plus : A- la lecture                      B- l'écriture                      C- les deux ?    Pourquoi ?

la lecture	l'écriture	les deux
60 %	10 %	30 %

Pour ce qui suit :

- J'aime la lecture et l'écriture parce que je préfère écrire ce que je lis pour que cela reste dans ma tête*
- J'aime la lecture pour apprendre à prononcer et comprendre les mots.*
- La lecture pour savoir de nouvelles informations.*
- La lecture parce que c'est bien pour calmer le cerveau.*
- J'aime plus la lecture parce que la lecture permet de connaître davantage de vocabulaire, et développer son sens de l'imagination.*
- Les deux pour enrichir mon vocabulaire.*
- J'aime la lecture parce qu'elle me plaît énormément.*
- J'aime la lecture parce qu'elle donne beaucoup de choses par exemple, la culture dans tous les domaines.*
- J'aime la lecture parce qu'on apprend de nouveaux mots.*
- J'aime les deux parce qu'ils sont complémentaire.*
- J'adore l'écriture car elle réfléchit vos sentiments intérieurs.*
- La lecture parce elle me soulage, elle m'instruit et c'est un loisir.*
- La lecture parce qu'elle vous fait réfléchir bien et elle soulage.*
- Les deux, pour savoir de nouvelles choses.*

---

<sup>171</sup> Ce choix du théâtre à hauteur de 40 % contraste avec celui de la question n° 4, où le roman totalise 58.33 % des voix et où ne figure aucune pièce de théâtre.

*-J'aime plus la lecture parce qu'elle nous aide à trouver le vrai dans notre vie.*

Les réponses semblent équilibrées et reflètent quelque peu certaines réalités. La plupart, plus de la moitié des élèves affectionnent plus la lecture pour les raisons invoquées plus haut et pour certaines qu'on peut aisément déduire, comme sa facilité et le peu d'effort que cela nécessite. Un peu moins du tiers des élèves, c'est-à-dire, 30 % penchent vers les deux : lecture et écriture, deux activités qui se complètent. Pour l'écriture, cette activité ne semble intéresser qu'un dixième des apprenants, ce qui au vu de leurs aptitudes, est tout à fait dans la logique des choses. Pour revenir à la question primordiale de la lecture, activité charnière incontournable, un article paru dans le quotidien *El Watan* du 22 juillet 2015 tire la sonnette d'alarme. Sous le titre : *Niveau scolaire des élèves du secondaire, le sévère constat du CLA* (Conseil des Lycées d'Algérie), signé par Nadir Iddir, constate que : « *En lecture, l'enquête menée auprès des élèves de terminale sur le nombre de livres lus montre que 80 % d'entre eux n'ont lu aucun livre, 10 % en ont lu moins de 5, 6 % ont lu entre 5 et 10 et 4 % en ont lu plus de 10.* »<sup>172</sup>

*9-Quel est le moment le plus propice à la lecture ? A- la nuit B- de bon matin C- l'après-midi D- en voyage ? Pourquoi ?*

la nuit	de bon matin	l'après-midi	en voyage
65 %	5 %	15 %	15 %

Quelques exemples :

*-Le moment qui me convient pour la lecture est le matin car mon esprit à ce moment-là comprend bien.*

*-Le meilleur moment pour lire est la nuit car j'adore lire à cette heure-là.*

*-Le moment le plus propice à la lecture est en voyage pour perdre le temps.*

*-La nuit, pour avoir sommeil.*

*-La nuit elle me relaxé.*

*-La nuit elle me soulage...*

---

<sup>172</sup> Nadir Iddir, *Niveau scolaire des élèves du secondaire, le sévère constat du CLA*, article d'El Watan du mercredi 22 juillet 2015, p.5

*-Le moment le plus propice à la lecture c'est la nuit par ce qu'il permet de comprendre les informations.*

*-La nuit parce que c'est facile pour moi.*

*-La nuit parce que j'aime beaucoup la lecture au calme et sans bruit pour mieux comprendre le texte que je suis en train de lire.*

*-Le moment le plus propice à la lecture A- la nuit parce que dans la nuit Elle est calme.*

*-Le moment le plus propice à la lecture c'est l'après-midi pour reposer.*

*-Le moment le plus propice à la lecture est la nuit parce qu'elle est un bon moment.*

*-L'après-midi parce qu'il y a du calme.*

*-Le moment le plus propice à la lecture est l'après-midi.*

*-Le moment le plus propice à la lecture la nuit car il y a beaucoup de calme.*

*-La nuit parce qu'après il faut dormir.*

*-La nuit parce qu'il y a du calme.*

La plupart des élèves préfèrent lire la nuit, pour le calme, le vide, ou bien pour faciliter le sommeil...*La nuit porte conseil*, comme on dit. Un élève sur six pense que l'après-midi est le moment le plus propice pour la lecture. Le même pourcentage est favorable pour la lecture en voyage. Cinq pour cent des apprenants, seulement, optent pour la lecture matinale.

*10-La littérature est pour vous : A- utile B- nécessaire C- indispensable E- superflue (secondaire, pas très importante) ? Pourquoi ?*

utile	nécessaire	indispensable	superflue
35 %	55 %	5 %	5 %

Les justifications données comme réponses à cette dernière question sont :

*-Utile et nécessaire parce que c'est la base de l'étude.*

*-Nécessaire parce qu'importante pour la vie.*

*-La littérature est pour moi nécessaire parce qu'elle nous aide pour être cultivés.*

*-La littérature pour moi est indispensable car elle fait partie de notre vie.*

*-La littérature pour moi est nécessaire parce qu'elle me donne la culture.*

*-La littérature c'est pour moi nécessaire parce que c'est mon choix.*

- La littérature est pour moi A-nécessaire parce qu'en ce temps, on a besoin de la langue française.
- La littérature pour moi c'est nécessaire parce que les langues nous aident quand on fait un voyage ou même dans notre vie quotidienne.
- La littérature pour moi est utile car elle permet de culture humaine.
- Utile parce qu'elle permet la culture humaine.
- Superflue, car elle est ennuyeuse.
- La littérature est pour moi utile pour se cultiver.

Un peu plus de la moitié des élèves, affirment que la littérature est nécessaire parce qu'en général, elle nous cultive et nous aide à vivre. Un peu plus du tiers, cependant, pensent qu'elle est utile, pour les mêmes raisons, d'ailleurs. Néanmoins, deux avis de deux groupes d'apprenants, au demeurant très minoritaires, nous laissent perplexes, parce qu'ils sont aux antipodes l'un de l'autre, l'un avance que la littérature est indispensable, ce qui est en soi très satisfaisant ; l'autre prétend qu'elle est superflue. Plus que jamais donc, *tous les goûts sont dans la nature*.

Pour clore ce chapitre, nous reprendrons le même article cité plus haut, le journaliste est catégorique : « *L'enquête, menée auprès des enseignants de la matière dans le cycle secondaire, fait ressortir que 70 % des élèves sont faibles, 20 % sont moyens et 10 % sont bons.* »<sup>173</sup> Il continue plus loin :

Le système d'évaluation actuel est aussi critiqué : « *L'accumulation des contrôles, des notes et des bulletins remis à des moments bien précis de l'année scolaire accablent et épuisent l'apprenant.* » L'introduction hâtive de l'approche par compétences dans le système éducatif algérien et la mise en place de tous les moyens pour sa réussite « *n'ont pas porté leurs fruits ; au contraire ils ont contribué à son échec.* »<sup>174</sup>

---

<sup>173</sup> Ibid.

<sup>174</sup> Ibid.

# **CHAPITRE QUATRIEME**

La littérature en classe de terminale, état des lieux

Les concepteurs (qui se définissent comme auteurs) du manuel scolaire de la troisième année secondaire, destiné aux élèves de toutes les filières, précisent dans leur (avis) *aux utilisateurs* :

Qu'il n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Qu'il ne peut refléter qu'une conception (parmi tant d'autres) de la réalisation du programme en restant le plus proche possible de l'approche préconisée par les documents officiels. Les élèves y trouveront des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits au programme, des activités de compréhension et de productions écrites et orales qui les aideront à progresser dans la réalisation de leurs projets, cadres dans lesquels se renforcent les compétences déjà mises en place les années précédentes

Cet ensemble d'activités. Se déroule dans des séquences d'apprentissage intégrées dans des projets didactiques. Par l'étude des textes proposés et les activités écrites ou orales, l'élève est mené vers la compréhension des enjeux du discours et des procédés utilisés dans ce but.

Des exercices, en rapport avec les points de langue jugés les plus importants, sont proposés en fin de dossier. Le professeur les enrichira, dans un cadre de remédiation ou de perfectionnement, par tout ce qu'il jugera utile pour la mise à niveau des élèves de sa classe.<sup>175</sup>

C'est ce que nous essayerons d'analyser, tout au long de ce chapitre, en nous concentrant sur les textes à caractère littéraire de ce manuel de terminale.

## **I-L'apport du manuel scolaire de terminale dans l'enseignement/apprentissage du FLE**

### **1-Le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS**

La publication des manuels scolaires de FLE de 3<sup>ème</sup> année scolaire en Algérie a beaucoup évalué, connaissant un essor considérable, et ce, sur divers plans tels que : la graphie, l'esthétique, le format, la couleur la qualité de papier, l'interface...etc.

---

<sup>175</sup> Français 3, troisième année secondaire, Alger, ONPS, 2012-2013, p. 3.

Il faut cependant savoir que le manuel scolaire de FLE de la 3<sup>ème</sup> AS a eu deux versions différentes, à savoir : l'édition 2007-2008 et l'édition 2010-2011, différents au niveau du format, mais sans pour autant toucher au contenu officiel. Le manuel comprend sur sa couverture bleue au recto l'intitulé de la RADP <sup>176</sup> et le MEN <sup>177</sup>, le nom de la matière, le niveau, quelques illustrations -dont une réclame pour Amnesty International, une photo d'une infirmière soignant quelqu'un, un ancien navire...-, et des personnalités historiques telles que : probablement, Auguste (l'empereur romain) et Hizia. <sup>178</sup> Sur le verso il y a le sigle de l'ONPS <sup>179</sup>, le numéro du dépôt légal de publication et le prix de vente du manuel.

De par la laborieuse élaboration de son contenu, l'objectif primordial du manuel scolaire est de transmettre un savoir, ce savoir s'étale à travers le temps en diverses performances et compétences dans la vie journalière de l'apprenant. Les tableaux suivants présentent un ensemble d'activités variées, ces dernières requièrent certains niveaux de compétences s'installant dans toutes les séances de la séquence et par extension tout le projet, donc la transversalité des compétences est maitresse pour le niveau d'acquisition chez l'apprenant de cette classe de terminale.

### **1-1- Identification du manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS**

**-Nom du manuel :** Français, Troisième Année Secondaire.

**-Matière :** Français langue étrangère.

**-Classe :** 3<sup>ème</sup> AS.

**-Maison d'édition :** Office National des Publications Scolaires.

**-Nombre de pages :** 221-239

**-Nombre de projets :** 04

**-Nombre de séquences :** 10

---

<sup>176</sup>République Algérienne Démocratique et Populaire.

<sup>177</sup>Ministère de l'Éducation Nationale.

<sup>178</sup>Hiziya ou Hizia (arabe : حيزية) est l'héroïne d'une élégie du poète algérien Mohamed Ben Guittoun écrite au XIX<sup>e</sup> siècle et immortalisée au XX<sup>e</sup> siècle lorsqu'elle fut interprétée par les chanteurs bédouins Abdelhamid Ababsa et Khelifi Ahmed. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Hiziya>.

<sup>179</sup>Office Nationale des Publications Scolaires.

**-Format de papier :** (20cm/25cm) pour l'édition :(2010-2011), et (17cm/20cm) pour l'édition :(2007-2008).

**-Prix :** 220.DA

**-Saisie et illustration :** Mohamed ZEBBAR.

**-Maquette :** Keltoum DJILALI et Aicha MESSAOUD

**Nom et qualité des auteurs :**

-Fethi MAHBOUBI : Inspecteur de l'Education et de la Formation.

-Mohamed RAKKAB: I.E.E.M.

-Azzedine ALLAOUI : I.E.E.M.

## **1-2-Le sommaire du manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS**

Le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> année secondaire comporte quatre projets :

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

<b>Intentions communicatives</b>	<b>Objet d'étude</b>	<b>Séquences</b>	<b>Techniques d'expression</b>
Exposer pour manifester son esprit critique	Texte et document d'Histoire	<b>Séq 1 :</b> Informer d'un fait d'histoire. (pages 8 à 26) <b>Séq 2 :</b> Introduire un témoignage dans un fait d'histoire. (pages 27 à 44) <b>Séq 3 :</b> Analyser et commenter un fait d'histoire. (pages 45 à 60)	La synthèse de documents. (page 65) Rédiger une synthèse de documents. (page 71)

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

<b>Intentions communicatives</b>	<b>Objet d'étude</b>	<b>Séquences</b>	<b>Techniques d'expression</b>
Dialoguer pour confronter des points de vue	Le débat d'idées	<p><b>Séq 1 :</b> S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader. (pages 77 à 98)</p> <p><b>Séq 2 :</b> Prendre position dans un débat : concéder et réfuter. (pages 99 à 115)</p>	<p>Le compte-rendu critique. (page 121)</p> <p>Rédiger un compte-rendu. (page 129)</p>

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

<b>Intentions communicatives</b>	<b>Objet d'étude</b>	<b>Séquences</b>	<b>Techniques d'expression</b>
Argumenter pour faire réagir.	L'appel.	<p><b>Séq 1 :</b> Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer. (pages 137 à 150)</p> <p><b>Séq 2 :</b> Inciter son interlocuteur à agir. (pages 151 à 166)</p>	<p>La lettre de motivation. (page 171)</p>

**Projet 4 : Rédiger une nouvelle fantastique.**

<b>Intentions communicatives</b>	<b>Objet d'étude</b>	<b>Séquences</b>	<b>Techniques d'expression</b>
Raconter pur exprimer son imaginaire.	La nouvelle fantastique.	<b>Séq 1 :</b> Introduire le fantastique dans un cadre réaliste. (pages 180 à 195)  <b>Séq 2 :</b> Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique. (pages 196 à 207)  <b>Séq 3 :</b> Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique. (pages 208 à 217)	

### 1-3-La présentation du manuel scolaire

<b>Domaine d'apprentissage</b>	<b>Mode d'évaluation</b>	<b>Domaine d'apprentissage</b>
<b>Écrit</b>	<b>Evaluation diagnostique</b>	<b>Oral</b>
<b>Lecture</b>	Situation-problème permettant de connaître les prérequis nécessaires à l'apprentissage envisagé	<b>Ecoute</b>
<b>Observer</b> Observer les éléments périphériques du texte pour émettre des hypothèses de sens aidant à la lecture (dans le cas où ces éléments ne sont pas pertinents, cette rubrique n'existe pas)	<b>Evaluation formative</b>	<b>Expression orale</b>
<b>Lecture analytique</b> Lire le texte et le questionner pour comprendre les modes de fonctionnement de la langue et d'organisation du discours	Situation-problème permettant de faire un bilan ponctuel et d'identifier les lacunes pour y remédier	Comprendre un discours oral et en produire : communiquer oralement en utilisant les outils de la langue
<b>Faire le point</b> Mettre en évidence les pertinences dégagées par la lecture analytique	<b>Evaluation certificative</b>	
<b>Expression écrite</b> Activités d'écriture permettant l'acquisition et le développement de savoir-faire	Situation-problème permettant d'intégrer les ressources acquises pendant les apprentissages	

**Langue écrite et langue orale sont travaillées de manière complémentaire**

<b>Vos projets : feuilles de routes</b>	<i>pages 24, 42, 58, 96, 113,148, 164,193, 205, 215</i>
<b>Synthèse et activités</b>	<i>pages 22, 40, 56, 94, 111, 146, 162, 213</i>
<b>Auto évaluation</b>	<i>pages 70, 127, 128, 176, 230</i>
<b>Evaluation –Diagnostique</b>	<i>pages 6, 76, 136, 178</i>
<b>–Formative</b>	<i>pages 25, 43, 97, 149, 194, 206</i>
<b>–Certificative</b>	<i>pages 59, 114, 162, 213</i>
<b>Boite à outils pour l’argumentation</b>	<i>page 231</i>

### 1-3-1-Les supports textuels dans le manuel

<b>Projets</b>	<b>Objet d'étude</b>	<b>Visée</b>	<b>Quelques titres</b>	<b>Auteurs</b>	<b>Page</b>
Projet 1	Texte et document d'Histoire	Informative	Main	Jean Hamburger	6
Projet 2	Le débat d'idées	Argumentative	Les OGM en question	Catherine Vincent	83
Projet 3	L'appel	Convaincre-persuader	Protégeons notre planète	Jean Rostand	144
Projet 4	La nouvelle fantastique	Narrer pour exprimer l'imaginaire	La main	Guy de Maupassant	182

### 1-3-2-La répartition annuelle des activités.

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

**Intentions communicatives :** Exposer des faits et manifester son esprit critique.

**Objet d'étude :** Texte et document d'Histoire.

**Thème :** Le fait historique.

**Techniques d'expression :** La synthèse des documents. Rédiger une synthèse des documents.

**Types de supports :** Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'histoire ; textes didactiques, mémoire témoignage, documents et supports audio-visuels, extraits de romans historiques.

**Séquence 1 :** Informer d'un fait d'histoire

Séance	Tâche
1-Négociation, présentation de projet	-Présenter et négocier le projet -Fiche de lecture avec les élèves
2-Compréhension de l'oral	-Identification du genre : texte historique -Identification des marques de la situation d'énonciation -Identification des procédés d'objectivation.
3-Compréhension de l'écrit	-Procédés d'objectivation du discours historique -Procédé d'authentification des faits ; (personne et personnage)
4-Ecriture préparation	-Contraction de texte
5-Expression orale et écrite	-Exposer (raconter) un fait historique

**Séquence 2 : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire**

<b>Séance</b>	<b>Tâche</b>
1-Compréhension de l'écrit	-La visée explicative du discours historique -Chronologie et rapport au présent
2-Production écrite	-Synthèse des documents
3-Compte-rendu d'expression écrite	
4-Autocorrection	
5-Production écrite	
6-Compte-rendu d'expression écrite	

**Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'histoire**

<b>Séance</b>	<b>Tâche</b>
1-Compréhension de l'oral	-Exposer (raconter) un fait historique -Distinction entre événement historique et commentaire -La prise de notes comme procédé de synthèse -La synthèse d'information par regroupement de données
2-Compréhension de l'écrit	-Identification de degrés d'implication de l'énonciateur -Distinction entre événement historique et commentaire -La prise de notes comme procédé de synthèse -La synthèse d'information par regroupement de données
3-Compte-rendu objectif	-Degrés d'objectivité du discours
4-Compte-rendu d'expression écrite	-Correction, amélioration, enrichissement
5-Devoir d'évaluation	-Evaluation des acquis
6-Compte-rendu du devoir d'évaluation	
7-Présentation de la fiche de lecture	

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

**Intentions communicatives :** Dialoguer pour confronter des points de vue.

**Objet d'étude :** Le débat d'idées.

**Thème :** Justice, les droits de l'homme, les ONG, réflexion sur les arts : théâtre, cinéma, musique, peinture.

**Techniques d'expression :** Le compte-rendu critique. Rédiger un compte-rendu.

**Types de supports :** Textes et articles polémiques, supports audio-visuels.

### Séquence 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader

Séance	Tâche
1-Négociation et planification du projet	-Présenter et négocier le projet -Fiche de lecture avec les élèves
2-Compréhension de l'oral	
3-Compréhension de l'écrit	-Identification des marques de la situation d'énonciation -L'argumentation dialectique : thèse et anti thèse
4-Ecriture (préparation)	-Complétion d'un texte polémique par une introduction et une conclusion
5-Compréhension de l'écrit	-Les connotations (positives, négatives) -L'implicite du discours -L'identification des procédés employés par un locuteur
6-Préparation de l'écrit	-Les articulateurs chronologiques -Les articulateurs logiques : (opposition/concession) -Synonyme et antonymes
7-Production écrite	-Elaboration d'une argumentation pour plaider une cause

## Séquence 2 : Prendre position dans un débat : concéder et réfuter

Séance	Tâche
1-Compréhension de l'oral	-Les stratégies argumentatives -Elaboration d'une argumentation pour la thèse
2-Compréhension de l'écrit	-Plan du texte : thèse, arguments, et exemples
3-Préparation de l'écrit	-Les rapports logiques, les figures de styles...
4-Production écrite	-Réfutation de la thèse avancée
5-Compte-rendu d'expression écrite	-Correction et amélioration
6-Devoir d'évaluation	-Evaluation des acquis
7-Remédiation	-Remédier les lacunes rencontrées

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

**Intentions communicatives :** Argumenter pour faire réagir.

**Objet d'étude :** L'appel.

**Thèmes :** Justice, les droits de l'homme, les ONG...

**Techniques d'expression :** La lettre de motivation.

**Types de supports :** Textes exhortatifs, affiches, chansons engagées.

## Séquence 1 : Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer

Séance	Tâche
1-Négociation, présentation de projet	-Présenter et négocier le projet
2-Compréhension de l'oral	-Etude de slogans publicitaires
3-Compréhension de l'écrit	-Les stratégies argumentatives et incitatives -La structure de l'appel
4-Préparation de l'écrit	-Etude de lexique thématique

	-Verbes performatifs et verbes de modalité
5-Régulation	-Vérification des travaux de groupe, consignes...
6-Expression orale	-Reconstitution et plan d'un appel
7-Activités ludiques	-Poèmes, chansons, images, et textes
8-Compréhension de l'écrit	-Analyse d'un appel
9-Préparation de l'écrit	-Etude du lexique thématique -L'expression de but -L'impératif et le subjonctif
10-Production écrite	-Rédaction d'un appel en relation avec une affiche ou un événement d'actualité -Transformation d'une annonce en un texte exhortatif
11-Devoir d'évaluation	-Evaluation des acquis
12-Correction de l'évaluation	

## Séquence 2 : Inciter son interlocuteur à agir

Séance	Tâche
1-Compréhension de l'oral	-Formule d'appellation et de politesse -Rapport émetteur récepteur -Fonction de la lettre de motivation -Les niveaux de langue
2-Préparation de l'écrit	-Le CV, et les pronoms : «EN», «Y»
3-Production écrite	-Rédiger une lettre de motivation
4-Correction de l'expression écrite	-Correction et amélioration
5-Evaluation	-Fiche de lecture

#### Projet 4 : Rédiger une nouvelle fantastique

Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée.

**Intentions communicatives :** Raconter pour exprimer son imaginaire.

**Objet d'étude :** La nouvelle fantastique.

**Séquence 1 :** Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.

**Séquence 2 :** Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique.

**Séquence 3 :** Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

Objet d'étude	Compétence à installer	Objectifs d'apprentissage	Déroulement des séquences
La nouvelle fantastique	<p>1-Comprendre et interpréter des récits en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur, en vue de les restituer sous forme de compte-rendu critique à un (des) destinataire(s) précis</p> <p>2-Comprendre et interpréter des récits en vue de les restituer sous forme de compte-rendu à un (des) destinataire(s) précis</p> <p>3-Produire un récit, en tenant compte des contraintes liées à la situation de</p>	<p>-Savoir se positionner en tant qu'auditeur</p> <p>-Anticiper le sens d'un message</p> <p>-Retrouver les différents niveaux d'organisation</p> <p>-Elaborer des significations</p> <p>-Réagir face au discours</p> <p>-Planifier et organiser ses propos</p> <p>-Utiliser les ressources de la langue de façon appropriée</p> <p>-Savoir se positionner en tant que lecteur</p>	<p>-Lancement du Projet : négocier en classe les termes, les moyens, la faisabilité, les étapes et les modalités d'évaluation du projet (prospectus, dépliant, affichage, vidéo ou annonce publicitaire)</p> <p>-Évaluation diagnostique pour la séquence</p> <p>-Compétence disciplinaire 1 : Compréhension de l'oral</p> <p>-Compétence disciplinaire 2 : Production de l'oral</p> <p>Types d'activités : A-Production d'intrigues relevant du fantastique</p>

	<p>communication et à l'enjeu visé</p>	<p>-Anticiper le sens d'un message</p> <p>-Retrouver les différents niveaux d'organisation</p> <p>-Elaborer des significations</p> <p>-Réagir face au discours</p> <p>-Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu. Organiser sa production</p> <p>-Utiliser la langue de façon appropriée</p> <p>-Réviser son écrit</p>	<p>B-Production de cours récits fantastiques</p> <p>-Compétence disciplinaire 3 : Compréhension de l'écrit</p> <p>-Compétence disciplinaire 4 : Production de l'écrit</p> <p>*Elaboration Collective d'une grille d'évaluation-activité de réécriture de la rédaction initiale</p> <p>*Co-évaluation et amélioration d'une production d'élève</p> <p>-Étude d'une technique : La fiche de lecture</p> <p>-Séance bilan : Retour sur le projet.</p> <p>Types d'activité :</p> <p>A-Vérification de l'état d'avancement du projet</p> <p>B-Ré/orientations</p> <p>C-Finalisation</p> <p>-Socialisation du projet.</p> <p>Le fait poétique : sensibiliser les apprenants à l'aspect esthétique de la langue et aux images du discours à partir des supports (chansons, dictons, poèmes, images, B.D., calligrammes)</p>
--	--	--	--

Le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS est destiné à toutes les filières de l'enseignement secondaire. Les élèves de la filière de mathématiques techniques par exemple sont invités à étudier seulement les trois premiers projets avec leurs contenus propres tandis que le quatrième projet ci-dessus : **La nouvelle fantastique** est destiné aux élèves de la filière lettres, filière qui nous intéresse particulièrement dans ce chapitre. Cela explique la différence et surtout conséquence du tableau afférant au quatrième et dernier projet.

## **2-Conception et analyse d'une épreuve de français en 3<sup>ème</sup> AS**

Référence : Guide d'élaboration d'une épreuve de français au Baccalauréat, MEN, Alger, novembre 2016.

### **2-1-Structure de l'épreuve**

L'épreuve de français consiste en l'étude d'un texte en relation avec le programme. Elle comprend deux parties :

#### **2-1-1-Compréhension du texte**

Des questions testant les capacités de compréhension linguistique et sémantique.

#### **2-1-2-Production écrite**

Au choix :

-Une production libre ou semi guidée : développer une idée, exposer un point de vue, retraiter un aspect de la problématique du texte.

-Une technique d'expression : un compte rendu objectif, critique ou une synthèse (un résumé).

### **2-2-Les outils de l'épreuve**

#### **2-2-1-Le texte support**

##### **2-2-1-1-Le choix du texte**

Le texte sera à dominante **expositive, argumentative** ou **narrative**, respectant ainsi les pratiques discursives et les intentions communicatives énoncées dans les programmes officiels :

- Exposer des faits
- Argumenter
- Dialoguer
- Raconter

Les contenus thématiques en relation avec les thèmes inscrits dans le programme :

- L'homme contemporain
- Les défis du 3<sup>ème</sup> millénaire
- La mondialisation des échanges
- La solidarité
- La justice
- Les ONG (Organisations Non Gouvernementales)
- Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique, peinture.

### **2-2-1-2-Les caractéristiques du texte**

a)-Le corpus d'étude doit être un texte long (300 à 400 mots) ou d'un groupement de deux ou trois textes courts (150 à 200 mots), en relation avec les objets d'étude et les thèmes retenus dans les programmes officiels.

b)-Le texte doit former un **tout relativement clos** et **respecter les règles de la cohérence textuelle**. Il faudra donc veiller à ce que les éventuelles coupures (qui doivent être clairement indiquées) ne nuisent pas à la cohérence d'ensemble.

c)-Quel que soit le document d'où il est extrait, les **références complètes** aux normes internationales de ce document doivent être mentionnées au bas du texte (auteur, titre, maison d'édition, date de parution, etc.)

d)-Les textes seront tirés d'ouvrages ou d'articles journalistiques **ne s'adressant pas à un public spécialisé**. Leur thématique tournera autour des grands faits d'actualité, des faits sociaux majeurs de notre époque ou traitera les grands problèmes qui défient l'humanité.

### **2-2-2-Le questionnaire**

#### **2-2-2-1-La compréhension de l'écrit**

L'objectif des questions de compréhension étant **d'évaluer les capacités de compréhension d'un texte écrit**, le choix et la formulation de ces questions devront éviter de poser des problèmes d'expression à l'apprenant. **L'apprenant doit être évalué sur ce qu'il a effectivement compris et non sur la manière dont il l'a exprimé.**

Les questions doivent « balayer » le texte et porter sur les éléments les plus significatifs, c'est-à-dire ceux qui favorisent la construction du sens. On proposera donc des **activités d'identification** (établissement de champs, de séries), **de classement** (à partir de grilles ou de rubriques proposées), **de mise en relation** (appariement d'éléments épars dans le texte).

La vérification de la compréhension de certains éléments clefs (structure, expression, mot) se fera par l'utilisation de **questions à choix multiples** (QCM) ou de questions semi-ouvertes.

Enfin, il est prévu de tester les différentes capacités : la connaissance, la compréhension, l'analyse, la synthèse et le jugement (évaluation).

### Exemples de verbes opératoires

<b>La connaissance / la compréhension</b>	<b>L'analyse</b>	<b>La synthèse</b>	<b>Le jugement</b>
Repérer, identifier, reconnaître, sélectionner un ou des éléments d'information déjà contenus dans le texte écrit	Inférer, déduire, prédire, interpréter ou extrapoler les informations contenues explicitement en fonction d'un contexte	Regrouper, réorganiser, reconstituer, classifier ou associer diverses informations contenues explicitement dans le texte	Comparer, distinguer des informations en vue de relever des ressemblances et des différences contenues dans le texte

**Observation :** On ne doit pas perdre de vue que les questions de compréhension doivent porter sur les éléments clefs du texte afin de préparer l'apprenant à la production écrite.

### 2-2-2-2-La production écrite

La production écrite **évalue** le degré de maîtrise de l'objectif terminal d'intégration (OTI) : **aptitude** à rendre compte, à synthétiser l'information, à **développer des idées, un point de vue, etc., dans une langue correcte, de manière personnelle, cohérente et pertinente.**

L'élève a le choix entre deux sujets :

- Une technique d'expression (compte rendu objectif ou critique, synthèse de documents).
- Une production libre ou semi-libre qui sera liée au texte support.

#### Exemples de production semi-libre

-Compléter un dialogue	-Défendre une position différente de celle de l'auteur en s'appuyant sur les éléments donnés dans la consigne.	-Transposer du discours direct au discours indirect ou inversement.	-Imaginer une situation initiale ou finale à une série d'événements.	-Proposer une série d'éléments et demander de les utiliser pour en faire un récit, un texte argumentatif, descriptif, etc.
------------------------	--	---	--	--

#### Remarques :

-Le compte rendu et la synthèse de textes doivent reprendre l'information essentielle du (ou des) texte (s) en respectant la forme canonique de la technique d'expression choisie.

-Le sujet de la production écrite libre est un sujet de réflexion et/ou d'imagination qui est rédigé sous forme de situation d'intégration.

-Tenir compte de la **communicabilité du texte produit** par le candidat quelle que soit sa maîtrise du code linguistique.

## **II-La littérature en terminale**

### **1-Les textes littéraires dans le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS**

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

##### **Exposer des faits et manifester son esprit critique**

##### **Texte et document d'Histoire**

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

D'emblée, on voit mal la présence de textes littéraires dans un tel projet, cependant, nous allons essayer de les répertorier séquence par séquence.

##### **Séquence 1 : Informer d'un fait d'histoire**

Avant de commencer cette séquence qui couvre les pages 8 à 26, signalons au passage une petite erreur à la page 9, une faute de frappe sûrement, où il s'agit de William Shockley et non Schockley avec « c ». Les textes de Dominique Sourdel et de Mahfoud Kaddache étant des textes historiques, l'unique texte littéraire de la séquence est un « *Chant populaire Kabyle* » rapporté par Malha Benbrahim dans *Femmes du Maghreb*.

##### **Séquence 2 : Introduire un témoignage dans un fait d'histoire**

De la page 27 à 44, cette deuxième séquence ne diffère pas beaucoup de la première quant à son contenu littéraire. Deux textes seulement entrent dans cette catégorie : le premier « *Delphine pour mémoire* », bien

qu'essentiellement historique est néanmoins l'œuvre d'un écrivain, auteur de romans policiers entre autres, Didier Daenincks (ce récit témoignage est d'autant plus véridique que l'auteur lui-même est un enfant de Saint-Denis, le quartier où l'on noya des algériens dans la Seine). Le second texte est un poème de Kateb Yacine sur les massacres du 17 octobre 1961 à Paris « *Dans la gueule du loup* ».

### **Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'histoire**

De la page 45 à 60, cette séquence ne compte que des textes purement historiques et aucun texte littéraire n'est à relever.

Dans ce premier projet donc, il y a lieu de relever, en tout et pour tout, 21 textes dont 12 historiques, 2 scientifiques, 3 articles de presse, et seulement 4 textes littéraires. Si les textes historiques prédominent, c'est parfaitement légitime et concorde absolument avec la visée du projet ; cependant, nous remarquons qu'il n'y a pas assez de diversité ni d'originalité dans les thèmes abordés, thèmes qui se confinent tous à la guerre d'Algérie. (Guerre d'indépendance, Révolution...)

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

#### **Dialoguer pour confronter des points de vue**

#### **Le débat d'idées**

**Projet :** Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée<sup>180</sup>

### **Séquence 1 : S'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader**

La séquence (pages 77 à 98) s'ouvre sur le texte « *Hamid Serradj réunit les fellahs* », extrait du roman Mohammed Dib *L'Incendie* (qui constitue avec *Le métier à tisser* et *La Grande Maison* sa célèbre Trilogie). Le deuxième texte littéraire est « *Comment reconnaître le racisme ?* » d'après *Le Racisme expliqué à ma fille*, un roman écrit en forme de dialogue (question-réponse) par l'écrivain franco-marocain Tahar Ben Jelloun

---

<sup>180</sup> Encore faudrait-il avoir un journal du lycée. Si quelques lycées de la capitale à l'image du lycée Emir Abdelkader, le lycée Cheikh Bouamama ou le Lycée International Alexandre Dumas d'Alger peuvent se permettre le privilège d'en avoir un, il n'en est pas autant de tous les lycées algériens.

(Prix Goncourt en 1987).<sup>181</sup>Le troisième et dernier texte de cette séquence est une célèbre chanson contestataire et engagée, *Le déserteur* de Boris Vian.<sup>182</sup>

## **Séquence 2 : Prendre position dans un débat : concéder et réfuter**

Cette seconde et dernière séquence du second projet (pages 99 à 115) est plus prolifique en textes littéraires. Elle débute par « *La crise des certitudes* », un texte philosophique de l'écrivain, poète et penseur Paul Valéry, extrait de *Discours au collège de Sète* (ville natale de l'auteur) dans *Variétés IV*. Le deuxième texte « *Lettres à Madame de Francueil* » nous renvoie au XVIII<sup>ème</sup> et *Les rêveries d'un promeneur solitaire* de Jean-Jacques Rousseau dont il est extrait. L'auteur du *Contrat social* s'y justifie du fait d'avoir confié ses cinq enfants aux Enfants-Trouvés (l'assistance publique de nos jours) à cette Madame de Francueil. « *Pourquoi les guerres ?* » à la page 104, est un passage d'une nouvelle fantastique de Guy de Maupassant, *Sur l'eau*.

Une caricature du journal *El Watan* de février 2007 à la page 107, représente trois squelettes avec une plaque derrière eux indiquant « Reggane Bombe A » (bombe atomique) en référence aux essais atomiques français dans le désert algérien en février 1960 (4 fois la puissance de celle d'Hiroshima). La légende fait dire à l'un d'eux dans la bulle : « *Nous sommes les victimes des bienfaits de la colonisation !* ». Dans un contexte de reconnaissance et de repentir quant aux crimes coloniaux en Algérie en devoir de mémoire, certaines voix en France évoquaient les bienfaits de la colonisation que dénonce ce dessin ironique.

