



Université El Hadj Lakhdar - BATNA-
Faculté des Lettres et des Langues
Ecole Doctorale de Français

THESE

**L'Exploitation du Texte Littéraire
dans le Projet Didactique**
Pour un développement des compétences de production
Cas de la 1^{ère} Année Moyenne

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences
Option : Didactique
Présentée et soutenue publiquement par
M. Mohammed MEKHACHE
Le 21 Mars 2011

Directeurs de thèse
Claudette ORIOL-BOYER, Professeur émérite
Université Stendhal Grenoble 3 - France

Mohamed El-Kamel METATHA, Maître de Conférences
Université El Hadj Lakhdar Batna - Algérie

Jury :

Pr Gaouaou MANAA	Professeur, Université Batna	Président
Pr Abdelouahab DAKHIA	Professeur, Université Biskra	Examinateur
Pr Daniel BILOUS	Professeur, Université Sud Toulon-Var	Examinateur
Pr Claudette ORIOL-BOYER	Professeur, Université Grenoble 3	Rapporteur
Dr Med El Kamel METATHA	Maître de Conférences, Université Batna	Rapporteur

Année Universitaire :
2010/2011

Remerciements

Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à mes encadrateurs

- Mme Claudette Oriol-Boyer, pour son aide, ses conseils et sa patience ;*
- M. Med El-Kamel Metatha, pour ses encouragements et son soutien.*

Je remercie les membres du jury d'avoir pris la peine de lire et de juger ce travail.

Je remercie également toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de cette thèse

- les enseignants qui ont participé à la réalisation des expériences didactiques,*
- M. Said Benakcha qui a aimablement accepté de traduire le résumé de cette thèse.*

Ma gratitude va également à mes collègues de travail et à mes étudiants.

Dédicace

Je dédie ce modeste travail

*A mes parents qui m'ont tout donné,
A ma femme et mes enfants qui ont le plus partagé ma souffrance et ma
joie, et qui m'ont de tout temps encouragé à aller de l'avant,
A ma fille, son époux et surtout leur petite Soundous,
A mes frères et leurs familles,
A ma sœur et sa famille,
A mon neveu, sa femme et leur petite Malak,
A ma nièce, son époux et leurs enfants,
A tous mes amis,
A tous ceux qui m'aiment et aux ... autres.*

*A la mémoire de mon frère Amor Mekhnache
Et à celle de mon ami Mohamed Benzaf*

RESUME

L'enseignement apprentissage du français langue étrangère tel que dispensé actuellement nous pousse à poser des questions quant à son efficacité (quand on s'inscrit dans le cadre purement pédagogique) et son utilité (si on se situe sur le plan professionnel et social).

En effet, nous constatons que nos élèves sont toujours dans l'incapacité d'enchaîner deux phrases correctes sans recourir à des subterfuges extralinguistiques.

Nous constatons aussi que nos enseignants sont éternellement confrontés au problème méthodologique et à la place que peuvent avoir et le texte littéraire et l'activité de l'écrit dans leurs pratiques pédagogiques, dans le cadre des nouveaux programmes.

Notre souci, à travers cette modeste contribution est de permettre à tous les acteurs pédagogiques de retrouver l'envie et le plaisir d'enseigner et d'apprendre dans une démarche créative.

Pour ce faire, il nous paraît que le lieu idéal et le support adéquat qui favoriseraient l'appropriation de la langue (dans toutes ses composantes communicatives) ne seraient autres que le projet didactique et le texte littéraire.

Cadre intégrateur des apprentissages et laboratoire expérimental de la langue, le projet didactique et le texte littéraire "offrent", l'un et l'autre, l'occasion aux acteurs de l'acte pédagogique de travailler agréablement en visitant/revisitant la langue pour acquérir et développer des compétences de production.

Cet objectif ne serait atteint que si l'enseignant était bien formé et prêt à accepter les innovations en matière pédagogique et en matière de formation.

Cette contribution exposera les résultats d'un travail de recherche partagé entre avis des enseignants (leurs pratiques pédagogiques, leurs lectures personnelles, la place du texte littéraire, etc.), et une expérimentation pédagogique effectuée dans le cadre d'une étude didactique du français langue étrangère.

L'objectif principal de cette étude est de :

mettre en évidence la nécessité de revaloriser la formation du formateur,
mettre en évidence l'importance d'introduire le texte littéraire "précocement"
dans le cadre du projet didactique pour développer les compétences de
production : l'écrit dans une démarche créative est mis en valeur.

Le postulat que nous avons testé dans cette optique est le suivant :

mettre l'accent sur la nécessité de doter les enseignants de moyens didactiques
et pédagogiques adéquats pour une introduction précoce du texte littéraire
comme support visuel. Son exploitation favoriserait l'appropriation de la
langue et constituerait un tremplin pour se forger des outils permettant
d'atteindre la production écrite (considérée dans son aspect artistique, culturel),
couronnement de tout enseignement apprentissage d'une langue.

Afin de tester ce postulat, nous avons opté pour :

un questionnaire destiné aux enseignants des cycles primaire et moyen pour
avoir une idée plus ou moins précise sur la place qu'ils accordent au texte
littéraire dans leurs pratiques quotidiennes en tant que support favorisant la
liaison lecture/écriture pour développer la compétence scripturale.

une expérimentation de deux "principaux" projets didactiques à des élèves de
1^{ère} Année Moyenne mettant en valeur l'importance d'introduire le texte
littéraire dans le projet, et l'utilité d'insérer la langue maternelle (sans abus)
dans la double perspective de faciliter la compréhension et juguler les erreurs
liées aux interférences.

Les résultats encourageants obtenus ouvrent des horizons nouveaux quant à
l'introduction du texte littéraire en classe de langue. Ce qui permet à coup sûr de redonner
plaisir et goût d'enseigner et d'apprendre, et par conséquent atteindre l'objectif primordial :
redorer le blason de l'écrit (à travers une démarche créative, loin de toute contrainte).

Mots clé : projet didactique - texte littéraire - démarche créative - liaison lecture/écriture -
développement des compétences de production - formation du formateur.

ABSTRACT

The teaching learning of French as a foreign language as it is stated now pushes us to ask questions as to its efficiency (when dealing with pedagogical level) and its usefulness (when dealing with the professional and social context).

In fact, we notice that our pupils are still in the incapacity to chain two correct sentences without the help of extralinguistical subterfuges. We notice also that our teachers are eternely confronted to the problem of methodology and the place that could have both the literary text and the written activity in their pedagogical practices in the new programmes.

Our concern, through this modest contribution is to allow all the pedagogical actors to find the will and the pleasure to teach and to learn in a creative process.

To achieve this, it seems to us that the ideal and adequate support that will favour the appropriation of the language (in all its communicative components) will not be other than the didactic project and the literary text).

Integrator domain of learnings and experimental laboratory of the language, the didactic project and the literary text "offer", one another, the occasion to the actors of the pedagogical act to work peacefully visiting/ revisiting the language to acquire and develop competences of production.

This objective will be reached only if the teacher is well trained and ready to accept the innovations in pedagogical and formations domains.

This contribution will expose the results of a research work between views of teachers (their pedagogical practices, their personal view, the place of the literary text, etc., and a pedagogical experimentation done in the level of a didactic study of French as a foreign language.

The main objective of this study is:

put in evidence the necessity to reevaluate the formation of teachers,
put in evidence the importance to introduce the literary text "precociously" in the domain of the didactic project to develop the abilities of production: writing in a creative process put in text.

The postulate that we have tested in this view is the following:

stress on the necessity to arm the teachers with the didactic and pedagogical means for a precocious introduction of the literary text as a visual support. Its exploitation will favour the appropriation of the language and will constitute a reserve to have tools permitting to reach the written production (as considered in its artistic, cultural aspect), which is a goal for a teaching practice of a language.

To test this postulate, we have opted for:

a questionnaire for teachers of primary and middle cycles to have a more less precise idea on the place they give to the literary text in their daily practices as a support favouring the link reading/writing to develop the scriptural competence,
an experimentation of two "main" didactic projects to pupils of the 1st year middle school evaluating the importance to introduce the literary text in the project, and the usefulness to insert the mother tongue language (without abuse) in the double perspective to facilitate the comprehension eliminate the errors linked to interferences.

The encouraging results obtained open new horizons as to the introduction of the literary text in the language class. Which permits surely to regive the pleasure and taste to teach and to learn, and the premordial objective: revive writing (in a creative manner, without any fear).

Key words: didactic project - literary text - creative step - link reading/writing - development of competences of production - formation of teachers.

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement apprentissage n'est efficace que s'il atteint un but, faire progresser l'apprenant en lui facilitant l'appropriation des savoirs, savoir-faire et savoir être. Cette appropriation ne se réalisera que si tous les outils didactiques sont mis à la disposition des acteurs pédagogiques.

Faire progresser l'apprenant dans le cadre des langues étrangères, c'est lui permettre « d'accéder, selon les directives de l'Institut Pédagogique National, IPN, (1998) à une documentation simple, connaître les civilisations étrangères et tisser des liens solides pour comprendre les autres. »

Ces objectifs assignés à l'enseignement des langues étrangères, et plus spécialement au Français Langue Etrangère (dorénavant FLE) peuvent-ils être atteints de manière efficace, hic et nunc?

Si nous partons de notre réalité quotidienne (la réalité de l'étudiant Algérien qui n'arrive pas à entamer une conversation, ou enchaîner correctement deux phrases sans recourir à des stratégies extralinguistiques), nous pouvons dire que beaucoup de travail attend les partenaires pédagogiques: responsables, enseignants, apprenants et parents. Et ce n'est pas en introduisant des nouveautés périodiques que l'on se sent satisfait des résultats.

Ce constat d'échec nous mène à nous poser des questions quant au "déclin" du niveau de nos apprenants: pourquoi cette baisse de niveau? Où résident les failles? Chez les enseignants? Chez les apprenants? Dans les programmes? Au niveau des méthodes appliquées? Dans les moyens pédagogiques? Dans le système de formations initiale et continue? Ou tout simplement dans la langue elle-même, car non comprise par les enfants? Que faudrait-il faire pour redorer le blason de l'enseignement du FLE, et permettre à nos enfants de s'approprier la langue comme un tout pour connaître et comprendre l'Autre?

L'observation de ce qui est proposé dans le dernier manuel scolaire de 1^{ère} Année Moyenne (1^{ère} A.M.) permet de faire un point sur l'actuelle conception de l'enseignement du français langue étrangère (FLE).

I. CARACTERISTIQUES ET MANQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

Le déroulement d'une séquence didactique dans le manuel de l'élève "*Plaisir d'apprendre le français*" (ENAG Editions, Alger, 2006), rappelle celui des anciens programmes inspirés des méthodes audio-orales et audiovisuelles.

Ce manuel est organisé autour de projets subdivisés en séquences, elles-mêmes subdivisées en séances.

Selon les auteurs de ce manuel, (pages 06-07, intitulées « *Découvre ton livre de français* »), l'élève aura à réaliser six projets didactiques :

- « dans la rubrique « Raconter », il sera appelé à
écrire un récit vraisemblable,
écrire un conte,
écrire un récit à partir d'une bande dessinée,
- dans la rubrique « Prescrire », l'élève aura à *écrire un recueil de recettes de cuisine,*
- dans la rubrique « Informer », il écrira *un texte documentaire,*
- dans la rubrique « Argumenter », il réalisera *une affiche publicitaire. »*

La réalisation de ces six projets nécessitera plusieurs séquences. Dans chaque séquence, l'élève trouvera un contenu qui répondra à ses besoins pour réaliser une partie du projet. Ce contenu sous forme de séances d'activités langagières, se présente ainsi :

- 1- *expression orale* : l'élève sera invité à s'exprimer à partir d'illustrations et de vignettes autour du thème et type discursifs du projet en question. Des questions de compréhension sont proposées pour orienter cette expression de l'élève.
- 2- *lecture* : l'élève aura à découvrir des textes variés. Le questionnaire proposé le guidera dans la compréhension du texte et l'analyse de ses particularités. La rubrique « *Retiens* » fixe ces particularités formelles (structure, personnages, articulation, ...). Après la dernière lecture, l'élève sera appelé de s'exprimer sur le sujet oralement ou par écrit.

- 3- *vocabulaire* : cette rubrique est réservée dans la plupart du temps à l'utilisation du dictionnaire pour retrouver le sens des mots, leur formation, etc., loin du support textuel du départ.
- 4- *grammaire* : l'élève aura à aborder le fonctionnement de la langue. Il saura écrire correctement les phrases, mettre la ponctuation, etc., en exploitant des phrases n'ayant pas de relation directe avec le support de lecture.
- 5- *conjugaison* : cette phase est réservée à la conjugaison des verbes aux différents temps et modes.
- 6- *orthographe* : dans cette rubrique, l'élève apprendra à écrire sans faire d'erreurs orthographiques. Des règles lui seront présentées pour une éventuelle rétention des informations. Elles sont suivies d'une série de tâches à accomplir en guise d'entraînement.
- 7- *atelier d'écriture* : des activités de réécriture (remise en ordre, exercices à trou, fléchage, ...), et d'"écriture" (produire un texte qui répondra au sujet proposé) individuelles ou collectives lui seront proposées à la fin de chaque séquence. Une grille d'évaluation (appelée de *relecture* et de *réécriture*) à la fin de chaque projet permettra à l'élève d'évaluer ses connaissances.

On constate que :

chaque activité se suffit à elle-même : elle ne se sert pas de la précédente et ne sert pas la suivante. Les activités sont ainsi cloisonnées et l'analyse grammaticale ne dépasse pas la phrase ;

cette manière de gérer la séquence ne peut pas permettre à l'élève de lier les actes de base dans chaque apprentissage : la lecture et l'écriture pour une production réelle personnelle.

L'élève se voit en effet proposer seulement des activités de reproduction (remises en ordre, tableaux à compléter, etc.) ; rarement des activités d'écriture à part entière.

Le texte est lu non pas pour servir de tremplin (pour l'acte d'écriture), mais pour être d'abord lu (lecture courante, expressive dans la mesure du possible), et ensuite "compris" afin de le "disséquer" et retrouver son organisation interne.

La seule nouveauté réside dans le travail groupal pour tenter de "socialiser" les productions (quand elles existent) des apprenants. Autrement, les anciennes pratiques se perpétuent.

Cette manière de faire est le résultat logique qui permet de répondre à l'exigence institutionnelle : celui de l'examen officiel, construit selon un modèle où l'acte de production effective n'est pas pris en charge de façon pertinente.

Le problème récurrent est donc le fait de continuer à considérer le texte non pas comme un véritable réservoir favorisant l'appropriation de la langue (en tant qu'ensemble cohérent véhiculant un type discursif, un genre, des composantes diverses permettant la création, l'art, etc.), mais comme un écrit ordinaire qui servirait de support pour les examens de fin d'année et de fin de cycle.

Cela nous a conduit à effectuer une recherche pour améliorer les séquences proposées aux élèves en donnant aux textes littéraires une nouvelle place.

Nous avons été encouragé dans cette voie par divers chercheurs qui ont montré l'intérêt de la littérature pour l'enseignement apprentissage d'une langue. Le texte littéraire qui apparaissait parmi les recettes de cuisine, les publicités, le BD, les affiches, etc., afin d'exemplifier les variétés d'écrits circulant dans la société, ne doit plus apparaître comme tel, c'est-à-dire comme un document authentique favorisant la communication.

Il nous semble urgent de donner sa place au texte littéraire dans le projet didactique. L'objectif ultime serait un développement des compétences de production chez l'élève pour lui (re)donner ainsi le goût de la lecture et lui permettre, plus tard, un accès à la "littérature" étrangère qui reste évidemment le couronnement, la récompense suprême de l'apprentissage d'une langue.

Cela permettrait alors à l'apprenant de découvrir la "langue au travail" dans un cadre ludique instructif, plaisant et communicatif, et de considérer la littérature comme une forme particulière de communication.