En page 108, nous retrouvons Jean-Jacques Rousseau et un autre texte « *La propriété privée, facteur d'inégalité* » d'après *Discours sur l'origine de l'inégalité* qui précède et préfigure le chef d'œuvre du grand encyclopédiste. Ce texte est suivi par « *La propriété, facteur d'inégalité, réponse à Rousseau* » de Voltaire,

---

<sup>181</sup> Le prix Goncourt est un prix littéraire français récompensant des auteurs d'expression française, créé par le testament d'Edmond de Goncourt en 1892. La Société littéraire des Goncourt, dite Académie Goncourt, est officiellement fondée en 1902 et le premier prix Goncourt proclamé le 21 décembre 1903. Le prix annuel est décerné au début du mois de novembre par l'Académie Goncourt, après trois présélections successives, en septembre et en octobre, parmi les romans publiés dans l'année en cours. Il s'agit du plus ancien et de l'un des plus prestigieux prix littéraires français. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Prix\\_Goncourt](https://fr.wikipedia.org/wiki/Prix_Goncourt).

<sup>182</sup> Le manuel scolaire la mentionne comme « poème », ce qui est le cas pour la plupart des chansons qui naissent poèmes à l'image de *Si tu t'imagines* de Raymond Queneau, immortalisé par la chanson de Juliette Gréco. *Le déserteur*, écrite, composée et interprétée par Boris Vian (chantée aussi par Mouloudji) marqua beaucoup les esprits et fut interdite à une époque très critique marquée par la suite par la fin de la guerre d'Indochine et le début de la révolution algérienne. Pour l'anecdote, c'est bien Boris Vian l'auteur de l'appellation familière « tube » désignant une chanson ou un morceau musical à succès, comme *Le déserteur*, notamment.

paru dans ses *Questions sur L'Encyclopédie*. Le grand philosophe des Lumières<sup>183</sup> François-Marie Arouet dit Voltaire, revient à la page 114 avec « *Lettre de Voltaire au docteur Jean-Jacques Pansophe (1766)* »<sup>184</sup>

Les pages de 116 à 120 sont consacrées aux exercices et de 121 à 134, au compte-rendu critique et à la rédaction d'un compte-rendu. Les textes supports des exercices sont de courts textes littéraires : un bref passage du roman *Pourquoi j'ai mangé mon père* du journaliste et écrivain anglais Roy Lewis, suivi d'un autre texte tout aussi court de *La planète des singes* de l'auteur de romans d'aventure à succès, Pierre Boulle (ce roman ainsi que son autre best-seller, *Le pont de la rivière Kwai* ont été adaptés au cinéma). Ensuite vient un extrait de *Le lion* de Joseph Kessel (dont beaucoup de romans furent adaptés au cinéma comme *Les cavaliers* et *L'armée des ombres*). Pour revenir aux Lumières, les deux derniers textes sont : un extrait du *Dictionnaire philosophique* de Voltaire et un passage de la Préface de *L'esprit des lois* de Montesquieu.

Dans ce deuxième projet nous comptons donc 16 textes dont 9 littéraires, 3 articles de presse, un discours et 3 textes argumentatifs. Il est à remarquer, d'emblée, que la nature des textes de ce projet est plus diverse, ainsi que les thèmes choisis. Ces textes traitent de sujets plus universels et plus actuels comme le racisme, le monde de l'informatique, les maladies... La guerre (Algérie, Indochine...) est toujours présente à travers au moins 3 textes. Les apprenants s'y retrouvent ainsi plus tournés vers le passé que vers le présent et l'avenir, et semblent plus faire l'apprentissage de l'Histoire à travers la langue française que la langue française à travers l'Histoire.

---

<sup>183</sup> Les Lumières sont un mouvement culturel, philosophique, littéraire et intellectuel qui émerge dans la seconde moitié du XVII<sup>e</sup> siècle avec des philosophes comme Spinoza, Locke, Bayle et Newton, avant de se développer dans toute l'Europe, notamment en France, au XVIII<sup>e</sup> siècle. Par extension, on a donné à cette période le nom de siècle des Lumières. A l'instar de Diderot et d'Alembert, Voltaire et Rousseau sont des figures de proue de l'âge des Lumières. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Lumi%C3%A8res\\_\(philosophie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Lumi%C3%A8res_(philosophie)).

<sup>184</sup> Ce Jean-Jacques Pansophe que le manuel présente comme un théologien du XVIII<sup>e</sup> siècle n'est autre que Rousseau lui-même, ainsi appelé cyniquement par Voltaire à l'image du philosophe allemand Leibniz qu'il nomme Pangloss dans *Candide* (du grec ancien *pánglōssos* « qui parle toutes les langues »). Ce nom provient donc du grec *pansophía* (« omniscience »), dérivé de *pánsophos* (« très savant »). <https://fr.wiktionary.org/wiki/pansophie>

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

### Argumenter pour faire réagir

#### L'appel

**Projet :** Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires

**Séquence 1 :** Comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer

De la page 137 à 150, deux textes, le premier politique et le second scientifique, sortent du lot, non pas qu'ils soient littéralement littéraires mais dont le style est néanmoins imprégné de littérature. Le premier (page 142), un appel « *au peuple algérien, aux militants de la cause nationale* » est un extrait de *La guerre d'Algérie*, sous la direction d'Henri Alleg.<sup>185</sup> Le second texte (page 144) « *Protégeons notre planète* », d'après *Inquiétudes d'un biologiste* est, à l'instar de *Pensées d'un biologiste*, l'œuvre de Jean Rostand (fils de l'auteur de *Cyrano de Bergerac*, Edmond Rostand).

Avant de passer à la seconde séquence, nous aimerions corriger les noms de deux lauréats du Prix Nobel de la Paix qui figurent à la page 150 : Shimon, et non Simon, Peres et Rigoberta Menchu et non Mench.

**Séquence 2 :** Inciter son interlocuteur à agir

Deux textes aussi sont à relever dans cette séquence (pages 151 à 166) : « *La langue française : une part ou une tare de notre histoire* », extrait du roman *Les fils de l'amertume* du comédien, écrivain et dramaturge algérien Slimane Benaïssa. « *Appel à l'instruction* », un passage de la pièce théâtrale *La Mère* du grand dramaturge allemand et pionnier du théâtre épique, Bertolt Brecht.

---

<sup>185</sup>Harry Salem dit Henri Alleg, né le 20 juillet 1921 à Londres, mort le 17 juillet 2013 à Paris, est un journaliste français, membre du Parti Communiste Français et ancien directeur d'Alger républicain. Il est notamment l'auteur de *La Question*, un livre dénonçant la torture pendant la guerre d'Algérie. C'est ce livre qui fera entrer Henri Alleg dans le monde de la littérature et c'est pourquoi le texte dessus, bien qu'antérieur au livre, figure dans notre liste. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Henri\\_Alleg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Henri_Alleg).

Les pages de 167 à 170 sont consacrées aux exercices et de 171 à 176 à la lettre de motivation. Deux textes supports se distinguent aux pages 168 et 170 : le premier est un extrait de *Pour la révolution africaine* de Frantz Fanon (le manuel mentionne *Pour une révolution africaine*). Le second texte est *Prologue* à la pièce de théâtre didactique de Bertolt Brecht, *L'Exception et la Règle*.

Ce projet se compose de 11 textes, tous des « appels » politiques, du moins patriotiques, qui se revendiquent pour une bonne part de la guerre d'indépendance de l'Algérie. (5 des 11 textes sont en rapport avec la guerre de libération nationale)

## **Projet 4 : Rédiger une nouvelle fantastique**

### **Raconter pour exprimer son imaginaire**

#### **La nouvelle fantastique**

**Projet :** Ecrire une nouvelle fantastique pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur

Comme son nom l'indique, nous avons là le projet le plus à même de susciter l'intérêt de l'apprenant de 3<sup>ème</sup> AS pour la littérature en général et pour la nouvelle en particulier et plus particulièrement la nouvelle fantastique. Le premier texte littéraire du projet figure à l'évaluation diagnostique en page 178 et, paradoxalement, c'est un passage d'un roman et non d'une nouvelle. « *Le récit du vieux Ngala* » est un extrait du roman *Le dernier survivant de la caravane*, de l'écrivain centrafricain Etienne Goyémidé.

#### **Séquence 1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste**

Cette première séquence s'étale de la page 180 à 195 et compte trois extraits de nouvelles fantastiques de deux des plus grands nouvellistes du XIX<sup>ème</sup> siècle : Nicolas Gogol, écrivain classique russe de la trempe de Pouchkine, Tolstoï et Dostoïevski. Le second n'est autre que Guy de Maupassant, l'illustre romancier, disciple de Flaubert et ami de Zola. Le premier texte, « *Le Nez* », est un passage de la nouvelle fantastique éponyme de Gogol, parue en 1835. Quant à Maupassant, sa première nouvelle, extraite du recueil *Contes du jour et de*

*la nuit*, est présentée en quatre parties de la page 182 à 191. Sa seconde nouvelle, *La peur* d'après le recueil *Les contes de la bécasse* (paru en 1884, un an après le premier) est présente en un extrait sans titre à l'évaluation formative page 194.

### **Séquence 2 :** Exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique

De la page 196 à 207, trois célèbres auteurs se partagent les nouvelles fantastiques de la séquence : L'irlandais Bram Stoker, l'américain H.P Lovecraft (Howard Phillips Lovecraft) et le français Théophile Gautier qui, comme Maupassant à la séquence précédente, s'octroie la part du lion avec deux nouvelles. Le premier texte « *Une décision hasardeuse* » est tiré de la nouvelle fantastique *L'invité de Dracula* de Bram Stoker, à ne pas confondre avec son roman *Dracula*, paru 17 ans auparavant (la nouvelle devait originellement servir de premier chapitre au roman). Le deuxième texte « *Etrange créature* », d'après la nouvelle fantastique *Je suis d'ailleurs*, d'un des maîtres du genre, H.P Lovecraft. Les deux nouvelles fantastiques de Théophile Gautier se présentent respectivement : à la page 201, « *Une boutique singulière* » est un extrait de la nouvelle *Le pied de la Momie* (à ne pas confondre non plus avec son roman *Le Roman de la Momie*). Ensuite, en page 203, figure « *Troublante destinée* », un passage de son autre nouvelle fantastique *Le Chevalier double*. Un autre texte de cette nouvelle est utilisé (sans titre toujours) en évaluation formative page 206.

### **Séquence 3 :** Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique

La dernière séquence du dernier projet couvre les pages 208 à 2017 et commence par « *Les masques* » d'après le recueil de nouvelles fantastiques *Histoires de masques* de Jean Lorrain (un contemporain de Maupassant). Difficile donc de passer à côté du plus célèbre et non moins prolifique nouvelliste qu'est Maupassant qui revient, en page 211, avec « *Qui sait ?* », passage de la nouvelle fantastique éponyme, publiée dans le recueil *L'Inutile Beauté*. En page 214, nous avons un petit texte support à la synthèse et activités de cette séquence, c'est un extrait de la nouvelle fantastique *L'intersigne* de l'auteur des fameux *Contes cruels* (recueil dont est tirée cette nouvelle), Villiers de l'Isle-Adam. Cette synthèse et activités se termine par un passage d'une autre nouvelle fantastique de Maupassant, *L'Ami Patience*. La séquence finit par un autre texte de Maupassant à l'évaluation certificative en page 216, « *L'apparition* » de l'une de ses nouvelles fantastiques les plus connues, *Le Horla*.

Plusieurs petits textes supports jalonnent les pages 218 à 220 des exercices qui suivent l'évaluation certificative. Il s'agit de trois extraits des *Misérables*, roman le plus connu de Victor Hugo (avec *Notre Dame de Paris*, bien sûr). Les autres textes sont tous des passages de nouvelles fantastiques de : Villiers de l'Isle-Adam, avec deux extraits de deux nouvelles fantastiques : *Véraet* une autre nouvelle des *Contes cruels*. Pareillement pour Maupassant, avec : *Le vagabond* (dont un des personnages s'appelle Loubna) et *Apparition* (à ne pas confondre avec le texte « *L'apparition* » de *Le Horla*). Et pour finir, un passage de *La légende de la mort*, un recueil de récits fantastiques sur la mort de l'écrivain français Anatole Le Braz. L'ultime texte littéraire du manuel est une nouvelle fantastique complète, *Suicide au parc* de Dino Buzzati <sup>186</sup>

Il est à signaler par conséquent que ce projet se base sur 14 textes, tous littéraires, et que contrairement aux trois premiers, ce dernier projet ne contient aucun texte en rapport avec la guerre de libération nationale. Les textes sont pour la plupart des extraits de nouvelles fantastiques. Cependant, nous tenons à faire remarquer que sur les 14 textes proposés, près de la moitié appartient au même auteur, Guy de Maupassant. Bien que Maupassant soit un auteur célèbre pour ses nouvelles, fantastiques notamment ; il pourrait même être le plus grand nouvelliste du 19<sup>ème</sup> siècle, il n'en demeure pas moins le seul cependant. Présenter plusieurs textes d'un seul auteur dans un projet clé comme celui-là est assez déroutant pour ne pas dire intrigant. En réalité, un seul écrivain signifie généralement une seule vision du monde, un seul est même style, les mêmes techniques d'écriture et dans ce projet un seul et unique thème littéraire.

L'analyse du manuel de français de la 3<sup>ème</sup> année secondaire tel qu'élaboré par le ministère de l'éducation nationale pour les apprenants de ce cycle, et ce, à partir de l'année scolaire 2007-2008, nous conduit à la conclusion suivante :

Il est indéniable que, par rapport au précédent, ce manuel apporte un nouveau souffle au processus d'enseignement/apprentissage du français, à travers une certaine touche d'originalité, du point de vue esthétique (un paratexte original, images en couleurs, un graphisme moderne....) Cependant, il est à relever que les thèmes proposés manquent quelque peu de diversité. 24 textes sur 62, c'est-à-dire, plus du tiers, ont pour objet la guerre d'Algérie. Les deux tiers de ces derniers, pas moins de 16 textes donc, figurent sur le

---

<sup>186</sup> Il faudrait peut-être étudier de près le choix de cet auteur italien qui est un des rares auteurs à figurer sur les trois manuels scolaires de l'enseignement secondaire. Des grands écrivains et poètes italiens : Carducci, Pirandello, Quasimodo (trois Prix Nobel de Littérature), D'Annunzio, Svevo, Sciascia, Gadda, Moravia, Calvino...qu'est-ce qui fait la particularité de Buzzati ? Une rétrospective sur ses textes figurant dans les manuels pourraient donner des éléments de réponses.

même projet. Un tel constat pour les textes de ce seul projet, le fait plus basculer dans la sphère des manuels d'Histoire, celle de l'Algérie en l'occurrence, que dans celle des manuels de langues étrangères, dans ce cas précis, l'enseignement / apprentissage de la langue française.

Autre lacune non moins intéressante à notre sens, l'absence d'auteurs du 21<sup>ème</sup> siècle, une remarque d'autant plus pertinente que le manuel en question a été édité très récemment, à savoir en 2007. Que ce soit des auteurs français célèbres comme Jean Echenoz, Annie Ernaux, Michel Houellebecq... ; d'écrivains nobélisés :J.M.G Le Clézio et Patrick Modiano ; des prix Goncourt :PascalQuignard, Jean-Christophe Rufin, François Weyergans ou Alexis Jenni ; d'écrivains français les plus lus: Guillaume Musso, Michel Bussi, Virginie Grimaldi, Michel Lévy... ; ou d'écrivains d'expression française les plus connus : Amin Maalouf, Yasmina Khadra, Tahar Ben Jelloun, Alain Mabanckou... ; aucun ne figure dans le manuel scolaire. Encore moins, des écrivains contemporains connus à l'échelle mondiale : J.M Coetzee, Orhan Pamuk, Peter Handke, Mario Vargas Llosa, Doris Lessing, Mo Yan, Tomas Transtromer, Kazuo Ishiguro... tous prix Nobel de littérature.

Nous pouvons ainsi déduire qu'au-delà de l'innovation, la modernisation et l'amélioration du manuel scolaire sur le plan de la forme surtout, cet outil éminemment didactique offre encore et toujours des thèmes, des sujets et des textes qui ne font aucunement corps avec les attentes des apprenants, leurs vécu, leurs aspirations, c'est-à-dire, leur « monde », encore moins, leur visions de ce monde. Ce « décalage » entre le contenu du manuel scolaire et les besoins réels des apprenants prend des allures de plus en plus *anachroniques* par rapport au contexte actuel et le monde dans lequel nous vivons aujourd'hui. Nous avons l'impression que ses concepteurs obéissent, peut-être, à une vision archaïque pour ne pas dire rétrograde et réactionnaire d'une réalité sociale, culturelle, psychologique différente, voire aux antipodes des générations passées. La vision d'une génération aux repères figés et obsolètes, aux référents axés plus sur le passé que sur le présent, pas du tout sur l'avenir. Nous devons changer de cap, de perspective et de *vision du monde*, cibler l'avenir et s'armer pour en affronter les enjeux au lieu de végéter dans un passé à jamais révolu. Il ne s'agit nullement d'oublier ce passé ou de l'éluder mais de plutôt l'utiliser comme rampe de lancement pour se projeter dans le futur.

## Les textes du manuel scolaire

Projets	Textes	Textes littéraires	Autres types de textes	Thème principal
1	21	4	17	-La guerre d'Algérie
2	16	9	7	-La guerre d'Algérie -La maladie -Le racisme
3	11	-	11	-La guerre d'Algérie -L'écologie
4	14	14	-	-Le récit fantastique

### 2-Les textes littéraires conseillés pour la fiche de lecture de la 3<sup>ème</sup>AS

#### 2-1-Liste des œuvres littéraires en langue française pour la 3<sup>ème</sup>AS

Les livres conseillés pour établir une fiche de lecture pour la 3<sup>ème</sup>AS sont au nombre de vingt et un, écrits par quinze auteurs comme le montre le tableau ci-dessus :

Auteur	Titre	Auteur	Titre	Auteur	Titre
Mouloud Feraoun	1-Journal 1955-1962 2-La terre et le sang	Jean de La Fontaine	9-Les fables	Alexandre Dumas	15-Les trois mousquetaires
Jean-Jacques Rousseau	3-Du contrat social	Charles Perrault	10-Les contes	Tahar Oussedik	16-Les poulains de la liberté
Charles Baudelaire	4-Les Fleurs du Mal	Frantz Fanon	11-Les damnés de la terre 12-Peau noire masques blancs	Victor Hugo	17-Les misérables
Emile Zola	5-Germinal 6-Au bonheur des dames	Honoré de Balzac	13-Peau de chagrin	Malek Haddad	18-Le quai aux fleurs ne répond plus
Jules Vallès	7-L'insurgé 8-Le bachelier	Stendhal	14-La chartreuse de Parme	Mohammed Dib	19-La grande maison 20-L'incendie 21-Le métier à tisser

Comme à chaque année, c'est bel et bien le roman qui trône aux premières loges du classement dans cette liste avec treize livres sur vingt et un. La poésie fait son apparition pour la première fois avec le recueil *Les Fleurs du Mal* de Baudelaire. Il en est de même du **journal**, avec celui de Mouloud Feraoun, ainsi que de l'**essai**, avec : –le fameux traité de philosophie politique de Rousseau, *Du contrat social*. –L'essai anticolonialiste des deux œuvres phares de Frantz Fanon : *Les damnés de la terre* et *Peau noire masques blancs*. Le roman naturaliste avec les deux célèbres romans de Zola apparaît pour la première fois. Le récit autobiographique

n'est pas non plus en reste, avec : le livre de Tahar Oussedik, la trilogie de Mohammed Dib et celle de Vallès dont le premier livre : *L'enfant*, figurait déjà sur la liste de la 1<sup>ère</sup> AS.

Point faible de cette liste : *Les fables* de La Fontaine, *Les contes* de Perrault, *Peau de chagrin* de Balzac, *Les trois mousquetaires* de Dumas, *Les misérables* de Victor Hugo, ainsi que *Le quai aux fleurs ne répond plus* de Malek Haddad faisaient déjà partie de la liste de la 2<sup>ème</sup> AS. Pire encore, exception faite pour le roman de Balzac *Peau de chagrin*, ces dernières œuvres figurent sur les trois listes des trois années secondaires.

Autre point faible à relever, l'absence du théâtre, du **roman épistolaire** ou correspondances, de la nouvelle ainsi que d'autres genres littéraires tout aussi importants pour ce palier.

## II-Questionnaires des enseignants/apprenants : étude critique

### 1-Questionnaires des enseignants de la 3<sup>ème</sup> AS, classe de lettres et langues étrangères

Après nous avoir renseigné sur les formules d'usage quant au nom de l'établissement, le sexe et l'expérience professionnelle, les enseignants ont eu l'obligeance de répondre à nos différentes questions et ils en sont remerciés. Malheureusement, et comme à chaque fois qu'il est question de questionnaire ou enquête, nous déplorons le manque flagrant de coopération de la part de la plupart des lycées approchés par nos soins.

Le questionnaire débute par la question : *L'enseignement des textes littéraires au lycée est pour vous*  
*Intéressant      essentiel      facultatif      très intéressant      Pourquoi ?*

60 % des enseignants répondent « *intéressant* » et 40 % « *très intéressant* ». Quant aux raisons, ils tournent généralement autour de : *-Pour enrichir les vocabulaires et compétences linguistiques. –Ils contribuent à l'enrichissement du vocabulaire des apprenants, à s'ouvrir à d'autres cultures et à élargir la pensée. –Parce qu'ils amènent à l'apprentissage de la langue française. –Pour avoir un enrichissement lexical et un répertoire de connaissances qui aide les élèves à produire « le plaisir de lire pour mieux écrire. » –Parce que l'élève doit connaître et identifier les différents types de textes...*

La deuxième question : *De quel auteur français aimeriez-vous enseigner les textes ? Pourquoi ?*

Albert Camus	Emile Zola	Victor Hugo	Alphonse Daudet	Jean-Paul Sartre	Roland Barthes
40 %	20 %	10 %	10 %	10 %	10 %
<p><i>-Ses œuvres contemporains sont à la portée du public défavorisé.</i></p> <p><i>-Pour la diversité de ses œuvres (pièces de théâtre, romans, nouvelles, ...)</i></p> <p><i>-C'est un auteur très lié à l'Algérie.</i></p> <p><i>-C'est un écrivain engagé.</i></p>	<p><i>-Parce qu'il parle de la société.</i></p> <p><i>-Pour ses descriptions naturalistes.</i></p> <p><i>-Il dépeint toutes les classes sociales.</i></p>	<p><i>-Style simple et langue populaire.</i></p> <p><i>-Son univers et ses personnages hauts en couleurs.</i></p>	<p><i>-Un vocabulaire facile et accessible.</i></p> <p><i>-Ne constituant aucune entrave à la compréhension</i></p>	<p><i>-Son engagement.</i></p> <p><i>-Son style entre littérature et philosophie.</i></p>	<p><i>-Sa stylistique.</i></p> <p><i>-Ses théories critiques.</i></p>

La troisième question : *Quel auteur d'expression française préféreriez-vous enseigner ? Pourquoi ?*

Kateb Yacine	Mohamed Dib	Mouloud Feraoun	Malek Haddad	Assia Djebbar		Non précisé
--------------	-------------	-----------------	--------------	---------------	--	-------------

					Balzac <sup>187</sup>	
27 %	17 %	15 %	14 %	12 %	5 %	10 %
-Pour ses écrits très variés de littérature maghrébine francophone -Ses écrits sont un symbole de révolte. -Son symbolisme. -Son engagement	-Sa description de la société algérienne à l'époque coloniale. -Sa simplicité. -C'est un auteur majeur de la littérature maghrébine.	-Ses personnages attachants. -Son réalisme. -Son univers.	-Son style poétique -Sa verve. -C'est un écrivain méconnu.	-Sa sensibilité. -La plus grande écrivaine algérienne.	-Parce qu'il décrit beaucoup. -C'est un classique.	-Tous les auteurs dont les textes représentent le meilleur dispositif pédagogique pour les élèves pour mieux acquérir la langue. -Les auteurs maghrébins.

La quatrième question : *Quels livres pourriez-vous choisir pour vos apprenants ?*

*D'auteurs français d'expression française traduits en français*

*Pourquoi ?*

Auteurs français	Auteurs d'expression française	Auteurs traduits en français
20 %	60 %	20 %

<sup>187</sup> Nous pensions que notre question était claire et sans équivoque : un auteur d'expression française, c'est-à-dire, un écrivain francophone, sans pour autant être français (maghrébin, antillais, africain, arabe...) Ce qui est plus explicite dans la question suivante (question n° 4). Nous aurions peut-être dû être plus précis.

<p><i>-Car la traduction est généralement infidèle.</i></p> <p><i>-Ça reflète, en plus de la langue, la culture française.</i></p> <p><i>-Les grands classiques surtout.</i></p> <p><i>-C'est un peu la source de cette langue.</i></p>	<p><i>-Pour découvrir la culture d'autres pays à travers ces textes.</i></p> <p><i>-Textes reflétant une culture arabe, touchant au vécu des peuples arabo-musulmans.</i></p> <p><i>-On y explore la culture de ces auteurs.</i></p> <p><i>-Parce qu'ils encouragent l'apprenant à lire leurs romans.</i></p>	<p><i>-Parce qu'on y trouve la pluralité culturelle et interculturelle. C'est la fenêtre ouverte sur l'histoire et la culture d'autrui.</i></p> <p><i>-C'est plus enrichissant du moment que, seule la langue est invariable. On y découvre autant de mondes et de cultures possibles.</i></p>
---	---	--

La cinquième question a trait au genre littéraire idéal pour l'enseignement, selon chaque enseignant du moins. *Des textes de quel genre littéraire aimeriez-vous enseigner ? Pourquoi ?*

Le genre romanesque / le roman / textes narratifs (romans, contes...) / textes poétiques-argumentatifs / poétiques-narratifs...viennent en tête du classement avec 60 % des voix, et ce, pour ces raisons :

*-Grâce à leur capacité d'aborder tous les sujets (romans policiers, d'amour, historiques, réalistes, d'aventures,...)*

*-Parce que le roman donne à l'élève un aperçu de la vie quotidienne.*

*-Ils stimulent l'imagination des apprenants.*

*-Ils leur permettent de s'exprimer librement / savoir se positionner / donner son avis.*

Viennent ensuite : les textes argumentatifs / débat avec 20 %,parce qu'n général :

*-Vu le niveau des élèves, ce type de textes est mieux assimilé.*

*-C'est ce qu'il y a de mieux...*

20 % des enseignants sondés ne se sont pas prononcés sur la question, nous laissant ainsi sur notre faim.

Quant à la sixième question, beaucoup plus directe et concise : *Utilisez-vous le manuel scolaire*  
*Toujours parfois rarement jamais ?*

Toujours	parfois	rarement	jamais
0 %	40 %	40 %	20 %

Nous apprenons donc que le manuel scolaire n'est pas indispensable pour l'enseignant, et son utilisation n'est pas une condition *sine qua non* au processus enseignement/apprentissage. Un cinquième ne l'utilise d'ailleurs jamais, quant au reste, c'est mi-figue mi-raisin : près de la moitié l'utilise *parfois*, alors que l'autre moitié, *rarement*.

La septième question est, elle aussi, assez directe : *Que pensez-vous des thèmes du manuel scolaire ?*

Les réponses aussi sont aussi directes, en voici quelques exemples :

- Ils sont divers, abordables et conformes avec le programme.
- Insuffisants, le programme est chargé par rapport au volume d'heures.
- Certains répondent aux besoins des élèves, d'autres ne le font pas.
- Thèmes jugés démotivants. Un enrichissement et un changement semi radical sont indispensables.
- Il n'y a pas suffisamment de textes littéraires dans le manuel scolaire.
- ...

Quant à la huitième question : *Si vous aviez le choix, quels thèmes enseigneriez-vous ? Pourquoi ?* Les réponses tournèrent, pour la plupart, autour de :

- Les thèmes d'actualité véhiculant les valeurs humanistes.
- Thèmes relatifs aux développements technologiques.
- Des thèmes de société pour mobiliser le savoir vers la compréhension des grands problèmes de société et de l'histoire car elle permet de faire des jeunes des citoyens éclairés et conscients.
- Des thèmes culturels pour améliorer la langue de l'élève.
- Les thèmes auxquels les apprenants sont confrontés dans leur vie sociale.

A la question numéro neuf : *Que pensez-vous de la présence des textes littéraires dans le manuel scolaire ?*

Conséquente      moyenne      insuffisante      dérisoire      Les réponses furent sans appel : 80 % des enseignants trouvent cette présence « *insuffisante* ». Seulement 20 % pensent qu'elle est « *conséquente* »

L'avant-dernière question : *Que pensez-vous de l'apport que puissent avoir la poésie et le théâtre dans le processus d'enseignement/apprentissage au sein de votre classe ?* Une question d'autant pertinente quant à la place que tient la poésie, encore moins le théâtre, que ce soit dans le programme établi par la tutelle ou le manuel scolaire qui en découle. Les réponses ne se firent pas attendre :

*-Vu le niveau des élèves de 3<sup>ème</sup> AS, classe de Lettres et langues étrangères, les thèmes seront mal assimilés et ennuyeux.*

*-Acquisition de l'expression orale, la motivation pour apprendre mieux les langues étrangères. Un moyen de communication.*

*-Le théâtre et la poésie sont nécessaires et importants pour l'élève.*

*-Ils ont l'efficacité de participer à l'apprentissage du FLE.*

*-L'apport de ces deux pratiques pour l'amélioration de l'oral est bénéfique.*

*-Pour le théâtre, l'apport est bénéfique, au cas où la présence des outils serait disponible ; en effet, l'espace classe ne motive pas les apprenants.*

*-...*

La dernière question : *Que proposeriez-vous pour un enseignement/apprentissage exemplaire des textes littéraires en classe de 3<sup>ème</sup> AS, Lettres et langues étrangères ?* Cette intéressante question a suscité les réponses suivantes :

*-Les textes d'auteurs d'expression française sont motivants, reflétant notre culture.*

*-Avoir plus de supports littéraires dans le manuel scolaire.*

*-Inciter l'apprenant à lire des romans et produire des résumés à la fin de chaque lecture, ce qui lui permettra de manipuler les textes de manière plus autonome.*

*-Les textes d'auteurs algériens d'expression française, tels Rachid Boudjedra et Kateb Yacine.*

*-ceux proposés dans le programme. Textes littéraires d'auteurs algériens plus proches de la vie sociale des élèves.*

*-*

*...*

## **2- Questionnaires des apprenants de la 3<sup>ème</sup> AS, classe de lettres et langues étrangères**

La première question : *L'apprentissage de la littérature au lycée est pour vous une chose*

*Intéressante      essentielle      facultative      sans intérêt      très intéressante*

*Pourquoi ?* Les réponses des élèves sont contenues dans ce tableau :

Intéressante	Essentielle	Facultative	Sans intérêt	Très intéressante	Sans opinion
54.16 %	12.50 %	16.66 %	0 %	8.33 %	8.33 %
<p><i>-Puisqu'à travers la littérature s'ouvrent les portes d'un niveau plus profond de pensée et de compréhension. Parce que cela nous enrichit d'informations.</i></p> <p><i>-Ça nous permet de lire différents romans.</i></p> <p><i>-Parce que la littérature a un grand rôle pour apprendre une nouvelle langue.</i></p> <p><i>-Elle a un point très fort sur l'apprentissage.</i></p>	<p><i>-Parce qu'elle élargit la réflexion et elle améliore l'intelligence émotionnelle.</i></p> <p><i>-Elle aide à apprendre la langue.</i></p>	<p><i>-Quiconque est libre de choisir l'apprentissage de la littérature ou non, c'est un choix facultatif pas une obligation.</i></p> <p><i>-Parce que c'est un choix facultatif pas une obligation.</i></p>		<p><i>-Car on fait l'étude des textes littéraires.</i></p>	

<i>-ça nous informe et nous rend riche.</i>							
---	--	--	--	--	--	--	--

Pour la deuxième question : *Quel auteur français aimez-vous lire ? Pourquoi ?* Le tableau ci-dessous résume les réponses des apprenants :

Victor Hugo	Albert Camus	Honoré de Balzac	La Fontaine	Frantz Fanon	Agatha Christie	Yasmina Khadra	Guy de Maupassant	Sans opinion
33.33%	16.66%	8.33 %	8.33 %	8.33%	8.33%	4.16 %	4.16 %	8.33%
<i>-Car il défend dans ses livres et ses discours la paix et la rupture avec les modèles archaïques de société. -J'ai beaucoup aimé Les</i>	<i>-Parce qu'il veut faire une révolte humanitaire solidaire .</i>	<i>-Il a de beaux livres qui valent la peine d'être lus.</i>	<i>J'adore lire ses fables qui sort d'une grande imagination et nous apprend une leçon de vie.</i>	<i>-Car il a défendu l'Algérie avec sa plume .</i>	<i>J'adore ses romans policiers</i>	<i>Il a un style très facile et compréhensible.</i>	<i>-Son style est accessible et il raconte de belles histoires</i>	

Misérabl es. -Les Misérabl es est le premier livre que j'ai lu. j'aime beaucou p l'histoir e								
--	--	--	--	--	--	--	--	--

La troisième question : *Quel auteur d'expression française (francophone mais pas français) préférez-vous ? Pourquoi ?* Une question qui tourne autour des préférences littéraires des apprenants quant aux auteurs francophones. Viennent en tête du classement et à égalité, trois auteurs algériens d'expression française : Mohammed Dib avec 16.66 % des voix :

*-Parce qu'il écrit sur des thèmes intéressants.*

*-J'aime ses écrits : La grande maison, L'incendie.*

-...

Assia Djebar aussi avec 16.66 % :

*-Car ses écrits ont un objectif (défendre la femme algérienne).*

*-Parce qu'elle a publié beaucoup d'œuvres littéraires.*

-...

Et enfin, Yasmina Khadra, toujours avec 16.66 % :

*-J'aime ses écrits.*

*-C'est un bon conteur. Il y a du suspense dans ses romans.*

-...

Mouloud Feraoun (*parce qu'il aborde des sujets intéressants...*), Kateb Yacine (*parce que j'aime trop ses poèmes et citations sur la guerre de libération nationale...*) et Amine Maalouf (*parce que le premier livre que*

*j'ai lu était le sien « Léon l'africain » que j'ai beaucoup aimé...)* ; récoltent 8.33 % des voix. Viennent ensuite, avec 8.33 % toujours (pour chacun), des « sans opinion », Ahlam Mestghanemi<sup>188</sup> et le poète Fouad Abi Zeyd.

La quatrième question : *Quels livres préférez-vous ?*

*D'auteurs français      d'expression française      traduits en français      autres*

*Pourquoi ?* Est, elle aussi, révélatrice sur les choix littéraires des apprenants :

<i>Auteurs français</i>	<i>Auteurs d'expression française</i>	<i>Auteurs traduits en français</i>	<i>autres</i>	<i>Sans opinion</i>
33.33 %	33.33 %	0 %	25 %	8.33 %
<i>-Je trouve que c'est mieux si l'auteur est français car j'aime bien apprendre de nouveaux mots complexes pour mieux communiquer en français. -Parce qu'ils maîtrisent mieux la langue et peuvent écrire plus facilement</i>	<i>-Car j'aime la langue française. -Cela m'aide à comprendre plus facilement. -Intéressants. -Ils m'aident à améliorer mon vocabulaire.</i>		<i>-J'aime bien les romans exceptionnels ou drôles et je préfère lire en arabe. -Je préfère les livres d'anglais parce que j'aime cette langue plus que le français.</i>	

<sup>188</sup>Ahlam Mestghanemi étant une écrivaine arabophone, l'on ne sait si ses admirateurs évoquent ses écrits en arabe ou bien traduits en français. Quoi qu'il en soit, il ne s'agit point d'un auteur d'expression française.