II. UNE NOUVELLE PLACE POUR LE TEXTE LITTÉRAIRE

Dans un article intitulé "*Littérature et didactique : une histoire d'amours et de désamours*", paru dans la revue "*Du Littéraire. Analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques*", (P.U. Méditerranée, 2008, p. 128 et suivantes), T. Bouguerra¹ constate que « le texte littéraire, longtemps considéré comme support par excellence du savoir, a dans le sillage des approches communicatives, perdu la place privilégiée qu'il occupait dans la didactique livresque d'antan. Modèle textuel à imiter, incarnation du style des grands écrivains et du bien écrire, le corpus littéraire a longtemps servi de prétexte à l'apprentissage de la norme, du bon usage », auxquels nous ajouterons la culture et la civilisation de haute facture.

Néanmoins, il faut reconnaître qu'à la faveur des situations pédagogiques qui changent, des objectifs, des méthodologies, des moyens techniques qui évoluent, « la tradition française du littéraire au service de la pédagogie pour enseigner à écrire et à parler correctement sous le patronage du bon usage et des bons auteurs est sérieusement ébranlée par les coups de boutoir assénés par la linguistique structurale, et plus récemment par la mouvance communicative », pour reprendre les propos de H. Besse (1982), cité par T. Bouguerra.

« La linguistique post-saussurienne, ajoute-t-il, se fondant sur la priorité accordée à l'oral (pour des considérations socio-historiques) allait bouleverser complètement les objectifs et les modalités d'enseignement apprentissage d'une langue étrangère », qui, jusqu'alors avait comme prérogative d'inculquer un savoir "savant", basé sur l'écrit.

Chronologiquement, T. Bouguerra présente la situation et la place du texte littéraire dans les différentes méthodes de l'enseignement des langues étrangères. Il dit dans ce sens :

« Dans les années 1950, l'avènement de la méthodologie audio-orale (MAO) et un peu plus tard, dans les années 1960, des méthodologies audiovisuelles (MAV) privilégiant, au nom de l'authenticité de la communication la parole, eut pour première conséquence de marginaliser le texte littéraire qui ne se verra plus attribuer qu'une dimension "*ornementale*" et "*décorative*" (Peytard, 1988, p. 14).

¹ . Les noms d'auteurs cités dans le texte renvoient à la bibliographie située en fin de thèse.

Dans les années 1980, la révolution communicative, qui assigne à l'enseignement des langues étrangères la fonction cardinale qu'est la *compétence de communication*, la volonté de doter l'apprenant d'une compétence appelée par D. Coste (1976) compétence de "*survie*", a grandement contribué à la marginalisation, voire à l'éviction pure et simple du texte littéraire du processus d'enseignement apprentissage des langues étrangères. »

Néanmoins, cette idée n'est pas totalement partagée par J-P., Cuq et I. Gruca (2005, p.416) qui estiment que le texte littéraire, et par voie de conséquence la littérature ont refait surface dans les années 1980, qui coïncide justement avec l'apparition de l'approche communicative.

Ils disent en ce sens : « Avec l'approche communicative, au début des années 1980, le texte littéraire refait surface et apparaît çà et là parmi les supports des unités didactiques sans être vraiment accompagné d'une réflexion didactique ou méthodologique. Considéré comme un simple "document authentique", il est exploité comme tel et l'appareil pédagogique, quand il existe, ou bien se contente de mettre l'accent sur les éléments qui caractérisent toute situation de communication, ou bien propose une approche somme toute très traditionnelle. »

Le texte littéraire est ainsi, tour à tour, au gré des différentes approches méthodologiques sacralisé, puis marginalisé et banalisé ; mais il tend, en effet, aujourd'hui (quoique difficilement) à reprendre une place privilégiée dans les manuels scolaires.

Il nous semble donc que la place du texte littéraire dans le projet didactique doit se situer au juste milieu de la méthodologie :

ni éviction pure et simple (annoncée par T. Bouguerra), afin de favoriser la communication ordinaire, l'écrit ordinaire,

ni exploitation traditionnelle (annoncée par J-P., Cuq et I. Gruca).

Il doit être le support didactique qui favoriserait l'apprentissage dans un cadre ludique, débouchant sur une production artistique pour redorer le blason de l'écrit.

Le statut et la place du texte littéraire dans les manuels sont dictés non seulement par les choix méthodologiques, les objectifs de l'enseignement apprentissage des langues étrangères, mais aussi par le rôle qu'il peut (et/ou aura à) jouer en tant qu'il véhicule une certaine idéologie, une certaine culture.

Dans cette perspective, T. Bouguerra dit que « certaines approches "*matérialistes*" (Macherey, 1978), "*sociologiques*" (cf. les Colloques de Cluny, 1970-1971) ou

"institutionnelles" (Bourdieu, 1992) ont contribué à jeter la suspicion sur le corpus littéraire. »

« En effet, ajoute-t-il, le "*soupçon idéologique*" (B. Veck, 1996) porté sur la littérature, en tant que forme idéologique accusée, selon R. Barthes (1979) de "*naturaliser*" l'ordre en place et ce faisant, de contribuer à la pérennisation du système politique, aura posé de tout son poids sur le choix du littéraire dans la typologie des supports didactiques.

Considéré comme un vecteur de culture, de normes et de valeurs de l'idéologie dominante, participant de la sélection et de la formation des élites, le corpus littéraire cèdera peu à peu le terrain aux documents authentiques [particulièrement appréciés par les acteurs du processus pédagogique parce qu'ils correspondent à une forme de communication et qu'ils constituent une pratique discursive parmi d'autres], ou paralittéraires, documents censés, par leur actualité, motiver davantage les apprenants. »

Tous ces griefs à l'encontre du texte littéraire sont bien évidemment à ajouter à ceux émanant des praticiens de la classe. Pour expliquer la place réduite qu'ils accordent au texte littéraire, les enseignants autant que les concepteurs des programmes avancent les arguments suivants :

- Difficultés inhérentes au littéraire.

Peytard (1988, p.12) signale trois types de difficultés majeures qu'un apprenant non francophone peut rencontrer. Il les classe ainsi :

- « difficultés à se situer dans l'institution française » ;
- « difficultés à situer le texte dans l'intertexte » ;
- « difficultés à pénétrer les réseaux de connotation. »

[Signalons d'emblée que dans notre recherche, nous ne donnons au texte littéraire qu'une valeur artistique, esthétique (en plus de sa valeur discursive ordinaire), qui puisse aider l'élève à produire dans une démarche de création, sans nous soucier des difficultés citées précédemment. Ces difficultés pourraient être prises en charge plus tard, à un niveau plus avancé.]

- Son caractère peu motivant, aussi bien pour les élèves que pour les enseignants.

Il faut néanmoins dire que les difficultés du document authentique sont autrement plus tenaces que celles qui émanent du texte littéraire, en ce sens que, comme l'affirme L. Porcher (1988), cité par T. Bouguerra (2008, p.130) « (les documents authentiques) sont très vite périmés, et cette péremption rapide induit aisément de fausses représentations sur les

pratiques culturelles dont ils sont censés être représentatifs. Ils traduisent un état momentané, un instant, mais leur durée de validité est si brève qu'ils n'autorisent aucune conclusion fiable. »

Le texte littéraire est donc comparativement au document authentique le support idéal susceptible de favoriser les apprentissages dans un cadre créatif et sécurisant. Sa richesse le place dans une stature de véritable laboratoire où toutes les expériences, tous les "excès", sont permis. Pour peu que cela débouche sur une production véritable en axant les efforts et les activités sur l'essentiel : la lecture et l'écriture.

La recherche de Claudette Oriol-Boyer nous a permis de constater la véritable portée esthétique du texte littéraire à travers les deux actes de base que sont la lecture et l'écriture.

En partant des travaux de Jakobson, elle montre d'abord que la fonction poétique, grâce à une pratique généralisée de la rime, attire l'attention sur la facture du texte, par connotation autoréférentielle. Cela permet d'affirmer, dit-elle, que la fonction poétique est une occurrence de la fonction métalinguistique (qui s'exerce alors par connotation). Cette dimension « fait du texte littéraire, ajoute-t-elle encore, un lieu privilégié pour l'apprentissage d'une langue et son maniement. C'est cette dimension qui justifie le choix du texte littéraire au service de la didactique. »

Et, comme l'affirme Jakobson (1963), cité par C. Oriol-Boyer (1989, p.260), « le recours au métalangage est une nécessité à la fois pour l'acquisition du langage et pour son fonctionnement normal [...] (et) l'interprétation d'un signe linguistique au moyen d'autres signes de la même langue, homogènes sous certains rapports, est une opération métalinguistique qui joue un rôle essentiel dans l'apprentissage du langage par l'enfant. »

Le travail du style requiert un usage intensif de la fonction métalinguistique, un élément primordial de toute didactique de l'écriture. « C'est dans l'usage artistique du langage que la fonction métalinguistique se travaille le mieux car elle est non seulement une activité de production mais aussi une caractéristique interne du produit. Cette intense réflexion sur le langage que provoque le texte littéraire est profondément liée aux mécanismes spécifiques de l'écrit. » (C. Oriol-Boyer, 1989, p.266)

Le texte littéraire offre ainsi la possibilité de faire explorer la langue dans tous ses recoins. L'analyse des signes linguistiques se réalisera sous divers angles : on les explorera selon l'axe syntagmatique, ou en suivant l'axe paradigmatique. L'essentiel est de retrouver les analogies, les différences, les ressemblances, les dissemblances, etc. L'intérêt de ce genre

d'analyse est de mettre en évidence la littérarité du texte pour pouvoir le distinguer des autres écrits ordinaires.

Néanmoins, ce travail sur la langue dans un cadre artistique ne doit pas occulter ni être en contradiction avec un travail sur les usages ordinaires du langage. Car comme l'affirme C. Oriol-Boyer (1989, p.268), « [...], ce n'est pas négliger pour autant les écrits ordinaires. Car l'usage artistique du langage oblige à observer la langue en linguiste, puis à prendre conscience de son usage ordinaire et enfin à explorer, en l'actualisant, une variation entrevue mais demeurée jusqu'alors virtuelle. »

C'est ainsi que nous avons été conduit à faire une recherche sur un usage renouvelé du texte littéraire dans l'enseignement apprentissage du FLE.

Nous allons présenter maintenant son déroulement.

III. ORGANISATION DE LA THESE

Dans une *première partie*, nous exposerons d'abord les principales méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Viendront ensuite les concepts clés de la didactique aujourd'hui. Enfin, nous analyserons l'actuel cadre intégrateur des apprentissages, le "projet didactique" et les principes fondamentaux sur lesquels il se base, à savoir "la compétence de communication", "les domaines d'apprentissage" et "l'évaluation" ultime étape du processus d'apprentissage, seront explicités.

Dans une *deuxième partie*, nous nous pencherons sur la notion de "texte littéraire", support et outil didactique par excellence des apprentissages, et son utilisation dans les méthodes d'enseignement. Les différentes approches différenciées du *texte littéraire* seront revisitées à partir d'une réflexion sur le genre des textes et des intérêts qu'ils présentent en mettant en évidence l'importance du métalinguistique, du stylistique, du rhétorique dans la classe pour une acquisition linguistique et culturelle pérenne.

La troisième partie sera consacrée à un questionnaire destiné aux enseignants des deux cycles, primaire et moyen. Il prendra en charge leurs visions sur le texte littéraire et son exploitation dans le cadre du projet didactique. Les réponses fournies seront analysées et

commentées. L'ensemble sera couronné d'une série de propositions et suggestions concernant le processus d'exploitation à mettre en place, et particulièrement la formation des formateurs.

La quatrième partie concernera une expérimentation réalisée auprès des élèves de 1^o Année Moyenne (1^{ère} A.M.). Ils auront à travailler exclusivement sur des *textes littéraires* dans le cadre du projet didactique. Des projets (que nous intitulerons dans leur globalité *Lire pour Ecrire*) et des activités langagières, dans lesquelles ils auront à explorer la langue dans une démarche créative, leur seront proposés. Ces activités seront, elles aussi, suivies d'analyses et de commentaires, et d'un bilan conclusif.

Pour finir, nous tenterons de plaider pour une exploitation rigoureuse, rationnelle et assidue du *texte littéraire* dans le but de *développer les compétences de production (orales et écrites) et redorer le blason de l'écrit*. Notre but sera de faire *accéder par la suite à la littérature et à la culture étrangères dans le nouveau cadre intégrateur des apprentissages, le projet didactique*.

Nous nous interrogerons sur les moyens à mettre à la disposition des acteurs pédagogiques.

Notre intention est de fournir à l'enseignant (facilitateur et guide des apprentissages) les moyens d'adopter une position médiatrice entre le texte et l'élève, en proposant des activités qui laissent l'initiative à ce dernier pour qu'il entre en relation avec le texte selon les modalités qui lui conviennent le mieux. En un mot, nous tenterons de libérer les acteurs du processus pédagogique du "joug" des directives et des méthodes pour leur permettre par conséquent d'innover en la matière pour un agréable enseignement et un meilleur apprentissage dans un objectif d'autonomisation.

Ainsi exprimées, ces préoccupations nous permettront la construction d'une démarche adéquate qui servira d'arrière plan théorique pour mettre en pratique les résultats de notre recherche.

*« Quand on est pris par une idée, quand on l'a personnellement creusée et assimilée, quand on l'aime et qu'on voulait la faire aimer, n'arrivera-t-on pas toujours à trouver les mots qu'il faut pour la transmettre, la communiquer aux autres, et les enthousiasmer pour elle ? »
(Abbé G. Courtois)*

PARTIE I

LE PROJET DIDACTIQUE,
CADRE DES
APPRENTISSAGES

INTRODUCTION

L'objectif premier et ultime assigné à l'enseignement apprentissage du français langue étrangère est sans nul doute de permettre à l'enfant de communiquer, dans le sens de « faire partager » (Petit Robert), ses sentiments, ses désirs, ses joies, etc.

Dans le cadre de l'approche communicative (c'est dans ce cadre que s'inscrivent les enseignements du FLE en projets didactiques, système utilisé par les programmes actuels en Algérie), l'enfant est appelé à communiquer, car, comme l'affirme J-P., Cuq, (2003, p.47), « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer », dans un idéal interactif, authentique et « multi canal ».

L'efficacité de la communication dépendra étroitement de la « valeur » linguistique, scientifique, culturelle, artistique, ... des acteurs mis en place, sans oublier bien sûr l'outil pédagogique choisi, et surtout son efficience.

« Parler de l'efficience d'un outil pédagogique nécessite, constate M. Lebrun (2002, p.19), de se référer aux méthodes dans lesquelles cet outil prendra part et plus loin encore aux objectifs éducatifs qui les sous-tendent. »

Dans un monde en rapide évolution, une bonne concordance des objectifs pédagogiques, des méthodes et des outils s'avère plus que nécessaire.

Il ne suffit d'ailleurs plus de répondre à la question inhérente à la finalité « apprendre pour quoi ? », mais à celle relative aux méthodes, « apprendre comment ? ».

C'est ce comment apprendre qui va nous intéresser dans un premier temps, en revisitant les méthodologies qui ont jalonné le processus de l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Dans cette perspective, H. Besse (1985, pp.10-12) a énuméré un certain nombre de "dénominations", pour ainsi dire, ayant spécifié ces processus : « art d'enseigner les langues, linguistique appliquée, linguistique appliquée à l'enseignement des langues, méthodologie de l'enseignement des langues, didactique des langues (qui tend à devenir chez certains spécialistes), science ou théorie de l'enseignement/apprentissage des langues. »

Dans ce foisonnement didactique, l'enseignant aura donc à opter pour telle ou telle manière de faire pour arriver au comment apprendre, et ainsi viser l'efficacité.