<i>et d'une belle manière. -C'est toujours mieux de lire des livres en français écrits par des écrivains d'origine française.</i>				
---	--	--	--	--

Pour la cinquième question : *Quel genre littéraire aimez-vous ?* Les réponses furent :

Le Roman	Le roman policier	Le théâtre	Le poème	Sans opinion
50 %	16.66 %	8.33 %	8.33 %	16.66 %

La sixième question : *Quelle est la séquence que vous préférez dans le programme ?* Ramène les apprenants vers le programme et ses séquences :

Produire un texte pour défendre ou concéder et réfuter une opinion	36.36 %
Produire un texte pour présenter un fait d'histoire	27.27 %
Lecture des textes littéraires	9.09 %
Sans opinion	27.27 %

La septième question : *Comment trouvez-vous les thèmes du manuel scolaire ?* Sonde le rapport des apprenants aux thèmes du manuel scolaire Ils les trouvent en général :

*-Essentiels.*

*-Ils sont divers mais ils ne sont pas à la portée de tous.*

*-Je trouve que ça aide les élèves à gérer les leçons facilement.*

*-Intéressants.*

*-Pas assez riches en littérature.*

*-Je trouve que notre manuel scolaire est très limité vis-à-vis des nouvelles informations que l'élève est supposé apprendre. Une amélioration sera très appréciée.*

*-Ce sont des thèmes intéressants, clairs et accessibles aux élèves.*

*-Ce sont des thèmes intéressants, pas entièrement nouveaux mais intéressants.*

*-Très longs...*

La huitième question : *Parlez-vous français en dehors des cours ?*

*Souvent      de temps en temps      très peu      jamais*

C'est une question qui traite du rapport de l'apprenant à la langue française en dehors de la classe et de son atmosphère didactique. Dans la sphère privée, à la maison, avec ses parents, amis, etc. Les réponses sont :

Souvent	De temps en temps	Très peu	Jamais
36.36 %	54.54 %	0 %	9.09 %

Pour la neuvième question : *Lisez-vous en français en dehors des cours ?*

*Toujours beaucoup souvent peu non.*

Les réponses furent comme suit :

Toujours	Beaucoup	Souvent	Peu	Non
9.09 %	27.27 %	45.45 %	9.09 %	9.09 %

Quant à la dixième question : *Que préférez-vous regarder comme programmes en langue française ?*

*Informations films séries documentaires programmes sportifs*

Le tableau suivant démontre les choix des apprenants :

Informations	Films	Séries	Documentaires	Programmes sportifs	Sans opinion
0 %	43.90 %	34.81 %	12.09 %	0 %	9.09 %

Place aux questions ouvertes. La onzième donc : *Que pensez-vous de la langue française ?*

Les réponses se résument à travers quelques exemples :

- Ce n'est pas la langue la plus utilisée dans le monde mais tous les documents à l'université sont en français.*
- Elle est un peu difficile mais quand-même agréable.*
- C'est une langue riche en vocabulaire.*

*-C'est vrai que la langue française n'a plus la même place dans le monde mais c'est une langue facile à apprendre. De toute façon, c'est ma langue préférée.*

*-C'est une langue très riche. C'est une langue de prestige et de savoir.*

*-Une langue riche.*

*-Une très belle langue et amusante à apprendre.*

*-Je pense que c'est une très belle langue, et surtout facile à apprendre.*

*-A mon avis, c'est une très belle langue surtout la prononciation, elle est très élégante.*

*-Je pense que c'est une langue impressionnante.*

L'avant-dernière question, ouverte elle aussi : *Que pensez-vous de la littérature ?*

Là aussi, place à quelques arguments :

*-Intéressante.*

*-C'est important dans l'acquisition des connaissances et de la culture.*

*-Un moyen efficace pour apprendre une langue et un bon passe-temps.*

*-C'est un monde vaste.*

*-Je ne l'aime pas sincèrement !*

*-Elle contribue au développement de la pensée et à la diversité des cultures. C'est une amélioration du niveau académique et le développement de l'intelligence.*

*-Le domaine le plus vaste.*

*-Je n'ai pas d'idée stable !*

*-Elle est importante pour apprendre la culture.*

Notre questionnaire se termine par la question : *Que pensez-vous de la littérature française ?*

Une question d'autant plus pertinente que certains apprenants n'ont pas hésité à répondre :

*-Elle est distinctive !*

*-Intéressante.*

*-Magnifique, c'est une culture et une civilisation.*

*-En terme de niveau c'est impressionnant.*

*-Sincèrement, je ne l'aime pas !*

*-Des romans très intéressants à lire.*

*-Je trouve que la littérature française est fascinante.*

*-Je n'aime pas la littérature française parce qu'elle n'a rien à voir avec ma culture et mes traditions.*

*-Il est bon d'être ouvert à de nouvelles langues et de connaître les méthodes pédagogiques françaises.*

#### **IV-Panorama littéraire du lycée**

##### **1-Les livres essentiels dans l'enseignement secondaire**

Il s'agit d'une liste non exhaustive des différents titres littéraires susceptibles d'intéresser chaque lycéen, voire quasiment incontournables en littérature pour le secondaire. Ces œuvres sont puisées dans le magazine *Phosphore*<sup>189</sup>, « La bibliothèque des années lycée », *500 livres de poche à découvrir* préfacé par Andreï Makine<sup>190</sup> qui y déclare :

Comment reconnaître les livres essentiels parmi plusieurs milliers de volumes qui déferlent, chaque année, sur les présentoirs des librairies ? Oui, cette montagne faite de livres que nous ne lirons jamais ne cesse de grandir. Mais nous ne sommes pas seuls face à la montagne...<sup>191</sup>

---

<sup>189</sup>Phosphore est un magazine édité par le groupe Bayard depuis 1981 et destiné aux lycéens, à partir de 15 ans. Il fait partie des magazines généralistes de Bayard jeunesse, comme Pomme d'api, Astrapi et Okapi. Mensuel à sa création, il devient bimensuel en 2018. Phosphore, La bibliothèque des années lycée, préface d'Andreï Makine, 500 livres de poche à découvrir, hors-série N° 1343 du 01/01/1997, Bayard Presse Jeune.

<sup>190</sup>Andreï Makine, né en 1957 à Krasnoïarsk, est un écrivain russe de langue française, naturalisé français. Il est membre depuis 2016 de l'Académie française, dont il est le benjamin. Devenu orphelin très jeune (ses parents sont probablement morts en déportation), il passe ses premières années à l'orphelinat, avant d'aller vivre avec sa grand-mère qui lui transmettra la langue et la culture françaises. Dans les années 1980, il obtient un doctorat de l'Université d'État de Moscou après avoir déposé une thèse sur la littérature française contemporaine. Il collabore à la revue Littérature contemporaine à l'étranger. <https://www.babelio.com/auteur/Andrei-Makine/7340>.

<sup>191</sup> Ibid.

Ces livres sont classés en trois catégories : par thèmes, par genres et par aires géographiques. <sup>192</sup>

## **1-1-Classification par thèmes**

### **1-1-1-L'amitié**

- Les Grands Chemins* de Jean Giono
- L'Ami retrouvé* de Fred Uhlman
- Tortilla Flat* de John Steinbeck
- Narcisse et Goldmund* d'Hermann Hesse
- Ballade pour Georg Henig* de Victor Paskov
- Jules et Jim* d'Henri-Pierre Roché
- Les Trois Mousquetaires* d'Alexandre Dumas <sup>193</sup>
- Les Années sandwichs* de Serge Lentz

### **1-1-2-L'amour**

- Premier amour* d'Ivan Tourgueniev
- Kamouraska* d'Anne Hebert
- L'Amour aux temps du choléra* de Gabriel Garcia Marquez
- Le Tumulte des flots* de Yukio Mishima
- Un de Baumugnes* de Jean Giono
- La Dame de Berlin* de Frank et Vautrin

---

<sup>192</sup> Le magazine Phosphore cite : *Littérature étrangère*, c'est-à-dire, par rapport à la France d'où est établie cette liste.

<sup>193</sup> Ce classique du roman de cape et d'épée figure sur les listes des œuvres littéraires conseillées aux apprenants des trois années secondaires afin d'établir une fiche de lecture.

- Anna Karenine* de Léon Tolstoï
- Les Hauts de Hurlevent* d'Emily Brontë
- Le Diable au corps* de Raymond Radiguet
- La Confession d'un enfant du siècle* d'Alfred de Musset
- La Princesse de Clèves* de Madame de La Fayette
- Un Amour de Swann* de Marcel Proust
- L'Écume des jours* de Boris Vian
- Aurélien* de Louis Aragon
- E = MC<sup>2</sup> mon amour* de Patrick Cauvin

### **1-1-3-L'enfance, l'adolescence**

- Mort à crédit* de Louis-Ferdinand Céline
- Les Aventures de Huckleberry Finn* de Mark Twain
- Frankie Addams* de Carson McCullers
- Les Cerfs-volants* de Romain Gary
- L'Attrape-cœur* de Jerome David Salinger
- Les Mots* de Jean-Paul Sartre
- Ce que la nuit raconte au jour* d'Hector Bianciotti
- Le Gone du Chaaba* d'Azouz Begag
- Traité du zen et de l'entretien des motocyclettes* de Robert Pirsig
- J'espérons que je m'en sortirai* de Marcello d'Orta
- Avec tout ce qu'on a fait pour toi* de Marie Brantôme
- Amkoulel, l'enfant peul* d'Amadou Hampaté Ba
- Malataverne* de Bernard Clavel

- Bonjour tristesse* de Françoise Sagan
- L'Accompagnatrice* de Nina Berberova
- Les Lauriers du lac de Constance* de Marie Chaix
- La Maison de Claudine* de Colette
- Phobos, les mal famés*. Collectif
- 

#### **1-1-4-Les femmes**

- Nana* d'Emile Zola
- Une femme* d'Annie Ernaux
- Ana non* d'Agustín Gomez-Arcos
- Une vie* de Guy de Maupassant <sup>194</sup>
- Carmen* de Prosper Mérimée
- Regardez-moi* d'Anita Brookner
- La Reine Margot* d'Alexandre Dumas
- Vingt-quatre heures dans la vie d'une femme* de Stefan Zweig
- Madame Bovary* de Gustave Flaubert <sup>195</sup>
- La Ferme africaine* de Karen Blixen
- Les yeux baissés* de Tahar Ben Jelloun
- La femme de trente ans* d'Honoré de Balzac
- Machenka* de Vladimir Nabokov
- Thérèse Desqueyroux* de François Mauriac
- Rebecca* de Daphné Du Maurier

---

<sup>194</sup> Quant au roman de Maupassant, il figure sur la liste de la première année secondaire.

<sup>195</sup> Le plus célèbre roman de Flaubert fait partie de la liste de la deuxième année.

### **1-1-5-L'Histoire**

- L'Allée du roi* de Françoise Chandernagor
- Le Parfum* de Patrick Süskind
- Si c'est un homme* de Primo Levi
- La Storia* d'Elsa Morante
- Le Choix de Sophie* de William Styron
- Guerre et Paix* de Leon Tolstoï
- Les Mouchoirs rouges de Cholet* de Michel Ragon
- La Chambre des dames* de Jeanne Bourin
- L'œuvre au noir* de Marguerite Yourcenar
- Le Siècle des Lumières* d'Alejo Carpentier
- Les Nuits de Paris* de Restif de La Bretonne
- La Troisième balle* de Léo Perutz

### **1-1-6-L'Humour**

- Gargantua* de François Rabelais
- Pourquoi j'ai mangé mon père* de Roy Lewis
- Les vacances de Bérurier* de San Antonio (Frédéric Dard)
- Vivons heureux en attendant la mort* de Pierre Desproges
- La Disparition* de Georges Perec <sup>196</sup>
- Sens dessus dessous* de Raymond Devos

---

<sup>196</sup> La Disparition est un roman en lipogramme de Georges Perec publié en 1969. Son originalité est que, sur près de 300 pages, il ne comporte pas une seule fois la lettre e, pourtant la plus utilisée dans la langue française. Cela dit, son classement parmi les livres d'humour nous laisse quelque peu perplexes.

-*Bonjour, Jeeves* de Pelham Grenville Wodehouse

-*Scoop* d'Evelyn Waugh

-*Destins Tordus* de Woody Allen

-*Quelle Famille !* De Tom Sharpe

-*La Fée Carabine* de Daniel Pennac

-*L'Omelette Byzantine* de Saki

-*Zazie dans le métro* de Raymond Queneau

-*La Cuisine cannibale* de Roland Topor

-*Renaud bille en tête* de Renaud

### **1-1-7-La musique**

-*Les Musiciens* de Sempé

-*Le Stradivarius perdu* de John Meade Falkner

-*Tous les matins du monde* de Pascal Quignard

-*Bob Marley* de Stephen Davis

-*Jim Morrison le Roi lézard* de Jerry Hopkins

-*Louis Armstrong* de Jean-Marie Leduc et Christine Mulard

-*L'Argot des musiciens* d'Alain Bouchaux, Madeleine Juteau et Didier Roussin

### **1-1-8-La photo, le cinéma**

-*William Klein* par William Klein

-*Notes sur le cinématographe* de Robert Bresson

-*L'imparfait de l'objectif* de Robert Doisneau

-*Partie de campagne. Jean Renoir* d'Olivier Curchod

-*Bons Baisers. Cahiers d'images.* Collectif

-*Arthur Rimbaud* d'Ernest Pignon-Ernest

-*Le Voile noir* d'Anny Duperey

-*Marilyn* de Norman Mailer

-*Opéra muet* de Sylvie Germain

### **1-1-9-La révolte**

-*Germinal* d'Emile Zola <sup>197</sup>

-*Mémed le Mince* de Yachar Kemal

-*Black Boy* de Richard Wright

-*Sula* de Toni Morrison

-*La Peste* d'Albert Camus

-*La Puissance et la Gloire* de Graham Greene

-*Un caprice de la nature* de Nadine Gordimer

-*Si Beale Street pouvait parler* de James Baldwin

-*Vipère au poing* d'Hervé Bazin

-*Le Bachelier* de Jules Vallès <sup>198</sup>

-*Un turbulent silence* d'André Brink

### **1-1-10-Le suspense**

-*La Chambre ardente* de John Dickson Carr

---

<sup>197</sup> Ce chef d'œuvre naturaliste de Zola est l'un des livres conseillés pour la troisième année secondaire.

<sup>198</sup> Ce roman autobiographique y figure lui aussi.

- La Clé de verre* de Dashiell Hammett
- La Clairvoyance du Père Brown* de Gilbert Keith Chesterton
- Dix Petits Noirs*. Collectif
- La Maldonne des sleepings* de Tonino Benacquista
- Comment vivent les morts* de Robin Cook
- Ripley et les ombres* de Patricia Highsmith
- Meurtre au comité central* de Manuel V. Montalban
- La Maison du péril* d'Agatha Christie
- Le Miroir aux espions* de John Le Carré
- Topkapi* d'Éric Ambler
- La Der des ders* de Didier Daenincks
- La Fièvre dans le sang* de Ruth Rendell
- Les Enquêtes du juge Ti* de Robert Van Gulik
- Tout Simenon*. Collectif

### **1-1-11-La terreur**

- Carrie* de Stephen King
- La clinique du Dr H* de Mary Higgins Clark
- L'Etrange Cas du Dr Jekyll et Mr Hyde* de Robert Louis Stevenson
- La Maison du Dr Edwardes* de Francis Beeding
- Frankenstein* de Mary Shelley
- Dagon* de Howard Phillips Lovecraft
- Vertiges* de Robin Cook
- Eaux profondes* de Patricia Highsmith

## **1-2-Classification par genres**

### **1-2-1-L'apprentissage**

- Bel Ami* de Guy de Maupassant <sup>199</sup>
- Peter Camenzind* d'Hermann Hesse
- Illusions perdues* d'Honoré de Balzac
- Le Père Goriot* d'Honoré de Balzac
- La Chartreuse de Parme* de Stendhal <sup>200</sup>
- Le Rouge et le Noir* de Stendhal
- Le Certificat* d'Isaac Bashevis Singer
- L'Education sentimentale* de Gustave Flaubert
- Lucien Leuwen* de Stendhal
- La Maison des autres* de Bernard Clavel
- Histoire de Tom Jones* d'Henry Fielding
- Le Passager* de Charles Johnson
- L'Ile d'Arturo* d'Elsa Morante

### **1-2-2-L'aventure**

- Le Loup des mers* de Jack London
- Onitsha* de Jean-Marie Gustave Le Clézio
- Le Hussard sur le toit* de Jean Giono
- Moonfleet* de John Meade Falkner

---

<sup>199</sup> Au même titre qu'*Une vie*, cité plus haut, ce célèbre roman de Maupassant fait aussi partie de la liste de la première année secondaire.

<sup>200</sup> Quant à celui de Stendhal, il fait partie de la liste de la troisième année secondaire.

- Les Trafiquants d'épaves* de Robert Louis Stevenson
- Le Dernier des Mohicans* de James Fenimore Cooper
- Tarass Boulba* de Nicolas Gogol
- Le Chercheur d'or* de Jean-Marie Gustave Le Clézio
- Typhon* de Joseph Conrad
- Le Maître de Ballantrae* de Robert Louis Stevenson
- Les Secrets de la mer Rouge* d'Henri de Monfreid
- Moby Dick* d'Herman Melville
- Bourlinguer* de Blaise Cendrars
- Vingt Mille Lieues sous les mers* de Jules Verne <sup>201</sup>
- Lord Jim* de Joseph Conrad

### **1-2-3-La bande dessinée <sup>202</sup>**

- Gaffes et gadgets* d'André Franquin
- Brouillard au pont de Tolbiac* de Jacques Tardi
- Horologiom* de Fabrice Lebeault
- Wolfgang, tu feras informatique !* de Plantu
- Les pionniers de l'aventure humaine. La femme du magicien* de François Boucq
- La Foire aux immortels* d'Enki Bilal
- Maus* d'Art Spiegelman
- La Voyageuse de la petite ceinture* de Christin Goetzing
- Couma Aco* d'Edmond Baudoin

---

<sup>201</sup> Liste de la deuxième année secondaire.

<sup>202</sup> La bande dessinée est quasi absente des listes des trois paliers secondaires.

- L'Autoroute du soleil* de Baru
- The Daily Star* de Morris, Fauche et Leturgie
- Tout Gil Jourdan* de Maurice Tillieux
- L'Amerzone* de Sokal
- Des écureuils et des filles* de Jean-Claude Denis
- Corto Maltese Mu* d'Hugo Pratt
- Peter Pan : Opikannoba* de Régis Loisel
- Les Bodochon. La vie de Mariage* de Binet
- A mort l'homme, vive l'ozone* de De Moor – Desberg
- Joe Bar Team* (Tome 3) de Fane

#### **1-2-4-Les biographies**

- Le Roman de Monsieur Molière* de Mikhaïl Boulgakov
- Bébert, le chat de Louis-Ferdinand Céline* de Frédéric Vitoux
- Diego et Frida* de Jean-Marie Gustave Le Clézio <sup>203</sup>
- Alma Mahler ou l'art d'être aimée* de Françoise Giroud <sup>204</sup>
- Rhum* de Blaise Cendrars
- Une femme* d'Anne Delbée
- Voltaire, la légende de saint Arouet* de Jean Goldzink
- Diderot* de Pierre Lepape
- Une femme honorable* de Françoise Giroud
- Albert Londres* de Pierre Assouline

---

<sup>203</sup> En hommage aux peintres mexicains Diego Rivera et Frida Kahlo.

<sup>204</sup> La femme du grand compositeur autrichien Gustav Mahler.

### **1-2-5-Les contes** <sup>205</sup>

- Les Mille et Une Nuits*
- Candide* de Voltaire
- La Bible du hibou* d'Henri Gougaud
- La Naissance de l'Odyssée* de Jean Giono
- Haroun et la mer des histoires* de Salman Rushdie
- Contes et légendes mythologiques* d'Emile Genes
- .-*L'Ingénu (Romans et contes)* de Voltaire
- Anthologie du conte en France (1750-1799)*

### **1-2-6-Les correspondances**

- Lettres persanes* de Montesquieu
- Lettres de Groucho à sa fille Miriam* de Groucho Marx
- Lettres à Théo* de Vincent Van Gogh
- Lettres philosophiques* de Voltaire
- Lettres sans frontières* rassemblées par Roger Job
- Lettres à Sophie Volland et autres dialogues philosophiques* de Denis Diderot
- Lettres à Milena* de Franz Kafka
- Lettres à sa fille* de Calamity Jane
- Correspondance 1888-1891* d'Arthur Rimbaud
- Un amour couleur de thé* de Joe Bousquet

---

<sup>205</sup> Les fameux *Contes* de Charles Perrault, classique du genre et qui figurent sur les listes des trois années secondaires, font apparemment place ici aux, encore plus fameux, contes orientaux des *Mille et Une Nuits*.

-*Lettres à un jeune poète* de Rainer Maria Rilke

### **1-2-7-Le fantastique**

-*Histoires extraordinaires* d'Edgar Allan Poe

-*Le Horla* de Guy de Maupassant

-*La Dame de pique* d'Alexandre Pouchkine

-*Contes nocturnes* d'Ernst Theodor Amadeus Hoffmann

-*Diablerie* de Mikhaïl Boulgakov

-*La Métamorphose* de Franz Kafka

-*Le Portrait de Dorian Gray* d'Oscar Wilde

-*Les Aventures d'Arthur Gordon Pym* d'Edgar Allan Poe

-*La Peau de chagrin* d'Honoré de Balzac <sup>206</sup>

-*L'Invention de Morel* d'Adolfo Bioy Casares

### **1-2-8-Les nouvelles**

-*Miss Harriet* de Guy de Maupassant

-*Fictions* de Jorge Luis Borges

-*Le Fantôme* d'Isaac Bashevis Singer

-*Le Duel* d'Anton Tchekhov

-*Les Grosses Rêveuses* de Paul Fournel

-*La Femme en rouge et d'autres nouvelles* d'Andrée Chedid

-*Nouvelles* de William Somerset Maugham

---

<sup>206</sup> Ce roman figure sur la liste de la deuxième et la troisième année secondaire.

- Boule de suif* de Guy de Maupassant <sup>207</sup>
- La Ronde* de Jean-Marie Gustave Le Clézio
- Amy Foster. Le Compagnon secret* de Joseph Conrad
- Table d'Hôte* de Daniel Boulanger
- Les Neiges du Kilimandjaro* d'Ernest Hemingway
- Les Petits Riens de la vie* de Grace Paley

### **1-2-9-La poésie**

- Capitale de la douleur* de Paul Eluard
- La Centaine d'amour* de Pablo Neruda
- Poésies* d'Arthur Rimbaud
- Soleil de nuit* de Jacques Prévert
- Hors les murs* de Jacques Réda
- Les Yeux d'Elsa* de Louis Aragon
- Les Fleurs du Mal* de Charles Baudelaire <sup>208</sup>
- Alcools* de Guillaume Apollinaire
- Poésies* de Federico Garcia Lorca
- 128 Poèmes composés en langue française de Guillaume Apollinaire à 1968* de Jacques Roubaud
- Anthologie de la poésie russe*. Collectif
- Poésie de résistance. Anthologie*. Collectif
- Poésies complètes* de François Villon
- Gravitations* de Jules Supervielle

---

<sup>207</sup> Liste de la première année secondaire.

<sup>208</sup> Liste de la troisième année secondaire.

### **1-2-10-Les reportages**

- Les Vagabonds du rail* de Jack London
- Voyage au Congo* d'André Gide
- Tête de Turc* de Günter Wallraff
- Les Passagers du Roissy Express* de François Maspero
- L'Orchestre rouge* de Gilles Perrault
- Un sieur Rimbaud. La terre et les pierres* d'Alain Borer
- L'Inde* de Vidiadhar Surajprasad Naipaul
- La Croisière de Janet Nichol* de Fanny Stevenson
- La Controverse de Valladolid* de Jean-Claude Carrière
- En Patagonie* de Bruce Chatwin
- Notre ami le roi* de Gilles Perrault
- Dans la peau d'un Noir* de John Howard Griffin
- Cette nuit la liberté* de Dominique Lapierre et Larry Collins

### **1-2-11-La science-fiction**

- Dune* de Frank Herbert
- Hyperion* de Dan Simmons
- Le Cycle d'Elric* de Michael Moorcock
- Prélude à fondation* d'Isaac Asimov
- Le Seigneur des anneaux* de J. R.R Tolkien
- Ti-Harnog* de Christian Léourier
- Terremer* d'Ursula Le Guin

- Le Cycle des épées* de Fritz Leiber
- Les Enfants de l'atome* de Joyce Thomson
- Le Vagabond* de Fritz Leiber
- Le Fantôme venu des profondeurs* d'Arthur C. Clarke
- Dreamland* de Garfield Reeves-Stevens
- Les Songes superbes de Theodore Sturgeon*. Anthologie composée par Alain Dorémieux
- Un cantique pour Leibowitz* de Walter Miller
- Les Voix de l'espace* de Marion Zimmer Bradley
- Un tour en Thaery* de Jack Vance
- Pavane* de Keith Roberts
- Le Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley
- Nuit d'été* de Dan Simmons
- Le Maître du haut-château* de Philip K. Dick
- Le Grand Livre* de Connie Willis

### **1-2-12-Le théâtre** <sup>209</sup>

- Dom Juan* de Molière
- En attendant Godot* de Samuel Beckett
- Les Trois sœurs* d'Anton Tchekhov
- La Cantatrice chauve* d'Eugene Ionesco
- Les Caprices de Marianne* d'Alfred de Musset
- Phèdre* de Jean Racine
- La Vie de Galilée* de Bertolt Brecht

---

<sup>209</sup> Les trois listes ne contiennent aucun texte de théâtre.

- Le Misanthrope* de Molière
- Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais
- Antigone* de Jean Anouilh
- Le Cid* de Pierre Corneille
- Beaucoup de bruit pour rien* de William Shakespeare
- Britannicus* de Jean Racine
- Prométhée enchaîné* d'Eschyle

### **1-3-Classification par aires géographiques**

#### **1-3-1-L'Allemagne, l'Autriche**

- La Confusion des sentiments* de Stefan Zweig (Autriche)
- Le Poids de la grâce* de Joseph Roth (Allemagne)
- Le Cavalier suédois* de Leo Perutz (Tchécoslovaquie)
- Le Joueur d'échecs* de Stefan Zweig(Autriche)
- La Mort à Venise* de Thomas Mann(Allemagne)
- La Mort de Lohengrin* d'Heinrich Böll(Allemagne)
- Jeunesse sans Dieu* d'Odon Von Horvath(Autriche)
- Elégies* de Friedrich Hölderlin(Allemagne)
- Le Chat et la Souris* de Günter Grass(Allemagne)
- Le Lieutenant Gustel* d'Arthur Schnitzler(Autriche)
- Scènes de la vie d'un propre à rien* de Joseph Von Eichendorff(Allemagne)

### **1-3-2-L'Amérique latine**

- La Terre du bout du monde* de Jorge Amado (Brésil)
- Une ardente patience* d'Antonio Skarmeta (Chili)
- Eva Luna* d'Isabel Allende (Chili)
- L'Invention de Morel* d'Adolfo Bioy Casares (Argentine)
- Le Général dans son labyrinthe* de Gabriel Garcia Marquez (Colombie)
- Le Pape vert* de Miguel Angel Asturias (Guatemala)
- Guerre du temps* d'Alejo Carpentier (Cuba)
- Dona Flor et ses deux maris* de Jorge Amado (Brésil)
- L'Automne du patriarche* de Gabriel Garcia Marquez (Colombie)
- La Harpe et l'Ombre* d'Alejo Carpentier (Cuba)
- La Tante Julia et le scribouillard* de Mario Vargas Llosa (Pérou)

### **1-3-3-L'Angleterre, l'Irlande**

- Crampton Hodnet* de Barbara Pym (Angleterre)
- Changement de décor* de David Lodge (Angleterre)
- Emma* de Jane Austen (Angleterre)
- Petits bavardages sans importance* d'Elizabeth Bowen (Irlande)
- Le chien des Baskerville* d'Arthur Conan Doyle (Angleterre)
- Maurice* d'Edward Morgan Forster (Angleterre)
- Les Nouvelles Confessions* de William Boyd (Angleterre)

- Le Maire de Casterbridge* de Thomas Hardy (Angleterre)
- Un brin de verdure* de Barbara Pym (Angleterre)
- Quatuor* de Jean Rhys (Angleterre)
- Jane Eyre* de Charlotte Brontë (Angleterre)
- Route des Indes* d'Edward Morgan Forster (Angleterre)
- Arrière-pensées d'un paresseux* de Jerome K. Jerome (Angleterre)
- Gens de Dublin* de James Joyce (Irlande)
- Au-dessous du volcan* de Malcolm Lowry (Angleterre)

#### **1-3-4-Les Antilles**

- Solibo Magnifique* de Patrick Chamoiseau (Martinique)
- Ravines du devant-jour* de Raphaël Confiant (Martinique)
- Pluie et vent sur Télumée Miracle* de Simone Schwarz-Bart (Guadeloupe)
- La Lézarde* d'Edouard Glissant (Martinique)
- Moi, Tituba sorcière* de Maryse Condé (Guadeloupe)
- Un papillon dans la cité* de Gisèle Pineau (Guadeloupe)

#### **1-3-5-L'Espagne**

- Requiem pour un paysan espagnol* de Ramon Sender
- L'Enfant pain* d'Agustin Gomez Arcos
- La Solitude du manager* de Manuel Vazquez Montalban

- Arènes sanglantes* de Vicente Blasco Ibanez
- Ménage à quatre* de Manuel Vazquez Montalban
- Tristana* de Benito Perez Galdos
- L'Amant généreux* de Miguel de Cervantes
- Tirano Banderas* de Ramon del Valle Inclan
- Don Quichotte* de Miguel de Cervantes
- Fuente ovejuna* de Felix Lope de Vega
- L'Île enchantée* d'Eduardo Mendoza
- La Deuxième Mort de Ramon Mercader* de Jorge Semprun
- Le Maître d'escrime* d'Arturo Perez-Reverte

### **1-3-6-Les Etats-Unis**

- Trilogie new yorkaise* de Paul Auster
- Pour qui sonne le glas* d'Ernest Hemingway
- Bandini* de John Fante
- Les Européens* d'Henry James
- Gatsby le Magnifique* de Francis Scott Fitzgerald
- Des gens comme les autres* d'Allison Lurie
- Eté* d'Edith Wharton
- Sur la route* de Jack Kerouac
- Beloved* de Toni Morrison

-*Le Cœur est un chasseur solitaire* de Carson McCullers

-*L'Invaincu* de William Faulkner

-*Manhattan Transfer* de John Dos Passos

-*Cinquante-mille dollars* d'Ernest Hemingway

-*Moustiques* de William Faulkner

-*Le Cauchemar climatisé* d'Henry Miller

-*Harlem Quartet* de James Baldwin

### **1-3-7-L'Europe de l'Est**

-*Une trop bruyante solitude* de Bohumil Hrabal (Tchécoslovaquie)

-*L'insoutenable légèreté de l'être* de Milan Kundera (Tchécoslovaquie)

-*Le Palais des rêves* d'Ismail Kadaré (Albanie)

-*Kyra Kyralina* de Panaït Istrati (Roumanie)

-*L'Amour et la vérité doivent triompher de la haine et du mensonge* de Vaclav Havel (Tchécoslovaquie)

-*Le Brave Soldat Chveïk* de Jaroslav Hasek (Tchécoslovaquie)

-*La Plaisanterie* de Milan Kundera (Tchécoslovaquie)

### **1-3-8-L'Italie**

-*Si par une nuit d'hiver un voyageur* d'Italo Calvino

-*Nocturne indien* d'Antonio Tabucchi

-*Nous sommes au regret de...* de Dino Buzzati <sup>210</sup>

-*La Ciociara* d'Alberto Moravia

-*Le Désert des Tartares* de Dino Buzzati

-*La Sorcière et le Capitaine* de Leonardo Sciascia

-*La Conscience de Zeno* d'Italo Svevo

-*Le Jardin des Finzi Contini* de Giorgio Bassani

-*Petits Malentendus sans importance* d'Antonio Tabucchi

-*Le Châte andaloud* Elsa Morante

-*Le christ s'est arrêté à Eboli* de Carlo Levi

### **1-3-9-Le Japon, la Chine, la Corée**

-*Le fusil de chasse* de Yasushi Inoue (Japon)

-*L'Hiver, cette année-là* de Yi Munyol (Corée du Sud)

-*Gens de Pékin* de Lao She (Chine)

-*Le Pavillon d'or* de Yukio Mishima (Japon)

-*Pays de neige* de Yasunari Kawabata (Japon)

-*Neige de printemps* de Yukio Mishima (Japon)

-*Notre héros défiguré* de Yi Munyol (Corée du Sud)

### **1-3-10-Le Maghreb et le Moyen Orient**

---

<sup>210</sup> Ce romancier et nouvelliste italien est l'un des rares auteurs qui figurent sur les manuels scolaires des trois années secondaires.

- Le Fleuve détourné* de Rachid Mimouni (Algérie)
- Le Thé au harem d'Archimède* de Mehdi Charef (Algérie)
- Le Prophète* de Gibran Khalil Gibran (Liban)
- Le Palais du désir* de Naguib Mahfouz (Egypte)
- Les Boucs* de Driss Chraïbi (Maroc)
- Nedjma* de Kateb Yacine (Algérie)
- Timimoun* de Rachid Boudjedra (Algérie)
- Une enquête au pays* de Driss Chraïbi (Maroc)
- La Répudiation* de Rachid Boudjedra (Algérie)
- Nouvelles arabes du Maghreb*. Auteurs arabes contemporains
- Le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun (Algérie) <sup>211</sup>
- L'Incendie* de Mohammed Dib (Algérie) <sup>212</sup>

### **1-3-11-La Russie**

- Une paysanne russe* de Leon Tolstoï
- La Steppe* d'Anton Tchekhov
- La Fille du capitaine* d'Alexandre Pouchkine
- Le Journal d'un fou* de Nicolas Gogol
- Les Nuits blanches* de Fiodor Dostoïevski
- Crime et Châtiment* de Fiodor Dostoïevski

---

<sup>211</sup> Bien que Mouloud Feraoun figure comme auteur sur les listes des trois années, ce roman, cependant, fait partie de celle de la deuxième année secondaire.

<sup>212</sup> Liste de la troisième année secondaire.

-*La Vénitienne et autres nouvelles* de Vladimir Nabokov

-*Récit de Kolyma* de Varlam Chalamov

-*La Défense Loujine* de Vladimir Nabokov

-*Récit d'un jeune médecin* de Mikhaïl Boulgakov

-*Le Docteur Jivago* de Boris Pasternak <sup>213</sup>

-*Enfance* de Maxime Gorki

### **1-3-12-La Scandinavie**

-*Contes d'hiver* de Karen Blixen (Danemark)

-*Le Fils du dieu de l'orage* d'Arto Paasilinna (Finlande)

-*Victoria* de Knut Hamsun (Norvège)

-*Le Nain* de Par Lagerkvist (Suède)

-*Maison de poupée* d'Henrik Ibsen (Norvège)

-*Le Lièvre de Vatanen* d'Arto Paasilinna (Finlande)

-*La Danse de la mort* d'August Strindberg (Suède)

-*La Fabrique de violence* de Jan Guillou (Norvège)

---

<sup>213</sup> Liste de la première année secondaire.

# **CHAPITRE CINQUIEME**

Propositions didactiques, applications pour l'exploitation du  
texte

L'explication du texte littéraire aux apprenants doit en fait dépasser les consignes relatives aux questions contenues dans le manuel scolaire quant à la compréhension et à l'assimilation d'un texte littéraire quelconque par ses mêmes apprenants. C'est généralement la tâche à laquelle s'astreint le commun des enseignants, sans plus, voire machinalement. Il faudrait cependant que l'enseignant soit beaucoup plus impliqué dans cette tâche, ayant au préalable, lui-même, bien compris voire maîtrisé le texte en question.

Pour ce faire, d'emblée, il lui faut acquérir un certain nombre de techniques d'approche et de compétences d'analyse. Des outils théoriques et « critiques » qui aideront l'enseignant à appréhender le texte littéraire de façon à le décoder, en y analysant tous les contours.

### **I-Les objectifs de l'enseignement de la lecture-compréhension**

Les objectifs de l'enseignement de la lecture-compréhension :

- Savoir observer un texte.
- Savoir classer un texte en fonction de différents critères.
- Savoir repérer dans un texte les éléments qui facilitent sa compréhension.

Il serait question d'explorer les points suivants :

- 1-Les objectifs de la compréhension de l'écrit
- 2-Le classement des textes
- 3-L'image du texte
- 4-La situation de communication
- 5-La progression thématique
- 6-Le questionnaire

Pour la compréhension de l'écrit, les enseignants abordent généralement un ou plusieurs textes à propos de chaque séquence du projet. Soit, en utilisant le manuel scolaire ainsi que le questionnaire qui suit le texte, soit, un texte de leur choix avec un questionnaire toujours en accordance avec le programme. Généralement, ils n'ont pas de vision claire de tous les objectifs généraux liés à l'étude d'un texte quel qu'il soit, littéraire, scientifique, journalistique ou autre.

## **1-Les objectifs linguistiques**

Il s'agit de l'exploitation des textes en vue de l'acquisition de connaissances académiques et d'enrichir le bagage linguistique de l'apprenant. Un texte, c'est de la langue mise en œuvre dans un contexte :

- De manière fonctionnelle, pour servir à la communication (transmission d'un message au lecteur).
- De manière authentique, produit par un auteur à mille lieues des desseins et visées didactiques de l'enseignant en classe.