Dans ce sens, avant d'en arriver aux pratiques de lecture et d'écriture, et faisant référence à l'article de C. Oriol-Boyer, paru dans la revue *Le Français dans le monde* (nov. /décembre 1990) sous le titre « *Pour une didactique du français langue et littérature étrangères* » dans lequel elle affirme, à juste titre d'ailleurs, que :

- 1- « L'écriture littéraire favorise la réflexion sur le langage.
- 2- La pratique artistique améliore la communication.
- 3- Le texte littéraire est un laboratoire expérimental.
- 4- Le texte poétique apprend l'art de composer.
- 5- La pratique artistique permet l'humour. »,

nous avons d'abord voulu faire un rapide historique des méthodes (et/ou méthodologies) du FLE, et une analyse - non exhaustive - du manuel de l'élève de 1^{ère} Année Moyenne en mettant en exergue à chaque fois la place et l'importance du texte littéraire comme outil et support didactique authentique.

Chapitre 1

Panorama méthodologique

CHAPITRE I

Panorama méthodologique

Dans cette partie, nous parcourrons les différentes étapes (méthodes) historiques de l'application du français langue étrangère.

Entendons-nous bien, pour éviter toute ambiguïté quant à la terminologie utilisée sur le terme de méthode. Comme le souligne C. Puren (1988, p.16), ce terme est employé dans le discours selon trois (03) sens distincts:

celui de « matériel d'enseignement », terme le plus couramment utilisé par les praticiens et les concepteurs manuels.

celui « d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminée ».

celui enfin, « d'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement généraux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement apprentissage induites. »

Nous utiliserons par notre part avec ce sens le terme de méthodologie.

Dans le cadre de cette recherche, nous ne nous livrerons pas à une étude exhaustive de tous les manuels d'application du français langue étrangère. Nous nous limiterons à mettre en lumière les manuels qui ont émergé avec les pratiques interactives avant de nous pencher sur le manuel de 1^{ère} Année Moyenne.

Ceci étant dit, nous avons choisi de regrouper les différentes méthodes en trois (03) catégories selon leur apparition.

Chronologiquement, en effet, nous pouvons constater que les méthodes d'application les plus anciennes reposent sur la comparaison langue maternelle (LM, ou L1), langue étrangère (LE, ou L2); le contact est donc direct. Avec les méthodes directes, audio-orales ou audiovisuelles tout contact est interdit. Dans les approches communicatives enfin la question

du rapport avec la LM est de nouveau posée, et tout porte à croire qu'il n'y a pas d'inconvénients à réintroduire la LM dans nos classes.

Cette méthode est en vogue actuellement, mais pas dans nos classes. Nous essayons tout au long de la recherche de l'encourager en l'introduisant dans les classes expérimentales.

I. LES METHODES DE "CONTACT"

A- La méthode naturelle

La méthode dite naturelle est sans doute la plus ancienne. Elle vise, selon H. Besse, (1985, p. 24) « à reproduire d'une façon naturelle certaines conditions par lesquelles on acquiert une langue en contact de ceux qui la parlent. »

Elle se fonde essentiellement sur les principes suivants:

- refus de traduction,
- refus d'explications grammaticales,
- refus de progression,
- apprentissage suivant un "authentique bain linguistique".

C'était la méthode utilisée des siècles durant pour "apprendre" à des catégories "inférieures", esclaves, domestiques, nurses, précepteurs..., placés auprès des enfants de l'aristocratie européenne, et qui, souvent, n'avaient, d'autre compétence que d'être natifs de L2, c'est-à-dire celle enseignée.

Cette méthode, confirme H. Besse (1985, p.25), « se fonde sur le constat, empirique, que deux êtres humains (enfants ou adultes) ne partageant pas la même langue peuvent, dans certaines situations d'échange (en particulier, de face à face), communiquer de manière relativement efficace. »

La langue étrangère s'acquiert comme on a acquis, enfant, sa langue maternelle, c'est-à-dire à travers certains gestes liés à des émotions, certaines mimiques, l'environnement immédiat dans lequel on se trouve, les actions et les réactions des partenaires.

Aux XVI^e et XVII^e siècles, l'unique préoccupation des maîtres de langue était d'apprendre à leurs élèves à parler correctement la langue qu'ils enseignent selon deux angles différents :

- l'enseignement se fait d'une manière empirique (car c'est en forgeant qu'on devient forgeron), ou en situation au moyen de dialogues ;
- l'enseignement se fait selon la méthode appliquée du grec ou du latin.

B- La méthode grammaire traduction

Cette méthode, appelée, selon H. Besse (1985, p.25), « aussi souvent méthode traditionnelle (et parfois méthode bilingue) », semble avoir été dominante dès la fin du XVII^e siècle et au XVIII^e siècle. Contestée au XVIII^e siècle, elle connut son plein épanouissement au XIX^e siècle, en particulier en Allemagne et a continué à être utilisée pendant une bonne partie du XX^e siècle.

Elle fut appliquée au grec et au latin dès qu'on disposa d'une description de l'organisation morphosyntaxique de ces langues, des enseignants capables de pratiquer la L1 de leurs étudiants. En outre, le maître doit avoir une bonne compétence en L2 pour pouvoir expliquer le fonctionnement interne et traduire les énoncés en L1.

La démarche didactique des premières leçons est la suivante :

- énonciation puis explication en L1 d'une ou deux règles grammaticales de L2.
- illustration à l'aide d'exemple en L1 et en L2.
- recours à une terminologie grammaticale particulière, simplifiée.

Cette terminologie est à même d'aider les élèves: elle ne les déroute pas dans la mesure où elle leur est familière, car apprise en L1.

La stratégie qui permet aux élèves de saisir le sens des exemples donnés en L2 peut se résumer ainsi:

- traduction (par le maître) des exemples mot à mot en L1,
- exercices de version (de L2 vers L1) et de thème (L1 vers L2) pour vérifier et confronter l'apprentissage des règles.

Cette méthode analytique s'appuie essentiellement sur les manuels ou recueils de textes, voire les œuvres entières, la grammaire et le dictionnaire bilingue.

On est dans une pédagogie du modèle où lecture, version, thème se font sous la direction de l'enseignant.

Une telle conception ne permet pas, néanmoins, le développement d'une réelle compétence de communication même écrite, et ne constitue réellement pas la finalité de l'apprentissage, car les années d'enseignement (8 à 10 ans) ne suffisent pas, ni d'ailleurs le volume horaire réservé à la discipline, ni même les procédés d'apprentissage utilisés.

Il ne faut pas oublier non plus que les causes de fortune de cette méthode sont beaucoup plus institutionnelles que purement didactiques.

Il faut reconnaître en définitive que c'est par/grâce à la grammaire que la langue française fut d'abord enseignée et apprise.

C- La méthode lecture traduction

Bien que très ancienne, cette méthode n'a pas de dénomination précise. La lecture traduction, préconisée par H. Besse (1985, p.28), « est rarement utilisée ». C.C. Du Marsais l'appelait « méthode raisonnée » (18^e siècle) ; d'autres l'appelaient « méthode par traduction intra linéaire », et l'abbé d'Olivert la conseillait sous les noms de « méthode par la lecture » ou de « méthode par la double version ». Ces démarches semblent avoir été appliquées tant au latin qu'aux langues vivantes.

A la différence de la grammaire- traduction, la lecture traduction s'intéresse certes à la traduction, mais, comme le signale H. Besse (1985, p.28), elle est :

- « appliquée dès le départ aux textes, le plus souvent authentiques, et non à des phrases ou à des mots isolés, sélectionnés par le maître ;
- pas ou peu d'explications grammaticales ;
- pas d'exercices grammaticaux systématiques dans la première étape, le savoir grammatical est conçu comme un simple adjuvant destiné à aider l'étudiant dans ses tentatives ultérieures de production en L2 ;
- une progression qui s'exerce, au moins au début, que sur le choix des textes ou des documents présentés, et non sur les données d'une description grammaticale de L2. »

Ces méthodes ont été actualisées durant ces dernières années, Besse (1985, p.29), sous les noms de « "English for Special Purposes" ou de "français instrumental" et de "français fonctionnel". »

L'objectif premier est de développer une compétence de lecture de textes en L2: on part de l'analyse des besoins des apprenants en s'appuyant sur la L1 pour réactiver en L2 les compétences de lecture et du domaine concerné acquis en L1.

En écho de cette méthode, certains procédés se retrouvent dans les méthodes "Assimil" ou dans celles qui relèvent de la suggestopédie du Dr. Lozanov dans lesquelles, et pour reprendre une maxime du philosophe anglais J. Locke (1632-1704), « la routine doit précéder les règles ».

Il faut souligner toutefois, que parmi les reproches faits à cette méthode, celle qui a trait au fait que les apprenants continuent, comme l'indique H. Besse (1985, p.30), « à penser dans leur L1, [...], et ils apprennent la L2 comme une sorte de surcodage de leur L1 : ils développent une simple habileté à repérer dans les textes étrangers ce qu'ils connaissent déjà ». De cette démarche peuvent donc découler des habitudes fâcheuses tels que ceux mentionnés par H. Besse (1985, p.30), relatifs aux « calques, interférences et erreurs. »

Mais elle reste une source de motivation et de sécurité : l'élève aura à apprendre une langue étrangère en la comparant et en l'affrontant à sa propre langue, pour peu que le texte soit abordable et intéressant.

Et si l'enseignant arrive à maîtriser les deux langues, il saura sinon effacer, du moins réduire les habitudes fâcheuses dont il est question.

II. METHODES SANS CONTACT

A- La méthode directe

H. Besse (1985, p.31) affirme, en parlant de cette méthode, qu'elle « peut être interprétée comme une réaction contre les deux méthodes précédentes », et son originalité consiste en l'interdiction de prononcer un seul mot dans la langue maternelle.

Le maître enseigne "directement" la L2 en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même.

La stratégie suivie par cette méthode est la suivante:

prise de contact sous forme de salutations réciproques,
nomination et description en L2 des choses et des actions observables:
l'enseignant montre et les apprenants nomment ou décrivent.

Cette étape, nécessairement orale, concerne les mots concrets et met en jeu le corps dans les activités qui imitent les échanges naturels et restent très artificiels.

Après cette phase "concrète", on passe aux mots abstraits et aux textes pour développer un apprentissage de L2 sans recourir à la L1. Les règles grammaticales ne peuvent pas être explicitées en L2 : elles sont introduites implicitement.

La méthodologie directe trouve sa "cohérence", selon Martinez, (2000, pp.52-53), « dans son organisation interne. » Le noyau dur est constitué, à en croire C. Puren (1988, p.121), par « les éléments suivants, empruntés aux approches ou méthodes:

directes, sans recours à la traduction,
orales, ou audio-orales, et au début l'écrit est écarté,
actives, on apprend à parler en parlant et en agissant. »

Ces trois caractéristiques amènent à mettre en œuvre d'autres méthodes, à savoir : méthodes interrogative, intuitive, imitative et répétitive, jusqu'à assimilation totale.

Cette méthode ou méthodologie, affirme P. Martinez, (2000, p.53), « a remporté de grands succès en Europe et aux USA à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle. »

Elle est selon H. Besse (1985, p.34), « la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur totalité interactive, dans leur "globalisme". »

Il souligne encore que, « dans la progression d'enseignement, ce qui est important, c'est moins la répartition, leçon après leçon, du vocabulaire et de la morphosyntaxe en L2, que la réutilisation constante de ce qui est appris pour apprendre du nouveau, par un effet "boule de neige" qui assure son dynamisme interne à l'apprentissage. »

En France, on parle alors, conclut P. Martinez (2000, p.54) « de méthode éclectique ou mixte, de synthèse ou de conciliation. »

Les élèves sont en classe pour y prendre la parole, pour dialoguer, analyser et commenter.

L'effet "boule de neige" cité plus haut est une condition sine qua non pour la pérennité de l'apprentissage, car nous constatons que même aujourd'hui nos enseignants appliquent à la lettre ce qui est préconisé, prévu par les programmes sans se soucier outre mesure de la manière dont les élèves s'approprient la langue.

B- La méthode audio-orale (MAO)

La méthode audio-orale est d'origine nord américaine; elle porta d'abord le nom de aural-oral method, de aural-lingual method, de New Key.

Elle s'est appuyée sur la linguistique structurale et le béhaviourisme (de Skinner) comme théories d'apprentissage. Elle connut un grand succès entre 1950 et 1955 aux USA, date à laquelle elle fut introduite en France, quand elle fut délaissée justement outre atlantique.

Il ne s'agit plus d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue. Cet ordre permettra de développer chez l'élève, en commençant par l'aspect oral, les quatre skills (habiletés) sans lesquelles on ne peut prétendre bien posséder une langue.

Il s'agit en effet, pour le locuteur en tant que récepteur de message d'écouter / entendre (compréhension orale) et lire (compréhension écrite). Le locuteur, en tant que producteur de messages, doit parler (production orale) et écrire (production écrite).

Cette méthode s'inspirait de deux expériences didactiques antérieures:

enseignement des langues indiennes par des linguistes réputés:

L. Bloomfield, E. Sapir, F. Boas.

enseignement destiné aux soldats US pendant la guerre pour former rapidement des spécialistes aptes à comprendre et à parler des langues du champ de bataille mondial, elle est connue pour le nom de "Army method" (la méthode de l'Armée).

Richards et Rodgers (1985), cités par Martinez (2000, p.55) résument la méthodologie audio-orale en affirmant qu'elle insiste sur « la priorité accordée à l'oral, sur l'usage exclusif de la langue cible en classe, sur le fait que les nouveaux éléments introduits le sont toujours

dans des situations. La place du vocabulaire et de la grammaire intervient dès que les moyens linguistiques en sont assurés. »

La méthode audio-orale se caractérise par :

- une approche contrastive,
- une priorité accordée à l'oral avec l'aide du magnétophone et peut être du laboratoire de langue,
- des exercices structuraux intensifs et hors de toute situation réelle,
- un vocabulaire restreint aux besoins immédiats de la leçon.

Autrement dit, la L2 est présentée par des dialogues élaborés en fonction d'une progression. Chaque phase comprend une structure qui va servir de modèle pour la production de nouvelles phrases, par des opérations de substitution ou de transformation qui assuraient la généralisation de la structure apprise ("pattern")

La traduction n'était pas bien acceptée. La répétition intensive assure la compréhension, sans pour autant s'intéresser à la grammaire ni discuter les structures grammaticales. On ne demande à l'élève que la pratique des substitutions (lexicales, morphosyntaxiques) des transformations (pronominalisation, passivation, etc.) à partir de patterns drills, ou exercices structuraux.

Ces derniers sont censés renforcer et automatiser les opérations de substitution et de transformation pour permettre de généraliser l'apprentissage au-delà de ce qui est appris.

Le travail syntaxique est centré exclusivement sur la phrase sans solliciter l'intervention de l'élève pour une analyse réflexive. On trouve ici aussi la grammaire inductive implicite recommandée par la méthode directe.

De littérature, il n'en était même pas question.

Cette méthode fut cependant très contestée aux USA et en Europe.

Les apprenants s'ennuyaient: la manipulation des formes étrangères de manière automatique ne permet pas de communiquer dans une situation réelle, car les exercices proposés sont fastidieux et peu motivants.

C- La méthode audiovisuelle (MAV)

Cette méthode s'est d'abord appelée la méthode Saint-Cloud/Zaghreb parce qu'elle a été élaborée conjointement par une équipe de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud (Gougenheim, P.Rivenc du CREDIF), et par une équipe de l'université de Zaghreb (P.Guberina). Ensuite, elle a été dénommée SGAV (structuro globale audiovisuelle) pour bien marquer que les options méthodologiques de base l'emportent sur les techniques utilisées (magnétophone et projecteur).

Les fondements de la SGAV sont, selon P. Martinez (2000, p.66) :

- 1- « Une théorie linguistique explicitement structurale (inspirée de la linguistique de la parole de Ch. Bally, et non au sens de Saussure ou des linguistes américains) pour les contenus et la progression.
- 2- Une primauté résolue à l'oral (comme la montre le français fondamental).
- 3- Une forte intégration des moyens audiovisuels.
- 4- Une théorie de l'apprentissage fondée sur une "structuration mobile des stimuli optimaux" (où certains comprendront exercices béhavioristes).
- 5- Une conception globale de la communication ouverte *in fine* sur la pratique sociale. »

Ce qui fait la nouveauté de cette méthode, c'est qu'elle est présentée en situation car appuyée par des documents audiovisuels. Le but est de faire réemployer les éléments du dialogue en les transposant dans d'autres situations (les dialogues étant élaborés à partir de ce que l'on appelle Français Fondamental, basé sur une progression fréquentielle).