Dans ce but, le texte est exploité comme support à des activités langagières organisées par l'enseignant. Le travail sur la langue se situe ainsi à différents niveaux :

### **1-1-Le niveau du lexique**

Au lycée, l'enseignant aide l'apprenant à développer ses connaissances dans le domaine de l'acquisition du vocabulaire, en travaillant dans plusieurs directions :

**1-1-1-Un enrichissement « en surface » :** Consistant en un accroissement quantitatif du stock lexical de l'élève. Les textes permettent d'exploiter un vocabulaire thématique, lié au sujet abordé dans le texte.

#### **Exemple :**

*Je les ai bien connus, ces deux braves artisans, bons à tout faire, à mettre la main à toutes sortes de gros et de petits travaux, au village. Ils étaient un peu vieux déjà, mais droits comme des chênes encore, et vifs à*

*plaisanter tout aussi bien qu'à travailler. C'étaient deux frères, unis comme les doigts de la main. Ils étaient charpentiers, mais dans un sens si large et si élastique qu'ils étaient aussi, à l'occasion, menuisiers, vitriers, serruriers et autre chose encore. Ils vous rajustaient le mieux du monde un pied de chaise, remplaçaient un carreau cassé, libéraient une serrure bloquée, remettaient en place un rai de roue. Ils faisaient aussi un peu de jardinage et d'élevage, et même un peu de braconnage, pour varier les plaisirs...*<sup>214</sup>

Dans ce texte, il y a tout un lexique relatif au travail des charpentiers, qui constitue le thème abordé par l'auteur : *artisans, travaux, des chênes, charpentiers, menuisiers, vitriers serruriers, ils rajustaient un pied de chaise, remplaçaient un carreau cassé, libéraient une serrure bloquée, remettaient en place un rai de roue...*

Un vocabulaire lié au type du texte.

### **Exemple :**

*Je me demande s'il y a un plaisir plus paisible que celui de la pêche. Voici que l'aube point ; je quitte la maison non sans veiller à ce que ma canne à pêche, mes lignes, ma musette soient bien prêtes. Je ne sais pas si je prendrai mon poste au coude de la rivière ou un peu en aval. Je vois que je serai bien ici, au pied d'un saule : tout me persuade que la place est favorable : berge moussue, ombre tiède, eau tranquille, roulant des promesses mirifiques... Tout présage que les prises seront bonnes. Je vois que les près, au bord de la rivière, sont séparés par des haies épaisses, mais je n'ignore pas comment on les franchit sur des degrés de bois qu'on appelle ici des échaliers.*

Georges Duhamel, *Inventaire de l'abîme.*

Dans ce texte, on relèvera un certain nombre de termes relatifs à la pêche : *la pêche, ma canne à pêche, mes lignes, ma musette, coude de la rivière, eau tranquille, les prises seront bonnes, bord de la rivière...*

---

<sup>214</sup> Maurice Grevisse, *Exercices de grammaire française*, Bruxelles, De Boeck, 3<sup>ème</sup> édition, 2005, p. 10.

Un vocabulaire lié aux notions syntaxiques investies dans le texte ; ainsi, pour l'expression de la cause, par exemple, on pourrait rencontrer certains termes synonymes tels que : « raison », « motif », « origine », « argent », « auteur », « responsable », « source », etc.

**1-1-2-Un enrichissement « en profondeur »** : pour aider l'apprenant à définir avec précision certains mots acquis antérieurement mais qu'il n'a pas encore su utiliser, gardant en somme un sens assez vague voire approximatif, surtout avec les synonymes qu'il continue d'employer tous azimuts. Exemple : *voir* et *regarder* :

1-Je regardais la mer mais je ne voyais rien.

2-Je voyais bien la femme qui s'avavançait mais je ne la regardais pas.

Ces deux exemples expliquent clairement la différence entre les deux verbes :

-Regarder : diriger volontairement son regard vers quelque chose.

-Voir : percevoir quelque chose des yeux sans le vouloir.

Cependant, il ne faut tout de même pas confondre la séance de compréhension de l'écrit avec une séance de lexique ; c'est-à-dire, se concentrer exclusivement sur la saisie du sens.

**1-1-3-Une approche du champ lexical** : à travers le vocabulaire thématique qui constitue un champ d'autant plus riche en fonction du texte.

## **1-2-Le niveau de la syntaxe**

Tout texte est construit sur un ensemble de notions syntaxiques déterminées par le type du texte lui-même. Ces notions syntaxiques sont présentées en situation et non de manière artificielle, comme des exemples cités afin d'illustrer une règle. Ce qui permet aux apprenants de voir à quoi elles peuvent servir dans la pratique de la communication, pour la production de quel type de message.

En plus, le texte a souvent tendance à mettre en relation des notions syntaxiques qui ne sont en valeur que l'une par rapport à l'autre mais qui sont souvent explorées séparément dans les livres de grammaire.

### 1-3-La langue comme « but » plutôt que comme « moyen »

Bien que les enseignants de langues en général, utilisent des textes qui n'ont pas été conçus dans ce but précis qu'est l'enseignement de la langue, il existe cependant des ouvrages entièrement réalisés à cette fin :

-La méthode MENTOR, qui se base sur une série de romans conçus pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette méthode propose des romans pour apprendre l'anglais, l'espagnol ou l'allemand, voire même des langues mortes comme le latin. Chaque roman se compose le texte en langue étrangère ou langue cible, la traduction en français suivis de notes explicatives pour la grammaire. L'apprenant peut progresser tout seul au rythme qu'il souhaite sans même avoir besoin d'être assisté par un professeur.

-Un des romans d'Alain Robbe-Grillet, le pape du Nouveau Roman, *Djinn* (paru aux Editions de Minuit en 1981), qui, bien que faisant partie de l'univers du Nouveau Roman, à l'instar des autres romans de l'auteur comme *Les Gommages* ou *La Jalousie*, raconte néanmoins une histoire plus ou moins romanesque et peut être lu comme un roman classique. C'est peut-être le premier roman écrit avec le procédé de la grammaire progressiste.<sup>215</sup>

### 2-Les objectifs formatifs

Ce sont des connaissances procédurales qui permettront à l'apprenant de développer des savoir-faire, et, au fur et à mesure de l'acquisition de comportements, du savoir-être. L'étude d'un texte est une occasion de formation qui s'effectuera à quatre niveaux :

---

<sup>215</sup>*Djinn*, le roman d'Alain Robbe-Grillet paru en 1981, a été écrit en utilisant un procédé de grammaire progressive à la demande de la professeure Yvonne Lenard, université de Californie. Chaque chapitre s'occupe d'un élément spécifique de la grammaire française, qui devient de plus en plus difficile au fil de la lecture. Les cinq premiers chapitres sont écrits au présent à la première personne. Le sixième chapitre est écrit à moitié au passé à la 3e personne et à moitié au présent à la première personne. Le huitième chapitre est écrit à la première personne, mais le narrateur n'est plus Simon Lecoœur. Il s'agit d'une narratrice féminine (probablement Djinn). Ginette Barbé et Janine Courtillon, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : parcours et stratégies de formation*, Bruxelles, De Boeck, 2005, pp. 133-39.

## 2-1-Le niveau méthodologique

Enseigner aux apprenants des techniques, des procédés, des savoir-faire. Le texte servira ainsi de modèle pour apprendre à :

- Organiser un discours
- Structurer un énoncé
- Argumenter
- Exposer
- Raconter
- Décrire, etc.

Il faut reconnaître que le niveau méthodologique est plus ou moins bien pris en charge par les programmes du secondaire, parce que basés sur une typologie des textes : les textes sont étudiés pour qu'on apprenne à en reconnaître les caractéristiques au niveau de l'analyse et à les réutiliser au niveau de l'expression écrite.

Cependant, il est à déplorer que ces caractéristiques sont dégagées à la suite de l'étude d'un seul texte, alors qu'il aurait été plus intéressant et productif d'analyser au moins deux textes afin de les comparer pour pouvoir dégager : d'un, les éléments communs qui correspondent aux invariants du type, et de deux, les éléments spécifiques à chacun, qui sont des variables.

Cette méthode s'avérera donc nettement plus avantageuse parce qu'elle met en garde les apprenants contre une éventuelle tentation de retrouver, dans chaque texte du même type abordé ultérieurement, toutes les caractéristiques dégagées pour définir ce type.

## 2-2-Le niveau intellectuel

L'objectif est de développer chez les apprenants la pratique d'opérations mentales telles que définies par exemple par Bloom dans sa taxonomie des objectifs cognitifs <sup>216</sup>:

---

<sup>216</sup>La taxonomie de Bloom est un modèle de la pédagogie proposant une classification des niveaux d'acquisition des compétences. Benjamin Bloom, bien qu'il n'en soit pas le seul créateur, est souvent reconnu comme le « père » de cet outil. La taxonomie organise l'information de façon hiérarchique, de la simple restitution de faits jusqu'à la manipulation complexe des concepts, qui est souvent mise en œuvre par les facultés cognitives dites supérieures. L'usage de taxonomies se retrouve entre autres dans la pédagogie par objectifs, ou dans les propositions du mouvement de l'éducation nouvelle. C'est donc une approche bottom-up où on bâtit depuis ce qui est facile à connaître, accessible aux sens et aisé à communiquer - des fondations, en quelque sorte - vers des constructions mentales plus élaborées ensuite. Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitive, Françoise Raynal et Alain Rieunier, Paris, ESF éditeur, 1997.

- Identifier
- Comprendre
- Appliquer
- Analyser
- Synthétiser
- Evaluer

On demandera aux apprenants, au cours de la séance de compréhension, d'effectuer quelques recherches : repérer un personnage, un objet, une idée, un articulateur logique ; relier des personnages à des actions ou à des objets, à des caractéristiques ; retrouver les différentes phases d'un récit, les différents éléments d'une argumentation ; résumer les principaux points d'un développement ; exprimer un point de vue critique sur une théorie, un comportement...

L'apprenant n'en deviendra que plus vif d'esprit, plus souple, plus catégorique.

### **2-3-Le niveau moral**

L'une des principales tâches de l'enseignant est d'éduquer l'élève dont il a la charge, il doit lui fournir des textes qui exaltent les vertus, les qualités morales, les bons sentiments, l'altruisme, la solidarité, etc. Il lui est demandé donc de proposer des textes qui mettent en valeur des héros positifs et à même de représenter des modèles pour l'apprenant, qui pourra ainsi les imiter sans risques.

Comme exemple, on peut citer les « romans d'initiation »<sup>217</sup> qui démontrent comment un personnage, le héros du roman en l'occurrence, fait son chemin dans la vie et comment les différentes expériences et mésaventures qu'il traverse, subit et endure, forgent son caractère et moulent sa personnalité.

---

<sup>217</sup> Qu'on a souvent tendance à toujours assimiler aux romans d'aventures, car si, en général, les romans d'initiation sont aussi, quelque part, des romans d'aventures, le contraire n'est pas toujours le cas. Les romans d'initiation sont aussi appelés « romans d'apprentissage » ou « romans d'éducation », exemples : *Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister* de Goethe. *Le Rouge et le Noir* de Stendhal. La Trilogie : *L'Enfant, Le Bachelier, L'Insurgé* de Jules Vallès. *Les Aventures de Tom Sawyer* de Mark Twain. *David Copperfield* de Charles Dickens. *Jane Eyre* de Charlotte Brontë. *Bel Ami* et *Une Vie* de Maupassant. *L'Education sentimentale* de Flaubert... Renée Léon, *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette, 2004, p. 104. Daniel Fondanèche, *Paralittératures*, Paris, Vuibert, 2005, p. 326.

L'un des plus célèbres sinon le plus célèbre roman d'initiation, est *Les Aventures de Télémaque* de Fénelon<sup>218</sup>, précepteur alors du dauphin (fils du roi Louis XIV). Télémaque est le fils d'Ulysse dont il part à la recherche qui, après dix ans de la fin de la guerre de Troie, n'était toujours pas rentré dans son royaume d'Ithaque auprès de son épouse Pénélope et de son fils Télémaque. Le dauphin était censé s'imprégner des qualités morales mises en œuvre par Télémaque afin de surmonter les difficiles épreuves et les périlleux obstacles rencontrés au cours de son périple.<sup>219</sup>

Il faut signaler au passage, à propos de morale, que le dauphin n'avait accès aux textes que dans des éditions « expurgées », c'est-à-dire, révisées, mises à jour et retravaillées dans le sens que les passages qui ne pouvaient pas convenir à l'éducation d'un jeune enfant, ou qui pourraient choquer sur le plan moral, étaient supprimés.<sup>220</sup>

## 2-4-Le niveau esthétique

Nous entendons par *esthétique*, de beaux textes qui donnent du plaisir à être lus, et qui doivent pour ainsi dire, former le goût esthétique de l'apprenant et le développer au contact de textes qui plaisent.

Il faut donc choisir les textes avec soin et rigueur ; des textes bien écrits et qui touchent le lecteur par le choix des mots, des tournures de l'esprit, des structures syntaxiques, du rythme et des sonorités. Si l'apprenant est de ce fait entraîné à apprécier la littérature de qualité, les Belles Lettres, il s'aura fuir les œuvres de mauvais goût, de bas étage, qui déforment l'esprit au lieu de le former.

---

<sup>218</sup> Bien que théologien et ecclésiastique, Fénelon, l'archevêque de Cambrai (surnommé d'ailleurs *Le Cygne de Cambrai*), ainsi que son ennemi juré : Bossuet (évêque de Meaux d'où son surnom : *L'Aigle de Meaux*), furent plus connus comme littérateurs que comme hommes d'église.

<sup>219</sup> Le livre de Fénelon s'inspire de *L'Odyssée* d'Homère qui fut plus concentrée sur le personnage d'Ulysse comme héros que sur son fils Télémaque. Il faut aussi signaler, au passage, la présence du personnage de *Mentor*, le protecteur et tuteur de Télémaque en l'absence d'Ulysse. Un nom propre qui deviendra un nom commun, désignant le guide, le protecteur ou l'initiateur de quelqu'un.

<sup>220</sup> Le XVII<sup>ème</sup> siècle ou le grand siècle du Roi Soleil Louis XIV, fut le siècle des reprises littéraires aux grands classiques grecs (et latins) par excellence : Corneille et Racine à la tragédie, Molière à la comédie, La fontaine aux fables (Esopé, Phèdre...), Perrault aux contes, Boileau à la critique, Lully à la musique...

### 3-Les objectifs culturels

Ce sont sûrement et de loin, les objectifs les plus occultés pour ne pas dire négligés par la tutelle dans l'élaboration des programmes d'enseignement/apprentissage et la conception des supports pédagogiques dont le manuel scolaire. Un texte, littéraire de surcroît, n'est pas seulement un ensemble de structures syntaxiques et lexicales, il charrie aussi un point de vue, une opinion, une vision du monde.

Il ne faut en aucun cas couper le texte de son contexte social, historique, socio-culturel duquel il émane et qui l'a vu, pour ainsi dire, naître. Sans quoi, on ne saurait d'ailleurs mieux l'appréhender afin de le comprendre, le saisir, l'assimiler.

La compétence linguistique passe indubitablement par d'autres compétences connexes qui faciliteront son acquisition et sa maîtrise. La compétence socio-culturelle en est une : elle sert à, d'une part, adapter le message produit à la situation de communication vécue et d'autre part, à interpréter convenablement et sans ambiguïté le message reçu.

Cette compétence permet de découvrir d'autres visions du monde, d'autres modes de vie, d'autres formes de pensées, d'autres mœurs, parfois à mille lieues de celles de l'apprenant qui, jusque-là, vivant à l'écart, n'en soupçonnait même pas l'existence. Il sera ainsi amené à faire la comparaison en relativisant sa propre culture, à être conscient qu'elle n'est ni meilleure ni pire qu'une autre qui, tout juste différente, a cependant droit au respect. Cela lui ouvrira l'esprit à travers la tolérance et le respect vis-à-vis des autres cultures qui peuplent le monde.

Un roman rends compte indirectement du milieu dans lequel l'auteur le situe. Selon Stendhal : « *Le roman, c'est un miroir que l'on promène le long d'un chemin.* »<sup>221</sup> Honoré de Balzac, qui voulut rivaliser avec l'Etat-Civil dans sa *Comédie Humaine*, avec ses milliers de personnages hauts en couleur, nous fournit un nombre considérable de renseignements sur les différents milieux sociaux, professionnels où évoluent ces mêmes personnages : du Père Goriot au Colonel Chabert en passant par Vautrin et Eugénie Grandet. La bourgeoisie,

---

<sup>221</sup> La citation complète est : « *Eh, Monsieur, un roman est un miroir qui se promène sur une grande route. Tantôt il reflète à vos yeux l'azur des cieux, tantôt la fange des borbiers de la route. Et l'homme qui porte le miroir dans sa hotte sera par vous accusé d'être immoral ! Son miroir montre la fange, et vous accusez le miroir ! Accusez bien plutôt le grand chemin où est le borbier, et plus encore l'inspecteur des routes qui laisse l'eau croupie et le borbier se former.* » Henri Beyle dit Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, Paris, Le Livre de Poche, 1997, p. 19. *Dictionnaire de critique littéraire*, Joëlle Gardes-Tamine et Marie-Claude Hubert, Paris, Armand Colin/Masson, 1996, p. 217.

l'aristocratie, le milieu paysan, l'armée, la presse, la banque...se font et se défont au fil des quatre-vingt-dix livres qui forment cette monumentale fresque romanesque.<sup>222</sup>

On dira de même des autres fresques romanesques de : Marcel Proust, *A la recherche du temps perdu* ; Emile Zola, *Les Rougon-Macquart* ; Eugène Sue, *Les Mystères de Paris* ; Roger Martin du Gard, *Les Thibault* ; Romain Rolland, *Jean-Christophe* ; Jules Romains, *Les Hommes de bonne volonté* ; Pierre Benoit, *L'Atlantide* ; les livres de Marcel Pagnol...

Certains auteurs français, en situant l'action de leurs romans dans d'autres pays, nous permettent de découvrir certains aspects civilisationnels, culturels et historiques de ce pays. Un peu comme Antoine Galland et sa traduction des *Mille et une nuits* au XVII<sup>ème</sup> siècle, de grands auteurs du XIX<sup>ème</sup> siècle se firent « orientalistes » pour l'occasion : Flaubert en Egypte et en Tunisie pour *Salammbô*. Chateaubriand qui voyage en Orient à partir de 1806, Palestine, Égypte, Moyen-Orient pour *L'itinéraire de Paris à Jérusalem, notes de voyage*. Nerval et Lamartine, *Voyage en Orient*. Victor Hugo pour *Les Orientales*. Pierre Loti s'inspire de ses voyages, en Turquie entre autres, et écrit en 1879 *Aziyadé* puis *Fantôme d'Orient* en 1892.

Au XX<sup>ème</sup> siècle, certains écrivains de par leur fonction de diplomate, archéologue, anthropologue, médecin ou même journaliste : Pierre Savorgnan de Brazza, Paul Claudel, Saint-John Perse, Claude Lévi-Strauss, Cendrars, Céline, Roger Frison-Roche... Les romans d'André Malraux par exemple (*L'Espoir*, *La Condition humaine*, *La Voie royale*...), longtemps avant de devenir ministre de la culture sous De Gaulle, nous permettent de découvrir l'Espagne, la Chine, l'Indochine. Joseph Kessel en fit de même dans son roman *Les Cavaliers* qui se déroule en Afghanistan. Louis Bertrand, Isabelle Eberhardt et Etienne Dinet en Algérie (les deux derniers se convertissent d'ailleurs à l'Islam)...

Des essais, historiques ou sociologiques notamment, comme ceux de Fernand Braudel ou Claude Lévi-Strauss par exemple, ou même critiques à l'instar des ouvrages de Roland Barthes (*Carnets de voyage en Chine*, *L'empire des signes* sur le Japon), peuvent traiter directement de la civilisation de telle société à telle époque (L'Égypte des Pharaons, la Grèce antique, l'Amérique Latine précolombienne, Rome impériale, l'Europe au Moyen-âge, l'Afrique aujourd'hui...)

---

<sup>222</sup>Avec *La Comédie humaine*, Honoré de Balzac affirme vouloir « faire **concurrence** à l'**état civil** ». C'est ainsi que, dans *Eugénie Grandet* (1833), le romancier, aux premières pages du livre, donne un portrait du père Grandet dans lequel il retrace d'abord l'origine de sa fortune. Honoré de Balzac, *Eugénie Grandet*, Paris, Petits classiques Larousse, 2008, p. 13.

## **II-Outils pour l'exploitation des textes**

### **1-Le classement des textes**

Il va de soi que si, en général, tous les textes sont constitués des mêmes éléments (signes), ils ne se ressemblent pas pour autant. Le classement des textes se base généralement sur différents critères qui touchent soit, à la forme du texte en question (présentation, image), soit à son contenu (langue, visée, fonction). Cela nous conduit donc à trois types de classement :

- 1-Classement d'après le genre
- 2-Classement d'après le type
- 3-Classement d'après la fonction.

#### **1-1-Classement d'après le genre**

##### **1-1-1-Le texte romanesque**

Il s'agit, comme son nom l'indique, de romans. Ces textes présentent des « tranches de vie », c'est-à-dire qu'ils aspirent à recréer la vie réelle en mettant en scène des personnages et des événements fictifs qui auraient pu être réels, tellement ils peuvent être confondus avec ceux de la vraie vie dont ils s'inspirent. Les deux plus importantes caractéristiques de ce genre de textes et la fiction, c'est-à-dire son univers imaginaire et la longueur, un roman peut s'étaler sur plusieurs volumes, des centaines voire des milliers de pages. Victor Hugo, Alexandre Dumas (père et fils), Mérimée, Flaubert, Maupassant, etc. en sont des figures de proue mais les plus prolifiques ont en fait des cycles entiers, avec *Les Rougon-Macquart* d'Emile Zola, *A la recherche du temps perdu* de Marcel Proust et surtout Balzac et sa *Comédie Humaine*.

### 1-1-2-Le texte dramatique

Ce sont exclusivement les textes de théâtre où le texte se décline sous forme de dialogue (répliques alternées) avec indication du nom des personnages qui parlent entre eux. La pièce de théâtre se compose d'actes (trois et plus, mais il en existe d'un seul acte) qui sont à la pièce ce que sont les chapitres au roman par exemple. L'acte lui-même est divisé en scènes (trois et plus, selon la pièce). L'auteur, qui y est appelé dramaturge, puise son inspiration quant au sujet (personnages et événements) soit dans l'Histoire elle-même, ancienne la plupart du temps, soit dans la mythologie (grecque surtout), comme l'ont fait Corneille, Racine, Fénelon, etc. ou, plus près de nous, Giraudoux, Anouilh, Camus, etc. Le dramaturge, qu'il soit tragédien ou auteur de comédies (comme Molière), fait dire à ses personnages des commentaires censés concerner l'époque à laquelle ils sont supposés avoir vécu mais qu'il faut en fait rapporter au contexte dans lequel il évolue lui-même. C'est un procédé par lequel l'auteur esquivait d'éventuelles accusations ou de la censure de la part des autorités compétentes. Il peut aussi créer lui-même tous les ingrédients de sa pièce pour avoir plus de liberté afin de s'exprimer et défendre ses thèses, mais le risque de s'exposer à la censure et aux persécutions sera là plus important.

### 1-1-3-Le texte poétique

C'est-à-dire les poèmes dont il faut distinguer :

-Le poème classique, qui respecte les règles de la versification (mètres, rimes, groupement des vers en strophes...) comme les poèmes de Lamartine, Victor Hugo, Verlaine, Nerval, etc.

-Le vers libre, qui s'affranchit de ces règles, considérées comme trop contraignantes par leur rigueur formelle. On peut citer là, Rimbaud, Mallarmé, Prévert, Eluard, etc.

Pour ces deux types, c'est la disposition en vers, avec le retour à la ligne, qui permet de repérer le genre.

-Il y a aussi le poème en prose, que la forme ne permet pas de reconnaître directement et qu'il faut d'abord lire pour en percevoir le rythme et la musique. Le chef de file de ce genre de poèmes est Baudelaire (*Petits Poèmes en Prose ou Le Spleen de Paris*), mais il y a aussi René Char, Michaux, Ponge, etc.

### 1-1-4-L'essai

On peut reconnaître dans ce cadre :

-L'essai littéraire, dans lequel l'auteur traite d'un genre (Michel Butor, *Essai sur le roman*), expose une théorie (J-P Sartre, *Qu'est-ce que la littérature ?* ou Alain Robbe-Grillet, *Pour un Nouveau Roman*), ou bien prend position à propos d'une méthode de travail ou d'un auteur (Marcel Proust, *Contre Sainte-Beuve* ou Roland Barthes, *Sur Racine*).

-L'essai philosophique, dans lequel l'auteur aborde des thèmes liés à de grands problèmes existentiels (Albert Camus, *Le Mythe de Sisyphe*) ou à des courants d'idées (J-P Sartre, *L'Être et le Néant*, et aussi, *L'existentialisme est un humanisme*). Là encore, la forme compte moins que le contenu.

### 1-1-5-Le genre épistolaire

Il s'agit là soit de :

-Lettres (épîtres) échangées dans le cadre d'une correspondance entre hommes de lettres, artistes, savants, hommes politiques illustres dont l'intérêt est double : au plaisir de savourer un texte littéraire s'ajoute celui de découvrir des éléments nouveaux et inconnus jusque-là (événements locaux, détails sur la vie de tel ou tel personnage...). La lettre ici, est souvent repérable aux indications qui précèdent le texte : lieu, date et formule indiquant la nature de la relation liant l'auteur et le destinataire de la lettre ainsi qu'à la formule qui la clôt.

Soit de :

-Roman épistolaire (ou parfois une nouvelle épistolaire). C'est un genre littéraire dans lequel le récit se compose de la correspondance fictive ou non d'un ou plusieurs personnages. (Montesquieu, *Les Lettres persanes*. Laclos, *Les Liaisons dangereuses*. Rousseau, *Julie ou la Nouvelle Héloïse*...)

## **1-2-Classement d'après le type**

C'est ce qu'on appelle la typologie textuelle, et qu'on utilise dans les programmes des différents paliers de l'enseignement du français du primaire au secondaire. Cette typologie est fondée sur l'analyse des traits linguistiques pertinents du texte (articulations logiques, structures syntaxiques, marques morphologiques, champs lexicaux, etc.). On peut donc distinguer :

### **1-2-1-Le texte expositif**

Le texte expositif sert à présenter l'information de manière structurée. Pour cette présentation, on doit recourir à : l'explication, la définition, la reformulation, l'exemple, la comparaison, l'énumération, la caractérisation, la décomposition en éléments, etc.

Le texte expositif est utilisé surtout par le discours scientifique afin de présenter des théories, de décrire des phénomènes, d'exposer des hypothèses, etc.

### **1-2-2-Le texte descriptif**

Ce type de textes sert à caractériser des personnages ou des objets en définissant leurs caractéristiques (aspect, formes, dimensions, couleurs).

Le texte descriptif fait appel au lexique le plus à même de traduire les perceptions des cinq sens (vue, ouïe, odorat, goût, toucher) et de les modaliser par la suite, et d'exprimer des qualités déductibles d'après le comportement. Ce type textuel convient très bien au genre littéraire pour faire connaître au lecteur les personnages, les temps et les lieux dans lesquels se passe l'action. On le retrouve le plus chez les réalistes en général et les naturalistes en particulier ainsi que dans Le Nouveau Roman.

### **1-2-3-Le texte argumentatif**

Il sert à la défense d'une opinion, d'un point de vue, d'une hypothèse, d'une théorie, d'une thèse, etc.

Il est bâti sur des arguments qui sont autant d'éléments (raisons, justifications, preuves...) qui justifient le point de vue choisi et défendu. Il est évident et logique que tout raisonnement s'appuie sur un discours argumentatif : un plaidoyer d'avocat, une dissertation, une intervention lors d'une conférence...représentent des exemples de ce type.

#### **1-2-4-Le texte narratif**

Comme son nom l'indique, ce type de textes sert à « raconter », à conter, à relater des événements, dans l'ordre chronologique, l'humeur et le bon vouloir, voire la fantaisie du narrateur.

Le texte narratif est l'apanage du genre romanesque en général et du roman en particulier car basé sur le récit (les nouvelles aussi d'ailleurs). Certains textes non fictionnels utilisent aussi ce type (récits historiques, biographiques ou autobiographiques).

#### **1-2-5-Le texte injonctif ou texte prescriptif**

C'est le type qu'on nomme couramment l'impératif, à savoir, le discours par lequel on amène l'interlocuteur à agir ou à réagir dans un sens donné et de telle ou telle manière.

Exemples : donner des ordres, commander, recommander, conseiller, exhorter, inciter... Ainsi, dans une note de service, un règlement intérieur, une consigne, une recette de cuisine, un mode d'emploi...relèvent de ce type. En littérature, on le retrouve dans les appels, les manifestes ou dans certains pamphlets.

### **1-2-6-Le texte conversationnel**

Ce type de textes caractérise les échanges verbaux entre deux interlocuteurs. Tout dialogue relève ainsi du conversationnel parce qu'il y a échange de répliques. De ce fait, tous les textes dramatiques (théâtre) relèvent de ce type.<sup>223</sup>

### **1-3-Le classement d'après la fonction**

C'est le classement qui se base sur les fonctions du langage telles que définies par Roman Jakobson dans son célèbre schéma de la communication verbale. Ce classement permet de distinguer, selon l'objectif visé par l'auteur :

#### **1-3-1-Le texte à fonction référentielle**

Cette fonction du message est centrée sur le monde (un objet ou un évènement extérieur) : le contexte ou référent. Le référent d'une communication peut être par exemple la table qui se trouve dans l'environnement des interlocuteurs (dans le même « contexte »), ou alors une culture, un pays. Cette fonction qui décrit une réalité objective est extrêmement utilisée puisque la plupart des discussions et des textes dans le monde contiennent une information.

La fonction référentielle oriente la communication vers ce dont l'émetteur parle, vers le sujet sur lequel on informe, vers des faits objectifs, à savoir les référents (personnes, objets, phénomènes, etc..) sans lesquels il n'y aurait pas de communication possible. Elle englobe les informations objectives que véhicule le message. Par exemple, l'énoncé de faits qui se produisent quelque part.

---

<sup>223</sup> On peut dire que le dialogue est au texte dramatique ce que la narration est au texte romanesque, c'est-à-dire la base, le socle, le noyau.

### **1-3-2-Le texte à fonction expressive**

Il s'agit de la fonction relative à l'émetteur. Elle est utilisée par le destinataire pour informer le récepteur sur sa propre personnalité ou ses propres pensées : pour Jakobson :

Elle vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte ; c'est pourquoi la dénomination de fonction « émotive », proposée par Marty s'est révélée préférable à « fonction émotionnelle ». La couche purement émotive, dans la langue, est présentée par les interjections <sup>224</sup>

Le texte à fonction expressive, par lequel l'auteur « se libère », traduit ses impressions, ses sentiments.

### **1-3-3-Le texte à fonction impressive ou conative**

C'est la fonction relative au destinataire. Elle est utilisée par l'émetteur pour que le récepteur agisse sur lui-même et s'influence. Cette fonction, privilégiée évidemment par la publicité, trouve son expression grammaticale la plus pure dans le vocatif et l'impératif.

Cet aspect est lié à une autre approche, la théorie des actes de langage. Des formes grammaticales comme le vocatif ou l'impératif permettent l'instanciation de cette fonction, de la même manière que les verbes dits performatifs comme « demander », « affirmer », « proposer »...

C'est par le texte à fonction impressive ou conative que l'auteur cherche à produire un effet sur le lecteur, à l'influencer en provoquant en lui des émotions, à l'amener à choisir telle ou telle option ; en un mot, à le « manipuler »

### **1-3-4-Le texte à fonction métalinguistique**

C'est la fonction relative au code, le dictionnaire, le mode d'emploi. Avant d'échanger des informations il peut être important que l'échange porte d'abord sur le codage utilisé pour le message. Ainsi les partenaires vérifient qu'ils utilisent un même code. Cette fonction consiste donc à utiliser un langage pour expliquer ce même langage ou un autre langage. On l'appelle parfois « traduction ».

---

<sup>224</sup> Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, Paris, 1981, p. 176.

### **1-3-5-Le texte à fonction phatique**

La fonction phatique (fonction de mise en phase) est utilisée pour établir, maintenir ou interrompre le contact physique et psychologique avec le récepteur. Elle permet aussi de vérifier le passage physique du message.

Il s'agit de rendre la communication effective avant la transmission d'information utile et d'en confirmer la bonne réception. Ce sont les fonctions que remplissent par exemple le « Allô » d'une communication téléphonique, le « entendu » qui clôt un échange, ou les hochements de tête de l'interlocuteur attentif.

### **1-3-6-Le texte à fonction poétique**

La notion de fonction poétique n'est pas spécifique au domaine poétique, puisqu'elle concerne les communications quotidiennes et une certaine organisation implicite de la langue (ordre des mots, euphonie ou cacophonie). Mais elle eut un retentissement spectaculaire, dans le domaine de la critique littéraire.

Le texte à fonction poétique s'applique donc à tout discours qu'il soit en vers ou en prose et dans lequel il y a un jeu sur la langue, un jeu de mots : calembours, textes publicitaires, slogans politiques, etc.

## **2-Les indices paratextuels (l'image du texte)**

Avant d'aborder un texte, le lire, d'emblée, l'œil en saisit d'abord « l'image », les contours, c'est-à-dire l'aspect matériel (pictural) dans lequel il se décline.

« Cette image » est constituée d'un ensemble d'éléments, appelés indices paratextuels ou éléments périphériques qui divulguent déjà un certain nombre d'informations au lecteur à propos du texte qu'il s'apprête à lire.

Certains de ces indices qui nous donnent des informations pour orienter notre lecture sont extérieurs au texte, d'autres sont à l'intérieur même.

## **2-1-Le titre**

Le titre, qu'il soit banal ou recherché, annonce d'emblée le contenu du texte. Il est conçu de façon à attirer le lecteur en indiquant directement le thème du livre ou en le suggérant seulement.

Plus le titre est long, plus il en dit long sur le texte. Quand il est plus explicite sur le contenu, le titre revêt une valeur figurative, alors que quand il faut « l'interpréter » afin de saisir le rapport avec le contenu, il en revêt une valeur symbolique.

Dans les manuels scolaires, les titres sont en général choisis de façon à ce qu'ils résument le contenu.

## **2-2-Le chapeau**

Le chapeau est un petit paragraphe qui vient tout juste après le titre et qui nous permet de situer le texte. Quand on a affaire à un extrait ou un passage d'une œuvre, le chapeau, qui résume la partie précédant cet extrait, fournit quelques informations au lecteur afin qu'il puisse suivre les événements relatés.

## **2-3-Les références**

Trouvés à la fin du texte, en bas à droite, ces renseignements qui permettent au lecteur de replacer le texte dans son contexte culturel, idéologique et esthétique, permettent aussi et surtout d'en connaître :

-Le nom de l'auteur, qui permet de situer le texte dans son époque, son univers spatiotemporel (XVII<sup>ème</sup> siècle en France pour Molière, Boileau ou La Fontaine par exemple ; XVIII<sup>ème</sup> pour Voltaire, Rousseau ou Diderot ; XIX<sup>ème</sup> pour Victor Hugo, Stendhal et Balzac ; XX<sup>ème</sup> pour Camus, Gide, Mauriac...). Un courant ou une école littéraire déterminée (romantisme, classicisme, symbolisme, surréalisme, Parnasse, Nouveau Roman, littérature de l'absurde...)

-Du titre de l'ouvrage, pour en identifier le genre (roman : *Les Misérables*, *Le Rouge et le Noir*, *La peste...* ; théâtre : *L'avare*, *Le barbier de Séville*, *Cyrano de Bergerac...* ; essai : *Le plaisir du texte*, *Le rire*, *Qu'est-ce que la littérature ?...* ; autobiographie : *Les confessions*, *Mémoires d'une jeune fille rangée*, *Si c'est un homme...*)<sup>225</sup>

## 2-4-La typographie

Cela concerne les caractères scripturaux du texte ainsi que :

-Les majuscules : qui reviennent dans les noms propres, soit des personnages, soit des lieux.

-Les chiffres : qui renseignent sur les dates, les données statistiques et toutes les informations chiffrés du texte.

-Les caractères différents : les caractères en **gras**, *italiques* ou soulignés...qui permettent de mettre en relief des mots qui se distinguent par leur importance dans le texte.

## 2-5-La ponctuation

Ce sont les signes en fin de phrase qui définissent le type, et ainsi l'intention de l'auteur :

-Points : phrases déclaratives (apport d'informations).

-Points d'interrogation : phrases interrogatives (questionnements).

-Points d'exclamation : phrases exclamatives (expression d'ordre ou d'émotions).

D'autres signes de ponctuation comme les tirets ou les parenthèses indiquent qu'on est en présence d'un texte expositif.

---

<sup>225</sup> Les auteurs sont respectivement : Victor Hugo, Stendhal, Albert Camus, Molière, Beaumarchais, Edmond Rostand, Roland Barthes, Henri Bergson, Jean-Paul Sartre, Jean-Jacques Rousseau, Simone de Beauvoir et Primo Levi.

## **2-6-Les représentations graphiques**

Il s'agit des photos, images, dessins, schémas, plans, cartes, graphes, courbes, diagrammes, etc. qui illustrent le texte.

Ces représentations graphiques complètent le texte en agissant comme des éléments argumentatifs qui renforcent le propos du texte. Si ces éléments figuratifs n'ont aucun rapport avec le texte, ils joueront ainsi un rôle purement décoratif.

## **3-La situation de communication**

Il va de soi que le texte est un acte de communication par lequel son producteur cherche à communiquer un message. Cette communication s'inscrit dans un cadre donné, un contexte qui définit la situation dont on veut rendre compte : la situation de communication.

Nous connaissons, tous, les paramètres linguistiques de Jakobson qui caractérisent la situation de communication, à savoir : Le destinataire (l'émetteur), le destinataire (le récepteur), le canal, le message, le contact et le code. Il serait moins question, ici, de reprendre ces paramètres que d'essayer de déterminer ceux nécessaires à la définition de la situation de communication propre au texte.

### **3-1- Qui parle dans le texte ?**

D'emblée, nous voulons savoir qui parle dans le texte, et le lecteur lambda, de manière générale, aurait toujours tendance à répondre, du tac au tac, c'est l'auteur. Une réponse des plus anodines mais tout n'est pas aussi simple car, en réalité, un texte peut avoir différents destinataires.

### **3-1-1-L'auteur**

Il ne faut pas confondre l'auteur comme producteur du texte et l'auteur comme l'individu qui parle de lui-même dans le texte.

Ce n'est pas parce qu'il écrit un texte qu'un auteur doit forcément parler de lui-même ou raconter sa vie dans ce texte. Si c'est le cas, ce texte serait à classer parmi les textes non fictionnels dont l'autobiographie. De toute façon, le titre de l'œuvre est souvent révélateur : *Mémoires* (Saint-Simon, Chateaubriand, Simone de Beauvoir, Casanova...), *Confessions* (Rousseau, Saint-Augustin, Musset, Duhamel...), *Lettres* (Mme de Sévigné, George Sand, Zweig, Sénèque...) ou *Journal* (Mme de Staël, Pierre Loti, Anne Frank, Che Guevara...)

### **3-1-2-Le narrateur**

Dans un texte, le terme de narrateur recouvre l'entité qui prend en charge, qui est responsable de la narration, c'est-à-dire l'acte de production, ou d'énonciation du récit. Le narrateur donc est celui qui raconte l'histoire sans pour autant en faire partie.

Le narrateur peut se situer dans ou en dehors de l'histoire. Si le texte est à la première personne, le narrateur se situe dans l'histoire. Il fait le récit de sa propre vie (narrateur-personnage) ou d'événements dont il a été témoin.

En littérature, on retrouve le plus souvent trois types de narrateurs : la narration à la première personne ; la narration à la troisième personne alignée sur un seul personnage ; et la narration omnisciente.

### **3-1-3-Le personnage**

Le personnage est une personne fictive dans une œuvre littéraire. Les personnages sont les protagonistes ou antagonistes de l'action, qui provoquent ou subissent les différentes péripéties de l'histoire.

Dans un roman, le personnage est un être de fiction. Cependant, comme pour une personne, on peut identifier son identité : nom, âge, sexe, origine sociale, passé... Les informations sont données sous la forme de portraits, ou, au contraire, disséminées tout au long du récit.

Exemples de personnages : Jean Valjean, Cosette, Gavroche, Javert, Thénardier... (*Les Misérables* de Victor Hugo). Vautrin, Eugénie Grandet, Chabert, Goriot... (les romans de *La comédie humaine* de Balzac). Julien Sorel, Fabrice del Dongo (les deux romans de Stendhal *Le Rouge et le Noir* et *La chartreuse de Parme*). Meursault (*L'étranger* d'Albert Camus). Roquentin (*La nausée* de Jean-Paul Sartre). Germinal, Etienne Lantier, Thérèse Raquin, Nana, Maheu, Chaval... (Chez Emile Zola). Georges Duroy, Jeanne, Pierre et Jean... (Chez Maupassant), etc.

### 3-2-A qui parle-t-il ?

Un texte s'adresse logiquement à un destinataire ou récepteur, c'est le lecteur. Il y a au moins trois catégories de lecteurs :

#### 3-2-1-Le lecteur réel

C'est un lecteur connu, défini et identifié, que l'on peut nommer. C'est par exemple le destinataire d'une lettre, telle qu'écrit, par exemple, en 1818 Stendhal à Métilde Dembovski :

Enfin ! J'ai besoin, j'ai soif de vous voir. Je crois que je donnerais le reste de ma vie pour vous parler un quart d'heure des choses les plus indifférentes.

Adieu, je vous quitte pour être plus avec vous, pour oser vous parler avec tout l'abandon, avec toute l'énergie de la passion qui me dévore.<sup>226</sup>

---

<sup>226</sup> Lettre de Stendhal à Métilde Dembovski, Varèse, le 16 novembre 1818. Henri Beyle dit Stendhal, *Correspondance, tome I, 1800-1821*, Paris, Gallimard, Bibliothèque NRF de la Pléiade, 1999. P. 1193.

### **3-2-2-Le lecteur supposé**

Il s'agit d'un lecteur qu'on ne connaît pas précisément mais qu'on peut néanmoins deviner en cernant le profil et les contours, définir la condition sociale, l'environnement culturel, le niveau intellectuel, etc.

C'est le cas pour les contes pour enfants (contes de fée, fables...), les romans policiers et d'aventures, les revues spécialisées, les albums de bandes dessinées... qui s'adressent à un lecteur supposé ; du moins théoriquement, car il peut arriver qu'un public autre que celui visé s'intéresse à un genre ou à une œuvre en particulier.<sup>227</sup>

### **3-2-3-Le lecteur anonyme**

C'est un lecteur inconnu et dont on ignore tout parce qu'il n'a pas été ciblé. C'est si on veut le lecteur lambda, le « monsieur tout le monde », c'est-à-dire toute personne capable de lecture, tout lecteur potentiel susceptible d'être happé par l'histoire et séduit par l'intrigue.

Les grands succès ou best-sellers de librairie (qui peuvent ne pas faire l'unanimité chez les critiques) tels, jadis, les livres de Guy Des Cars, Dominique Cesbron, Irène Frain, Maurice Druon... ou d'aujourd'hui comme ceux de : Guillaume Musso, Marc Lévy, Michel Houellebecq, Amélie Nothomb, Bernard Werber... ; impliquent un tel type de lecteur, dans la mesure où ils arrivent à rallier les suffrages d'un large public.

### **3-3-Que dit-il ?**

Dans un texte, l'auteur parle bien de quelque chose, il aborde un sujet, un thème... bref, il a quelque chose à dire, un avis à présenter, une thèse à défendre, une question ou un problème à soulever.

Il incombe au lecteur donc d'identifier ce dont il parle, l'objet de son discours ainsi que le contenu de ce discours. De quoi ou de qui un texte peut-il bien parler ?

---

<sup>227</sup> De même pour les bandes dessinées qui, à l'instar des dessins animés, du moins, certains genres de dessins animés, intéressent voire passionnent beaucoup et de plus en plus le public adulte.

### **3-3-1-De personnages**

*« Cet homme parlait bas, d'un ton doux, et ne s'emportait jamais. Son âge était un problème : on ne pouvait pas savoir s'il était vieux avant le temps ou s'il avait ménagé sa jeunesse afin qu'elle lui servit toujours. »*

Ainsi dans cet extrait de *Gobseck* d'Honoré de Balzac, l'auteur parle d'un personnage, un usurier nommé Gobseck.

### **3-3-2-D'événements**

*« Une autre fois elle entendit encore la voix vit la clarté mais dans cette clarté de nobles figures dont l'une avait des ailes et semblait un sage prud'homme. Il lui dit Jeanne va au secours du roi de France et tu lui rendras son royaume. »*

Dans ce passage de *L'Histoire de France (Moyen âge)* par Jules Michelet, l'historien parle des voix qu'entendait Jeanne d'Arc et qui l'exhortaient à combattre les envahisseurs anglais pendant la guerre de Cent ans.

### **3-3-3-D'objets**

*« Il est à peine besoin de préciser que les restes de ces prétendus géants n'étaient que des ossements de mastodontes et autres animaux fossiles que les naturalistes de l'époque attribuaient à des squelettes humains de taille gigantesque. »*

Dans ce petit extrait d'*Au fond des gouffres* de Norbert Casteret, l'auteur évoque les découvertes d'ossements d'animaux fossiles comme les mastodontes et les mammoths, longtemps pris pour des squelettes d'hommes géants par les naturalistes.

### 3-3-4-D'idées

*« L'homme modeste ne nie pas ses mérites ; il a une opinion exacte de sa valeur, mais il ne l'étale pas. Il connaît ses défauts et il ne croit pas en être excusé quand il a aperçu ces mêmes défauts chez d'autres personnes. Il reconnaît les erreurs qu'il a faites. Quand on ne prend pas garde à lui, il ne s'en formalise pas ; il s'estime peu, mais il estime beaucoup les autres. Il ne cherche pas les louanges ; il sait qu'elles sont souvent fausses et intéressées. »*

Dans ce texte, l'auteur parle de la valeur morale et la qualité vertueuse qu'est la modestie et de l'idée qu'il se fait de la personne dite modeste.

Cela dit, les thèmes peuvent être nombreux et divers d'un texte à l'autre, et parfois, à l'intérieur même du texte en question.

### 3-4-Le temps

Il s'agit de savoir le temps du texte, d'en repérer le moment ou l'instant précis, c'est-à-dire quand cela se passe-t-il ?

Les indications temporelles peuvent être incluses dans le texte et ainsi parfaitement relevables par la lecture. Elles peuvent aussi être, à l'opposé, extérieures au texte, ce qui nous obligera à les chercher parmi les indices périphériques qui forment, comme nous l'avons vu, « l'image du texte ». On parlerait donc d'indices internes pour le premier cas et d'indices externes pour le second.

Exemples d'indices internes :

*-« Il y a aujourd'hui trois cent quarante-huit ans six mois et dix-neuf jours que les parisiens s'éveillèrent au bruit de toutes les cloches sonnant à grande volée dans la triple enceinte de la Cité, de l'Université et de la Ville. »* Première phrase de *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo.

*-Ce siècle avait deux ans. Rome remplaçait Sparte.*

*Déjà Napoléon perçait sous Bonaparte,*

*Et du Premier Consul déjà par maint endroit*

*Le front de l'empereur brisait le masque étroit.*

Il s'agit dans ce poème de Victor Hugo dans *Les Feuilles d'automne* (1831) d'une date précise, l'année 1802, celle de la naissance du poète.

En ce qui concerne les indices externes, ils sont à trouver plutôt dans les faits divers, les lettres, le journal littéraire (journal intime, autobiographie...), etc.

Exemple d'indices externes :

### **Quand des écrivains germanopratin se confinent dans une abbaye des Corbières**

Quinze auteurs, parmi lesquels Sylvain Tesson et Frédéric Beigbeder, sont allés faire une retraite auprès des chanoines augustiniens. Ils en ont tiré un livre. Notre collaborateur était de la partie.

*L'Express, 27/11/2021*

Dans certains textes, il n'y a aucune indication temporelle permettant de situer le texte chronologiquement. Mais cela n'empêche pas, en cherchant, de savoir (même approximativement) quand le texte lui-même fut écrit, notamment, par rapport à la biographie de l'auteur.

### **3-5-Le lieu**

C'est-à-dire de préciser le lieu, l'espace qui sert de cadre au texte, où cela se passe-t-il ? Cela varie entre un lieu réel (un village, une cité, une ville, un pays...c'est-à-dire un site qui existe réellement et que l'auteur désigne nommément) ; et un lieu imaginaire que l'auteur désigne d'un nom créé par lui.

Mais il faut une culture assez conséquente pour distinguer les lieux réels des lieux imaginaires, à moins qu'il soit question, pour les premiers, de noms assez ou plus ou moins connus, et pour les seconds, de noms fantaisistes plus ou moins connus.

Cela peut concerner aussi des lieux précis (un château, une place, une rue, une ville, un fleuve, une montagne, un désert connus) ou des lieux vagues, non identifiés formellement et non précis ou précisés (un hameau, un village, une rue, la campagne, une forêt, une maison, une plaine, non nommés).

Exemples de lieux réels précis :

-« *C'était à Mégara, faubourg de Carthage, dans les jardins d'Hamilcar* ». Première phrase de *Salammbô* de Gustave Flaubert où le lieu est indiqué avec précision ; il s'agit des jardins d'Hamilcar situés dans le faubourg Mégara dans l'antique cité punique de Carthage.

-« *Le village était à gauche de la route, un village des Flandres, largement éparpillé sur une terre plate et riche en eau.* » Dans cet extrait de *L'empreinte du dieu* de Maxence Van der Meersch, il est question d'un village de la région des Flandres en Belgique.

Exemple de lieu imprécis :

-« *Je me vis dans un petit parc où se prolongeaient des treilles en berceaux chargées de lourdes grappes de raisins blancs et noirs.* » Dans ce bref passage d'*Aurélia* de Gérard de Nerval où il est question de parc, il n'y a aucune précision sur le lieu exact, le village ou la ville en question.

### **3-6-Comment le dit-il**

Ce comment à deux facettes, deux éléments intrinsèques : la forme, c'est-à-dire le cadre textuel (nouvelle, roman, article de presse, lettre, poème, pièce de théâtre...) ou la structure du texte. Le fond, le ton du texte, le style utilisé (soutenu, sérieux, argumentatif, emphatique, élogieux, ironique, cynique...) qui sied à la nature du texte.

### 3-6-1-La forme

Exemple 1 :

*Ceux qui vivent, ce sont ceux qui luttent ; ce sont  
Ceux dont un dessein ferme emplit l'âme et le front,  
Ceux qui d'un haut destin gravissent l'âpre cime,  
Ceux qui marchent pensifs, épris d'un but sublime,  
Ayant devant les yeux sans cesse, nuit et jour,  
Ou quelque saint labeur ou quelque grand amour.*

Victor Hugo, *Les châtiments*

Le poème est reconnu à :

- La disposition en vers
- La rime
- Jeu des sonorités.

Exemple 2 :

*Quand la perdrix  
Voit ses petits  
En danger, et n'ayant qu'une plume nouvelle  
Qui ne peut fuir encor par les airs le trépas,  
Attirant le chasseur et le chien sur ses pas,  
Détourne le danger, sauve ainsi sa famille ;  
Et puis quand le chasseur croit que son chien la pille,  
Elle lui dit adieu, prend sa volée et rit*

*De l'homme qui, confus, des yeux en vain la suit.*

La Fontaine, *Ruse de perdrix*

On reconnaît bien la fable à la rime et aux sonorités, bien sûr, dont elle partage les caractéristiques avec la poésie, mais surtout, à la présence d'animaux et à la morale de la fin, qui sont les deux éléments essentiels de la fable.<sup>228</sup>

Exemple 3 :

*Mon cher Editeur et ami,*

*Je crois qu'il va être temps de nous lier par un autre contrat, pour mon prochain roman Rigodon...dans les termes du précédent sauf la somme -1500 NF<sup>229</sup> au lieu de 1000- sinon je loue, moi aussi, un tracteur et vais défoncer la NRF<sup>230</sup>, et pars saboter tous les bachots !*

*Qu'on se le dise !*

*Bien amicalement votre*

Destouches<sup>231</sup>

Il s'agit de la dernière lettre de Céline aux Editions Gallimard

Exemple 4 :

---

<sup>228</sup>« *Je me sers d'animaux pour instruire les hommes.* »Disait La Fontaine, mais ce grand fabuliste (qui est à la fable ce que Molière est au théâtre comique ou ce que Perrault est au conte), a aussi écrit des fables qui ont pour héros des hommes : *Le laboureur et ses enfants*, *L'enfant et le maître d'école*, *L'ivrogne et sa femme...*

<sup>229</sup> Nouveaux francs

<sup>230</sup> *Nouvelle Revue Française*, revue phare des éditions Gallimard.

<sup>231</sup> Louis-Ferdinand Destouches, plus connu sous le pseudonyme Louis-Ferdinand Céline (1894-1961), écrivain français auteur du *Voyage au bout de la nuit* et de *Mort à crédit*.

*Longtemps, je me suis couché de bonne heure. Parfois, à peine ma bougie éteinte, mes yeux se fermaient si vite que je n'avais pas le temps de me dire : « Je m'endors. »*

Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*

On reconnaît ici l'autobiographie dans un des plus beaux incipits de la littérature française.

Exemple 5 :

### **Un petit garçon de 6 ans tué alors qu'il faisait du vélo**

Un enfant de 6 ans est décédé ce lundi à l'hôpital de Rennes après avoir été percuté la veille alors qu'il circulait à vélo, à Cintré (Ille-et-Vilaine). Le petit garçon a été renversé par une voiture sur une petite route en bordure d'un lotissement. Il a succombé à ses blessures, raconte Ouest-France. L'automobiliste, un homme de 33 ans, a été entendu par les gendarmes pour déterminer les circonstances de l'accident. Selon les premiers éléments de l'enquête, il roulait à allure modérée, précise France 3. Choqué, il a également été brièvement hospitalisé.

*Le Bien Public, 11 juillet 2018*

Il s'agit là d'un fait divers dans un journal local français.

### **3-6-2-Le style**

Exemple 1 :

*Prenez un mot prenez en deux*

*Faites les cuir' comme des œufs*

*Prenez un petit bout de sens*

*Puis un grand morceau d'innocence*

*Faites chauffer à petit feu*

*Au petit feu de la technique*

*Versez la sauce énigmatique  
Saupoudrez de quelques étoiles  
Poivrez et mettez les voiles  
Où voulez-vous donc en venir ?  
A écrire ?  
Vraiment ? À écrire ?*

Raymond Queneau, *Pour un art poétique*

Dans ce poème, Raymond Queneau assimile la création d'un poème à la préparation d'un met, on dirait une recette de cuisine.

Exemple 2 :

*Qu'est-ce qu'il t'arrive ?  
Qu'est-ce qu'il t'arrive ?  
Il t'arrive des mots,  
Des lambeaux de phrase.  
Laisse-toi causer. Ecoute-toi  
Et fouille, va plus profond.  
Regarde au verso des mots,  
Démêle cet écheveau.  
Rêve à travers toi,  
A travers tes années  
Vécues et à vivre.*

Eugène Guillevic, *Art poétique*.

Dans le poème ci-dessus, le poète compare l'inspiration à travers les mots qui viennent à l'esprit du poète à une maladie ou, du moins, à un problème de santé qui l'assaille.

Exemple 3 :

Au lever du rideau, Madame est seule. Elle est assise sur un «sofa» et lit un livre.

IRMA, *entrant et apportant le courrier.*

Madame, la poterne vient d'éliminer le fourrage...

MADAME, *prenant le courrier.*

C'est tronc !... Sourcil bien !... (*Elle commence à examiner les lettres puis, s'apercevant qu'Irma est toujours là :*) Eh bien, ma quille ! Pourquoi serpez-vous là ? (*Geste de congédiement.*) Vous pouvez vidanger !

IRMA : C'est que, Madame, c'est que...

MADAME : C'est que, c'est que, c'est que quoi-quoi ?

IRMA : C'est que je n'ai plus de « Pull-over » pour la crécelle...

MADAME, *prend son grand sac posé à terre à côté d'elle et après une recherche qui paraît laborieuse, en tire une pièce de monnaie qu'elle tend à Irma.*

Gloussez ! Voici cinq gaulois ! Loupez chez le petit soutier d'en face : c'est le moins foreur du panier...

Jean Tardieu, *Un mot pour un autre*

Dans cette pièce de théâtre de Tardieu, les mots sont remplacés par d'autres mots ambigus et incongrus voire incompris et totalement inappropriés. L'originalité d'un tel texte a un effet comique certain et qui, en plus, n'en altère pas la compréhension pour autant. Ce genre de textes ressemble à ceux de la littérature ludique et d'expérimentation ou dite de contrainte comme la méthode S + 7.<sup>232</sup>

---

<sup>232</sup>La méthode S+7 consiste à remplacer chaque substantif (S) d'un texte préexistant par le septième substantif trouvé après lui dans un dictionnaire (**S+7**) donné.

Jean Lescure en est l'inventeur : il expose la méthode du S+7 lors d'une des premières réunions de l'OuLiPo, le 13 février 1961. Les comptes rendus de Jacques Bens (*Genèse de l'Oulipo. 1960-1963*, Le Castor Astral) montrent que c'est une des premières contraintes inventées par l'Oulipo.

Le S+7 a connu un très vif succès comme en témoignent les nombreux textes produits selon la méthode mais aussi la multiplicité des variations proposées autour de la contrainte .<https://www.ouliipo.net/fr/contraintes/s7>

### 3-7-Synthèse

Donc, pour analyser un texte, référons-nous à cette grille récapitulative des rapports entre les paramètres d'un texte et les composantes d'une situation de communication :

QUI ?	QUOI ?	A QUI ?	QUAND ?	OU ?	COMMENT ?
Qui parle ?	Que dit-il ?	A qui parle-t-il ?	Quand cela se passe-t-il ?	Où cela se passe-t-il ?	Comment le dit-il ?
Destinateur Emetteur	Message	Destinataire Récepteur	Circonstances du discours	Circonstances du discours	Forme du message (relation avec le code)

### 4-La progression thématique

#### 4-1-Les niveaux de structuration du texte

Un texte, n'importe lequel, fonctionne à différents niveaux, exemple :

*Le sculpteur a offert une statue au gouverneur.*

**4-1-1-**Premièrement, on y identifie des mots et groupes de mots qui ont comme fonctions : sujet + verbe + complément d'objet + complément d'attribution. C'est le **niveau syntaxique** qui fait que la phrase est correcte ou non. Il nous fait bien savoir qui a offert la statue (le sculpteur) et qui l'a reçue (le gouverneur) et non l'inverse.

**4-1-2-**Deuxièmement, on arrive à distinguer des mots et groupes de mots qui correspondent aux constituants du sens de la phrase : agent + action + objet + destinataire. C'est le **niveau sémantique** qui permet la reconstruction du sens de la phrase afin d'en comprendre le message.

**4-1-3-**Troisièmement, c'est de la répartition de l'information dans la phrase qu'il s'agit. Puisque la phrase s'insère dans un contexte, en partant d'un élément connu, qui la rattache à ce contexte, elle charrie des renseignements nouveaux à propos de cet élément. C'est le **niveau logique** qui définit de qui ou de quoi l'on parle et ce que l'on dit.

## **4-2-Thème et propos**

Quand un discours est produit, c'est afin de parler de quelqu'un ou de quelque chose en disant quelque chose qui le ou la concerne. Par exemple, quand un couple vient voir le médecin à propos d'un malaise dont souffre la femme, le praticien apprendra au mari que sa femme est enceinte, ce qui constitue l'information transmise par ce discours. Ainsi, « votre femme » constitue le **thème** du discours, c'est-à-dire ce dont on parle ; c'est un élément connu qui sert de déclencheur au discours. « Est enceinte » constitue le **propos**, c'est-à-dire l'information nouvelle que l'on veut communiquer au sujet du thème.

Le thème est, pour ainsi dire, l'élément connu tandis que le propos représente l'élément nouveau, l'information elle-même. Quand le médecin parle de la femme, le mari la connaît bien, puisque c'est sa femme ; mais, quand il lui dit qu'elle est enceinte, c'est quelque chose que le mari apprend à chaud, puisqu'il ne pouvait pas le savoir avant. Qu'il l'ait deviné ou non, il ne pouvait en aucun cas le certifier sans le concours d'un spécialiste.

Donc, dans un texte, l'auteur parle toujours d'un thème. Mais comment passe-t-il d'un thème à un autre, par exemple ? C'est ce que nous essayerons de voir.

## **4-3-Les types de progression**

C'est-à-dire comment se déroulent les différents thèmes d'un texte et quels liens existent-t-ils entre eux. C'est ce qui va nous amener aux structures lexicale et sémantique du texte.

### **4-3-1-La progression à thème constant)**

C'est du même thème qu'il s'agit d'une phrase à l'autre dans le texte en entier.

*« On nage sur le flanc, sur le nez, sur le dos, sur le menton, sur le cœur, on barbote, on fait des ronds, on fait des huit, on tourbillonne, on s'ébroue, on piaffe, on s'endort, on brasse l'onde, on cabriole, on coule à pic, on*

*remonte d'un coup de talon net, on tape à tour de bras sur l'eau, on escalade une échelle de fer, on s'étend sur le sable et le varech. On sèche. »*

Henri Bosco, *Le quartier de sagesse*.

Vous aurez remarqué la répétition du pronom indéfini « on », qui est le thème et qui revient dans chaque phrase. On conserve le même point de départ et on y revient à chaque fois, au fur et à mesure de notre progression dans le texte.

Il s'y dégage une sorte de monotonie et bien que l'on devine qu'il s'agit probablement de jeunes nageurs, il faut cependant remonter plus haut dans le texte pour découvrir à qui correspond nommément ce fameux « on ».

Néanmoins, il faut préciser que le thème n'est pas toujours un même mot qui est répété. Il peut s'agir, par exemple, d'une succession de substituts :

*« L'autre jour, en ville, ne voilà-t-il pas que je rencontre un de mes anciens camarades de régiment. Ali qu'il s'appelait et qui était devenu ingénieur. Il cherchait un cadeau pour l'anniversaire de sa fille. Cet homme d'apparence brute était un père très attentionné. »*

Là, le même thème est représenté par cinq éléments différents : un de mes anciens camarades, Ali, ingénieur, il, cet homme. Cette variation lexicale permet d'éviter la monotonie qui aurait prévalu, comme dans le premier texte, de la répétition du même terme.

Cette progression est indissociable des textes narratifs.

Pour schématiser ce type de progression :

**Phrase 1 : Thème 1 (je/il/on...) + Propos 1**

**Phrase 2 : Thème 1 (je/il/on...) + Propos 2**

**Phrase 3 : Thème 1 (je/il/on...) + Propos 3**

**Etc.**

#### **4-3-2-La progression à thème linéaire**

Dans cette progression, le thème d'une phrase est issu du propos de la phrase précédente, tel qu'on peut l'observer dans l'exemple qui suit :

« *Le magnifique fleuve déploie le cortège de ses eaux bleues entre deux rangées de montagnes aussi nobles que lui ; les cimes s'allongent par étages jusqu'au bout de l'horizon dont la ceinture lumineuse les accueille et les relie ; le soleil pose une lumière sereine sur leurs flancs, sur leur dôme de forêts toujours vivantes...* »

Hippolyte Taine, *La vallée du Rhin*.

Vous voyez que le thème de la phrase 2 (montagnes) vient du propos de la phrase 1 (le magnifique fleuve), tandis que le thème de la phrase 3 (les cimes) vient du propos de la phrase 2.

On schématisera ce type de progression ainsi :

**Phrase 1 : Thème 1 + Propos 1**

(fleuve) (montagnes)

**Phrase 2 : Thème 2 + Propos 2**

(montagnes) (cimes)

**Phrase 3 : Thème 3 + Propos 3**

(cimes) etc.

Cette progression est l'apanage des textes descriptifs. Cependant, il faut savoir que, souvent, le thème ne reprend pas tout le propos dont il dérive, mais une partie seulement, comme dans cet exemple :

« *Comme les choses bonnes à manger peuvent être aussi belles à voir ! Fruits croulants, vrombissants de guêpes, couleur d'ambre, de sang d'émeraude ; poissons glissants, vernis et souples ; boucheries échantillonnant tous les roses, les vermillons, les laques, les garances ; légumes mats, faisant alterner avec ses vigueurs les tons froids, les verts bleutés et pâles, les blancs compacts de ce qui a mûri sous la terre...* »

Emile Henriot, *Rencontres en Île-de-France*.

#### **4-3-3-La progression à thème éclaté (ou à thèmes dérivés)**

Cette progression est plus complexe que les précédentes. On débute toujours par un **hyperthème** (thème générique) qui va, pour ainsi dire, se décomposer en plusieurs sous-thèmes, comme dans ce texte :

« *Le château semblait abandonné depuis longtemps. Les toits paraissaient plier sous le poids des végétations qui y croissaient. Les murs, quoique construits de ces pierres schisteuses et solides dont abonde le sol, offraient de nombreuses lézardes où le lierre attachait ses griffes.* »

Honoré de Balzac, *Les Chouans*.

Cette progression pourrait être schématisée ainsi :

**Phrase 1 : Hyperthème : château abandonné (vétusté)**

**Phrase 2 : toits qui plient**

**Phrase 3 : végétations croissantes**

**Phrase 4 : murs lézardés**

Dans d'autres cas, l'hyperthème n'est pas cité ; mais il peut être reconstruit par la suite, comme ici :

« *Le grand-père, à la mode des compagnons, avait gardé ses longues boucles et sa barbe carrée : ses poils frisés étaient aussi drus qu'au temps lointain de sa jeunesse, mais ils étaient devenus blancs comme la neige, autour de son visage rapetissé.* »

Marcel Pagnol, *Le temps des secrets*.

La progression thématique est organisée comme suit :

**Sous-thème 1 = temps lointain de la jeunesse**

**Sous-thème 2 = poils blancs comme la neige**

**Sous-thème 3 = visage rapetissé**

**Hyperthème reconstruit : la vieillesse**

#### 4-3-4-Combinaison de progressions

Souvent, deux types de progressions sont combinés dans le même texte, exemple :

*« Les quatre soldats qu'il avait vus glisser le long des blés avaient tourné autour du champ pour rejoindre la route : ils débouchèrent sur le pré en file indienne.*

*C'étaient des types du génie, Mathieu ne les connaissait pas ; ce caporal, qui ressemblait à Pinette ; il était en bras de chemise comme lui ; il avait ouvert sa chemise sur sa gorge velue ; le suivant, un brun hâlé, avait jeté sa veste ; il tenait un épi (...), il renversa la main, la porta à sa bouche. Le troisième, plus grand et plus âgé, peignait avec ses doigts ses cheveux blonds. Le quatrième arrivait sans bruit ; il s'arrêta (...), il s'accroupit. »*

Jean-Paul Sartre, *La mort dans l'âme*

Il y a là, une progression à thèmes dérivés, avec un hyperthème, « les quatre soldats» qui éclate en plusieurs sous-thèmes : ce caporal, le suivant, le troisième, le quatrième.

Il y a ensuite une autre progression qui se greffe sur la première, une progression à thème constant, puisque les sous-thèmes 1,2 et 4 sont développés :

-Ce caporal : **il** était..., **il** avait ouvert

-Le suivant : **il** tenait, **il** renversa ;

-Le quatrième : **il** s'arrêta, **il** s'accroupit.

On peut schématiser comme suit :

Les quatre soldats			
Le caporal	Le suivant	Le troisième	Le quatrième
-il était	-il tenait		-il s'arrêta
-il avait ouvert	-il renversa		-il s'accroupit

#### 4-3-5-Ruptures thématiques

Il peut y avoir un phénomène de rupture lorsque, par exemple, le thème d'une phrase n'est pas rattaché au contexte qui le précède, comme dans ces deux exemples :

Exemple 1 :

« **Je** restai là, couché dans l'herbe, sans force, jusqu'à ce que mes battements eussent repris un rythme normal. **Un vol de canards passa** au-dessus de moi, très bas, à une vitesse vertigineuse, troublant le silence de leur grotesque 'coin-coin' »

Michel Déon, *Un taxi mauve*

Exemple 2 :

« Revenue à elle, **elle** revit le fantôme, ou la statue comme elle dit toujours, immobile, les jambes et le bas du corps dans le lit, le buste et les bras étendus en avant, et entre ses bras son mari, sans mouvement. **Un coq** chanta. »

Prosper Mérimée, *Romans et nouvelles*

Dans le premier exemple, on est en train de parler de « je » puis on passe soudainement à « un vol de canards », thème qui n'a aucun rapport avec le premier.

Dans le second exemple, on commence d'abord par parler d' « elle » puis on passe au « coq ». Il doit certainement s'agir des premiers instants de l'aube quand le jour commence à pointer et que les coqs le signalent par leur chant matinal. Cette juxtaposition de deux thèmes complètement différents est des plus surprenantes et c'est à ce juste titre que la rupture thématique est évoquée.

Ces mêmes éléments, dans d'autres contextes, figuratifs ou télévisuels par exemple, ne représenteraient aucune rupture :

-La scène du texte du premier exemple, représentée dans un tableau ou une toile peinte, ne susciterait aucune remarque chez celui qui le contemplerait.

-Celle du second exemple, jouée au cinéma, ne laisserait la place à aucune impression de rupture.

## **5-Le questionnaire d'exploitation du texte**

Après la phase pré-pédagogique, qui concerne l'approche du texte par et pour l'enseignant lui-même afin qu'il puisse maîtriser sa matière, vient la phase pédagogique, c'est-à-dire celle de l'exploitation du texte à travers des questions aux apprenants pour qu'on puisse le leur expliquer.

**1-**Une question sur l'image du texte.

On demandera aux apprenants d'observer l'image du texte et de formuler des hypothèses sur son contenu.

**2-**Après, on leur demandera de repérer les éléments de la situation de communication :

-Qui parle ? (auteur/narrateur/personnage...)

-De quoi parle-t-il ? (thème du texte)

-Où cela se passe-t-il ? (lieu de l'action)

-Quand cela se passe-t-il ? (temps de l'action)

**3-**On demandera de repérer les éléments linguistiques pertinents :

-Eléments lexicaux : thèmes, champs, indications apportant des informations sur les personnages, les objets décrits, verbes indiquant les actions, etc.

-Eléments syntaxiques : articulateurs, temps verbaux, structures grammaticales (négation, interrogation, passif, etc.)

**4-**Repérer la structure du texte : schéma narratif, thèmes et sous-thèmes, chronologie des événements, etc.

**5-**Synthétiser le texte sous forme de :

-Grille

-Résumé

-Plan

-Schéma, etc.

**6-** Trouver un prolongement au texte (élargissement) :

-Proposer une suite au texte

-Proposer une autre fin

-Relier le texte à l'actualité

-Discuter du contenu.

### III-Applications

#### 1-Le classement des textes

Classez chacun des textes suivants selon les différents critères étudiés.

#### **Texte n° 1 : Sidi-Bel-Abbès, le corps du fermier emporté par oued Mekerra repêché**

Dans la matinée d'hier, le corps du fermier emporté par oued Mekerra en crue dans la localité de Ras-El-Ma, a été finalement repêché par les éléments de la Protection civile au niveau de la localité de Moulay Slissen. La dépouille a été déposée à la morgue du CHU de Sidi-Bel-Abbès.

Pour rappel, le fermier, âgé d'une soixantaine d'années, se rendait dans la matinée de dimanche dernier à son exploitation à bord de son véhicule *Toyota « Hilux »* alors que les précipitations avaient accru les eaux de l'oued Gor dans la wilaya de Tlemcen et qui ont entraîné la crue de l'oued Mekerra dont la prise de source est située à Ras-El-Ma en frontière entre les deux wilayas (Sidi-Bel-Abbès - Tlemcen). Son véhicule a été retrouvé vide quelques kilomètres plus loin.

La Protection civile n'a eu de cesse de rechercher le malheureux fermier et ce n'est que le lendemain, soit dans la matinée d'hier, que son corps a été retrouvé flottant sur les eaux de l'oued au lieudit Mhirta, dans la localité de Moulay Slissen.

*Le Quotidien d'Oran, 26 février 2015*

#### **Texte n° 2 : Iphigénie**

Agamemnon : Oui, c'est Agamemnon, c'est ton roi qui t'éveille. Viens, reconnais la voix qui frappe ton oreille.