L'accès au sens (de cette parole étrangère dialoguée) ne se fait pas par traduction mais à partir de la situation visualisée. Il faudrait alors se baser sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur le décor, etc.

Toutefois, il faut signaler que les dialogues, pièce maîtresse dans l'apprentissage du FLE, ne sont pas construits en fonction d'une progression contrastive destinée à prédire et à prévenir les interférences entre les habitudes de la L1 et celles qu'il faut acquérir en L2, mais à partir "*d'enquêtes statistiques sur la fréquence*" relative des mots utilisés oralement. La

leçon de langage, désignée au fil des années comme chapitre, thème, module, dossier et unité didactique est constituée de différents moments ou phases variables.

Le processus pédagogique d'une séquence est du type suivant:

présentation et explication,
répétition, mémorisation et correction,
exploitation et transposition.

Ceci permet bien à l'élève d'apprendre, relativement rapidement, à communiquer oralement (en face à face et dans des situations conventionnelles : salutations, diverses transactions, ...), mais lui permet beaucoup moins d'apprendre à comprendre ce que disent les natifs entre eux.

La méthode structuro globale audiovisuelle (SGAV) a favorisé l'émergence de plusieurs ouvrages: "Voix et Images de France" (1960), "la France en direct" (qui ont tenté une synthèse de la méthode SGAV et de la MAO); "le Français et la Vie" (1974), etc.

En ce qui concerne la place du texte littéraire, disons tout de suite qu'il n'a pas (ou peu) de place dans ces ouvrages.

La langue de l'écrit n'est jamais littéraire et on privilégie la langue semi authentique, fabriquée à partir de conversations authentiques en prenant en considération la spécificité du code oral.

Les registres de langue sont choisis en fonction de la situation et des rapports entre les personnages (amicaux, hiérarchiques); la priorité est donnée à la langue familière ou très familière.

Les textes littéraires proposés (extraits d'œuvres, poèmes) ne sont suivis d'aucun commentaire ni exercice d'aucune sorte: l'essentiel est de montrer à l'élève l'existence de ces types de texte, dits textes longs, qu'il aura la possibilité de lire à la fin de la séquence, du dossier ou de l'unité, sans toutefois se soucier du sens.

Ainsi donc, le texte littéraire a connu des fortunes diverses: d'abord sacralisé, ensuite banalisé (MAO, MAV), il doit reprendre sa place dans les approches actuelles.

Chapitre 2

La didactique aujourd'hui

CHAPITRE II

La didactique aujourd'hui

I. L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Les années 1980 sont marquées par l'apparition des approches dites "communicatives" et/ou "notionnelles fonctionnelles", et/ou "interactionnelles", et/ou "cognitives" (surtout aux USA).

Cette méthode (communicative), qui s'est développée depuis le début des années 1970, procède d'une demande institutionnelle et politique européennes. En effet, les échanges, devenus nombreux avec la construction progressive de la communauté européenne (et aujourd'hui avec la globalisation) semblent selon les dires de P. Martinez (2000, p.69), « rendre nécessaire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux besoins. »

L'approche interactionnelle se caractérise par le refus de certains « tabous », relevés par H. Besse (1985, p.46) des méthodes précédentes :

« on accepte la traduction en L1, [...] ;

on réhabilite les explications grammaticales [...] et la progression de l'enseignement est déterminée en fonction du public auquel on s'adresse. »

L'analyse des besoins procède de l'hétérogénéité des publics et de l'évidence qu'il y allait avoir à construire des outils bâtis sur le contexte, les groupes linguistiques et socioculturels d'origines différentes. Il faudrait alors résoudre ce problème assez complexe d'ailleurs, de besoins multiples car l'évolution technologique (et autre) ne permet pas de prodiguer un enseignement unique, vertical ne répondant pas aux attentes des apprenants.

Une nouvelle méthode, une nouvelle approche est née. Mais, pourquoi?

Cette approche est censée être celle du juste milieu, celle de l'éclectisme et non comme l'avaient fait les autres méthodologies, à savoir privilégier et prendre en charge un seul élément didactique (traduction, écrit, oral, etc.).

L'éclectisme est la solution non seulement la plus juste mais aussi la plus courageuse, la plus difficile à tenir et la plus formatrice, car la notion de compétence linguistique (seulement) ne suffit plus, le langage n'est plus considéré comme une entité absolue, désincarnée, mais comme une activité de communication liée aux conditions sociales de production du sujet parlant.

Il a fallu par conséquent "bouleverser" les éléments didactiques en vogue (le structuralisme, le fonctionnalisme) et tenter de trouver des éléments nouveaux (novateurs) appelés à prendre en considération les analyses de la sociolinguistique, de la psycholinguistique et surtout les travaux des théories du niveau seuil.

En effet, l'originalité de cette approche nouvelle tient essentiellement aux contenus et aux inventaires (Martinez) dans lesquels ceux-ci ont été recensés : National syllabus (Wilkins, 1973), Niveau seuil (Coste et collègues, 1976), Waystage (Van Ek, Alexandre, 1977).

Mais quelle langue enseigner? On a pensé à un "niveau seuil".

Définir un niveau seuil, c'est, selon le Dictionnaire des Didactiques des Langues, DDL, (1976, p. 371) « *d'abord*, considérer un public particulier d'apprenants et déterminer quels seront les besoins de communication de ces apprenants dans la langue étrangère ; *ensuite*, caractériser ce que devraient être en conséquence les comportements qu'on peut attendre des apprenants. Ces comportements terminaux étant spécifiés comme la capacité à prendre part à tels types d'événements de parole, face à tels interlocuteurs, dans telle circonstance, pour réaliser tel ou tel acte de parole et exprimer ou comprendre diverses notions, générales ou spécifiques. »

Il constitue ainsi un ensemble d'énoncés en français permettant de réaliser tel acte de parole dans telle situation donnée, [...] à partir duquel chacun (pourra) opérer ses choix en fonction de ses propres objectifs, des contraintes et du contexte spécifique.

L'objectif est de répondre aux finalités ébauchées par ce cadre. Il s'agit, dit J-P. Cuq et I. Gruca (2005, p.202) « d'assurer un niveau seuil de compétence de communication et qu'il importe de "donner à l'apprenant les moyens de se construire une personnalité de sujet parlant dans la langue qu'il apprend, faute de quoi elle lui resterait étrangère" (Martins-Baltar M. *Actes de parole, Un niveau seuil*, troisième section, p.88). »

A- Les concepts de "notion", "fonction" et "acte de parole"

Tout va donc s'organiser à partir des concepts de "notion" et "fonction" pour la mise en œuvre d'un "acte de parole", matériau de la langue enseignée.

Qu'est-ce qu'on entend par ces concepts qui ont "révolutionné" la didactique des langues?

1-Le concept de "notion"

Une *notion* est, selon P. Martinez (2000, p.71), « une catégorie d'appréhension, de découpage du réel ». Elle peut être exprimée par des mots et expressions différentes dans une ou plusieurs langues. Ainsi, la localisation spatiale est une notion qui peut être exprimée en français par ici, là, où, dehors, dedans, etc.

La notion, se traduit donc à travers les langues différemment: classificateurs, genre, nombre, flexion du nombre, etc. Son intérêt est lié à la fois à sa signification et à son rôle dans l'énonciation, c'est-à-dire dans les conditions effectives de la communication.

Il faut toutefois souligner que le terme même de notion semble, selon J-P. Cuq (2003, p.179) « avoir disparu au bénéfice d'actes, contexte, interprétation, concepts qui se sont en revanche largement imposés en sciences du langage. Il pourra toutefois retrouver un regain de vigueur dans les approches cognitives actuelles, centrées sur le langage en général et l'acquisition en particulier. Ce retour à la cognition privilégie en effet l'étude des mécanismes inférentiels qui permettent aux locuteurs d'interpréter des énoncés et de comprendre les actes qu'ils accomplissent en contexte. »

Les notions sont donc des concepts que l'apprenant peut avoir besoin de produire ou de comprendre à travers leurs réalisations linguistiques. La démarche retenue pour déterminer objectifs et contenus, est d'ordre onomasiologique (c'est-à-dire aller des concepts aux mots, de la pensée à la langue), et a donné lieu dans le cadre du Conseil de l'Europe à des propositions pour la mise en place des systèmes d'apprentissage des langues vivantes pour les adultes et les caractérisations d'un niveau seuil, abordé précédemment.

2-La notion de "fonction"

Une *fonction* est selon D. Coste et R. Galisson (1976), cités par P. Martinez (2000, p.71), « une opération que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en œuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde. »

Cette notion ne concerne pas le rôle, la fonction que peut jouer un mot grammaticalement parlant, par rapport à un autre dans une phrase (sujet, complément..), mais plutôt ce qu'on cherche à "faire" en s'adressant à son interlocuteur.

Il s'agit en fait de revoir les objectifs assignés à l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. On n'insiste plus sur la grammaire et les formes linguistiques, ni d'ailleurs sur les situations d'usage, mais bien sur les fonctions de communication à maîtriser (féliciter, critiquer, demander, etc.), et sur les notions à exprimer (temps, conséquence, etc.).

Les éléments linguistiques servant à réaliser ces fonctions et ces notions dans une langue particulière ne sont sélectionnés qu'ensuite et à partir de ces premiers choix.

3-L'acte de parole

La notion d'acte *de parole* a été mise au jour dans les travaux d'Austin et de Searle ("How to do things with words", Oxford, UP, 1962, et "Speech Acts", Cambridge, UP, 1969). Ils partent de l'observation que certaines phrases, quand elles sont énoncées dans certaines conditions (statuts, rôles des interlocuteurs, circonstances, ...), réalisent (*perform*, en anglais) ce qu'elles disent.

Ainsi, "*Je te promets de venir ce soir*" est en elle-même, quand elle est énoncée sincèrement, à un moment et dans un lieu adéquat, la "promesse" qu'elle énonce.

On peut donc faire (*do*, en anglais) des choses avec les mots, pour peu qu'on sache tenir compte des conditions concrètes dans lesquelles on les emploie.

Dès lors, la problématique se pose à tout acte de langage (utilisation du langage comme une action, et non plus comme un message) : dans un énoncé comme "*Ferme la fenêtre*", on distinguera :

- 1- l'acte locutoire : prononcer cette phrase,
- 2- l'acte illocutoire : donner un ordre,
- 3- l'acte perlocutoire : viser à obtenir que la fenêtre soit fermée.

L'observation des actes de langage amène à considérer aussi des actes langagiers indirects, où la visée perlocutoire n'est pas assignable à une forme illocutoire codée en langue. Le social (présent dans l'illocutoire) est ici reporté au perlocutoire : "*il fait froid dans cette pièce*", constituera un acte de langage indirect si la situation comporte un locuteur susceptible de donner un ordre à l'interlocuteur, et d'être obéi.

Le langage est désormais perçu d'abord comme un moyen d'agir sur le réel, et les normes linguistiques ne prennent leur sens que dans des normes partagées.

L'acte de parole est conçu comme l'"action qu'accomplit la parole de par son insertion et son fonctionnement pragmatiques".

Dire, c'est toujours faire. Prenant la parole, j'asserte ou je promets, j'explique ou je demande, je félicite ou j'injurie.

Et ma parole a des effets: elle ennuie ou enthousiasme, fait faire ou empêche de faire, convainc ou irrite.

En conséquence, le découpage du contenu d'enseignement apprentissage ne se fait plus à partir d'unités lexicales ou grammaticales, mais à partir de "notions" et de "fonctions" langagières qui permettent au sujet de participer pleinement à des actes de communication dans la langue étrangère. C'est là l'une des premières implications du concept de compétence de communication dans le champ de la didactique des langues étrangères, et que l'approche communicative a fini par imposer au détriment de la compétence linguistique d'usage prônée jusque là par la méthode SGAV.

De là, l'approche dite fonctionnelle- notionnelle, apparue dans la décennie 1970-1980, contemporaine du niveau seuil, renvoie selon J-P. Cuq (2003, p.179) « à un principe d'organisation des programmes d'apprentissage des langues vivantes des adultes, où la priorité est donnée à la valeur communicative des éléments du langage plutôt qu'à leur valeur grammaticale et formelle. »

B- La compétence d'usage

La compétence linguistique telle que définie par N. Chomsky suppose un enfant capable de produire et de comprendre, en principe, toute phrase et toutes les phrases

grammaticales de sa langue. Or, comparée à la réalité des choses, ce type de compétence s'avère chimérique, voire inexistant.

En effet, comme l'a souligné D. Hymes (1984) « un enfant qui produirait absolument n'importe quelle phrase se ferait probablement enfermer si, non seulement ses phrases, mais aussi ses prises de paroles et ses silences intervenaient au hasard (en suivant l'inspiration du moment). D'ailleurs, un individu qui choisit les occasions de parler et les phrases de façon convenable, mais qui n'a la maîtrise que des paroles parfaitement grammaticales est, dans le meilleur cas, un peu bizarre. »

L'existence d'une compétence d'usage est donc inhérente à l'"appropriété" ou non des énoncés à un contexte: « il y a des règles d'utilisation sans lesquelles les règles grammaticales seraient inutiles. »

C'est pour ainsi dire, une compétence qui doit indiquer au sujet quand parler, quand se taire, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière, etc. Autant de règles qui lui permettent de participer à divers échanges et de réaliser des répertoires d'actes de parole appropriés.

Cette compétence forgée par l'emploi et l'utilisation de la langue dans la vie quotidienne ne saurait être assimilée à une sorte de savoir fixe, acquis complètement en une seule fois. Sa constitution est progressive, au fur et à mesure des étapes de la socialisation.

L'objectif visé est donc de s'approprier une langue qui sert une action dans une situation de communication. Pour ce faire, l'apprenant doit savoir faire, doit se "débrouiller" dans des situations imprévisibles. Il doit être capable non seulement d'utiliser des formes linguistiques de la langue étrangère qu'il veut apprendre (compétence linguistique), mais aussi de s'approprier les règles sociales selon le contexte. Il doit en outre être capable d'interagir, d'utiliser des énoncés adéquats à une situation donnée (compétence socio- pragmatique). Il est appelé par ailleurs à maîtriser les règles lui permettant d'enchaîner des phrases, des paragraphes, des messages les uns aux autres en fonction du contexte et d'organiser ses idées (compétence discursive). Il doit en plus être capable de comprendre les éléments référentiels dans un échange pour lui donner sens (compétence référentielle) et d'employer enfin divers moyens pour maintenir la communication (compétence stratégique).

Les enfants n'acquièrent et ne développent une connaissance générale de la communication qu'à partir de leur expérience avec leur entourage et avec la société en général.

Etant donné que la compétence d'usage établie par D. Hymes est définie comme une aptitude mobilisatrice lors de l'utilisation effective de la langue, peut-on alors l'envisager comme un équivalent de la performance chomskyenne? D. Hymes lui-même, tout en signalant que la linguistique actuelle tend vers cette assimilation, la refuse pour plusieurs raisons:

la performance chomskyenne est dénuée de toute dimension socioculturelle, elle met l'accent uniquement sur l'acceptabilité grammaticale selon les critères: "quelles phrases grammaticales sont les plus susceptibles d'être produites et facilement comprises?"

La performance chomskyenne est ambiguë, floue et non productive parce qu'elle entretient un point de vue erroné selon lequel l'utilisation de la langue n'est que la réalisation imparfaite d'un système plutôt que l'interaction complexe de plusieurs systèmes (Hymes 1984).

Dans leur critique du générativisme, C. Hagège (1976) et G. Lakoff (1973) ont relevé pas moins de trois sens distincts de performance:

elle est "ce que les gens font quand ils parlent".

elle est "les mécanismes perceptifs".

elle est "les règles abstraites qui peuvent, au moins en partie, être spécifiées dans les grammaires des langues particulières".

Enfin, ce qui distingue réellement la compétence d'usage de la performance, ce sont les perspectives de leur mise à jour, de leur utilisation effective: alors que la première a été établie dans une perspective d'apprentissage, la deuxième a été établie dans une perspective abstraite, idéalisante, fondée sur l'étude de facteurs cognitifs et ignorant tout le champ de l'organisation culturelle de l'action sociale.

En mettant en relief cette compétence d'usage et tous les facteurs socioculturels qui rentrent dans sa description, D. Hymes marque par là une rupture avec la conception de la langue considérée comme une entité à deux faces: l'une tournée vers le sens référentiel, l'autre vers les sons, et dont l'organisation serait ce simple jeu de règles reliant ces deux faces.

Il propose alors un nouveau découpage de la langue comportant une troisième face tournée vers la conduite de la communication et la vie sociale.

Il affirme dans ce sens, que la participation et l'engagement de la langue dans la vie sociale présentent un plus productif : « Les règles syntaxiques seraient, dit-il, inutiles parfois, si elles n'étaient pas secondées par des règles d'usage socio culturellement inscrites. »

Ceci nous permettrait de dire que désormais il ne suffit plus de posséder uniquement une compétence linguistique, il ne suffit plus de connaître des règles syntaxiques et les combiner pour former des phrases grammaticales. Il faudrait dorénavant se faire des répertoires d'actes de parole adaptés aux différentes situations de communication de la vie quotidienne.

Cela revient à dire que, comme l'a affirmé Hymes, « une communauté linguistique est avant tout affaire de façons de parler ». Ce qui dépasse largement les concepts de performance et compétence de Chomsky, où l'on fait correspondre deux jugements : celui de grammaticalité (compétence) et celui d'acceptabilité (performance).

Ces deux aspects sont toutefois insuffisants pour une analyse globale de la communication comme un phénomène social global.

La compétence communicative, tel que proposée par Hymes, est à considérer comme la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui la conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leurs relations et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc.

En conclusion, nous pouvons affirmer que chaque méthode a contribué (chacune à sa façon et selon les moyens dont elle disposait au moment de son application) à édifier l'enseignement apprentissage du FLE.

Au crédit des méthodes traditionnelles nous pouvons reconnaître:

- l'apprentissage de la langue par le biais de la culture de la civilisation, de la littérature ;
- les objectifs de formation sont d'ordre esthétique, intellectuel ;
- la composition littéraire est le couronnement des études.

Au crédit de la SGAV, nous pensons reconnaître:

- la précision dans la progression, la clarté dans les objectifs ;
- l'inventaire dans les difficultés et le dosage de l'effort d'apprentissage et de mémorisation ;
- la reconnaissance du rôle de la répétition, du modèle (réflexe) dans l'enseignement.

Nous pouvons raisonnablement dire qu'avec la méthode SGAV (qui continue d'être reconnue - même inconsciemment - comme méthode), on apprend bien.

Malheureusement, on apprend souvent à la fois tout et rien: une langue artificielle, des situations figées, des personnages mécaniques. Et si l'on apprend beaucoup, on s'ennuie autant. C'est sûrement un enseignement indolore et sans saveur. Nous le constatons chez les enfants qui, une fois le seuil de la classe franchi, oublient *ipso facto* tout ce qui est censé être maîtrisé en classe, car enseigné/appris d'une manière "mécanique", manquant visiblement d'authenticité et étant loin de leurs besoins et attentes.

Les approches communicatives ont, bien à propos, il faut le reconnaître, bousculé cet ordre linguistique étouffant. "Qu'ont-elles mené?", diriez-vous. Assurément "la vie", la réalité, celle de la langue comme des situations.

Et avec la vie, elles ont entraîné plus de motivation parce que plus d'efficacité immédiate et plus de plaisir à enseigner et à apprendre.

Apprendre dans une approche communicative, c'est, comme l'a indiqué P. Martinez (2000, pp.75-76) rechercher « l'authenticité », déterminer les « besoins langagiers » en définissant une « progression notionnelle- fonctionnelle », mettre l'apprenant en situation « d'être l'acteur autonome de son apprentissage » et instaurer une « dynamique de groupe » qui favoriserait le bon « fonctionnement des réseaux de communication. »

L'envers du décor, c'est aussi le foisonnement et parfois la désagrégation, si l'on n'apporte pas un minimum de structuration, de projet. Et après la motivation initiale, le danger de découragement est grand si l'apprenant découvre qu'il communique, mais toujours au même niveau, que finalement il n'assimile pas grand-chose ou même rien: la compétence de communication ne s'enseigne ni ne s'apprend.

Certaines approches trop exclusivement communicatives ont pu décevoir enseignants et élèves, surtout les vrais débutants:

parce que professeurs et apprenants s'y sont sentis essoufflés à courir "dix lièvres communicatifs à la fois";

parce que les matériaux proposés ne tenaient pas compte (et ne tiennent toujours pas compte) des conditions réelles d'enseignement (horaire, nombre d'élèves, possibilités de formation et de préparation pour les enseignants, milieux sociaux des uns et des autres, etc.);

parce que la conception communicative oubliait (et oublie toujours) d'autres motivations de l'apprenant: l'envie et le besoin de comprendre et d'apprendre.

Alors, si nous voulons allier et joindre l'utile à l'agréable, l'art et la manière, faisons-le avec intelligence, doigté et dextérité: marions (un mariage de raison mais aussi d'amour pédagogique) la motivation et la progression, le naturel et le rationnel, le savoir et le savoir-faire, le sacré et le profane. Mettons à la disposition des acteurs de l'enseignement apprentissage ce dont ils ont besoin; "désentravons-les" du "joug" des programmes trop rigides, des méthodes trop exigeantes, etc. Offrons-leur, pour ainsi dire, l'occasion de se sentir en sécurité, d'avoir l'esprit éclectique dans la manière de faire pour pouvoir enseigner et apprendre en toute quiétude et surtout avec plaisir, dans un cadre ludique agréable. Bref, pour apprendre, bien apprendre, mieux apprendre la langue, rien ne vaut un support qui allie jeu et travail.

C'est ce que voulons réaliser avec nos enfants en leur introduisant le texte littéraire (il est à considérer comme un support qui permette toutes les expériences) afin de l'exploiter rationnellement pour une appropriation de la langue dans toutes ses composantes : linguistique, artistique, culturelle, etc.

La place du texte littéraire dans nos programmes, surtout en 1^{ère} Année Moyenne, fera l'objet d'une analyse le moment opportun. Dans l'immédiat, nous allons nous pencher sur sa (le texte littéraire) place dans les méthodes audio-orale et audiovisuelle appliquées chez nous assidûment même jusqu'à aujourd'hui, par certains enseignants.

II. LA PLACE DU TEXTE LITTERAIRE DANS LES METHODES AUDIO- ORALE ET AUDIOVISUELLE

Pour aborder ce chapitre relatif à la place du texte comme document authentique ou comme texte littéraire dans les différentes méthodes et manuels d'enseignement apprentissage du FLE, et de l'importance que lui accordent les concepteurs des programmes, il est utile et en même temps intéressant, de nous pencher d'abord sur les méthodes communicatives dans "Archipel" et "Sans Frontières", les plus récents.

Ensuite, nous analyserons les méthodes dans les manuels de français de 1^{ère} Année Moyenne: sous forme d'Unités Didactiques dans les anciens programmes, et en Projets Didactiques dans les programmes actuels.

A- Le texte littéraire dans "Archipel"

Elaboré à partir de 1976-1977 par J. Courtilon et S. Raillard, Archipel était destiné, selon H. Besse (1985, p.134), « aux besoins spécifiques du public de l'Institut de la Mission laïque français à Thessalonique, en Grèce. »

Cet ouvrage présenté sous forme d'unités d'enseignement, avec des conseils aux utilisateurs, s'inscrit par ses présupposés méthodologiques dans la mouvance de la méthode structuro globale audiovisuelle et dans la problématique du "système d'unités capitalisables" et ses inventaires notionnels fonctionnels.

L'apprentissage porte essentiellement sur la langue de communication orale, avec une sensibilisation à la langue des médias et la langue littéraire. Dans chaque unité, il y a deux séquences dont l'une, "à lire et à découvrir", propose une série de documents "pour se poser des questions" et l'autre des "activités de production libre".

Ainsi, chaque unité contient, en principe, le vocabulaire, la grammaire, les expressions, la pragmatique fonctionnellement indispensables aux échanges relevant d'un type d'expression donné, (Besse, 1985, p.136).

Quant aux objectifs déclarés, nous pourrions lire dans l'introduction de "Archipel" 3, (1986, pp 3-6), citée par H Besse, ce qui suit:

"A ce niveau d'apprentissage, il s'agit non seulement de perfectionner ses connaissances linguistiques, d'affiner et de nuancer son expression, mais également d'acquérir un savoir-faire dans un domaine de communication avancé."

Si nous supposons un certain nombre de textes littéraires qui sont autant de regards poétiques portés sur le monde, les hommes, leurs sentiments et leurs rêves, c'est que nous pensons que l'émotion esthétique est un facteur de motivation pour approfondir la connaissance d'une langue.

En outre, "Archipel" emprunte à la méthode SGAV son option "globaliste" issue de l'école Saint-Cloud/Zagreb, son option "structurale" et non strictement "structuraliste". Cette option est réinterprétée en termes piagétien: « Nous avons opté pour les principes de type *constructiviste* (opposés à des principes *béhavioristes*): c'est-à-dire que *l'activité du sujet*

apprenant, qui construit lui-même sa compétence, est au centre de l'apprentissage.»
(Introduction, Archipel, p.13)

Il emprunte aussi aux travaux du Conseil de l'Europe, l'idée que tout le dispositif doit être *centré sur l'apprenant*, c'est-à-dire qu'il doit permettre à chaque apprenant de construire son propre parcours d'apprentissage en suivant le rythme qui est le sien, et lui permettre de prendre en charge, lui-même cet apprentissage.

« Le premier objectif, écrit Raillard, est de mettre l'élève au centre de la classe et de laisser l'enseignant s'effacer. »

L'enseignant a, de ce fait, perdu son statut de seul et unique détenteur de savoir, et que désormais son rôle essentiel réside, pour ainsi dire dans la facilitation et la fluidité des échanges entre les élèves. Il n'est plus le maître; il est plutôt l'animateur, le facilitateur apte à se mettre en retrait quand il faut et d'accepter de n'être des fois qu'un des participants.

L'apprenant doit se prendre en charge lui-même: il aura à prendre en charge son apprentissage, compte tenu de ses besoins, de sa créativité, de sa capacité, de son affectivité et surtout des relations qu'il aura à nouer avec les autres membres du groupe classe.

Les auteurs d'Archipel proposent des activités de classe pour accélérer l'apprentissage:

l'inférence de sens qui consiste à faire des hypothèses en fonction du contexte: il faut donc écouter ou lire, puis tenter d'interpréter le sens (le travail se fait en groupe de deux);

le repérage des formes qui permet de mémoriser les nouvelles combinaisons en parcourant un texte pour y rechercher des informations;

la recherche d'équivalence de sens: une activité métalinguistique qui permet de fixer les sens des termes et de mobiliser les acquis dans la mesure où la réflexion se fait sur la synonymie;

la comparaison de son point de vue avec celui de ses partenaires: elle est source de prises de parole, d'interactions, de discussions, donc d'autonomie;

la réflexion sur la forme, ou comment utiliser positivement l'erreur: elle se traduit en classe par "l'auto inter correction", qui assure la participation de tous à la recherche de la forme exacte.

la formulation des règles explicites par les élèves au moyen d'exercices dits de "conceptualisation";

la création linguistique, à l'aide d'activités qui favorisent le jeu avec les mots, de créer des combinaisons "inattendues" ou humoristiques dans un but purement esthétique qui permettrait l'accès à la langue avec plaisir. Ces activités appelées souvent de "créativité" apportent détente et plaisir, si elles sont convenablement dosées.

Le processus d'enseignement apprentissage suivi pourrait se résumer ainsi:

- 1- faire lire ou écouter un texte ou une bande, suivi d'une question de compréhension,
- 2- demander une équivalence pour vérifier la compréhension,
- 3- faire saisir que l'apprentissage implique un temps de structuration en poussant l'élève à réfléchir, soit au niveau du sens, soit au niveau de la forme,
- 4- faire pratiquer, après chaque activité une autocorrection ou une inter correction en stimulant la reformulation,
- 5- conceptualiser la règle,
- 6- proposer des exercices de créativité liés aux textes étudiés (lorsque ceux-ci s'y prêtent).

1-Supports didactiques

Selon les concepteurs d'Archipel, l'appropriation linguistique se déroule essentiellement sur deux phases : l'une axée sur la *compréhension* et la *mémorisation*, l'autre sur la *production*, autrement dit sur l'activité de l'apprenant.

Pour concrétiser cela, les outils didactiques dont dispose l'enseignant sont les dialogues. Ils sont enregistrés avec des intonations et un débit proches du naturel pour faciliter à l'apprenant l'accès au sens.

Pour conclure, nous disons que la "méthode" Archipel a permis aux enseignants et aux apprenants, par les options SGAV (structuro globale audiovisuelle), ou notionnelles fonctionnelles et le projet interactionniste dans lequel elle d'inscrit, de "nouer" des relations basées sur le désir, le besoin de communiquer pour une appropriation régulière et rigoureuse.

Aussi l'enseignant est-il considéré comme un régulateur des enseignements, car la classe de langue est considérée comme un lieu où il (l'enseignant) enseigne moins que ce que

l'apprenant doit acquérir par lui-même, tout en veillant néanmoins, à remodeler constamment cette acquisition afin de l'aider à restructurer ses perceptions et ses actions langagières.

2-Place du texte littéraire dans Archipel

Comme énoncé plus haut, Archipel se préoccupe essentiellement de l'aspect communicatif de l'apprentissage, tous *textes confondus*.

Ils sont alors interrogés de la même façon pour arriver au sens. Il n'y a en fait pas de réel. L'étude du texte littéraire va permettre l'acquisition d'un lexique riche et servira de tremplin à la lecture. On pratiquera des exercices de créativité qui pourraient apporter *plaisir* et *détente*.

"Plaisir" et "détente": voilà deux termes que les concepteurs ont réservé au texte littéraire. C'est-à-dire que l'enfant, après un long et périlleux périple didactique, a le droit de se "reposer" et se "ressourcer" pour reprendre le plus important, à savoir, communiquer et...communiquer.

B- Le texte littéraire dans "Sans Frontières 4"

Le "Nouveau Sans Frontières 4" est un ouvrage plus ou moins récent datant des années 1990. Le texte littéraire retrouve une place prépondérante, comparativement au "Sans Frontières 3" (que nous n'avons pas à aborder ici), des années 1980.

Il paraît redevenir à la mode et figure dans ce manuel en tant que tel, sous des titres de chapitres comme "littérature" et non comme supports culturels de détente et de plaisir.

Les objectifs déclarés concernent essentiellement le perfectionnement linguistique par le biais d'activités liées au lexique, à la grammaire et au style, afin d'acquérir des compétences nécessaires aux pratiques orales et écrites, et l'approfondissement des connaissances culturelles par/pour une acquisition des compétences nécessaires à l'analyse littéraire et culturelle.

L'ouvrage comporte douze unités/dossiers renfermant chacune des parties consacrées à la littérature (extraits d'œuvres françaises ou francophones permettant une présentation des

principaux auteurs et courants littéraires ainsi qu'une incitation à l'analyse et aux commentaires de textes.

Ceci étant, l'objectif de "Sans Frontières 4" n'est plus donc l'apprentissage, mais le perfectionnement, l'enrichissement et l'approfondissement autant linguistique que culturel, en plus bien sûr de la préparation à l'exposé oral et écrit, à travers les documents authentiques écrits.