Arcas : C'est vous-même, Seigneur ! Quel important besoin vous a fait devancer l'aurore de si loin ? A peine un faible jour vous éclaire et me guide. Vos yeux seuls et les miens sont ouverts dans l'Aulide. Avez-vous dans les airs entendu quelque bruit ? Les vents nous auraient-ils exaucés cette nuit ? Mais tout dort, et l'armée, et les vents, et Neptune.

Agamemnon : Heureux qui, satisfait de son humble fortune. Libre du joug superbe où je suis attaché. Vit dans l'état obscur où les Dieux l'ont caché !

Jean Racine, *Iphigénie*, Acte I, Scène I

### **Texte n° 3 : Waterloo**

Les cuirassiers se ruèrent sur les carrés anglais. Ventre à terre, brides lâchées, sabre aux dents, pistolets au poing, telle fut l'attaque. Il y a des moments dans les batailles où l'âme durcit l'homme jusqu'à changer le soldat en statut, et où toute cette chair se fait granit. Les bataillons anglais éperdument assaillis, ne bougèrent pas. Alors ce fut effrayant.

Victor Hugo, *Les Misérables*.

### **Texte n° 4 : Le Dormeur du val**

C'est un trou de verdure où chante une rivière  
Accrochant follement aux herbes des haillons  
D'argent ; où le soleil, de la montagne fière,  
Luit : c'est un petit val qui mousse de rayons.

Un soldat jeune, bouche ouverte, tête nue,  
Et la nuque baignant dans le frais cresson bleu,  
Dort ; il est étendu dans l'herbe, sous la nue,  
Pâle dans son lit vert où la lumière pleut.

Arthur Rimbaud, *Le Dormeur du val*

## 2-L'image du texte

Quelles informations véhiculent l'image de ce texte (prenez compte des indices extérieurs et intérieurs du texte) ?

### Auto-stop

Qu'est-ce que votre voiture ? Ah ! Ah ! C'est une Citroën... Moi, si j'avais une voiture, j'aimerais mieux une Bugatti. Au moins les Bugatti, ça marche. Dame, ça coûte assez cher. Ce n'est pas de la camelote. J'ai un beau-frère qui possède une belle voiture. Lui, c'est une Rolls, pour le moins. Lui, il conduit bien. C'est pas pour dire... Non, ah ! Mais il est prudent. Je ne parle pas rapport à...

Attention ! L'auto, ça fait gagner du temps, surtout maintenant qu'on arrive sur le plateau. Mon beau-frère, lui, il va vite. Il est prudent, mais il va vite. C'est un gars qui sait conduire. Qu'est-ce qui fait ce petit bruit-là ? Comme c'est drôle, ces voitures d'aujourd'hui : on ne sait pas où mettre ses jambes. Vaut mieux que rien, bien évidemment. Vous êtes sûr de ne pas vous tromper de route ? Moi, d'ordinaire, je prends les raccourcis. C'est plus agréable. M'y voilà. Oh ! Ne vous donnez pas la peine. Pourvu seulement que je n'oublie rien.

Georges Duhamel, *Fables de mon jardin*.

## 3-La situation de communication

Remplir la grille récapitulative pour chacun des textes suivants (parfois, on ne peut pas remplir toutes les colonnes)

### Texte n° 1 :

Le vingt-cinq septembre douze cent soixante-quatre, au petit jour, le duc d'Auge se pointa sur le sommet du donjon de son château pour y considérer, un tantinet soit peu, la situation historique. Elle était plutôt floue. Des restes du passé traînaient encore çà et là, en vrac. Sur les bords du ru voisin, campaient deux Huns ; non loin d'eux un Gaulois, Eduen peut-être, trempait audacieusement ses pieds dans l'eau courante et fraîche. Sur

l'horizon se dessinaient les silhouettes, molles de Romains fatigués, de Sarrasins de Corinthe, de Francs anciens, d'Alains seuls. Quelques Normands buvaient du calva.

Raymond Queneau, *Les fleurs bleues*

**Texte n° 2 :**

**Il était une fois une jolie princesse**

Il était une fois un château où vivait une princesse nommée Renault Super 5. Une princesse si belle et si élégante qu'elle était la fierté de tout le royaume.

Mais la jolie princesse s'ennuyait et ne rêvait qu'à une seule chose : rencontrer le prince charmant.

Alors, un beau matin, elle décida de se refaire une beauté. Et, d'un coup de baguette magique, se transforma en Renault 5 Super Campus.

Elle changea de robe, la signa Campus et s'équipa 'un toit ouvrant et d'une radio. Sa silhouette devint plus affinée. Son nouveau moteur de 1.108 cc annonçait gaiement la couleur.

Sûre d'elle, raffinée jusqu'au bout des phares, elle devint la reine du château.

*Publicité Renault*

**Texte n° 3 :**

L'homme qui dit n'avoir pas d'opinions politiques en a une. Il est le collaborateur et le complice de tous ceux qui ont mis la main sur le pouvoir, le pied sur la gorge de la Patrie. C'est sur son indifférence que s'appuient les tueurs de pauvres et les bourreaux de la pensée. Fanfarons d'indépendance que vous êtes, forcés de courber l'échine devant le vainqueur pour obtenir d'un de Morny qu'il fasse jouer *La Dame aux Camélias* ou que la princesse Mathilde impose *Henriette Maréchal* au Français! <sup>233</sup> Ou insurgé, ou courtisan : il n'y a pas à sortir de là.

*Le Cri du peuple*, 14 novembre 1883

---

<sup>233</sup> *Le Théâtre Français*, communément appelé *Le Français*

**Texte n° 4 :**

La magnificence et la galanterie n'ont jamais paru en France avec tant d'éclat que dans les dernières années du règne de Henri second. Ce prince était galant, bien fait et amoureux ; quoique sa passion pour Diane de Poitiers, duchesse de Valentinois, eût commencé il y avait plus de vingt ans, elle n'en était pas moins violente, et il n'en donnait pas des témoignages moins éclatants.

Madame de La Fayette, *La princesse de Clèves*

**Texte n° 5 :**

Dans la vitrine de la librairie, tu as aussitôt repéré la couverture et le titre que tu cherchais. Sur la trace de ce repère visuel, tu t'es aussitôt frayé chemin dans la boutique, sous le tir de barrage nourri des livres-que-tu-n'as-pas-lus, qui, sur les tables et les rayons, te jetaient des regards noirs pour t'intimider. Mais tu sais que tu ne dois pas te laisser impressionner.

Italo Calvino, *Si par une nuit d'hiver un voyageur*

**Texte n° 6 :****Rentrée des classes**

Je vais vous dire ce que me rappellent, tous les ans, le ciel agité de l'automne, les premiers dîners à la lampe et les feuilles qui jaunissent dans les arbres qui frissonnent ; je vais vous dire ce que je vois quand je traverse le Luxembourg dans les premiers jours d'octobre, alors qu'il est un peu triste et plus beau que jamais ; car c'est le temps où les feuilles tombent une à une sur les blanches épaules des statues. Ce que je vois alors dans ce jardin, c'est un petit bonhomme qui, les mains dans les poches et sa gibecière au dos, s'en va au collège en sautillant comme un moineau. Ma pensée seule le voit, car ce petit bonhomme est une ombre ; c'est l'ombre du moi que j'étais il y a vingt-cinq ans.

Anatole France, *Le livre de mon ami*

## 4-La progression thématique

Etudiez la progression thématique dans les textes suivants :

### Texte n° 1

#### Le jeune paon

Quand je suis venu au monde, je n'avais qu'un maigre duvet sur la peau et rien ne permettait d'espérer qu'il en serait un jour autrement. Ce n'est que peu à peu que je me suis transformé au point d'être où vous me voyez à présent, et il m'a fallu des soins.

Je ne pouvais rien faire sans que ma mère me reprenne aussitôt : « Ne mange pas de ver de terre, ça empêche la huppe de pousser. Ne saute pas à cloche-pied, tu auras la traîne de travers. Ne mange pas trop. Ne bois pas pendant les repas. Ne marche pas dans les flaques... » C'était sans fin. Et je n'avais pas le droit de fréquenter les poulets ni les autres espèces du château. Car vous savez que j'habite ce château qu'on aperçoit là-bas.

Marcel Aymé, *Les contes du chat perché*

### Texte n° 2

L'an 2500. Alors que le soleil est condamné, les hommes prennent le chemin des étoiles. Sur une douce planète océane, un vaisseau semeur donne une deuxième chance à l'humanité...

L'an 3500. Dix siècles plus tard, le système solaire est sur le point d'exploser, mais la découverte de la poussée quantique permet désormais de transporter un million de corps cryogénisés vers Sagan Deux.<sup>234</sup>

Faisant escale sur Thalassa, le Magellan et son équipage feront la connaissance des descendants de l'humanité, et Loren Lorenson celle de Mitissa... Mais la nouvelle Terre promise les attend, de l'autre côté de l'Univers...

Arthur C. Clarke, *Chants de la Terre lointaine*

---

<sup>234</sup> Probablement, planètes nommées ainsi en l'honneur de l'astronome américain Carl Sagan (1934-1996)

### Texte n° 3

Mme Verdurin était assise sur un haut siège suédois en sapin ciré, qu'un violoniste de ce pays lui avait donné et qu'elle conservait, quoiqu'il rappelât la forme d'un escabeau et jurât avec les beaux meubles anciens qu'elle avait, mais elle tenait à garder en évidence les cadeaux que les fidèles avaient l'habitude de lui faire de temps en temps, afin que les donateurs eussent le plaisir de les reconnaître quand ils venaient. Aussi tâchait-elle de persuader qu'on s'en tint aux fleurs et aux bonbons, qui du moins se détruisent ; mais elle n'y réussissait pas, et c'était chez elle une collection de chauffe-pieds, de coussins, de pendules, de paravents, de baromètres, de potiches, dans une accumulation de redites et un disparate d'étrennes.

Marcel Proust, *Du côté de chez Swann*

### Texte n° 4

Rastignac, resté seul, fit quelques pas vers le haut du cimetière et vit Paris tortueusement couché le long des deux rives de la Seine, où commençaient à briller les lumières. Ses yeux s'attachèrent presque évidemment entre la colonne de la place Vendôme et le dôme des Invalides, là où vivait ce beau monde dans lequel il avait voulu pénétrer. Il lança sur cette ruche bourdonnante un regard qui semblait par avance en pomper le miel, et dit ces mots grandioses : -A nous deux maintenant !

Honoré de Balzac, *Le Père Goriot*

### Texte n° 5

#### **Regrets sur ma vieille robe de chambre**

Pourquoi ne l'avoir pas gardée. Elle était faite à moi, j'étais fait à elle. Elle moulait tous les plis de mon corps sans le gêner, j'étais pittoresque et beau. L'autre raide empesée me mannequinait. Il n'y avait aucun besoin auquel sa complaisance ne se prêtât car l'indigence est presque toujours officieuse. Un livre était-il couvert de poussière, un de ses pans s'offrait à l'essuyer. L'encre épaisse refusait-elle de couler de ma plume, elle présentait le flanc. On y voyait, tracés en longues raies noires, les fréquents services qu'elle m'avait rendus. Ces longues raies annonçaient le littérateur, l'écrivain, l'homme qui travaille. A présent, j'ai l'air d'un riche fainéant, on ne sait qui je suis.

Denis Diderot

## Texte n° 6

### L'horloge de grand-père

Grand-père est un homme d'ordre et de méthode ; son premier soin de la journée est de remonter l'horloge, avant même qu'il ait fait son café.

Une fois tous les quinze jours, il en graisse les chaînes avec du suif. Chaque matin, il passe sur la gaine de chêne, quoiqu'elle soit luisante de propreté, un doux chiffon de laine, et il ne songe pas à rougir de cette espèce de tendresse, car il ne croit pas qu'on la comprenne. N'est-il pas tout naturel qu'il veuille tenir en état ce meuble, qui est, selon lui, le plus beau que nous ayons et le seul qui vaille la peine qu'on l'entretienne ?

Il tient à son horloge et c'est au point que ma mère même n'a guère le droit d'y toucher ; il considère comme une sorte de sacrilège qu'un autre que lui se permette de s'en approcher.

Louis Guilloux, *Le pain des rêves*

## 5-Le questionnaire

Lisez le texte et commentez le questionnaire (questions à conserver, à supprimer, à modifier, à rajouter)

Le docteur serrait avec force la barre du lit où gémissait l'enfant. Il ne quittait pas des yeux le petit malade qui se raidit brusquement et, les dents de nouveaux serrées, se creusa un peu au niveau de la taille, écartant les bras et les jambes. Du petit corps, nu sous la couverture militaire, montait une odeur de laine et d'aigre sueur. L'enfant se détendit peu à peu, ramena bras et jambes vers le centre du lit et, toujours aveugle et muet, parut respirer plus vite. Rieux rencontra le regard de Tarrou qui détourna les yeux.

Ils avaient déjà vu mourir des enfants puisque la terreur, depuis des mois, ne choisissait pas, mais ils n'avaient jamais encore suivi leurs souffrances minute après minute, comme ils le faisaient depuis le matin. Et, bien entendu, la douleur infligée à ces innocents n'avait jamais cessé de leur paraître ce qu'elle était en vérité, c'est-à-dire un scandale. Mais jusque-là du moins, ils se scandalisaient abstraitement, en quelque sorte, parce qu'ils n'avaient jamais regardé en face, si longuement, l'agonie d'un innocent.

Justement l'enfant, comme mordu à l'estomac, se pliait de nouveau, avec un gémissement grêle. Il resta creusé ainsi pendant de longues secondes, secoué de frissons et de tremblements convulsifs, comme si sa frêle carcasse pliait sous le vent furieux de la peste et craquait sous les souffles répétés de la fièvre. La bourrasque

passée, il se détendit un peu, la fièvre sembla se retirer et l'abandonner, haletant, sur une grève humide et empoisonnée où le repos ressemblait déjà à la mort. Quand le flot brûlant l'atteignit à nouveau pour la troisième fois et le souleva un peu, l'enfant se recroquevilla, recula au fond du lit dans l'épouvante de la flamme qui le brûlait et agita follement la tête, en rejetant sa couverture. De grosses larmes jaillissant sous les paupières enflammées, se mirent à couler sur son visage plombé, et, au bout de la crise, épuisé, crispant ses jambes osseuses et ses bras dont la chair avait fondu en quarante-huit heures, l'enfant prit dans le lit dévasté une pose de crucifié grotesque.

Tarrou se pencha et, de sa lourde main, essuya le petit visage trempé de larmes et de sueur.

Albert Camus, *La Peste*

1-Quels sont les personnages mis en scène ?

2-Où se trouvent-ils ?

3-Quel est l'événement principal relaté dans ce texte ?

4-Relève les indications de temps qui donnent une importance particulière à cet événement.

5-Qui raconte cet événement ? Choisis l'une des propositions suivantes :

-Un des personnages mis en scène

-Un narrateur

-Un témoin réel qui a assisté à l'événement.

6-Celui qui raconte semble tout savoir sur les faits et les personnages : relève les mots (verbes, adjectifs, noms...), les expressions, les phrases qui présentent au lecteur les pensées et les sentiments de l'enfant, le docteur, Tarrou et Rieux.

## **IV-Corrigés**

### **1-Le classement des textes**

**Texte n° 1 :** Sidi-Bel-Abbès, le corps du fermier emporté par oued Mekerra repêché

-Genre : Texte non littéraire

    Texte non fictionnel

    Texte de presse

-Type : narratif

-Fonction : référentielle

**Texte n° 2 :** Iphigénie

-Genre : Texte littéraire

    Texte fictionnel

    Texte dramatique

-Type : conversationnel - expositif

-Fonction : expressive et poétique

**Texte n° 3 :** Waterloo

-Genre : Texte littéraire

    Texte fictionnel

    Texte romanesque

-Type : narratif

-Fonction : poétique

## **Texte n° 4 : Le Dormeur du val**

-Genre : Texte littéraire

Texte fictionnel

Texte poétique

-Type : descriptif

-Fonction : poétique

### **2-L'image du texte**

Etude des indices paratextuels

1-Le titre : très court, c'est un nom composé.

Explicite, il résume bien le sujet du texte car il s'agit apparemment d'un dialogue entre un auto-stoppeur et le propriétaire de l'automobile.

2-Les références :

-L'auteur, Georges Duhamel est un médecin, écrivain et poète français.

-Le titre de l'œuvre est un essai sous forme de récit : *Fables de mon jardin*.

3-La typographie : Les majuscules font référence aux noms propres, ceux des marques de voiture : Citroën, Bugatti et Rolls Royce.

4-Les paragraphes : Ils sont au nombre de deux :

-Le premier, introduit l'indélicat et bavard personnage de l'auto-stoppeur qui, dans un langage familier voire populaire (*dame ! une Rolls, camelote, c'est pas pour dire...*), engage la conversation à propos des marques de voitures, tout en laissant entendre que l'automobile en question laisse un peu à désirer (quel aplomb pour un auto-stoppeur !)

-Le second, continue et prolonge le précédent dans le même sens et sur le même registre familier ; en redoublant cependant d'impertinence de la part de l'auto-stoppeur qui donne l'impression de parler tout seul. Il n'y a, pour ainsi dire, pas de dialogue puisque le conducteur ne semble pas répondre à l'importun voyageur.

### 3-La situation de communication

#### Texte n° 1

Qui ?	Quoi ?	A qui ?	Où ?	Quand ?	Comment ?
Le narrateur	Le duc d'Auge considère la, plutôt floue, situation historique	Au lecteur	sur le sommet du donjon de son château	Le vingt-cinq septembre douze cent soixante-quatre, au petit jour	Roman à la structure narrative particulière

#### Texte n° 2

Qui ?	Quoi ?	A qui ?	Où ?	Quand ?	Comment ?
Agence de publicité	Conte de fées avec la princesse Renault 5 Super Campus	Lecteurs (clients potentiels)	Un château	Il était une fois...	Texte publicitaire

#### Texte n° 3

Qui ?	Quoi ?	A qui ?	Où ?	Quand ?	Comment ?
L'auteur	Diatribes contre les apolitiques	Lecteurs du journal	France	14 novembre 1883	Lettre ouverte au journal <i>Le Cri du peuple</i>

**Texte n° 4**

<b>Qui ?</b>	<b>Quoi ?</b>	<b>A qui ?</b>	<b>Où ?</b>	<b>Quand ?</b>	<b>Comment ?</b>
Le narrateur	La passion du roi pour Diane de Poitiers	Au lecteur	France	Au temps du roi Henri II (1547-1559)	Roman (considéré par certains comme le tout premier)

**Texte n° 5**

<b>Qui ?</b>	<b>Quoi ?</b>	<b>A qui ?</b>	<b>Où ?</b>	<b>Quand ?</b>	<b>Comment ?</b>
Le narrateur	Conseils pratiques au lecteur passionné	Au lecteur	Une librairie		Roman d'une structure narrative singulière

**Texte n° 6**

<b>Qui ?</b>	<b>Quoi ?</b>	<b>A qui ?</b>	<b>Où ?</b>	<b>Quand ?</b>	<b>Comment ?</b>
Narrateur personnage	Souvenirs	Au lecteur	Jardins du Luxembourg (Paris)	L'automne	Roman sous forme de mémoires

## 4-La progression thématique

### Texte n° 1

Progression à thème éclaté

Le jeune paon (hyperthème)

Ne mange pas... Ne saute pas... Ne mange pas trop. Ne bois pas.... Ne marche pas...

Sous-thème 1      Sous-thème 2      Sous-thème 3      Sous-thème 4      Sous-thème 5

### Texte n° 2

Progression à thèmes dérivés. Les indications de temps : **L'an 2500, L'an 3500. Dix siècles plus tard**, ainsi que l'utilisation du futur dans le troisième paragraphe : le Magellan et son équipage **feront** la connaissance... constituent les trois thèmes qui développent et explicitent l'hyperthème : le futur lointain ou l'univers d'ici quinze siècles.

L'univers d'ici quinze siècles (hyperthème)

L'an 2500      L'an 3500. Dix siècles plus tard      Le Magellan et son équipage feront...

Sous-thème 1                      Sous-thème 2                                      Sous-thème 3

### Texte n° 3

Progression à thèmes dérivés

L'intérieur de Mme Verdurin (hyperthème)

Chauffe-pieds      coussins      pendules      paravents      baromètres      potiches

s.t 1                      s.t 2                      s.t 3                      s.t 4                      s.t 5                      s.t 6

## Texte n° 4

Progression linéaire

Thème	Propos
Phrase 1 : Rastignac vit Paris...	où commençaient à briller...
Phrase 2 : Ses yeux s'attachèrent...	là où vivait ce beau monde (place Vendôme et Invalides)
Phrase 3 : Ce beau monde	Dans lequel il avait voulu pénétrer
Phrase 4 : Il lança un regard	Sur cette ruche bourdonnante

## Texte n° 5

Progression à thème constant. Le thème, indiqué par le titre : **ma vieille robe de chambre** est repris tout au long du texte en citant ses innombrables qualités.

Ne l'**avoir** pas gardée

**Elle** était faite à moi

J'étais fait à **elle**

**Elle** moulait

**Sa** complaisance

Un de **ses** pans

**Elle** présentait le flanc

Qu'**elle** m'avait rendus

## Texte n° 6

Progression à thème éclaté

L'horloge de grand-père (hyperthème)

Il remonte l'horloge    Il en graisse les chaînes    Il passe le chiffon    Il veut la tenir en état

Sous-thème 1

Sous-thème 2

Sous-thème 3

Sous-thème 4

## 5-Le questionnaire

Le docteur serrait avec force la barre du lit où gémissait l'enfant. Il ne quittait pas des yeux le petit malade qui se raidit brusquement et, les dents de nouveaux serrées, se creusa un peu au niveau de la taille, écartant les bras et les jambes. Du petit corps, nu sous la couverture militaire, montait une odeur de laine et d'aigre sueur. L'enfant se détendit peu à peu, ramena bras et jambes vers le centre du lit et, toujours aveugle et muet, parut respirer plus vite. Rieux rencontra le regard de Tarrou qui détourna les yeux.

Ils avaient déjà vu mourir des enfants puisque la terreur, depuis des mois, ne choisissait pas, mais ils n'avaient jamais encore suivi leurs souffrances minute après minute, comme ils le faisaient depuis le matin. Et, bien entendu, la douleur infligée à ces innocents n'avait jamais cessé de leur paraître ce qu'elle était en vérité, c'est-à-dire un scandale. Mais jusque-là du moins, ils se scandalisaient abstraitement, en quelque sorte, parce qu'ils n'avaient jamais regardé en face, si longuement, l'agonie d'un innocent.

Justement l'enfant, comme mordu à l'estomac, se pliait de nouveau, avec un gémissement grêle. Il resta creusé ainsi pendant de longues secondes, secoué de frissons et de tremblements convulsifs, comme si sa frêle carcasse pliait sous le vent furieux de la peste et craquait sous les souffles répétés de la fièvre. La bourrasque passée, il se détendit un peu, la fièvre sembla se retirer et l'abandonner, haletant, sur une grève humide et empoisonnée où le repos ressemblait déjà à la mort. Quand le flot brûlant l'atteignit à nouveau pour la troisième fois et le souleva un peu, l'enfant se recroquevilla, recula au fond du lit dans l'épouvante de la flamme qui le brûlait et agita follement la tête, en rejetant sa couverture. De grosses larmes jaillissant sous les paupières enflammées, se mirent à couler sur son visage plombé, et, au bout de la crise, épuisé, crispant ses jambes osseuses et ses bras dont la chair avait fondu en quarante-huit heures, l'enfant prit dans le lit dévasté une pose de crucifié grotesque.

Tarrou se pencha et, de sa lourde main, essuya le petit visage trempé de larmes et de sueur.

1-Commencer par poser une question sur l'image du texte.

2-LLa première question est pertinente parce qu'elle permet de distinguer entre les personnages cités et ceux mis en scène.

3-La deuxième question n'est pas pertinente parce qu'il n'y a pas de réponse précise dans le texte (la phrase : **sous la couverture militaire**, laisse deviner que la scène se déroule dans un hôpital, militaire probablement).

4-La troisième question aurait dû venir plus tôt, juste après la question sur l'image du texte. Par ailleurs, la formulation pourrait être modifiée pour ne pas tomber dans la facilité.

5-La quatrième question est relative aux traits linguistiques pertinents du texte ; elle traite en effet des temps. Ces indications de temps donnent effectivement une importance particulière à cet événement.

6-La cinquième question est bonne ; on peut la conserver telle quelle.

7-Dans la sixième question, il y a confusion de deux niveaux : celui de la narration et celui des traits linguistiques.

8-Il faudrait ajouter une question sur le lexique. On peut demander aux apprenants de relever :

-Soit le champ lexical relatif à la maladie, qui comprend ces mots : hôpital, épidémie, médicaments, soins, opération, guérir ;

-Soit celui relatif à l'enfance : enfants, jouer, récréation, école, dessin animé, jardin.

9-Il faut aussi prévoir une question de synthèse, par exemple sur le comportement des personnages :

<b>Personnages</b>	<b>Actions</b>	<b>Sentiments</b>
L'enfant		
Le docteur		
Tarrou		
Rieux		

10-On pourra ajouter pour terminer une question d'élargissement sur les épidémies : leurs causes, leur envergure, les régions les plus touchées, les préventions...Surtout que c'est un sujet d'actualité avec le Corona ou Covid 19 ses corollaires : variant Delta, Omicron, etc.

## CONCLUSION

Cette thèse qui s'intitule : *La littérature au lycée, l'enseignement/apprentissage des textes littéraires dans le secondaire, de la 1ère AS à la terminale, état des lieux, questions et perspectives*, est une recherche sur la place qu'occupe la littérature au lycée, à travers les textes enseignés dans les trois classes de l'enseignement secondaire, de la première année à la terminale. Quels prérequis littéraires possède cet élève de quatorze quinze ans lorsqu'il accède au secondaire ? Que va-t-il apprendre en première année comme matière littéraire, comment et pourquoi ? Qu'a de particulier, pour lui, un texte littéraire ? En quoi l'apprentissage de la littérature va-t-il lui être utile ? Comment va-t-il appréhender le texte littéraire, le comprendre, l'analyser ? Comment pourrait-il en faire le commentaire ? Comment développer l'expression écrite à partir de ces textes ? Ces questions et d'autres vont être posées chaque année, jusqu'à la troisième et dernière année, celle du baccalauréat. Ces questions, enseignants et apprenants vont devoir y répondre à travers des activités et applications à grand renfort de manuels scolaires adaptés pour chaque niveau. C'est donc de la place du texte littéraire dans le processus didactique de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère au secondaire qu'il s'agissait d'explicitier dans cette étude.

Le contrat pédagogique entre enseignant et enseigné au secondaire va naturellement déboucher sur l'obtention de l'élève/candidat du baccalauréat son sésame pour l'université. Et comme tout contrat, il y a des clauses à respecter de la part des deux « contractuels », à savoir, entre autres, un enseignement à la hauteur et un apprentissage des plus assidus. Seulement, dans le cas de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la tâche s'annonce, d'emblée, difficile. L'acquisition d'une langue étrangère n'est pas une sinécure, cela nécessite un travail de longue haleine des deux parties : enseignants et apprenants ensemble, main dans la main pour parcourir ce long et tortueux chemin. Si ce processus commence à l'école fondamentale et s'affermi au moyen, c'est incontestablement dans le palier secondaire qu'il prend du relief et acquiert ses lettres de noblesses.

Chaque langue véhicule une culture propre à son monde, à son milieu sociopolitique, à sa mémoire collective, et à sa communauté linguistique, quoi de plus naturel. Ces particularités ne sont pas toujours rattachées aux seules considérations politiques ou économiques, elles peuvent aller au-delà des frontières géographiques et politiques. L'allemand n'est pas propre seulement à l'Allemagne, il y a aussi l'Autriche, la Suisse (partie orientale Alémanique), le Liechtenstein et d'autres régions germanophones de en Europe. C'est de germanisme ou pangermanisme culturel et linguistique qu'il s'agit. L'espagnol n'est pas en reste, il y a celui, originel, de la péninsule Ibérique –Espagne– (aragonais) et celui de l'Amérique Latine (castillan) qui, lui-même, diffère d'un pays à l'autre, l'argentin, par exemple, se distingue du mexicain. Le portugais lusitanien (Portugal) est-il le même que le brésilien, l'angolais, le mozambicain ou le capverdien ? Non, on ne lit pas Pessoa ou José Saramago (prix Nobel portugais) comme le brésilien Jorge Amado. L'anglais aussi par rapport à l'américain ou à l'australien, par exemple (il faut savoir que si l'anglais est devenu une langue internationale, c'est surtout grâce à la puissance économique américaine)

La langue est donc étroitement liée à une culture, elle en est même le miroir qui la réfléchit au monde ; et l'un des incontournables outils pour cela c'est la littérature. Si l'anglais est la langue internationale par excellence, c'est aussi grâce à la littérature anglaise, britannique, ou d'expression anglaise. De Shakespeare, Dickens, Hemingway, Kipling, Joyce, Faulkner, Orwell, Tagore, Conrad à Byron, Keats, Wordsworth et Coleridge, Maugham, Forster, Yeats, Shaw, Doyle, Christie aux chansons des Beatles et Rolling Stones (chansons = poèmes = littérature). N'a-t-on pas nommé le premier squelette d'être humain primitif découvert en Afrique, *Lucy* d'après leur chanson *Lucy in the sky with diamonds* ? On a même envoyé un de leurs disques dans l'espace au cas où il y aurait une vie extraterrestre, pour qu'on puisse communiquer avec ces « êtres » en anglais. Le Latin, n'a-t-il pas disparu faute de nouvelles littératures latines, lorsque ses grands auteurs se sont subitement mis à écrire dans leurs langues respectives : Dante, l'Arioste, Boccace et Pétrarque en italien, Chaucer et Wycliffe en anglais, Brant et Luther en allemand, Chrétien de Troyes et Rutebeuf en français... Que serait la langue arabe sans la poésie arabe classique de la *Djahilia* et ses *Muallaqat*, par exemple ; le grec ancien sans l'*Iliade* et l'*Odysseé* d'Homère ?

Sans la littérature, la langue serait amoindrie d'un très grand nombre de noms communs issus de noms propres, inventés par ou grâce à la littérature : un polichinelle, un don juan, un tartuffe, un gavroche, une lolita, un arlequin...Des adjectifs : cornélien, racinien, machiavélique, titanesque, herculéen, lilliputien, narcissique...Des noms : bovarysme, surréalisme, dadaïsme, machiavélisme...Il n'est incontestablement pas question ici, de plaider la cause de la littérature en elle-même, car elle n'en a pas besoin, ce qui, par contre, est nécessaire c'est mettre en exergue le lien qui la rattache à la langue. Il ne peut y avoir un enseignement/apprentissage d'une langue, le français encore plus, sans l'implication de la littérature ; c'en est une condition *sine qua non*.

En ce qui concerne l'appréhension des textes littéraires dans le secondaire, il s'avère que les enseignants sont presque unanimes sur le lien entre le texte et son lecteur, à savoir l'apprenant ; ils affirment non seulement que ce lien existe bel et bien mais, qu'en plus, cet apprenant se familiarise, culturellement, beaucoup mieux avec un texte francophone qu'avec un texte de littérature française. Il va manifester plus de motivation et d'enthousiasme vis-à-vis d'un texte beaucoup plus proche de lui culturellement car il partage cette culture et l'assimile donc plus facilement. Quoi qu'il en soit, pour appréhender un texte littéraire, l'apprenant doit acquérir des compétences diverses sur les plans linguistiques, culturels et littéraires à travers des lectures littéraires, le plus de lectures possibles. Le sens d'un texte littéraire est le fruit de l'interaction entre effets escomptés par les programmes éducatifs via le manuel scolaire et les compétences de l'apprenant à même de lui permettre de percevoir et d'interpréter ces textes. Il incombe donc aux enseignants d'adapter ces textes aux particularités de leurs apprenants.

Aux premières années de l'indépendance du pays, les méthodes utilisées avaient pour finalité un apprentissage linguistique conduisant à une formation culturelle où la littérature est éminemment présente. Dans les années quatre-vingt, la lecture littéraire revient sur le devant de la scène grâce à l'approche communicative, bien que les textes littéraires soient considérés comme de simple documents de support des programmes et unités didactiques, loin, cependant, d'un enseignement découlant de réflexions

didactiques ou méthodologiques. Lorsqu'il acquiert les compétences linguistiques, l'apprenant se retrouve confronté à des supports empruntés à la méthode traditionnelle. L'apprenant doit cependant se familiariser avec le langage littéraire et sa particularité significative. Contrairement à ce que pense la majorité des enseignants, le texte littéraire n'est pas qu'un document pour étudier la compréhension, la grammaire, le vocabulaire..., c'est un moyen d'épanouissement et un support d'émancipation, d'observation visionnaire et de réflexion intellectuelle sur les méthodes d'écriture, de production de textes en séance d'expression écrite. De même que l'esprit de la loi n'est pas la loi, ou bien, n'est pas « que » la loi, enseigner la littérature n'est pas qu'enseigner un ou des savoirs sur la littérature. Comme enseigner une langue n'est pas « seulement » en enseigner la grammaire ou les sempiternelles « quatre aptitudes ».

S'il y a une question qui revient souvent dans cette recherche, c'est bien celle de savoir quel texte littéraire choisir ? Les textes littéraires des trois manuels scolaires sont généralement difficiles à appréhender par les apprenants comme par les enseignants eux-mêmes. Ces enseignants, pour la plupart, penchent plutôt vers la séance de grammaire, d'expression orale ou d'expression écrite que vers la séance de lecture, parce qu'ils ne veulent pas être confrontés au choix du texte (l'embarras du choix pour certains) et à l'approche adéquate. Le choix du texte est primordial parce qu'il s'agit de le faire découvrir aux apprenants, le partager et faire en sorte qu'il soit apprécié parce qu'il a plu à l'enseignant. Ce texte représente des images, une vision du monde, une position ou une démarche significative : prenons comme exemple *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, le poème de Paul Eluard *Liberté* ou la chanson de Boris Vian *Le Déserteur*, ils sont d'une telle vigueur poétique, philosophique et humaniste qu'ils figurent en bonne place sur les manuels scolaires de français (et de France notamment). Le célèbre poème de Paul Verlaine *Chanson d'automne* a même été utilisé comme code secret par les résistants français pendant l'occupation allemande.

Le texte littéraire est l'image d'une époque, de son contexte, de ses réalités et de ses mœurs. L'auteur est, en quelque sorte, le porte-parole de cette époque, celui par qui nous pouvons apprendre parfois plus que dans les livres d'Histoire ou les chroniques. Seulement, quand son message n'est pas assez explicite, il peut charrier un pouvoir

d'évocation tel qu'il va se prêter à plusieurs interprétations, polysémiques, parfois équivoques, voire controversées : citons en exemples, *Etre ou ne pas être* du *Hamlet* de Shakespeare, *Madame Bovary* de Flaubert, le *Godot* de Beckett, *Ulysse* de Joyce... C'est pour cela qu'on évoque l'intertextualité, la lecture plurielle et la polysémie du texte littéraire. Dans les textes littéraires, le code est double, ce qui exige des compétences tout aussi littéraires pour les aborder. Ce code peut être un code sémantique comme il peut tout aussi être un code esthétique. La différence est que le premier correspond au code de la langue alors que le second, l'esthétique, tend vers une communication beaucoup plus artistique et poétique où la forme se fond et se confond avec le fond en fusionnant.

Contrairement aux écrits fonctionnels, c'est-à-dire, les textes non littéraires, la part d'évocation dans les textes littéraires est très importante, ce qui fait que la problématique de l'analyse du texte est excentrée loin, voire très loin, de l'efficacité de la transmission d'une information. La place aux diverses interprétations possibles y est très importante. L'exploitation du texte littéraire en classe de langue, dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE en particulier est un créneau dont les perspectives sont sans cesse repoussées. Il fournit un parfait exemple dans le processus de l'enseignement/apprentissage de la culture d'autrui, il représente l'entité culturelle d'un pays. Exploiter un texte littéraire en classe de langue permet à l'apprenant de comprendre le monde où il vit et celui de « l'autre ». Il développera ainsi une identité personnelle et repoussera sans cesse les limites de son imagination/imaginaire.