III. "PLAISIR D'APPRENDRE LE FRANCAIS", MANUEL DE LA 1^{ERE} ANNEE MOYENNE (1°AM)

A- Présentation du manuel

Le manuel de l'élève destiné aux apprenants de 1^{ère} Année Moyenne, intitulé « Plaisir d'apprendre » est censé couvrir tous les objectifs fixés par le programme officiel. Il est le produit d'une équipe pédagogique composée de trois enseignants : deux (02) PES, (Professeur d'Enseignement Secondaire) et un (01) PEM, (Professeur d'Enseignement Moyen), et édité aux éditions ENAG, Alger, 2006.

Contenant 190 pages, le manuel est composé des "rubriques" suivantes :

Présentation : dans cette partie l'éditeur présente le manuel à l'élève en mettant en relief les objectifs et les compétences que l'apprenant tentera d'atteindre.

Découvre ton livre de Français : dans cette partie les auteurs donnent des éclaircissements à propos du manuel à travers les six projets didactiques à réaliser.

Organisation du manuel : sous forme de tableaux, les différents projets (et leurs séquences respectives) y sont détaillés : de l'oral jusqu'à la réalisation finale du projet de l'élève en passant par les différentes activités métalinguistiques que l'apprenant aura à maîtriser.

Sommaire : cette page est réservée à la présentation des différents types discursifs qui seront abordés au cours de cette année.

B- Analyse détaillée du manuel

Après cet aperçu relatif à la présentation du manuel, il est important de procéder à l'analyse détaillée (mais non exhaustive) de l'ouvrage.

Au nombre de quatre (le narratif, le prescriptif, l'informatif et l'argumentatif), les projets du manuel visent l'appropriation de la langue à travers des activités au sein de séquences.

La séquence (c'est la séquence 1 qui sera analysée) est une étape, un fragment du projet, c'est-à-dire un ensemble d'activités visant des objectifs de réception et de production (écouter/dire, lire/écrire). Elle comprend les activités suivantes :

1-Expression Orale

Lors de cette activité, l'apprenant est appelé à s'exprimer oralement à partir d'affiches à travers des questions contraignantes. Ce qui permettrait d'entamer sous de bons auspices le projet en question et "déliver" un tant soit peu les langues.

L'objectif visé par ces activités de l'oral est de doter l'apprenant de compétences lui permettant de maîtriser les activités de réception et production : comprendre, reformuler, résumer, prolonger et développer un texte entendu.

2-Lecture

Le texte proposé répond à un besoin exclusivement discursif, c'est-à-dire qu'il permettra à l'apprenant à la fin des activités de ladite séquence, de l'inscrire dans le type de discours visé.

Ainsi, les quatre séquences du projet 1, intitulé "le récit" proposent des textes assez courts choisis selon des objectifs assez précis.

- *Séquence I :*

Texte 1 : "La bourse ", d'après M. Feraoun

* Objectifs pédagogiques :

- Identifier le héros dans le récit.
- Identifier la structure du récit.
- * Processus d'exploitation :
 - Présentation du texte : texte, matériellement bien présenté ; mise en relief des éléments qui aideraient l'élève à découvrir la structure du texte ; explication des mots difficiles.
 - Comprendre le texte : trois étapes sont proposées : " observer, lire et relire " le texte pour arriver à l'objectif 1.

Cette étape est couronnée d'une autre qu'on pourrait appeler phase d'extension ", dans laquelle on interpelle l'élève à s'exprimer en racontant un événement vécu (le respect de la structure du récit est très important).

Enfin, l'ultime étape de cette activité est sous forme d'un tableau à compléter. Il s'agit pour l'enfant de relire le texte pour déterminer avec précision la structure du récit :

- * situation initiale ;
- * les événements ;
- * situation finale, (pp.18-19).

La durée de cette activité ne doit pas dépasser 45 minutes !

L'activité de lecture telle que proposée par le manuel doit permettre à l'élève de lire et comprendre le texte, en étant lui-même en mesure de retrouver *la cohérence* du texte, c'est-à-dire à saisir les relations qui structurent un texte.

Il sera en outre capable de pratiquer les différentes modalités de lecture en fonction d'un objectif :

- lecture linéaire, pour étudier un texte,
- lecture repérage, pour une recherche documentaire,
- lecture écrémage, pour sélectionner des informations,
- lecture balayage, pour ramasser l'essentiel.

En effet, l'enfant pouvant pratiquer ces différentes lectures, est l'enfant idéal que les concepteurs des programmes du FLE en Algérie ont dans leur collimateur, ou essaient de trouver. Il est toutefois difficile dans notre contexte (algérien s'entend) de le retrouver ni même d'imaginer son existence.

La réalité spatio-temporelle dans laquelle le projet pédagogique est censé être appliquée ne favorise nullement l'apparition et l'émergence d'un tel lecteur.

Comment peut-on demander à un enfant de "s'épanouir" (intellectuellement parlant) dans un milieu « confus » : plus de 40 enfants entassés dans un espace réduit (!), et un volume horaire hebdomadaire insignifiant de 04 heures ? Comment l'enseignant peut-il aider les élèves, tous les élèves (c'est l'objectif visé par l'école) à :

lire couramment,
lire d'une manière expressive,
émettre des hypothèses de lecture,
identifier à partir d'une lecture silencieuse les personnages d'un récit, les enjeux d'un récit, les actions, les résultats, les objets, les lieux, etc.,
reprendre l'essentiel d'un texte lu,
donner un avis personnel sur le texte, dans une tranche de temps bien précise et assez réduite,

s'ils ne sont pas préparés dès le départ (au cycle primaire même) à s'exprimer, lire et écrire de manière efficace ?

Les acteurs du processus pédagogique ont-ils les moyens matériels leur permettant l'accomplissement de l'action pédagogique dans de bonnes conditions ?

A ces questions, et à d'autres qui pourraient surgir nous ne pourrions répondre maintenant, tant leur acuité est pertinente, et tant la réalité est évidente.

Il faudrait pour cela, mettre à la disposition de ces acteurs les moyens nécessaires pour aborder ces nouveaux programmes avec lucidité, réalisme, sérénité, savoir-faire et sans appréhension.

En l'état actuel, nous ne pouvons pas dire que les conditions sont réunies pour faire émerger le bon lecteur. Plus tard ? Peut-être. Attendons et... espérons.

3- Vocabulaire

- *Objectif pédagogique :*
 - L'ordre alphabétique, chercher un mot dans un dictionnaire.
- *Processus d'exploitation :*
 - Ecriture des lettres de l'alphabet sur les cahiers : l'enseignant aidera les défaillants et sera exigeant quant à la bonne graphie ;
 - Exercices oraux et écrits avec utilisation du dictionnaire ;

- Extension, (p.20).

De par sa simplicité, cette activité peut créer un engouement formidable chez les apprenants. Il faudrait néanmoins s'assurer que tous les élèves disposent chacun d'un dictionnaire, chose qui malheureusement n'est pas évidente. Et s'assurer aussi (et surtout) qu'il existe une relation pédagogique entre ce qu'a été déjà réalisé et ce qu'on est en train d'entreprendre. Sinon cela engendrerait une cassure au sein des activités et influerait sur leur cohérence et par conséquent sur la réalisation du projet en tant que "unité cohérente".

4- Grammaire

- *Objectif pédagogique :*
 - Du texte à la phrase.
- *Processus d'exploitation :*
 - Observation : on propose à l'élève deux "textes" (une ligne et demie chacun) : l'un est intelligible, car cohérent, et l'autre incompréhensible, car incohérent.
 - Déduction : permettre à l'apprenant de comprendre la structure d'un texte, d'un paragraphe et d'une phrase. Cette étape est présentée sous forme de tableau à retenir avec des exemples sur les différents types de phrases.
 - Exercices : intitulés "entraîne-toi", l'élève est appelé à remettre des phrases dans l'ordre pour reconstituer un texte, repérer les phrases incohérentes, les phrases verbales, etc. (pp.21-22).

5- Conjugaison

- *Objectif pédagogique :*
 - Notion de temps.
- *Processus d'exploitation :*
 - Observation : présentation de trois phrases avec trois indicateurs de temps : *autrefois, aujourd'hui, en l'an 2010.*
 - Déduction : mise en évidence de la notion de temps sur l'axe des temps (passé, présent et futur).

- Exercices : alternance d'exercices oraux et écrits : verbes conjugués à classer selon qu'il expriment le passé, le présent ou le futur, indicateurs temporels à trouver, etc. (p.23).

6-Orthographe

- *Objectif pédagogique :*
 - Ecriture des nombres en lettres.
- *Processus d'exploitation :*
 - Observation : lecture de quelques nombres et écriture des mots "un" et "deux" en chiffres.
 - Dédution : à retenir quelques règles sur la bonne orthographe des chiffres, tels que 20 et 100.
 - Exercices : écriture des nombres en lettres et en chiffres, (pp.24-25).

Le constat que nous pouvons établir à la fin de l'analyse de ces activités de langue, est qu'il n'existe a priori aucun lien entre l'objectif principal de la séquence (*identifier le héros dans un récit, identifier la structure du récit*) et les objectifs de ces activités.

L'idéal serait de favoriser l'appropriation de la langue dans le cadre de la séquence, c'est-à-dire amener l'élève à produire son *écrit* à partir des acquis précédents.

Or, telles qu'abordées, ces activités ne peuvent en aucun cas aider l'apprenant à la production véritable dans le cadre du projet didactique.

Aussi est-il nécessaire de s'appuyer sur le(s) texte(s) support(s) et y puiser les activités nécessaires qui permettent l'appropriation de la langue dans son cadre globalisant. Cette appropriation se vérifiera le moment opportun, c'est-à-dire dans l'écrit de l'élève. L'enseignant est donc appelé à choisir le Texte qui réponde au double objectif : le projet didactique et la réalité de la classe, en prenant en considération la qualité du texte. Il faudrait qu'il soit le véritable déclencheur des apprentissages : un texte ludique (l'âge des élèves l'exige) qui tolère les, si l'on veut, les écarts pour mieux s'approprier la langue.

7-Atelier d'écriture

- Objectif pédagogique :
 - Ecriture d'une partie du projet.
- Processus d'exploitation :

Cette activité est subdivisée en trois étapes, intitulées elles aussi "activités" :

Activité 1 : c'est une activité à réaliser en binôme : il s'agit de réécrire correctement le texte proposé dans le désordre pour mettre en évidence en retrouvant la suite logique des événements du récit "Renart et les poissons", (p.25).

Activité 2 : il s'agit de déterminer la structure du récit. Pour ce faire, deux textes sont proposés aux élèves : " Un long voyage " et "Zig et Zag", (p.26).

Activité3 : intitulée "Mon Projet", cette activité incite et initie les élèves à travailler en groupe. Il est question d'imaginer un récit en respectant sa structure. Les élèves peuvent s'inspirer de faits réels comme de faits imaginaires, pour peu que la production collective soit cohérente et réponde à l'ossature du récit.

Le travail de chaque groupe ainsi réalisé ne doit être remis à l'enseignant qu'à la fin du projet, c'est-à-dire au terme des quatre séquences qui composent le premier projet. L'évaluation de l'enseignant s'opérera selon des critères qu'il aura lui-même établis. Elle interviendra après celle des élèves suivant une grille d'auto évaluation préétablie.

Cette première séquence doit s'étaler en théorie sur une durée de cinq (05) heures : elle est la première phase du projet 1, intitulé "Le récit". Les autres séquences ont la même structure organisationnelle ; il n'y a que les objectifs qui diffèrent.

Nous signalons que cette première séquence du projet un (01) sera reproduite intégralement dans la partie réservée aux « Annexes ».

Le temps imparti à chaque activité est variable selon la complexité de ses éléments et de ses objectifs : de 15 à 45 minutes. Il est toutefois important de souligner que l'enseignant est "libre" de gérer sa classe en fonction du niveau réel de ses apprenants, s'il veut vraiment que son enseignement soit efficace. Et comme le niveau de nos apprenants est ce qu'il est,

c'est-à-dire en deçà de ce qui attendu et espéré, il est pratiquement impossible de mener à bien sa tâche et d'être dans les temps au niveau des programmes.

Aussi est-il utile de signaler qu'en l'état actuel, c'est-à-dire avec six projets didactiques, le programme ne peut jamais arriver à son terme.

D'où l'importance de procéder à son allègement, pour un meilleur rendement scolaire.

C- Place du texte littéraire dans le manuel

Le manuel de l'élève "Plaisir d'apprendre le Français" se propose comme objectifs de :

faire découvrir aux élèves le plaisir de la lecture ;

les aider à consolider les bases d'une culture personnelle riche et diversifiée aussi bien nationale qu'universelle ;

leur faire acquérir une méthode pour devenir des lecteurs autonomes et critiques.

A la lecture de ces objectifs, il nous paraît évident que les concepteurs du manuel de l'élève sont conscients de l'importance que revêt la lecture tant au niveau scolaire, qu'aux niveaux professionnel et social, car un être qui ne sait pas lire est un être qui n'a aucune existence.

De ce fait, le choix du texte support est puisé dans la littérature nationale et universelle.

Le texte "La bourse" -T1- (pp.16-17) extrait du roman "Le fils du pauvre" de Mouloud Feraoun, la BD "Houria et le pot au miel" (p.101) de Mahfoud Aider, appartiennent au registre "littérature nationale."

Quant au registre "littérature universelle", il accapare la part du lion avec pas moins de six textes : "La cicatrice de Harry Potter" -T2- (pp.28-29) extrait de J.K. Rowling ; "Sophie en danger" -T3- (pp.39-40) extrait de La Comtesse de Ségur ; "Poil de carotte blessé" -T4- (pp.51-52) extrait de Jules Renard ; "Comment le chien est devenu l'ami de l'homme" -T5- (p.65) extrait de Natha Caputo ; "Le corbeau et le renard" -T6- (pp.74-75) fable de Jean de la Fontaine ; "La fée" -T7- (pp.85-86) conte de Charles Perrault.

Ces textes apparaissent comme des supports visuels exploitables pour des objectifs discursifs bien précis.

Pour le projet 1, "Le récit", il s'agit essentiellement de :

- déterminer la structure du récit (T1),
- découvrir la situation initiale (T2),
- découvrir la suite des événements (T3),
- découvrir la situation finale (T4).

En ce qui concerne le projet 2, "Le conte", les textes proposés visent les objectifs suivants :

- découvrir les différents contes (T5),
- découvrir l'élément modificateur (T6),
- découvrir la situation finale (T7).

Quant au projet 3, " La BD", l'unique texte proposé a pour objectif principal d' :

- identifier puis raconter une BD.

Avant de terminer, il est bon de signaler que les concepteurs de ce manuel n'ont réservé à la poésie qu'une seule feuille, la dernière (pp.189-190) ayant pour titre "poèmes à lire ou à dire".

IV. STATUT DES GENRES LITTERAIRES

Du point de vue générique, nous pouvons constater la dominance du narratif dans toutes les séquences réservées aux textes supports de compréhension et supports d'exercices, et la poésie dans la partie aux textes récréatifs.

En effet le roman est représenté par trois occurrences, le conte par trois occurrences aussi et la BD par une seule occurrence. Ceci est valable pour les supports de la phase de compréhension.

La poésie quant à elle, est représentée par quatre occurrences à la fin du manuel. Ce qui laisse supposer que l'objectif primordial n'étant pas le texte poétique (et son corrélat le plaisir de lire pour la composition et la pratique artistiques), l'enseignant aura le choix entre les aborder (en fonction du temps et de ses prédispositions poétiques et artistiques) ou les ignorer.

Aussi est-il utile de (re)signaler la dominance du narratif en 1^{ère} année du cycle moyen en conformité avec les dispositions cognitives et psychoaffectives d'un enfant de cet âge entre 11 et 12 ans.

Dans un autre contexte, voyons maintenant de quelle manière un texte littéraire peut-il aider un élève à « consolider les bases d'une culture personnelle riche et diversifiée ».

V. LITTÉRATURE ET IDENTITE CULTURELLE

Sans entrer dans les détails (nous le ferons un peu plus tard quand nous aborderons le texte littéraire), disons tout de suite que la littérature, comme l'a affirmé D. Kadik dans sa thèse de doctorat, *"Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien"* (2002, p.61), « est un produit culturel, et comme tel, elle est l'objet d'appropriation identitaire. Elle fait partie de l'ensemble culturel qui dépasse l'utilisation de la langue naturelle (selon la théorie de Hjelmslev qui considère la langue naturelle comme un langage passe-partout), mais qui peut être commenté par elle. »

Par ailleurs, la littérature peut être considérée comme faisant partie de la culture de l'Autre, c'est-à-dire la culture étrangère.

La littérature comme fait culturel, est un miroir qui renvoie une image de soi, parfois narcissique. Elle occupe, selon JL Dufays & Co (1996), cités par D. Kadik (2002, p.63), « une position privilégiée dans l'enseignement du français. Cette place de choix s'explique au moins par une double raison, la littérature joue à la fois un rôle de "modèle langagier" et véhicule d'une certaine culture que l'école a pour mission de transmettre à l'élève. »

Elle lui permet aussi de s'approprier son patrimoine littéraire, lui donner l'unique occasion/chance d'accéder à un univers imaginaire qui lui servira de base à la constitution de sa propre identité, en étroite relation avec l'identité du groupe socioculturel auquel il appartient.

Elle lui permet enfin de découvrir l'Autre grâce et à travers sa propre langue (langue de l'Autre, s'entend), car il n'y a pas si longtemps, cet Autre était considéré comme son

ennemi en perpétuelle confrontation, voire affrontement, pour une question de suprématie, de domination territoriale, culturelle, langagière, etc.

La langue française était effectivement considérée comme la langue du colon qui a usurpé son statut de langue officielle, aux dépens de la langue arabe, qu'elle a, selon l'expression de M. Lacheraf, "déclassée". C'est une langue qui a bafoué, voire ruiné les valeurs culturelles algériennes. Cette attitude a créé chez l'Algérien une certaine animosité, un certain désabusement. Ce qui a amené *les experts* (concepteurs des programmes) à neutraliser la culturalité de la langue française.

Encore faudrait-il signaler que le français n'est pas enseigné (ici) comme langue véhiculant une culture étrangère, la culture de l'Autre, comme c'est souvent le cas - la tradition - ailleurs, lorsqu'on enseigne une langue étrangère.

Dans le manuel de l'élève, la présence de textes appartenant à des auteurs étrangers laissait présager que la culture et la civilisation de l'Autre trouveraient leur place.

En revanche, ce que nous pouvons constater c'est que le texte littéraire, ou à caractère prescriptif, informatif, argumentatif ou autre n'est abordé ni dans sa dimension culturelle, ni dans une autre dimension.

En effet, tel qu'enseigné actuellement aux enfants, ces dimensions ne font pas l'objet d'étude "approfondie", ni même de simple allusion quelconque. Ce qui prime, c'est le texte en tant que forme, véhiculant un certain type discursif, dans lequel sont insérées des activités de langue qui permettraient à l'élève de pouvoir communiquer et plus tard produire, ce qui serait bien entendu l'idéal.

En faisant ce tour d'horizon des manuels, nous constatons que l'utilisation du texte littéraire, et par extension l'écrit dans sa globalité est "influencée" en grande partie par la méthode de l'époque.

Sacralisé, puis banni, il tend à reprendre une place importante dans le processus d'appropriation de la langue étrangère, et ce à la faveur de la méthode mise en place, l'approche communicative, bien que timidement.

Son utilisation reste toutefois sporadique, quelquefois "tatillonne", car on ne sait toujours pas quoi faire, ni comment faire avec un texte littéraire dans des classes qui ne "maîtrisent" pas encore les rudiments de la langue.

Certes l'approche communicative et son corrélat le projet didactique ont libéré quelque peu l'enseignant et l'apprenant du joug des directives, mais toujours est-il que les

séquelles des anciennes méthodes restent gravées dans les mémoires. Et il n'est pas facile de restructurer ce qui a été déstructuré.

De fait, l'enseignant même aguerri aux nouvelles données, traite le texte littéraire souvent sans spécificités, dans le même type d'exploitation que le document authentique en langage ordinaire. C'est ce que nous avons constaté au niveau du programme de 1^{ère} AM et de son manuel. Le texte littéraire y a effectivement une place ; mais son exploitation se limite à l'aspect discursif, en ce sens qu'aucune allusion n'a été faite à son aspect artistique, culturel, ni même parfois son aspect purement linguistique.

Il est présenté comme étant un ensemble d'éléments appelé parfois récit, parfois conte, des fois texte descriptif et d'autres fois texte argumentatif, sans permettre à l'élève de goûter aux délices du langage, ni même de lui montrer son architecture interne. Car il est important à l'apprenant de "sentir" le texte, de le manipuler, de le toucher pour l'apprécier dans toute sa dimension.

C'est ce que nous essaierons d'aborder plus tard, et ce après avoir explicité dans ses détails le cadre intégrateur des apprentissages : le projet didactique.

*« Travailler, ce n'est pas brasser, remuer,
agiter, encore moins papillonner, c'est
produire. »*

(Abbé G. Courtois)

Chapitre 3

Le projet didactique

CHAPITRE III

Le projet didactique

*« Quand les parents ont un projet,
les enfants ont un destin. »
(Jean-Paul Sartre)*

I. LE PROJET DIDACTIQUE, CADRE DES APPRENTISSAGES

Dans le cadre des nouveaux programmes initiés il y a quelques années à tous les niveaux de l'enseignement, et plus spécialement au niveau de l'enseignement du français langue étrangère, les concepteurs ont, dans le sillage de l'approche par les compétences, instauré un nouveau cadre des enseignements : le projet didactique.

Sentant et réalisant l'inefficacité des anciennes méthodes, car n'ayant pas pu contribuer à former un élément capable d'utiliser la langue dans toutes ses composantes (linguistique, discursive,...), et voulant s'adapter aux découvertes quotidiennes dans le domaine pédagogique, le choix (si on peut vraiment parler de choix) s'est porté sur le projet.

Du dossier de langue, (où les enseignements étaient fragmentés, émiettés et les activités pédagogiques cloisonnées), au projet didactique, (où l'on recherche la cohésion et la cohérence des enseignements, le décroisement des activités), l'objectif est le même : faire de l'enfant un interlocuteur capable d'utiliser la langue pour communiquer et comprendre l'Autre dans ses différences.

Le projet peut véritablement, s'il est mené de manière appropriée (existence de moyens pédagogiques, bonne formation du formateur,...), contribuer à former solidement l'apprenant en lui permettant de se prendre en charge lui-même, en le considérant comme une entité à part entière, qui a un rôle à jouer au sein de la société.

Amener l'élève à construire ses propres apprentissages, favoriser le travail coopératif dans un cadre de production collective, sécuriser les acteurs pédagogiques et les impliquer dans tout ce qu'ils entreprennent, redonner du sens à l'acte pédagogique ; bref, ouvrir l'école

sur la vie, tels sont les défis relevés par le projet didactique et son corrélat l'approche communicative, et par extension le projet didactique.

A- Qu'est-ce que le projet didactique ?

Le concept de projet en didactique des langues étrangères est une révolution en soi. Il propose en effet une nouvelle manière de gérer le temps, l'espace et les apprentissages, et se donne pour objectif principal l'élaboration (individuellement ou en groupe) d'un produit oral ou/et écrit qu'il faudrait socialiser en le diffusant.

D'emblée, nous aimerions bien apporter quelques éclaircissements quant à la définition de quelques concepts qui nous paraissent importants afin d'éviter certaines confusions d'ordre didactique, et ce avant de procéder à l'analyse du projet didactique, thème de ce chapitre.

Le projet didactique tel que nous l'aborderons un peu plus loin diffère du projet pédagogique.

En effet, pour M. Minder (1999, p.18), le projet pédagogique est « un document de synthèse dans lequel le chef d'établissement, les enseignants, les parents et les élèves décrivent leur conception de la vie de l'école et les conditions d'apprentissage, cela dans le respect des options et valeurs éducatives défendues par le réseau scolaire. »

Le projet pédagogique doit, de ce fait, tenir compte de toutes les spécificités de l'établissement scolaire : histoire de l'école et son implantation géographique, composition de son équipe éducative, caractéristiques socioculturelles de ses élèves, choix didactiques, etc. Il s'agit donc de s'accorder sur certaines valeurs de base pour que le travail à effectuer par tous les acteurs soit efficace et d'une utilité certaine.

Le projet didactique quant à lui, et dans le cadre des nouveaux programmes issus de la réforme initiée par la tutelle, est « le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent tout leur sens », dans la mesure où les élèves apprendraient mieux en étant actifs et en même temps responsables de leur propre apprentissage.

Mais d'où vient le terme de "projet" ?

Etymologiquement, le terme "projet" vient du latin *projicere*, qui veut dire "jeter en avant". C'est avec le participe passé du verbe *-projectum-* que sera formé *project* en vieux

français. Le nom *projet* passera tel quel en anglais, et demeurera en français après avoir perdu le "c".

Le grec ancien ne disposait pas d'un équivalent à "projet", mais utilisait dans le même sens le verbe *ballein*, pour désigner l'acte de "jeter". C'est à partir de ce verbe que le vieux français du XIV^e siècle a forgé le terme "*probleume*", se basant sur le composé grec *proballein*, "jeter en avant". "Projet" avec son origine latine, et "problème" avec son origine grecque expriment donc tous deux l'acte de "jeter en avant".

"Esquisse de l'avenir", le projet se distingue nettement d'une vague espérance, ou d'une simple aspiration. Il requiert, une fois le problème posé, un objectif précis et une stratégie qui débouche sur l'action.

Par une simple opération arithmétique, nous pouvons dire que le terme de projet est la somme logique de termes susmentionnés, problème, objectif, stratégie et action.

Projet = problème + objectif + stratégie + action.

Quels que soient le domaine (social, politique, économique, technologique, etc.) et son champ d'action (individuel, collectif, privé, public, etc.), un projet doit réunir au moins trois conditions, gage de sa réussite :

- 1- passer de "vagues espérances" à un objectif précis ;
- 2- tracer un plan de bataille, une démarche adaptée au but, qui repose sur :
 - l'auto-analyse des finalités, c'est-à-dire une réflexion sur l'itinéraire antérieur de l'individu (pré acquis de l'apprenant) ;
 - le rôle de l'environnement qui peut être paralysant et qu'il faudra donc bousculer en l'impliquant davantage dans la gestion de l'établissement ;
 - la reformulation, étant donné que tout grand dessein implique obstacles, échecs, découragement, remaniements et renouveau ;
 - la nécessité d'un médiateur pour formuler, éclaircir, accompagner un projet. Ce médiateur, facteur de réussite (comme d'échec, d'ailleurs), doit être jugé selon les moyens qu'on met à sa disposition, moyens souvent - pour ne pas dire toujours - dérisoires n'accédant même pas au minimum espéré.

- 3- transformer l'anticipation en action : c'est-à-dire tracer un programme de réalisation, étant donné que la sommation à "faire des projets" est antinomique avec la spontanéité qu'implique l'adhésion volontaire.

A l'origine d'un projet, à comprendre Isabelle Bordallo et Jean-Paul Ginestet, (1993, p.16) il y a l'expérience d'un manque, d'un décalage, d'un besoin qu'il s'agit d'identifier, d'analyser et de traduire sous forme d'un problème : lecture insuffisante de la part de certains élèves, par exemple. Etant donc, satisfaction d'un besoin ou résolution d'un problème, le projet doit prendre en compte les compétences, les motivations et les besoins des apprenants.

L'analyse du besoin et la résolution du problème sont les deux critères fondamentaux sur lesquels repose la réussite (ou l'échec) d'un projet didactique.

1-Pédagogie de projet et résolution de problèmes

Le projet didactique est le lieu par excellence de réalisation par méthode des essais et erreurs, suivie d'évaluation (formative/formatrice) d'activités menant à la résolution de problèmes.

Le problème est défini par un état initial, un état final (ou un but) et un ensemble d'activités, de transformations avec toutefois un certain nombre de contraintes d'application qu'il faudrait prendre en considération lors de l'exécution du projet.

Car mettre en œuvre un projet, ce n'est pas penser un algorithme que l'on aura plus qu'à appliquer aux élèves : ce qui nous mène à dire que "planification" ne veut nullement dire "programmation" stricte d'une chaîne d'actions.

2-Pédagogie de projet et théories d'apprentissage

La pédagogie de projet est le résultat de deux mouvements qui se sont historiquement succédé : le behaviorisme et le constructivisme.

Le behaviorisme a apporté, selon I. Bordallo, (1993, p.21), un certain nombre d'éléments à la pédagogie du projet, notamment l'affirmation que tout « comportement est finalisé et intentionnel. »

En effet, un certain nombre d'éléments, d'outils intellectuels tels que les taxonomies et les classements d'objets indispensables à la confection et la conduite d'un projet, sont issus de mouvements pédagogiques se réclamant de cette théorie d'apprentissage.

Le behaviorisme est contemporain d'un premier mode de rationalisation du travail de type taylorien qui se situe essentiellement au niveau de l'objet et du produit de l'action, et ce dans l'unique dessein d'éviter les gaspillages, et par conséquent maximaliser les résultats.

Dans cette perspective donc, l'enfant n'est qu'un récipient vide, une table rase, en ce sens qu'il ne fait que recevoir des savoirs que lui fournit l'enseignant selon une logique purement linéaire. C'est dire qu'il entre à l'endroit de la chaîne de travail (l'école peut être comparée ici à une "industrie de transformation", selon les termes de Minder, 1999) et qu'il en sort, transformé, à son extrémité, grâce à son extraordinaire « plasticité ».

Le constructivisme, par contre, va s'intéresser à l'activité du sujet. Celui-ci participe d'une manière active et effective à la *construction* de son propre savoir.

Le constructivisme (Piaget) et le socioconstructivisme (Vygotski) s'opposent aux pédagogies transmissives, qui livrent les réponses et les solutions.

Ainsi, lorsque la situation est, pour quelque raison, confuse, opaque ou complexe la construction (la restructuration) du champ pédagogique ne se fera pas immédiatement : l'individu doit explorer cette situation par *essais* et *erreurs*, dans une démarche progressivement structurante. Il doit *construire* la solution.

Cette méthode (constructiviste), appelée aussi pédagogie par la découverte ou enseignement inductif, vise en premier lieu à faire découvrir les objets du savoir par l'élève, à trouver la solution adéquate à une situation problème.

M. Minder (1999, p.190) note dans ce sens que « le formateur attend de cette démarche non seulement l'acquisition des compétences définies au préalable par l'objectif, mais aussi une culture des stratégies cognitives de l'élève, un affinement de ses capacités. »

Le constructivisme développe donc, selon les termes de M. Minder (1999, p.191), une démarche « heuristique », c'est-à-dire une « méthode qui, selon Vandeveld (1982) cité par M. Minder (1999, p.191), consiste à faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner. »

Il suffit alors d'adopter une ligne de conduite générale, formuler des hypothèses et explorer la situation par essais et erreurs, en espérant trouver une solution, sans avoir toutefois, comme le mentionne George (1985), cité par le même M. Minder (1999, p.191), « la garantie d'y parvenir. »

L'autre caractéristique du constructivisme est le nouveau statut qu'il assigne à la notion d'*erreur*. Celle-ci n'est plus considérée comme une faute, presque d'ordre moral, ni d'ailleurs un manque de respect au savoir, mais devient un facteur positif et déterminant de détection et de régulation, un objet de confrontation créateur de conflit cognitif.

L'erreur devient un indicateur de représentations, un révélateur d'obstacles et un outil pour enseigner. C'est elle qui permet d'apprendre, car elle suggère le type de régulation nécessaire et évoque l'étape suivante de l'apprentissage. Elle met l'apprenant en situation d'apprentissage idéal car, comme l'ont mentionné Rayna et Rieunier (1997), cités par M. Minder (1999, p.191), « s'il comprend les raisons de son erreur et s'il est informé des directions à prendre pour progresser, il a toutes les chances d'améliorer sa performance. »

Il faut souligner que si la pédagogie transmissive ne s'intéresse pas à l'individu apprenant en tant que partie prenante et responsable de sa propre formation, il n'en est pas de même pour le constructivisme. Ce dernier, en plaçant l'apprenant du centre de l'action, essaie de rentabiliser les apprentissages (en "tolérant" l'erreur), en évaluant chaque étape du processus d'acquisition pédagogique.