Pour conclure, il ressort que, contrairement à la France où l'œuvre littéraire est abordée intégralement, l'enseignement/apprentissage des textes littéraires en classe de FLE dans le secondaire en Algérie se fait à partir de petits extraits des grandes œuvres littéraires d'envergure mondiale. L'exploitation du texte littéraire pose donc le problème de l'adéquation entre apprendre une langue et lire un texte littéraire, car si, en France, il s'agit d'une seule langue, le français en l'occurrence, la langue maternelle, en Algérie, c'est d'une langue étrangère qu'il est question. L'usage d'un extrait littéraire pour un exercice de lecture littéraire risque d'être complètement « inadapté », accompagné de questions dont l'analyse relève de l'approche globale et de quelques exercices de grammaire qui affectent sérieusement le caractère éminemment « littéraire » du texte.

Il est beaucoup plus productif de conseiller aux responsables des programmes ainsi qu'aux concepteurs des manuels scolaires de proposer des projets dans le genre : *la lecture romanesque* (romans, nouvelles...), *le dramatique* (théâtre, cinéma...), *le langage poétique* (poésie, chansons...). On permettra ainsi aux apprenants de s'immerger dans le « bain littéraire » et de pouvoir s'y mouvoir comme un poisson dans l'eau, c'est-à-dire, dans un milieu qui doit être le leur. Il conviendrait aussi de revoir l'emplacement des textes littéraires, au début ou au milieu de la répartition annuelle du programme, mais, surtout pas, à la fin de la progression.



## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### OUVRAGES

Adam, Jean-Michel, *Types et prototypes*, Paris, Editions Nathan, 2000.

Albert, Marie-Claude et Souchon, Marc, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, 2000.

Alter, J., « Pourquoi enseigner la littérature ? » dans *L'enseignement de la littérature*, Paris, Lib. Plon, 1971.

Arezki, Dalila, *Psychopédagogie, pour une relation harmonieuse et un échange fructueux entre enseignants et enseignés*, Tizi-Ouzou, Editions L'Odysée, 2010.

Aron, Paul et Viala, Alain, *L'enseignement littéraire*, Paris, PUF, (Que sais-je ?), 2005.

Artuneto, B et Boudart, L, *Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE*, Paris, PUF, 2002.

Auzias, Jean-Marie, *Clefs pour le structuralisme*, Paris, Seghers, 1967.

Bailly, Sébastien, *Jouez avec les mots*, Paris, Eyrolles, 2003.

Barat, J.-Cl., Orecchioni, P. et Ricard, A. (dir.), *Théorie des genres et communication*, Bordeaux-Talence, Université de Bordeaux III, Publication de la maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 1978.

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

Bakhtine, M., *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des idées », 1984.

Balibar, R., *Les français fictifs, le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette littéraire, 1974.

Balzac, Honoré de, *Eugénie Grandet*, Paris, Petits classiques Larousse, 2008.

- Barbé, Ginette et Courtilon, Janine, *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : parcours et stratégies de formation*, Bruxelles, De Boeck, 2005.
- Barthélémy, Fabrice ; Groux, Dominique et Porcher, Louis, *Cent mots pour le français langue étrangère*, Paris, L'Harmattan, 2014.
- Barthes, Roland., *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Ed. du Seuil, 1953.
- Barthes, R., « *Réflexions sur un manuel* », dans *L'enseignement de la littérature*, Paris, Lib. Plon, 1971.
- Barthes, R., *Le plaisir du texte*, Paris, Ed. du Seuil, coll. Tel Quel, 1973.
- Barthes, R., « *Ecrivains et écrivasse* », dans *Les intellectuels/la pensée anticipatrice*, Paris, coll. Arguments/3, U.G. d'Éditions, 1978.
- Barthes, R., *Essais critiques IV, Le bruissement de la langue*, Paris, Ed. du Seuil, 1984.
- Beckers, J, *Comprendre l'enseignement secondaire. Evolution, organisation, analyse*, Bruxelles, De Boeck Université, 1998.
- Bergez, Daniel, *L'explication de texte littéraire*, Paris, Bordas, 1989.
- Besa Camprubi, Carles, *Lecture globale et compréhension écrite en français langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1994.
- Besse, Henri., « *Éléments pour une didactique des documents littéraires* », dans *Littérature et classe de langue*, Paris, coll. LAL (Langues et Apprentissage des Langues), Hatier, 1982.
- Biasi, Pierre-Marc, *Génétique des textes*, Paris, CNRS Editions, 2011.
- Bourgain, D., « *Enseigner la littérature, Des enseignants face au texte littéraire* », dans *Littérature et classe de langue*, Paris, coll. LAL, Hatier, 1982.
- Bouvet, Stéphanie, *Enigmes littéraires extraordinaires*, Paris, Marabout (Hachette Livre), 2009.
- Brunel, Pierre ; Pichois, Claude ; Rousseau, André-Michel, *Qu'est-ce que la littérature comparée*, Paris, Armand Colin, Collection U, 1983.
- Brunel, Pierre, *Où va la littérature française aujourd'hui ?*, Paris, Vuibert, 2002.

- Burgos, J., « *Littérature inventaire ou littérature à réinventer ? Regard sur le Second degré* », dans *L'enseignement de la littérature, crise et perspectives*, Paris, Ed. Nathan, 1977.
- Caluwe, J.-M., « *Les genres littéraires* », dans Delcroix, M. et Hallyn, F. (dir.), *Méthodes du texte. Introduction aux études littéraires*, Paris-Gembloux, Duculot, 1987.
- Calvino, Italo, *La Machine littérature*, Paris, Ed. du Seuil, 1984.
- Canon-Roger, Françoise et Chollier, Christine, *Des genres aux textes : essais de sémantique interprétative en littérature de langue anglaise*, Artois, Presses Universitaires, 2008.
- Cervoni, Jean, *L'énonciation*, Paris, PUF, coll. « Linguistique nouvelle », 1987.
- Cocteau, Jean, *Essai de critique indirecte*, Paris, Bernard Grasset, 1932.
- Collés, Luc, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1994.
- Combe, D., *Les genres littéraires*, Paris, Hachette, coll. « Contours littéraires », 1992.
- Combettes, Bernard, *Pour une grammaire textuelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1988.
- Compagnon, Antoine, *Le démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Paris, Seuil, 1998.
- Cornu, L. et Vergnioux, A., *Naissance des didactiques contemporaines. La didactique en question*, Paris, Hachette, 1992.
- Coste, Daniel., « *Apprendre la langue par la littérature ?* », dans *Littérature et classe de langue*, Paris, coll.LAL, Hatier, 1982.
- Coudray, Léandre, *Lexique des sciences de l'éducation*, Paris, Les Editions ESF, 1973.
- Courtès, Joseph, *La sémiotique du langage*, Paris, Armand Colin, 2013.
- Cressot, Marcel, *Le style et ses techniques*, Paris, PUF, 1980.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005.
- Defayas, Jean-Marc, *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Paris, Mardaga, 2003.
- Derrida, Jacques, *L'écriture et la différence*, Paris, Seuil, coll. « Tel Quel », 1967.

- Druon, Maurice (de l'Académie française), *Le « Bon Français »*, Paris, Editions du Rocher, 1999.
- Dubois, Jean, *Grammaire structurale du français : la phrase et les transformations*, Paris, Larousse, coll. « Langue et langage », 1969.
- Dubrow, H., *Genre*, London and New York, Methuen, coll. "The Critical Idiom", 1982.
- Eco, Umberto, *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, coll. « Points », N° 107, 1965.
- Eco, Umberto, *Les limites de l'interprétation*, Paris, Grasset, 1992.
- Evrard, Franck, *Jeux linguistiques, un mot peut en cacher un autre...*, Paris, Ellipses, 2003.
- Fondanèche, Daniel, *Paralittératures*, Paris, Vuibert, 2005.
- Fowler, A., *Kinds of Literature, An Introduction to the Theory of Genres and Modes*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1982.
- Fromilhague, Catherine et Sancier, Anne, *Introduction à l'analyse stylistique*, Paris, Bordas, 1991.
- Genette, Gérard, *Palimpsestes*, Paris, Seuil, 1972.
- Genette, Gérard., *Introduction à l'architexte*, Paris, Gallimard, coll. « Poétique », 1979.
- Genette, Gérard, *Seuils*, Paris, Seuil, 1987.
- Genette, Gérard. et Todorov, Tzvetan. (dir.), *Théorie des genres*, Paris, Seuil, coll. « Points », 1986.
- Goldenstein, Jean-Pierre, *Pour lire le roman*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1988.
- Grevisse, Maurice, *Exercices de grammaire française*, Bruxelles, De Boeck, 3<sup>ème</sup> édition 2005.
- Gruca, Isabelle, *L'enseignement de la littérature, une formation à la culture de l'Autre*, Grenoble, PUG, 2009.
- Guiraud, Pierre, *La sémantique*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », 1975.
- Hébrard, Jean, Chartier, Anne-Marie et Clesse, Christiane, *Lire, écrire. Tome 2 : Produire des textes*, Paris, Hatier, 2014.
- Heidegger, Martin, *Lettre sur l'humanisme*, Paris, Aubier, (repris dans *Questions III*, Gallimard), 1957.

- Jakobson, Roman, *Essais de linguistique générale*, Éditions de Minuit, Paris, 1981.
- Jauss, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978.
- Kalinowska, Ewa, *Lire en classe de français, Nouvelles d'expression française dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE*, Berne, Peter Lang Edition, 2011.
- Kristeva, Julia, *La révolution du langage poétique*, Paris, Seuil, 1978.
- Kristeva, Julia, *Le langage cet inconnu. Une initiation à la linguistique*, Paris, Seuil, 1981.
- Lecerle, Jean-Jacques et Schusterman, Ronald, *L'emprise des signes. Débat sur l'expérience littéraire*, Paris, Le Seuil, coll. « Poétique », 2002.
- Legros, Denis et Mecherbet, Ali, *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE/S en contexte plurilingue et diglossique*, Alger, Konouz Edition, 2010.
- Lehmann, Alise et Martin-Berthet, Françoise, *Introduction à la lexicologie. Sémantique et morphologie*, Paris, Armand Colin, *Lettres Sup*, 2008.
- Leif, J, *Philosophie de l'éducation, vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation*, tome IV, Paris, Librairie Delagrave, 1974.
- Léon, Renée, *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?*, Paris, Hachette, 2004.
- Macheray, Pierre, *Le texte littéraire*, Paris, Armand Colin, 1989.
- Maingueneau, Dominique, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*, Paris, Dunod, 1993.
- Mareuil, André, *Littérature et jeunesse d'aujourd'hui, la crise de la lecture dans l'enseignement contemporain*, Paris, Flammarion, 1971.
- Martinez, Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, Coll. « Que sais-je ? », 1996.
- Meyer, Michel, *Le comique et le tragique, Penser le théâtre et son histoire*, Paris, Presses Universitaires de France PUF, Collection Quadrige Essais/Débats, 2003.
- Millet, Gilbert, *Jeux littéraires*, Paris, Ellipses, 2007.
- Montaigne, Michel Eyquem de, *Les Essais*, préface de Marie-Madeleine Fragonard, Paris, Classiques Poche, 2009.

- Moirand, Sophie, *Situations d'écrit*, Paris, Plon, 1979.
- Moreau, Jean, *La pédagogie*, Paris, Jacques Grancher Editeur, 1991.
- Narcy-Combes, Marie-Françoise, *Précis de didactique, devenir professeur de langue*, Paris, Editions Ellipses, 2005.
- Oriol-Boyer, Claudette, *50 activités de lecture-écriture en ateliers. Ecritures brèves, tome I*, Midi-Pyrénées, CRDP, 2004.
- Patillon, Michel, *Précis d'analyse littéraire*, Paris, Editions Nathan, 1974.
- Pef (Pierre Elie Ferrier), *Petit éloge de la lecture*, Paris, Gallimard, 2015.
- Petitjean, A et Romian, H (sous la direction de), *Enseigner le français. Recherches et perspectives*, IIème Colloque International de Didactique et de Pédagogie du Français, Bruxelles, De Boeck Duculot, 1986.
- Peytard, Jean, *Sémiotique du texte littéraire en didactique du FLE*, Paris, Didier, 1982.
- Picard, M, *La lecture comme jeu*, Paris, Editions de Minuit, 1986.
- Piégay-Gros, Nathalie, *Le lecteur*, Paris, Flammarion, 2002.
- Pommier, J., « *L'idée de genre* », dans *Conférences*, Publications de l'Ecole Normale Supérieure, Section des Lettres, Paris, Droz, 1945.
- Prévert, Jacques, *Paroles*, Paris, Gallimard, (Le Point du Jour), 1949.
- Proscolli, Argyro et Voulgaridis, Constantin, *Didactiser un texte littéraire*, Athènes, Kostis Stavropoulos, 2006.
- Pujos, Julie, *Les mots pour le lire. Jeux littéraires*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 2016.
- Pujos, Julie, *Jouons encore avec les mots, Nouveaux jeux littéraires*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 2013.
- Pujos, Julie, *Des mots et des lettres, Enigmes et jeux littéraires*, Paris, Gallimard, coll. « Folio », 2015.
- Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1991.

- Puren, Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994.
- Queneau, Raymond, *L'instant fatal*, Paris, Gallimard, « Poésie », 1948.
- Queneau, Raymond, *Bâtons, chiffres et lettres*, Paris, Gallimard, Folio-Essais, 1994.
- Reuter, Yves, Chiss, Jean-Louis et David, Jacques, *Didactique du français : état d'une discipline*, Paris, Nathan, 2008.
- Reverdy, Pierre, *Self défense, Critique-Esthétique*, Paris, Imprimerie littéraire, 1969.
- Rey, Alain, *Le lexique : images et modèles, du dictionnaire à la lexicologie*, Paris, Armand Colin, coll. « Linguistique », 1977.
- Rey, Alain, *L'amour du français. Contre les puristes et autres censeurs de la langue*, Paris, Denoël, 2007.
- Rodari, Gianni, *Grammaire de l'imagination (Grammatica della fantasia), Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Turin, Einaudi, 1973.
- Roger, Jérôme, *La critique littéraire*, Paris, Nathan, 2001.
- Roumette, Julien, *Les poèmes en prose*, Paris, Ellipses, 2001.
- Roy, Claude, *Défense de la littérature*, Paris, Gallimard, coll. *Idées*, 1968.
- Sahraoui, Madjid, *Réflexions sur le système éducatif*, Alger, Houma Editions, 2014.
- Sallenave, Danielle, *A quoi sert la littérature. Entretien avec Philippe Petit*, Paris, Les Editions Textuel, coll. « Conversations pour demain », 1997.
- Sarrot, Jean-Claude et Broche, Laurent, *Le roman policier historique*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2009.
- Sartre, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais », 2008 (1948).
- Schaeffer, J.-M., *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1989.
- Seguin, Roger, *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique*, Paris, Unesco, 1989.
- Spitzer, Léo, *Etudes de style*, Paris, Gallimard, 1970.

- Stalloni, Y., *Les genres littéraires*, Paris, Dunod, coll. « les topos », 1997.
- Stendhal, Henri Beyle dit, *Le Rouge et le Noir*, Paris, Le Livre de Poche, 1997.
- Stendhal, Henri Beyle dit, *Correspondance, tome I, 1800-1821*, Paris, Gallimard, Bibliothèque NRF de la Pléiade, 1999.
- Thibaudet, Albert, *Histoire de la littérature française*, Paris, CNRS éditions, 2007.
- Todorov, Tzvetan, *Théorie de la littérature*, Paris, Le Seuil, Collection « Tel Quel », 1965.
- Todorov, Tzvetan, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.
- Valéry, Paul, *Œuvres*, vol., II, Paris, Gallimard, NRF (Bibliothèque de la Pléiade), 1957.
- Valéry, Paul, *Degas, danse, dessin*, Paris, Gallimard, 1986 (1938).
- Viard, Christine, *Le FLE sans perdre le fil...Méthode de français langue étrangère*, Paris, Ellipses, 2008.
- Vigner, Gérard, *Lire : du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE International, 1979.
- Vigner, Gérard, *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette, 1980.
- Vigner, Gérard, *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette, 1984.

## **DICTIONNAIRES**

- Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov, Paris, Editions du Seuil, 1972.
- Dictionnaire des sciences du langage*, Franck Neveu, Paris, Armand Colin, 2011.
- Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Jean-Pierre Cuq, Paris, CLE International, 2003.
- Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, Ophrys, 2008.
- Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation et psychologie cognitive*, Françoise Raynal et Alain Rieunier, Paris, ESF éditeur, 1997.
- Dictionnaire de critique littéraire*, Joëlle Gardes-Tamine et Marie-Claude Hubert, Paris, Armand Colin/Masson, 1996.

*Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Yves Reuter (éd), Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter, Bruxelles, De Boeck S.A, 2001.

*Lexique des termes littéraires*, sous la direction de Michel Jarrety avec la collaboration de Michèle Aquien, Dominique Boutet, Emmanuel Bury, Pierre Frantz, Daniel Ménager, Gilles Philippe et Yves Vadé, Paris, Librairie Générale Française, 2001.

## **MANUELS SCOLAIRES**

*Mon livre de français, 4<sup>ème</sup> année moyenne*, Alger, ONPS, 2018-2019.

*Français 1, première année secondaire*, Alger, ONPS, 2015-2016.

*Français 2, deuxième année secondaire*, Alger, ONPS, 2013-2014.

*Français 3, troisième année secondaire*, Alger, ONPS, 2012-2013.

## **REVUES**

Phosphore, *La bibliothèque des années lycée*, préface d'Andreï Makine, *500 livres de poche à découvrir*, hors-série N° 1343 du 01/01/1997, Bayard Presse Jeune.

## **ARTICLES**

-Iddir, Nadir, *Niveau scolaire des élèves du secondaire, le sévère constat du CLA*, article d'El Watan du mercredi 22 juillet 2015, page 5.

-Haddar, Yazid, *A quoi sert la lecture ?*, article d'El Watan du samedi 24 novembre 2018, p. 15.

-Smaïl, K, « *J'aime bien écrire dans les trains* », entretien avec l'auteur français à succès, David Foerkinos, article d'El Watan du 13 novembre 2018, p. 14.

-Guerine Abdelkader, *La littérature, coté plume coté épée*, article d'El Watan du mercredi 04 novembre 2020, page 21.

## **REFERENCES ELECTRONIQUES**

-<https://www.monde-diplomatique.fr/index/pays/indochine>.

<https://www.lalanguefrancaise.com/general/les-22-meilleurs-virelangues-exercice-elocution-francaise/>

<http://www.unjourunpoeme.fr/poeme/le-cancre>

<http://lecoindesbulles.blogspot.com/2007/03/le-vocabulaire-de-la-bande-dessine.html>

[http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie\\_loi-08-04-2008.htm](http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/algerie_loi-08-04-2008.htm)

<https://www.ouliipo.net/fr/contraintes/s7>.

<https://www.babelio.com/auteur/Andrei-Makine/7340>.

## **ANNEXES**

## ANNEXE 1

### QUESTIONNAIRE D'ENQUETE POUR LES ENSEIGNANTS DE 1<sup>ère</sup> AS, FILIERE : LETTRES ET LANGUES ETRANGERES

**Etablissement :**

**Age :**

**Sexe :** M - F

**Question n° 1 :** Utilisez-vous le manuel scolaire de l'ONPS, toujours, parfois, jamais ?  
Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 2 :** Que pensez-vous de ce manuel ?

.....

**Question n° 3 :** Pensez-vous qu'il y a dans le manuel : beaucoup, peu, assez ou pas assez de  
textes littéraires ?

.....  
.....

**Question n° 4 :** Croyez-vous que les textes littéraires soient indispensables pour  
l'enseignement/apprentissage de la langue française en 1<sup>ère</sup> AS ? Pourquoi ?

.....  
.....

.....

**Question n° 5 :** Etes-vous d'accord avec le choix des textes littéraires du manuel scolaire ?  
Sont-ils ce qu'il y a de mieux pour l'apprentissage de la lecture ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 6 :** Si vous aviez le choix, privilégiez-vous les textes littéraires d’auteurs français, francophones ou étrangers traduits en français ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 7 :** Que pensez-vous de la fiche de lecture proposée par la tutelle ? Que changeriez-vous dans cette fiche ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 8 :** Que pensez-vous de la liste des œuvres littéraires réservées à la 1<sup>ère</sup> année secondaire ? Proposeriez-vous une autre liste ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 9 :** Quel genre littéraire vous paraît-il le plus approprié pour vos apprenants ? Roman, nouvelle, théâtre, poésie, conte, fable... ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 10 :** Si vous deviez donner une note sur dix au manuel scolaire quant à sa teneur en matière littéraire, combien lui donneriez-vous ?

.....

**Merci**

## **ANNEXE 2**

**QUESTIONNAIRE D'ENQUETE POUR LES APPRENANTS DE 1<sup>ère</sup> AS,  
FILIERE : LETTRES ET LANGUES ETRANGERES**

**Etablissement :**

**Age :**

**Sexe :** M - F

**Question n° 1 :** Aimez-vous les textes littéraires ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 2 :** Croyez-vous qu'il y ait beaucoup de textes littéraires dans le programme et le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS ?

.....  
.....

**Question n° 3 :** Quels textes préférez-vous dans le manuel scolaire ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 4 :** Qui est votre auteur préféré ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 5 :** Quel est votre livre préféré ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 6 :** Vous aimez plutôt la prose (textes) ou la poésie (poèmes) ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 7 :** Quel est votre genre littéraire préféré : Roman, nouvelle, théâtre, poésie, conte, fable... ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 8 :** Aimez-vous la lecture : un peu, beaucoup, pas du tout ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 9 :** Quel est pour vous le moment propice pour lire : le matin, l'après-midi, le soir ou la nuit ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 10 :** Lisez-vous dans les moyens de transports : bus, train, taxi... ou en voyage ?

.....

**Question n° 11 :** La littérature est pour vous :

A-utile.

B-nécessaire.

C-indispensable.

D-inutile.

Pourquoi ?

.....  
.....

**Merci**

### **ANNEXE 3**

**QUESTIONNAIRE D'ENQUETE POUR LES ENSEIGNANTS DE 2<sup>ème</sup>  
AS, FILIERE : LETTRES ET LANGUES ETRANGERES**

**Etablissement :**

**Age :**

**Sexe :** M - F

**Question n° 1 :** Utilisez-vous le manuel scolaire de l'Institut Pédagogique National, intégralement, partiellement, jamais ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 2 :** Parmi les textes proposés dans le manuel scolaire, lesquels préférez-vous ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 3 :** Ces textes sont-ils tous à la portée de vos apprenants ? Oui - Non. Pourquoi ?.....

.....

**Question n° 4 :** Quels sont les textes que vous privilégiez le plus ? Pourquoi ?.....

.....  
.....

**Question n° 5 :** Les textes proposés dans le manuel de lecture sont-ils, selon vous, adaptés à l'apprentissage de la lecture ? Oui - Non. Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 6 :** Qu'est-ce qu'un texte littéraire pour vous ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 7 :** Quelle est, selon vous, la finalité d'un texte littéraire ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 8 :** Pensez-vous que le manuel scolaire est en accordance avec le programme annuel ? C'est-à-dire qu'ils se complètent ? Oui - Non. Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 9 :** Si vous devez choisir des textes, quels auteurs français et /ou d'expression française proposeriez-vous à vos apprenants ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 10 :** Que pensez-vous de la fiche de lecture proposée par la tutelle, et du choix des œuvres réservées à la 2<sup>ème</sup> AS ?

.....  
.....

**Question n° 11 :** Selon vous, qu'est-ce qu'un projet didactique réussi ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 12 :** Que manque-t-il aux projets didactiques proposés dans le programme ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 13 :** Quel genre littéraire vous paraît-il le plus approprié à vos apprenants ? Roman, théâtre, nouvelle, poésie... ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 14 :** Qu'entendez-vous par lecture, écriture, réécriture ?

.....  
.....

**Question n° 15 :** Quel est l'apport, selon vous, des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ?

.....  
.....

**Merci**

## ANNEXE 4

### QUESTIONNAIRE D'ENQUETE POUR LES APPRENANTS DE 2<sup>ème</sup> AS, FILIERE : LETTRES ET LANGUES ETRANGERES

**Etablissement :**

**Age :**

**Sexe :** M - F

**Question n° 1 :** Aimez-vous la littérature ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 2 :** Parmi les textes proposés dans le manuel scolaire, lesquels préférez-vous ?  
Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 3 :** Qui est votre auteur préféré ?

.....  
.....

**Question n° 4 :** Quel est votre livre préféré ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 5 :** Vous aimez plutôt la prose (textes) ou la poésie ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 6 :** Vous aimez les textes littéraires d’auteurs français ou bien ceux d’écrivains Algériens d’expression française ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 7 :** Quel est votre genre littéraire préféré ? Roman, théâtre, nouvelle, poésie... ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 8 :** Vous aimez plus : A- la lecture B- l’écriture C- les deux ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Question n° 9 :** Quel est le moment le plus propice à la lecture ? A- la nuit B- de bon matin C- l’après-midi D- en voyage ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Question n° 10 :** La littérature est pour vous : A- utile B- nécessaire C- indispensable E- superflue (secondaire, pas très importante) ? Pourquoi ?

.....  
.....  
.....

**Merci**

## ANNEXE 5

### QUESTIONNAIRE D'ENQUETE POUR LES ENSEIGNANTS DE LA 3<sup>ème</sup> AS, CLASSE DE LETTRES ET LANGUES ETRANGERES

**Etablissement :**

**Sexe :** M - F

**Expérience professionnelle :**

**Question 1 :** L'enseignement des textes littéraires au lycée est pour vous

Intéressant      essentiel      facultatif      très intéressant

Pourquoi ?.....  
.....

**Question 2 :** De quel auteur français aimeriez-vous enseigner les textes ?

Pourquoi ?.....

.....

**Question 3 :** Quel auteur d'expression française préféreriez-vous enseigner ?

Pourquoi ?.....

.....

**Question 4 :** Quels livres pourriez-vous choisir pour vos apprenants ?

D'auteurs français      d'expression française      traduits en français

Pourquoi ?.....  
.....

**Question 5 :** Des textes de quel genre littéraire aimeriez-vous enseigner ?  
Pourquoi ?.....

.....

**Question 6 :** Utilisez-vous le manuel scolaire

Toujours      parfois      rarement      jamais ?

**Question 7 :** Que pensez-vous des thèmes du manuel scolaire ?

.....

**Question 8 :** Si vous aviez le choix, quels thèmes enseigneriez-vous ? Pourquoi ?

.....

.....

**Question 9 :** Que pensez-vous de la présence des textes littéraires dans le manuel scolaire ?

Conséquente      moyenne      insuffisante      dérisoire

**Question 10 :** Que pensez-vous de l'apport que puissent avoir la poésie et le théâtre dans le processus d'enseignement/apprentissage au sein de votre classe ?

.....

.....

**Question 11 :** Que proposeriez-vous pour un enseignement/apprentissage exemplaire des textes littéraires en classe de 3<sup>ème</sup> AS, Lettres et langues étrangères ?

.....

**Merci.**

## ANNEXE 6

### QUESTIONNAIRE D'ENQUETE POUR LES APPRENANTS DE LA 3<sup>ème</sup> AS, LETTRES ET LANGUES ETRANGERES

**Etablissement :**

**Age :**

**Sexe :** M - F

**Question 1 :** L'apprentissage de la littérature au lycée est pour vous une chose

Intéressante      essentielle      facultative      sans intérêt      très intéressante

Pourquoi ?.....

.....

**Question 2 :** Quel auteur français aimez-vous lire ?

Pourquoi ?.....

.....

**Question 3 :** Quel auteur d'expression française (francophone mais pas français) préférez-vous ? Pourquoi ?.....

.....

**Question 4 :** Quels livres préférez-vous ?

D'auteurs français      d'expression française      traduits en français      autres

Pourquoi ?.....

.....

.....

**Question 5 :** Quel genre littéraire aimez-vous ?

.....  
.....

**Question 6 :** Quelle est la séquence que vous préférez dans le programme ?

.....  
.....

**Question 7 :** Comment trouvez-vous les thèmes du manuel scolaire ?

.....  
.....

**Question 8 :** Parlez-vous français en dehors des cours ?

Souvent      de temps en temps      très peu      jamais

.....  
.....

**Question 9 :** Lisez-vous en français en dehors des cours ?

Toujours      beaucoup      souvent      peu      non

.....  
.....

**Question 10 :** Que préférez-vous regarder comme programmes en langue française ?

Informations      films      séries      documentaires      programmes sportifs

.....  
.....

**Question 11 :** Que pensez-vous de la langue française ?

.....  
.....

**Question 12 :** Que pensez-vous de la littérature ?

.....  
.....

**Question 13 :** Que pensez-vous de la littérature française ?

.....  
.....

**Merci.**

Noms et prénoms de l'élève : .....

Classe : .....

### Fiche de lecture

1. Titre complet de l'œuvre : .....
- Nom de l'auteur : .....
- Nom de l'éditeur : .....
- Nom de la collection : .....
- Date de la première publication : .....
2. Genre : roman (policier, fantastique, science-fiction...) nouvelle, histoire vécue, biographie ? (Encadrer la bonne réponse).
3. Le narrateur, fait-il partie de l'histoire ?  
.....
4. Quel est le cadre spatio-temporel (lieu et moment où se déroule l'histoire) ?  
.....
5. Quels sont les personnages principaux et quel est leur rôle dans l'histoire ?  
.....
6. Quel(s) est (sont) le(s) Thème(s) abordé(s) par le livre (racisme, voyage, solitude, amour, nature, liberté ...) ?  
.....
7. Votre critique du livre :
  - L'histoire vous a-t-elle paru intéressante, originale, captivante, étrange... ?
  - .....
  - Quels personnages vous ont plu ? Pourquoi ?
  - .....
  - Quels personnages vous ont déplu ? Pourquoi ?
  - .....
  - Qu'avez-vous appris (sur une époque, un milieu social, un pays...) ?
  - .....
  - Sur quel(s) sujet(s) vous-a-t-il fait réfléchir ?
  - .....
  - Avez-vous aimé ce livre ? Pourquoi ?
  - .....
8. Faites un résumé du livre  
L'appréciation du nombre de lignes est laissée à l'enseignant qui devra le déterminer en fonction du niveau des élèves.

APPRECIATION DU PROFESSEUR :

NOTE BONIFIEE : /20

Cette note est portée sur le bulletin trimestriel et on ajoute le nombre de points supérieur à 10 au total trimestriel des notes obtenues .

### PLAN LECTURE

Enseignant :

Classe :

Nom prénom	Livres	Date d'emprunt	Evaluations intermédiaires	Date de remise	Date de l'exposé	Date de comm.	Notes	Obs.
1-								
2-								
3-								
4-								

**ANNEXE 8**

**LISTE D'ŒUVRES LITTÉRAIRES EN LANGUE FRANÇAISE PAR  
ANNEE D'ETUDE**

**PREMIERE ANNEE SECONDAIRE**

N °	AUTEUR	TITRE
1	Guy de Maupassant	Une vie
2	Guy de Maupassant	Boule de suif
3	Guy de Maupassant	Bel ami
4	Mouloud Feraoun	Les chemins qui montent
5	Mouloud Feraoun	Jours de Kabylie
6	Mouloud Feraoun	Lettres à ses amis
7	George Sand	La mare au diable
8	Jean de La Fontaine	Les fables
9	Charles Perrault	Les contes
10	Jules Renard	Poil de carotte
11	Alphonse Daudet	Lettres de mon moulin
12	Mme de La Fayette	La princesse de Clèves
13	Jules Vallès	L'enfant
14	Gustave Flaubert	Salammbô
15	Prosper Mérimée	Colomba
16	Saint-Exupéry	Vol de nuit
17	Colette	Le blé en herbe
18	Théophile Gautier	Capitaine Fracasse
19	Alain-Fournier	Le grand Meaulnes
20	Alexandre Dumas	Les trois mousquetaires
21	Victor Hugo	Notre Dame de Paris
22	Victor Hugo	Les misérables
23	Charles Dickens	Oliver Twist

24	Boris Pasternak	Docteur Jivago
25	Malek Haddad	Je t'offrirai une gazelle
26	Malek Haddad	Le quai aux fleurs ne répond plus
27	Malek Haddad	L'élève et la leçon
28	Alphonse Daudet	Le petit chose

### DEUXIEME ANNEE SECONDAIRE

N°	AUTEUR	TITRE
1	Saint-Exupéry	Le petit prince
2	Jean de La Fontaine	Les fables
3	Charles Perrault	Les contes
4	Eugène Fromentin	Un été dans le Sahara
5	Honoré de Balzac	Peau de chagrin
6	Jules Verne	Vingt-mille lieues sous les mers
7	Alexandre Dumas	Les trois mousquetaires
8	Gustave Flaubert	Madame Bovary
9	Victor Hugo	Les misérables
10	Malek Haddad	Le quai aux fleurs ne répond plus
11	Molière	L'Avare
12	Mouloud Feraoun	Le fils du pauvre

### TROISIEME ANNEE SECONDAIRE

<b>N °</b>	<b>AUTEUR</b>	<b>TITRE</b>
1	Mouloud Feraoun	Journal 1955-1962
2	Mouloud Feraoun	La terre et le sang
3	Jean-Jacques Rousseau	Du contrat social
4	Charles Baudelaire	Les Fleurs du Mal
5	Emile Zola	Germinal
6	Emile Zola	Au bonheur des dames
7	Jules Vallès	L'insurgé
8	Jules Vallès	Le bachelier
9	Jean de La Fontaine	Les fables
10	Charles Perrault	Les contes
11	Frantz Fanon	Les damnés de la terre
12	Frantz Fanon	Peau noire masques blancs
13	Honoré de Balzac	Peau de chagrin
14	Stendhal	La chartreuse de Parme
15	Alexandre Dumas	Les trois mousquetaires
16	Tahar Oussedik	Les poulains de la liberté
17	Victor Hugo	Les misérables
18	Malek Haddad	Le quai aux fleurs ne répond plus
19	Mohammed Dib	La Grande Maison
20	Mohammed Dib	L'incendie
21	Mohammed Dib	Le métier à tisser

## **ANNEXE 9**

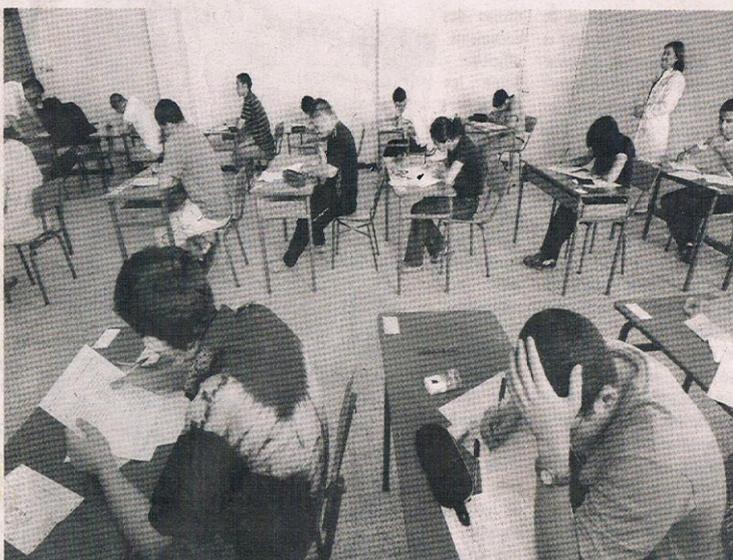
## L'ACTUALITÉ

NIVEAU SCOLAIRE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE

# Le sévère constat du CLA

● L'enquête menée auprès des élèves de terminale sur le nombre de livres lus montre que 80% d'entre eux n'en ont lu aucun ; 10% en ont lu moins de 5 ; 6% ont lu entre 5 et 10 et 4% en ont lu plus de 10.

Une réflexion sans concession sur le système éducatif algérien été faite par le Conseil des lycées d'Algérie (CLA). Le rapport de la commission de réflexion installée par ce syndicat a retenu huit points «essentiels» : le niveau atteint en mathématiques, en langues, en lecture, en TIC et autres matières ; le taux de réussite et de transition ; le suivi de l'élève durant son parcours scolaire ; les ressources financières et les structures éducatives ; les conditions de travail et la situation socioprofessionnelle des travailleurs de l'éducation ; le système d'évaluation et l'orientation ; l'approche par compétences ; le recrutement et la formation des enseignants. L'enquête, menée auprès des enseignants de la matière dans le cycle secondaire, fait ressortir que 70% des élèves sont faibles, 20% sont moyens et 10% sont bons. Le syndicat signale que 70% des élèves ne maîtrisent même pas les opérations élémentaires de calcul puisqu'ils recourent à la calculatrice. A l'«incohérence frappante» lors du passage à un autre palier s'ajoute le problème de la surcharge des classes qui «accentue encore plus les lacunes des élèves en mathématiques». En lecture, l'enquête menée auprès des élèves de terminale sur le nombre de livres lus montre que 80%



Une majorité d'élèves arrivent en terminale avec un faible niveau scolaire, selon le syndicat

PHOTO : B. SOUHIL

d'entre eux n'ont lu aucun livre, 10% en ont lu moins de 5, 6% ont lu entre 5 et 10 et 4% en ont lu plus de 10.

Concernant les autres matières, l'enquête effectuée auprès des professeurs de sciences, physique, philosophie et histoire concluent que 25% des élèves sont bons, 40% moyens et 35% faibles ; 60% des enseignants de ces

matières affirment que les lacunes sont dues à la non-conformité des programmes scolaires avec le profil de l'élève algérien.

Autre constat effrayant : «En Algérie, la majorité des parents ne s'inquiètent pas de l'avenir de leurs enfants ni de leurs études.» Le système d'évaluation actuel est aussi critiqué : «L'accu-

lation des contrôles, des notes et des bulletins remis à des moments bien précis de l'année scolaire accablent et épuisent l'apprenant.» L'introduction hâtive de l'approche par compétences dans le système éducatif algérien et la mise en place de tous les moyens pour sa réussite «n'ont pas porté leurs fruits ; au contraire ils ont contribué

à son échec». Le CLA recommande, entre autres, de prévoir une planification des infrastructures en fonction de la croissance démographique, un allègement et un rééquilibrage des horaires, l'introduction de la recherche pédagogique (absente du système d'éducation nationale et de formation), la mise en place un système de formation continue pour les professeurs-formateurs et cela par l'ouverture d'instituts spécialisés.

Il est également réclamé l'allongement de la durée des études de trois à quatre années par la création d'un an de tronc commun pour la remise à niveau des élèves ; une orientation pour les trois types d'enseignement, général, technique et professionnel ainsi qu'une révision du système d'évaluation du baccalauréat. Le syndicat insiste, par ailleurs, sur la prise en charge des revendications socioprofessionnelles : valorisation du métier d'enseignant, salaire décent, retraite après 25 ans de service effectif.

Nadir Iddir

CONTRIBUTION

# A quoi sert la lecture ?

Par Yazid Haddar

Psychologue, auteur de *La psychosociologie de la violence en Algérie, Paris-2017*

Le Salon du livre d'Alger (SILA) qui vient de se clôturer est l'événement de l'année ! Les lecteurs l'attendent avec une impatience ardue pour faire leur réserve annuelle. Cependant, les interrogations sur le livre et sa lecture restent toujours les mêmes depuis plus de quatre décennies, les questionnements et les étonnements sont restés d'actualité ! Comment peut-on expliquer ce ressassement interminable sans résultat probant ? Y a-t-il une réelle volonté d'instaurer une culture et une politique de livre en Algérie ? Nous assistons à une régression phénoménale de la lecture et de la présence du livre sur le marché national, mais heureusement que quelques éditeurs et amoureux du livre rendent sa présence possible dans nos cités. Même si la volonté de l'Etat est engagée, les faits ne sont pas aux rendez-vous. Comment peut-on expliquer l'absence de la lecture dans certaines écoles d'ouvrages dans le cadre de l'enseignement littéraire ? Comment peut-on expliquer l'absence de bibliothèques dans certains milieux scolaires (lycées, CEM et écoles primaires) ? Comment peut-on expliquer l'absence des bibliothèques municipales, alors que dans les pays occidentaux ces lieux se diversifient et incluent désormais d'autres produits culturels : musique, films, spectacles de marionnettes, conférences sur des thématiques précises, des débats culturels en invitant des auteurs, etc ? Toutes ces initiatives sont porteuses d'idées nouvelles et permettent aux citoyens de s'épanouir intellectuellement ! Sans les idées, une nation ne sera jamais en capacité de se projeter ? Nous connaissons tous l'enjeu des livres et surtout leur présence dans nos vies !



PHOTO : SAMI K

Cependant, ces questionnements reviennent tous les ans et la solution proposée reste dans les promesses et les nostalgies ! Je suis étonné de voir qu'une partie des étudiants ne lisent que leurs cours et quelques titres de presse. Comment voulez-vous que ces futurs cadres de la nation s'interrogent ou interrogent leur culture et environnement s'ils ne sont pas en capacité de renouveler et d'approfondir leurs connaissances ! La lecture, c'est une culture qui devrait être enracinée dès la petite enfance, elle permet aux enfants, futurs adultes, de nourrir leur esprit et surtout de le mettre à jour ! D'ailleurs, les études scientifiques montrent que les lecteurs maintiennent leur capacité cognitive plus longtemps et résistent mieux à la sénilité. La lecture est le meilleur moyen pour obtenir un vocabulaire

étendu qu'on peut utiliser au quotidien. Cela a un avantage indéniable dans nos relations professionnelles et personnelles. On prend confiance en nous et cela nous permet de nous affirmer dans notre vie de tous les jours. Parmi les bienfaits de la lecture, nombre d'écrits impacteront notre intérieur personnel. L'aisance dans l'expression prend forme intérieurement et se ressent à l'extérieur. Nous serons plus convainçants et plus charismatiques avec une expression aisée. En lisant, nous analysons les informations que nous recevons et appréhendons différents types de discours et d'argumentaires. La lecture sollicite notre esprit critique et notre esprit d'analyse. Chaque page tournée renforce le tissu de connaissances dans notre cerveau et nous aide, à terme, à mieux comprendre le monde

qui nous entoure. Cela nous aide dans notre vie de tous les jours à avoir davantage confiance en nous et à nous exprimer de manière claire sur notre avis et à appréhender plus sereinement les problèmes que nous rencontrons. Quand une société souhaite évoluer et attraper le train du développement, elle doit mettre au centre de sa stratégie l'homme ; or, l'homme qui ne lit pas est fade et sans créativité ! Le seul et unique moyen de s'adapter au changement c'est la lecture, car elle donne un sens au changement. Cependant, il y a des lectures qui font réfléchir, d'autres qui reposent l'esprit, mais il y en a aussi d'autres qui abrutissent en cultivant la haine et la marginalisation ou l'exclusion de l'autre. C'est un choix et notre choix est celui d'une «famille qui avance et ne non pas sur celle qui recule».

Y. H.

CULTURE

DAVID FOENKINOS. Auteur français à succès

# «J'aime bien écrire dans les trains»

Ecrivain traduit dans plus de 40 langues, David Foenkinos est notamment l'auteur de *La délicatesse*, *Les souvenirs*, ou encore *Charlotte*, récompensé par le prix Renaudot 2014 et le prix Goncourt des lycéens, et du *Mystère Henri Pick*. L'auteur à succès, souriant, était à Alger.

Entretien réalisé à Alger par K. Smail

**Vous être connu, en Algérie, à travers le roman *Délicatesse*, ce nouveau et juvénile souffle, une fraîcheur de la littérature française...**

Ah oui, c'est vrai. *Délicatesse* est mon huitième roman. C'est le premier roman qui a eu un écho aussi considérable en Algérie. Cela me fait plaisir. C'est vrai que c'est mon premier livre à avoir rencontré un succès auprès du public. Je sais qu'ici, en Algérie, il a eu un accueil favorable. J'ai reçu de nombreux messages sur les réseaux sociaux, notamment Facebook, émanant de lecteurs algériens.

**Et puis, il y eut le roman *Charlotte*...**

Oui, *Charlotte* a eu les prix Renaudot et le Goncourt des lycéens. Pour moi, au-delà du fait que cela se passe durant la Seconde Guerre mondiale, *Charlotte* était une artiste qui me fascinait. Pour son œuvre... C'est vrai qu'elle était un peu oubliée. C'était un livre important pour moi. Parce que j'ai pu la remettre en lumière. Et les gens ont découvert son œuvre. Après, c'est le Goncourt des lycéens. C'est vrai, il (roman) est très étudié au bac. Les jeunes découvrent cette femme, qui, pour moi, est d'un courage extraordi-



David Foenkinos «aime le roman de gare», il écrit sans arrêt dans les trains

PHOTO: D. R.

naire.

**Là, vous publiez un nouveau roman intitulé *Vers la beauté*...**

Oui, c'est vrai, là ça parle essentiellement de la beauté de l'art. Mais finalement, c'est l'idée que la beauté, dans les moments les plus difficiles, en l'occurrence, ce que traverse mon personnage, est une forme de consolation. Et il va se réfugier dans ce qu'il estime être la beauté. Pour cicatriser une douleur.

**Le personnage du roman *Vers la beauté* change complètement de vie et de métier, alors qu'il est bardé de diplômes...**

Oui, il va devenir gardien de salle de musée. Alors qu'il est un professeur émérite aux Beaux-Arts, à Lyon. C'est vrai qu'il décide de tout quitter du jour au lendemain pour être simple gardien de salle. Pour se retrouver comme cela, au milieu des œuvres. C'est vrai, c'est un livre assez personnel. J'ai été gravement malade, à l'âge de 16 ans. J'avais alors découvert la lecture, les livres, les auteurs... C'est vrai que l'art, de manière générale, peut nous aider à

surmonter les moments difficiles.

**Dostoïevski dit que «la beauté sauvera le monde»...**

Oui, absolument. C'est l'un de ses personnages dans le livre *L'Idiot* qui dit cela : «La beauté sauvera le monde.» Je pense que dans certaines situations, la beauté ne peut pas sauver de toutes les difficultés de la vie, les plus extrêmes, parfois. Mais dans certains moments de la vie, je crois que le beau, en tout cas ce qui peut nous apaiser l'esprit par l'esthétisme, par ce qui nous ravit l'âme ou l'esprit, peut avoir une influence. C'est pour cela que beaucoup de gens vont dans les musées. Où parfois il y a des thérapies autour de la beauté.

**Connaissez-vous des écrivains algériens ?**

Je connais Kamel Daoud, pour une raison particulière. C'est qu'il y a quatre ans, Kamel Daoud et moi étions tous les deux en finale du prix Goncourt. Lui, pour *Meursault contre-enquête*, et moi pour *Charlotte*. Et tous les deux nous étions favoris. Kamel a eu 5 voix et moi 4. Ceux qui étaient pour moi étaient contre lui, et ceux qui étaient

contre lui étaient pour moi. Et ils ont donné le Goncourt à une troisième personne. Donc, nous nous sommes connus à ce moment-là. Nous nous croisons. Je connais Yasmina Khadra aussi, que j'ai vu à l'hôtel Sofitel, ici à Alger, pendant deux jours. Ce sont des gens que je croise, évidemment, souvent. Nous nous croisons tous, nous les écrivains. Il y a aussi Akli Tadjer, que je connais bien. C'est un ami. C'est quelqu'un que j'aime beaucoup. J'aime certains de ses livres. Oui, dans la littérature contemporaine, notamment algérienne, voilà, il y a certains écrivains que je croise.

**Avez-vous des «tics et tocs», un adjuvant, écrivez-vous d'un seul trait, le matin, le soir... ?**

Moi, j'aime bien écrire dans les trains. J'adore cela. Je fais souvent des tournées. En Europe, notamment en Allemagne, et dans bien d'autres pays de par le monde. Parfois, j'accepte des ventes-dédicaces au sud de la France, juste pour avoir 5 ou 6 heures de trajet par train. C'est mon endroit ambulant préféré.

**Et c'est bon... comme du beurre...**

(Rires). Eh bien non (rires). Cela dépend des jours. Parfois, c'est plus fructueux que d'autres. Et puis, il y a des jours où l'on croit que l'on a écrit quelque chose de très bien, on découvre le lendemain que c'est catastrophique. Mais en tout cas, j'aime bien écrire dans les trains.

**Quel est ce livre que vous avez en tête ? Qu'est-ce qui est sur le feu ?**

Eh bien écoutez, je vais vous donner un scoop. Mon prochain livre s'appelle *Deux sœurs*. Et il sort en février 2019, en France. Donc, c'est pour bientôt. Je suis en train de le finir.

**Mais encore... Deux sœurs...**

(fou rire). C'est normal, vu le titre, c'est l'histoire de deux sœurs (rires).

**Une histoire de famille, deux sœurs «siamaises», jumelles...**

Disons que c'est l'histoire d'une qui réussit sa vie, alors que l'autre non. Donc, il y a une forme de jalousie qui se crée.

**Une histoire contemporaine...**

Oui.

K. S.

## La littérature, côté plume côté épée

La littérature représente l'ensemble des œuvres écrites ou orales qui rehaussent l'expression de la pensée à un certain niveau d'esthétique académique, et donc au statut d'une discipline artistique.

Par Abdelkader Guerine\*

Il existe une multitude de types de littérature qu'il faut traiter chacun à part lors qu'on s'approche du sujet littéraire. L'objectif des différents genres de cet exercice intellectuel est souvent similaire, puisqu'il s'agit de communication d'idées, de transmission de nouvelles, d'échanges et de critiques d'opinions afin d'élargir le dialogue autour d'un thème donné.

Mais, la dissemblance entre les catégories de la grande famille de la littérature existe bien. Elle réside dans la division des styles, dans la conception des formes, dans le classement des œuvres selon leurs zones géographiques ou leurs tranches historiques. On distingue, alors, le rapport journalistique du roman fictif ou réaliste, ou bien l'écrit poétique du récit prosaïque. On discerne le produit littéraire selon le récepteur, auditeur ou lecteur, auquel il est adressé. On dit littérature d'enfant, de jeune ou de voyage. On sépare également la matière littéraire par langue, par appartenance ethnique et nationale, par domaine d'activité ou simplement par les auteurs eux-mêmes. Il est fréquent d'identifier les différentes classes du registre littéraire de littérature arabe ou berbère, celle du Moyen Âge ou du temps contemporain, celle d'Algérie ou du Japon, ou alors celle de Yasmina Khadra ou de Victor Hugo.

La littérature s'introduit dans tous les domaines, elle est le miroir qui reflète les faits de la société. On la trouve dans les revues scientifiques et technologiques, elle fait partie des discours politiques et des exposés économiques et elle représente le génie intellectuel et l'image fantastique du monde de la culture. La littérature est un tout, c'est un outil qui fait le lien entre les groupes d'hommes et un exercice qui les console pendant les moments de solitude. Le monde littéraire n'est pas la propriété exclusive des hommes lettrés, tout le monde en est concerné de près ou de loin. Certains pratiquent la littérature comme une profession, ils la manipulent, l'organisent, la modèlent et la partagent avec les autres. D'autres la reçoivent à travers la lecture, le théâtre, la télévision ou l'écoute des paroles d'un chant.

Compte tenu de la diversité de ses fonctions et de son implication directe dans tous les secteurs du quotidien, la littérature peut être qualifiée d'un rétroviseur moral qui reflète dans toutes les directions les accords qui composent telle ou telle société. A travers la littérature, il est possible de faire des retournements dans l'histoire locale ou universelle qui sommeille dans le terroir verbeux des bibliothèques. C'est la lumière qui brille au chevet de la mémoire pour lui servir de support utile à l'éveil de la conscience d'un individu ou d'une nation. C'est aussi un outil pratique permettant d'observer l'évolution des hommes sur terre, ainsi qu'un instrument commode pour prédire leurs perspectives à venir en édifiant le chantier de leur imagination et en nourrissant le champ de leurs ambitions et de leurs rêves.

Le fait littéraire est un témoin qui accompagne l'ensemble des démarches sociales. C'est un voyage continué dans le temps et dans l'espace. Les arts s'inspirent de l'aura fantaisiste dégageé par les mots, lesquels sont aussi les interprètes qui donnent du sens verbal, de l'émotion aux œuvres et de la signification aux messages qu'elles portent. Le moyen littéraire aide la réflexion philosophique à se rendre palpable et consistante, il la clarifie. Il conduit l'affinité propagandiste et oriente l'opinion politique selon les besoins du moment.

Un pays se mesure par la puissance de son économie, par sa prospérité financière et par la qualité de son cadre social, et pas seulement. Il se définit éventuellement par son taux d'alphabetisation, par le niveau de ses universités et de son enseignement et par le quotient intellectuel de sa population. Un pays pèse le volume de sa littérature, l'absence de cette dernière indique un état de précarité matérielle et une situation d'avanie morale. Un pays prévaut également par l'équité de sa justice et par sa pratique de la démocratie, la littérature s'épanouit selon la marge de la liberté d'expression qui y règne.

Réduire la liberté de s'exprimer des hommes de lettres, qu'ils soient journalistes, écrivains, hommes politiques ou autres, induit automatiquement à l'appauvrissement de la littérature, et donc à l'avilissement de la matière créative et innovatrice. L'interdiction des ventes de certaines œuvres littéraires, la censure et la marginalisation des auteurs sont des pratiques singulières qui écrasent le droit fondamental des hommes au savoir et à la connaissance. Ces méthodes de contrôle drastique relèvent souvent de systèmes de dictature qui empêchent l'existence de toute forme de penser et d'agir qui s'oppose aux appétences individuelles des clans des gouvernements.

Conséquentement, la littérature, déviée de son vrai rôle, devient un outil de promotion d'idées administratives secondaires qui servent l'intérêt d'un groupe d'individus et non pas le bien qui appartient à la collectivité globale. Déournée de sa mission noble qui consiste à informer, éduquer, instruire et distraire dans un cadre de véricité, elle fait dans la propagation du mensonge, dans le cautionnement de l'ivraie et dans la dissimulation des vérités. Muselée ou manipulée, la littérature perd de sa faculté d'influence, de ses effets thérapeutiques et de son flegme émotionnel en traitant de sujets modestes, complètement éloignée de l'essentiel qui touche aux urgences et aux utilités prioritaires dans la marche d'une nation.

Cependant, il arrive que la littérature se rebelle en réclamant son droit à l'exercice de sa vocation initiale. Les valeurs sennelles de la littérature authentique ne consentent pas l'état de l'étouffement de l'expression, encore moins l'objet de l'asservissement par des appareils bureaucratiques pour des profits restreints et généralement matériels. Il arrive que la littérature déborde des limites de son encadrement en se révoltant contre la déformation modique de sa belle nature. Elle s'engage alors dans les raisons qui font son existence. La plume revêt sa tenue de combat et devient une véritable épée pour défendre sa cause principale : la lutte pour le droit à la vie dans la dignité et à la justice sociale pour tous les humains.

La littérature est une partisane volontaire de toutes les causes légitimes humaines. Elle a toujours été aux premiers fronts pour défendre le droit des personnes à la liberté, celui des peuples à la souveraineté, celui des enfants au bon traitement, celui de la nature à la protection et celui de la femme à l'égalité des chances avec l'homme. Sur ce dernier point, la littérature féminine est un exemple typique d'un combat gagné par la femme moderne, celui d'embrasser le métier d'écrivain, lequel était un domaine réservé à la gente masculine jusqu'à la fin du 19ème siècle. Les femmes étaient, jusqu'alors, interdites de publier leurs écritures, celles qui dérogeaient à la règle signaient leurs textes avec des pseudonymes d'hommes.

Au-delà de son caractère révolutionnaire, de son impact médiatique, de son apport



psychologique et de son influence sur les comportements sociaux, la littérature contribue aussi à l'enrichissement de l'économie. C'est une véritable industrie qui draine dans son mouvement une variété de métiers nécessaires à son fonctionnement : journalistes, écrivains, éditeurs, traducteurs, imprimeurs, libraires, transporteurs, distributeurs, photographes et autres administrateurs pivotent en chaîne autour de la production des écrits. La littérature est une ruiche fructueuse et généreuse. Comme l'eau ou l'air, les lettres participent également au fondement de la vie en lui donnant des sens et en la tonifiant d'énergie.

D'autres services économiques bénéficient des avantages de la chose littéraire. L'écrit motive les touristes et les invite à visiter les lieux exotiques qu'ils traversent dans leurs lectures. L'écrit fait la foule et rassemble les gens dans les rencontres culturelles, les journées d'études, les conférences et les lectures poétiques, les salons du livre et d'autres dynamiques qui animent de nombreuses activités commerciales derrière. L'écrit s'adapte au théâtre et au cinéma en servant de combustible pour faire fonctionner l'entreprise de l'audiovisuel.

Toutefois, comme tout créneau rentable, susceptible de fournir du gain financier ou du prestige de célébrité, la pratique de la littérature a aussi son marché noir informel conçu de personnes intruses à ce monde. Des opportunistes gravitent autour et font mauvais usage de l'acte d'écrire. Certains, comme les écrivains nègres, dérangent l'éthique de cet art en écrivant l'opinion des autres. D'autres manipulent les vérités des événements avec des diffamations, des rajouts et des amputations, induisant ainsi en erreur l'opinion des récepteurs. Et bien d'autres, comme les plagiaires, s'assimilent notablement des produits élaborés par d'autres écrivains, ce qui est contraire à la loi du métier et à la morale humaine.

En outre, l'implication ferme de la littérature dans le champ culturel la promeut au grade honorifique d'ambassadrice d'une ré-

gion ou d'un pays à travers le monde. Au même titre que la représentativité diplomatique gouvernementale, elle jouit d'une aptitude de fascination et d'une notoriété officielle qui lui permettent d'illustrer les différentes mœurs d'une société en les transportant ailleurs à travers sa fluidité mobile. Son caractère flexible l'aide à matérialiser les richesses morales et à faire valoir les marques identitaires locales. Son espace infini englobe la fiction et le réel, l'actualité présente avec ses événements grandioses et ses faits divers et l'histoire déjà faite avec ses expériences archivées et ses non-dits accomplis. Ces atouts accordent à la littérature la fonction de guide imagé du climat vécu dans cette même société, elle en est la carte de visite.

La littérature n'a aucun mal à côtoyer et à s'adapter à d'autres cultures. Elle les complète sans jamais les heurter. Les cultures se marient parfois et, ensemble, donnent forme à des alliages de styles d'expression communs qui rapprochent les peuples. Ensemble, les différentes modalités culturelles composent la mosaïque des richesses du trésor littéraire universel. Les mots véhiculent l'âme d'une nation qu'ils transcrivent dans différentes langues. La littérature algérienne d'expression française ou celle de Cuba qui se prononce en langue espagnole sont des modèles d'interférence harmonieuse entre les cultures et des exemples de coordination réussie entre les mécanismes langagiers étrangers et les modes de l'environnement propres à un pays ou à un autre.

Ecrire est un art intelligent, lire et traduire après est un supplément d'érudition. Le progrès de l'évolution humaine s'est graduellement développé et élargi grâce à la transmission des connaissances par l'écriture. Façonner le monde commence toujours par de simples mots. Les mots révent avant que la science ne puisse penser et exécuter ses projets. On dit souvent que le silence est d'or, la littérature est alors l'outil qui va l'extraire, l'essentiel c'est de le dépenser pour le bien-être de soi et de tous.

\*Ecrivain

## TABLE DES MATIERES

<b>-DEDICACE.....</b>	<b>I</b>
<b>-REMERCIEMENTS.....</b>	<b>II</b>
<b>-SOMMAIRE.....</b>	<b>III</b>
<b>-INTRODUCTION.....</b>	<b>1</b>

### CHAPITRE PREMIER

Didactique de la littérature, le texte littéraire en question.....	8
<b>I-Le texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.....</b>	<b>10</b>
<b>1-Pourquoi enseigner la littérature en classe de langue.....</b>	<b>11</b>
1.1-Les raisons linguistiques.....	12
1.2-Les raisons culturelles.....	12
1.3-L'épanouissement affectif.....	13
<b>2-Le texte littéraire en question.....</b>	<b>13</b>
2.1-Traiter les questions de difficulté.....	17
2.2-Les textes littéraires pour la classe de langue.....	20
2.3-Des activités variées.....	21
2.4-Des jeux littéraires et linguistiques.....	22
<b>II-La lecture des textes littéraires.....</b>	<b>25</b>
<b>1-Avant la lecture.....</b>	<b>26</b>
<b>2-La lecture.....</b>	<b>27</b>
<b>3-La lecture littéraire.....</b>	<b>27</b>
<b>4-La lecture authentique.....</b>	<b>29</b>
4.1-L'approche globale.....	30
4.2-Le repérage des invariants.....	30
4.3-L'analyse des singularités.....	32
<b>5-Après la lecture.....</b>	<b>33</b>
<b>III-La lecture des textes littéraires en classe de FLE.....</b>	<b>34</b>
<b>1-Lectures interactives en classe de FLE.....</b>	<b>34</b>
1.1-La lecture appliquée.....	34
1.2-La lecture balayage.....	34
1.3-La lecture-action.....	35
1.4-La lecture oralisée.....	35

<b>2-Les diverses stratégies.....</b>	<b>36</b>
<b>3-Enseignement/apprentissage de la lecture.....</b>	<b>36</b>
<b>4-Place de la littérature dans l’enseignement du FLE.....</b>	<b>37</b>
<b>IV-La lecture-écriture des textes littéraires.....</b>	<b>38</b>
<b>1-Lecture, écriture, et littérature.....</b>	<b>38</b>
1.1-lecture-écriture : état des lieux.....	38
1.2-L’enseignement de la littérature au lycée.....	44
1.3-De la lecture à l’écriture : des alphabétisations hiérarchisées.....	46

## **CHAPITRE DEUXIEME**

Premiers pas dans la littérature au lycée, appréhension et compréhension des textes littéraires.....	50
--	----

<b>I-La notion du littéraire en 4<sup>ème</sup> année moyenne.....</b>	<b>52</b>
<b>1-L’approche par compétences en Algérie.....</b>	<b>52</b>
1-1-Points forts de l’approche par compétences et intégration des activités dans le cadre de la pédagogie de projet.....	53
1-2-Points faibles de l’approche par compétences et intégration des activités dans le cadre de la pédagogie de projet.....	54
<b>2-Le manuel scolaire.....</b>	<b>54</b>
2-1-Les fonctions du manuel scolaire.....	56
2-2-Utilisation du manuel scolaire.....	59
2-3-Le choix des documents dans le manuel scolaire.....	61
2-4-Critères d’analyse d’un manuel scolaire.....	62
<b>3-Le manuel scolaire de la 4<sup>ème</sup> année moyenne.....</b>	<b>64</b>
3-1-Analyse du manuel scolaire de la 4 <sup>ème</sup> année moyenne.....	65
<b>4-Le texte littéraire dans la 4<sup>ème</sup> année moyenne.....</b>	<b>69</b>
4-1-Le texte littéraire en classe de 3 <sup>ème</sup> année de collège en France.....	70
4-2-Le texte littéraire dans le manuel scolaire de la 4 <sup>ème</sup> année moyenne.....	73
<b>II-La littérature au lycée.....</b>	<b>78</b>
<b>1-La conception des manuels scolaires dans le secondaire.....</b>	<b>78</b>
1-1-Les publics concernés.....	79
1-2-Les contenus des manuels.....	79
1-3-Lecture des outils didactiques.....	80
1-4-Analyse des outils didactiques.....	81
<b>2-Le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS.....</b>	<b>83</b>
<b>3-La littérature dans le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS.....</b>	<b>86</b>
3-1-Le roman.....	86
3-2-Le récit de voyage.....	88

3-3-Le récit autobiographique.....	88
3-4-Le récit historique.....	88
3-5-La lettre.....	88
3-6-La nouvelle.....	89
3-7-L'essai.....	89
3-8-Le conte.....	89
3-9-La fables.....	90
3-10-La poésie.....	90
3-11-La chanson.....	90
3-12-La bande dessinée.....	91
3-13-L'interview.....	91
<b>4-Analyse des textes littéraires du manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> AS.....</b>	<b>91</b>
<b>Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée.....</b>	<b>92</b>
1-Exposer pour donner des informations sur divers sujets.....	92
2-Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.....	95
<b>Projet 2 : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.....</b>	<b>97</b>
3-Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.....	97
<b>Projet 3 : Ecrire une petite biographie romancée.....</b>	<b>98</b>
4-Relater un événement en relation avec son vécu.....	98
5-Relater un événement fictif.....	99
<b>5-Les textes littéraires conseillés pour la fiche de lecture de la 1<sup>ère</sup> AS.....</b>	<b>103</b>
5-1-Liste des œuvres littéraires en langue française pour la 1 <sup>ère</sup> AS.....	103
5-2-Les textes littéraires dans le manuel scolaire de la 1 <sup>ère</sup> AS en Tunisie.....	105
<b>III-Questionnaires des enseignants/apprenants : état des lieux.....</b>	<b>106</b>
<b>1-Questionnaire destiné aux enseignants de la 1<sup>ère</sup> AS : étude, interprétations et analyses.....</b>	<b>106</b>
<b>2-Questionnaire destiné aux élèves de la 1<sup>ère</sup> AS : étude, interprétations et analyses.....</b>	<b>113</b>

## CHAPITRE TROISIEME

L'enseignement/apprentissage des textes littéraires en 2 <sup>ème</sup> AS.....	123
<b>I-Le programme de français de la 2<sup>ème</sup> AS.....</b>	<b>124</b>
<b>1-Le programme en question.....</b>	<b>124</b>
1.1-Analyse du programme de 2 <sup>ème</sup> AS.....	126
<b>II-Le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS et les textes littéraires.....</b>	<b>127</b>
<b>1-Le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS.....</b>	<b>127</b>
1-1-Analyse du manuel de 2 <sup>ème</sup> AS.....	129
1-2-Modèle d'analyse de la construction d'un projet pédagogique.....	133

1-3-Modèle de composition de français du 1 <sup>er</sup> trimestre.....	140
<b>2- Les textes littéraires dans le manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS.....</b>	<b>142</b>
<b>3-Analyse des textes littéraires du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> AS.....</b>	<b>144</b>
<b>4-Problématique du choix du texte.....</b>	<b>150</b>
A-Les critères externes.....	150
A-1-Œuvre entière ou extraits ?.....	151
A-2-Récit ou dialogue ?.....	152
A-3-Texte long ou texte court ?.....	153
A-4-Texte littéraire ou document authentique ?.....	154
A-5-Texte de littérature française (ou francophone) ou texte traduit ?.....	155
B-Les critères internes.....	157
B-1-Texte prétexte ou texte modèle ?.....	157
B-2-Texte classique ou texte moderne ?.....	158
B-3-Texte original ou texte adapté ?.....	160
B-4-Texte « type » ou variante ?.....	161
<b>5-Langue et littérature, deux faces d'une même pièce.....</b>	<b>162</b>
5.1-Exercices proposés.....	165
<b>6-Le texte littéraire à l'épreuve de l'étude de langue.....</b>	<b>167</b>
<b>7-Les textes littéraires conseillés pour la fiche de lecture de la 2<sup>ème</sup> AS.....</b>	<b>173</b>
7-1-Liste des œuvres littéraires en langue française pour la 2 <sup>ème</sup> AS.....	173
 <b>III-Questionnaires des enseignants/apprenants : analyses et interprétations.....</b>	 <b>174</b>
<b>1-Questionnaire destiné aux enseignants de la 2<sup>ème</sup> AS : analyses et interprétations.....</b>	<b>174</b>
<b>2-Questionnaire destiné aux élèves de la 2<sup>ème</sup> AS : analyses et interprétations.....</b>	<b>186</b>

## CHAPITRE QUATRIEME

La littérature en classe de terminale, état des lieux.....	198
 <b>I-L'apport du manuel scolaire de terminale dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....</b>	 <b>199</b>
<b>1-Le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup> AS.....</b>	<b>199</b>
1-1- Identification du manuel scolaire de la 3 <sup>ème</sup> AS.....	200
1-2-Le sommaire du manuel scolaire de la 3 <sup>ème</sup> AS.....	201
1-3-La présentation du manuel scolaire.....	204
<b>2-Conception et analyse d'une épreuve de français en 3<sup>ème</sup> AS.....</b>	<b>213</b>
2-1-Structure de l'épreuve.....	213
 <b>II-La littérature en terminale.....</b>	 <b>217</b>
<b>1-Les textes littéraires dans le manuel scolaire de la 3<sup>ème</sup>.....</b>	<b>217</b>
<b>Projet 1 : Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information.....</b>	<b>217</b>

Exposer des faits et manifester son esprit critique.....	217
Texte et document d'Histoire.....	217
<b>Projet 2 : Organiser un débat puis en faire un compte-rendu.....</b>	<b>218</b>
Dialoguer pour confronter des points de vue.....	218
Le débat d'idées.....	218
<b>Projet 3 : Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.....</b>	<b>221</b>
Argumenter pour faire réagir.....	221
L'appel.....	221
<b>Projet 4 : Rédiger une nouvelle fantastique.....</b>	<b>222</b>
Raconter pour exprimer son imaginaire.....	222
La nouvelle fantastique.....	222
<b>2-Les textes littéraires conseillés pour la fiche de lecture de la 3<sup>ème</sup> AS.....</b>	<b>227</b>
2-1-Liste des œuvres littéraires en langue française pour la 3 <sup>ème</sup> AS.....	227
<b>III-Questionnaires des enseignants/apprenants : étude critique.....</b>	<b>229</b>
<b>1- Questionnaires des enseignants de la 3<sup>ème</sup> AS, classe de lettres et langues étrangères...229</b>	
<b>2- Questionnaires des apprenants de la 3<sup>ème</sup> AS, classe de lettres et langues étrangères....235</b>	
<b>IV-Panorama littéraire du lycée.....</b>	<b>243</b>
<b>1-Les livres essentiels dans l'enseignement secondaire.....</b>	<b>243</b>
1-1-Classification par thèmes.....	244
1-2-Classification par genres.....	251
1-3-Classification par aires géographiques.....	259
<b>CHAPITRE CINQUIEME</b>	
Propositions didactiques, applications pour l'exploitation du texte.....	267
<b>I-Les objectifs de l'enseignement de la lecture-compréhension.....</b>	<b>268</b>
<b>1-Les objectifs linguistiques.....</b>	<b>269</b>
1-1-Le niveau du lexique.....	269
1-2-Le niveau de la syntaxe.....	271
1-3-La langue comme « but » plutôt que comme « moyen ».....	272
<b>2-Les objectifs formatifs.....</b>	<b>273</b>
2-1-Le niveau méthodologique.....	273
2-2-Le niveau intellectuel.....	274

2-3-Le niveau moral.....	274
2-4-Le niveau esthétique.....	275
<b>3-Les objectifs culturels.....</b>	<b>276</b>
<b>II-Outils pour l'exploitation des textes.....</b>	<b>278</b>
<b>1-Le classement des textes.....</b>	<b>278</b>
1-1-Classement d'après le genre.....	278
1-2-Classement d'après le type.....	281
1-3-Le classement d'après la fonction.....	283
<b>2-Les indices paratextuels (l'image du texte).....</b>	<b>286</b>
2-1-Le titre.....	286
2-2-Le chapeau.....	287
2-3-Les références.....	287
2-4-La typographie.....	287
2-5-La ponctuation.....	288
2-6-Les représentations graphiques.....	288
<b>3-La situation de communication.....</b>	<b>289</b>
3-1-Qui parle dans le texte ?.....	289
3-2-A qui parle-t-il ?.....	291
3-3-Que dit-il ?.....	292
3-4-Le temps.....	294
3-5-Le lieu.....	295
3-6-Comment le dit-il.....	296
3-7-Synthèse.....	301
<b>4-La progression thématique.....</b>	<b>302</b>
4-1-Les niveaux de structuration du texte.....	302
4-2-Thème et propos.....	303
4-3-Les types de progression.....	303
<b>5-Le questionnaire d'exploitation du texte.....</b>	<b>309</b>
<b>III-Applications.....</b>	<b>310</b>
<b>1-Le classement des textes.....</b>	<b>310</b>
<b>2-L'image du texte.....</b>	<b>312</b>
<b>3-La situation de communication.....</b>	<b>312</b>
<b>4-La progression thématique.....</b>	<b>315</b>
<b>5-Le questionnaire.....</b>	<b>318</b>
<b>IV-Corrigés.....</b>	<b>319</b>
<b>1-Le classement des textes.....</b>	<b>319</b>

<b>2-L'image du texte.....</b>	<b>320</b>
<b>3-La situation de communication.....</b>	<b>321</b>
<b>4-La progression thématique.....</b>	<b>323</b>
<b>5-Le questionnaire.....</b>	<b>325</b>
<b>-CONCLUSION.....</b>	<b>328</b>
<b>-REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>	<b>333</b>
<b>-ANNEXES.....</b>	<b>343</b>
<b>-TABLE DES MATIERES.....</b>	<b>366</b>