L'erreur et l'évaluation ont donc chacune une place prépondérante dans le projet dans la mesure où l'apprentissage doit se faire de manière *spirale* et non linéairement. L'enseignement apprentissage se réalisera ainsi :

Essai → erreurs → essai → évaluation formative/formatrice → appropriation.

Pour terminer, nous empruntons le tableau suivant à J.-M. Barbier (1991) dans lequel il montre l'apport des deux théories d'apprentissage ayant contribué à l'élaboration et à la planification des projets didactiques.

<u>Le béhaviourisme</u>	<u>Le constructivisme</u>
* Une réflexion centrée sur le produit de l'action et dominée par le couple objectifs/évaluation	* Une réflexion centrée sur les acteurs, les processus, et sur l'articulation de ces actions avec les contextes dans lesquels ils s'inscrivent...
LES CARACTERISTIQUES	
* Définition précise des comportements que	* Une attention portée aux processus

l'on souhaite voir apparaître rapidement au terme de l'action pédagogique. * Prise en compte des caractéristiques individuelles des formés et de leurs acquis antérieurs. * Evaluation au terme de l'action pédagogique (évaluation sommative).	d'apprentissage, aux activités conduisant à la performance (articulation apprentissage, enseignement et objectifs). * Prise en compte du vécu, des expériences, du désir des formés et plus seulement de leurs performances. * Participation directe des formés à la définition des objectifs. Evaluation en cours de formation (Evaluation formative et formatrice).
LES THEORIES DE L'APPRENTISSAGE SOUS-JACENTES.	
* L'apprentissage relève du seul conditionnement. L'individu est enseigné par influence : il associe un comportement à une situation à l'aide du renforcement. (S. R : stimulus-réponse).	* L'individu accède à la connaissance par une démarche personnelle et active d'appropriation du savoir. * L'individu construit ses propres structures de connaissances en puisant dans l'environnement extérieur des données qu'il interprète, qu'il transforme, qu'il réorganise.

Fiche N° 9 conçue à partir de J.M. Barbier,
Elaboration de projets d'action et planification,
 Coll."Pédagogie d'aujourd'hui.", PUF, 1991.

Le projet didactique en classe de langue sera ainsi conduit de bout en bout par un *auteur* (un élève, un groupe, ou une classe) et occasionnellement par un *facilitateur* (l'enseignant).

La démarche de l'auteur du projet doit respecter les six principes suivants :

- 1- le principe de réalité : le projet tiendra compte des capacités réelles de l'auteur (niveau, pré requis, motivation,...) et les situations que celui-ci sera amené à affronter ;

- 2- le principe de congruence : un objet doit être l'expression des valeurs, des besoins et de la personnalité de son auteur, autrement dit ce dernier doit se reconnaître dans son projet ;
- 3- le principe d'autocontrôle : à tout moment, l'auteur doit se poser des questions sur le déroulement du projet : suis-je dans le bon chemin ? Si je fais cela, que va-t-il se passer ? etc. ;
- 4- le principe d'emboîtement : l'auteur doit s'assurer que chaque avancée s'inscrit bien dans le projet général. Inversement, il doit savoir qu'un projet global se décompose nécessairement en sous projets (séquences, unités,...) qui ne doivent pas être incompatibles. C'est en quelque sorte des éléments d'un puzzle qui, une fois placés convenablement, forment un tout cohérent, structuré et intelligible ;
- 5- le principe d'ordre : un projet doit s'inscrire dans le temps et se décomposer en étapes successives sous forme de séquences complémentaires formant principalement le schéma prévisionnel d'actions.
- 6- le principe d'explicitation : l'apprenant, principal acteur de son apprentissage, doit non seulement savoir ce qu'il entreprend mais surtout savoir donner des explications fiables sur ce qu'il est en train d'entreprendre. C'est dans le souci d'une appropriation réelle et efficace.

Quant au facilitateur, son rôle doit se reposer sur les quatre principes suivants :

- 1- le principe de respect de l'autre : le facilitateur ne doit pas se substituer à l'auteur : il n'est que le catalyseur ;
- 2- le principe de maïeutique : sa mission est d'amener, par questions et reformulations, l'auteur du projet à exprimer et clarifier ses propres souhaits, démarches, blocages, etc.
- 3- le principe d'information : il peut proposer à l'auteur des informations, lui indiquer les moyens de résoudre telle ou telle difficulté, mettre à sa disposition tel ou tel outil, etc. ;
- 4- le principe d'imagination réalisante : il peut demander à l'autre d'imaginer la situation créée par tel ou tel choix, proposer une autre piste qui ferait aboutir plus vite et mieux le projet.

Disponibilité, sens de responsabilité, savoir, savoir-faire, doigté, régularité, tels doivent être les atouts majeurs du facilitateur, s'il aspire (en espérant) mener ses apprenants, auteurs du projet didactique au bon rivage : leur permettre d'"apprendre à apprendre", pour "faire" quelque chose.

Le projet constitue, dans sa globalité, l'organisation didactique d'un ensemble d'activités conçues sous la forme d'unités d'apprentissage (séquences) devant avoir (ou ayant) une cohérence interne et des situations pédagogiques :

il se définit comme un travail de durée variable ;

il doit naître d'un intérêt manifeste (celui des apprenants) dont la responsabilité est assurée par un individu ou une classe ;

il peut prendre diverses formes dont l'aboutissement se concrétise par un produit auquel l'apprenant attribue la forme préétablie : journal, magazine, représentation théâtrale, production artistique, etc.

Pédagogiquement, les buts visés à travers l'intégration du projet didactique en classe de langue peuvent se présenter comme suit :

rendre les élèves responsables : l'apprenant s'affirme et devient acteur à part entière dans un système d'acteurs. Il est considéré comme un partenaire potentiel qui a des droits et des devoirs ;

leur apprendre à apprendre par une recherche personnelle : chercher et trouver une documentation adéquate, prendre des contacts avec les autres car, comme l'affirme Dalgalian (1989, p.19), « dans le monde d'aujourd'hui, l'apprentissage, c'est aussi d'apprendre à rester ouvert à sa propre expérience et à intégrer en soi le processus même du changement. » ;

L'acceptation de l'élève en tant que partie entreprenante dans le processus d'appropriation des savoirs, savoir-faire et savoir être permet de le considérer non pas comme un réservoir ("passif") ne faisant que recevoir, mais comme une entité ayant ses problèmes affectifs, ses blocages et ses défenses, ses motivations conscientes et latentes, ...

Apprendre à apprendre, c'est en définitive permettre à l'apprenant d'apprendre (dans le sens de prendre quelque chose avec soi) dans une optique non directive, dans la mesure où celle-ci aura pour mission la structuration des apprentissages en accord avec l'apprenant, en prenant en compte ses besoins et ses motivations dans un mouvement plus ou

moins autonome. Il apprendra en s'appropriant la langue pour l'utiliser réellement, pour s'en servir en agissant sur le réel.

Le projet didactique a aussi pour buts de :

donner l'occasion aux apprenants de s'unir pour travailler, car le travail groupal permet la socialisation, les échanges interculturels, l'envie de mieux faire ;

leur apprendre à communiquer (oralement et par écrit) d'une manière effective et efficace leurs expériences, leurs sentiments, leurs désirs, leurs fantasmes, leurs ambitions dans une atmosphère de liberté et de créativité ;

leur permettre et leur offrir l'occasion de se développer affectivement et surtout socialement ;

leur permettre enfin de résoudre un problème, voir naître un projet (le leur) prêt à être socialisé, et par conséquent à vivre durablement.

Recourir au projet dans une classe de langue, c'est donc éviter, dans la mesure de possible la juxtaposition, l'émiettement et le cloisonnement des activités, et placer de fait les apprenants dans des situations d'apprentissage réelles où ils découvriront par eux-mêmes les matériels utiles, adéquats et pertinents dont ils ont besoin pour une meilleure rentabilisation de leurs efforts. Il donne en outre à l'enseignement apprentissage un sens par la réinstauration de la rigueur dans le choix des activités pédagogiques et leur convergence dans un produit finalisé, et dans la mesure du possible, d'une "haute qualité esthétique et artistique".

3-La pédagogie du projet donne du sens aux apprentissages

S'il fallait définir d'un mot l'essence du travail en projet, nous dirions que la pédagogie du projet tente de réconcilier *savoirs scolaires* et *savoirs sociaux*. Ce qui pourrait dire, en d'autres termes que le projet permettrait à l'apprenant d'apprendre à l'intérieur de l'école et même à l'extérieur, et c'est là, la gageure de la réussite.

Dans la vie et dans l'école, on n'apprend pas la même chose. Savoirs scolaires et savoirs sociaux sont certes des parties intimement liées (car visant la même cible, l'individu), mais ils se transmettent différemment, selon des modalités très spécifiques en fonction d'impératifs divers et dans des situations très souvent éloignées.

L'école qu'il faudrait ouvrir sur la vie, n'est pas la vie : l'apprentissage scolaire, comme l'affirme Minder (1999, p.18), « se déroule dans un cadre artificiel qui n'est pas celui de la vie : le temps est découpé, les contenus sélectionnés, et comme le dit Meirieu (1997), la relation maître- élève y est nécessairement mais provisoirement asymétrique».

Il faut reconnaître que les élèves ne sont pas des salariés professionnels, la classe n'est pas un réservoir de main-d'œuvre et l'établissement n'est pas une entreprise où l'on réutilise des capacités construites ailleurs. L'école se caractérise comme étant le lieu où justement, ces capacités se construisent et s'élaborent et, chaque acteur a ses propres "intérêts" : l'apprenant pense au produit projeté, à son usage (c'est d'ailleurs l'objectif recherché) ; l'enseignant est, en ce qui le concerne, plutôt sensible au processus de production, au trajet. C'est ce qu'on pourrait, en d'autres termes, qualifier d'*art* et de *manière* de procéder.

La pédagogie du projet donne ainsi un sens aux activités scolaires à l'instar des activités sociales, en visant des réalisations effectives. Elle favorise le recentrage du savoir sur les significations fonctionnelles et émotionnelles, et s'installe par conséquent dans une optique moins étroitement disciplinaire.

En définitive, la pédagogie du projet oeuvrerait dans le sens d'une transformation des relations de l'école avec l'ensemble de la pratique sociale par la modification profonde des pratiques scolaires et la redistribution des rôles des différents acteurs.

Ces rôles sont appelés à s'unifier, à se fructifier pour atteindre le même objectif : apprendre à apprendre.

4-La pédagogie du projet modifie le mode d'appropriation des savoirs

Savoirs sociaux et savoirs scolaires sont deux domaines différents, souvent contradictoires.

Apprendre dans la vie sociale, c'est être soumis aux opportunités qu'elle offre. Apprendre à l'école, c'est être soumis à une discipline rigoureuse, c'est aussi garantir une progression régulière des compétences, c'est aussi instituer une séparation entre les moments où l'on apprend et ceux où l'on utilise ce que l'on a appris.

Philippe Meirieu fait remarquer que, pratiquement dans le même temps où s'est instituée l'école obligatoire qui visait avant tout et davantage d'efficacité dans l'acquisition des savoirs, des courants pédagogiques dénonçant la coupure entre l'école et la vie sont

apparus un peu partout dans le monde (USA, ex.URSS, France) comme celui de l'école nouvelle.

La notion de projet en pédagogie n'est pas nouvelle.

L. Not et M. Bru (1987), cités par Bordallo et Ginestet (1993, p.63) ont brièvement rappelé l'histoire de cette notion.

Ils y ont fait allusion successivement au plan Dalton (USA, 1911), à la méthode Winneka (1910), à la méthode de Dewey (USA) dans "Démocratie et éducation" (1916) et "Education aujourd'hui" (1946).

Le système de Dewey "learning by doing" a été repris par W.H Kilpatrick qui établit une classification des projets.

"La méthode des complexes" de Makarenko, (ex URSS, 1923-1930), la méthode Freinet visent également l'insertion de l'école dans un système qui produit et diffuse ses propres instruments du travail.

Freinet, repris par Lebrun (2002, p.158), a mis en avant les facteurs énumérés ci-dessous, comme étant les éléments facilitateurs de l'apprentissage :

- « motivation des apprenants par des activités significatives dont on peut voir l'utilité (rédiger un journal, faire une exposition, etc.) ;
- interdisciplinarité des contenus afin de décloisonner et démultiplier les approches possibles ;
- responsabilisation des apprenants par rapport à leur apprentissage et dimension collective de ce dernier. »

Par conséquent, l'apprenant ne sera motivé que lorsqu'il se sentira impliqué directement dans le processus. Il saura alors que l'enseignant prend en considération ses besoins, et ainsi il fera tout pour être à la hauteur.

Le projet didactique doit donc naître d'un véritable besoin d'apprentissage. Les enseignements n'auront plus la caractéristique universalisante. Il faudrait que l'apprenant éprouve le désir d'écouter (pour comprendre), de dire (pour être entendu et compris) et surtout qu'il ait l'envie de lire (pour écrire) et écrire (pour lire et être lu). C'est dans ce cadre que s'inscrit notre projet didactique.

B- Caractéristiques du projet

Les caractéristiques du projet didactique, que nous empruntons à Lebrun (2002, pp. 160-161), peuvent se résumer de la manière suivante :

Il est initié à partir d'une thématique concrète de la vie (besoin, manque, ...), soit par l'enseignant à travers le programme proposé, soit par les apprenants eux-mêmes.

Il fait appel à diverses connaissances à intégrer et à des compétences comme l'anticipation, l'innovation, la création.

Il fait l'objet d'une négociation permettant l'explication et la socialisation de l'intention d'action et aboutissant à un consensus explicite entre enseignant et apprenants.

Il existe de l'intérêt et de la motivation car il articule un but et les moyens pour y arriver.

Il aboutit à la production d'un objet au sens large (intellectuel, matériel).

Il permet à l'élève l'acquisition personnelle de savoir-faire nouveaux (apprentissage), l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au problème contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet, et l'acquisition enfin d'une meilleure connaissance de soi même, de besoins, de ses limites de ses manières de fonctionner.

Il est enfin une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref, qui reste aussi susceptible d'évolutions ultérieures.

Le projet est une aventure : cela laisse supposer que les partenaires pédagogiques sont appelés à mener une chevauchée de longue durée où la collaboration, la coopération seront les maîtres mots de ce processus.

Il convient de signaler que les apprentissages seront menés dans un cadre où règneront les tâtonnements, les essais, les erreurs, les anticipations pour permettre à l'apprenant d'accéder à des stades qui incluront en plus des savoirs et savoir-faire, des savoir être et savoir devenir.

Ceci ne serait réalisable que si la tâche assignée par l'enseignant incluait une partie réflexive sur la démarche qui sera intégrée dans le projet et, bien sûr, évaluée.

C- Activités d'apprentissage

Le projet pédagogique est un compromis entre le réel et le souhaitable :

le souhaitable, c'est-à-dire les buts de l'institution, les objectifs d'apprentissage ;

le réel, c'est-à-dire ce qui se réalise réellement en classe, en prenant en considération l'état des ressources et des contraintes.

Les activités d'apprentissage dans le projet seront regroupées pour former des séquences à travers lesquelles on vise l'atteinte des objectifs d'apprentissage.

Dans le cadre de notre recherche, nous viserons beaucoup plus les activités de lecture et d'écriture dans un cadre ludique attrayant où le linguistique, le discursif, l'esthétique et le culturel (et/ou interculturel) s'associent pour une appropriation solidement fixée.. L'oral, ainsi que les activités métalinguistiques auront bien sûr une place privilégiée dans le processus, mais les efforts seront axés beaucoup plus sur l'écrit.

Pourquoi centrerions-nous les efforts sur l'écrit, diriez-vous ? C'est tout simplement pour permettre à l'enfant de s'approprier les mécanismes (dès cet âge) de l'écriture afin de :

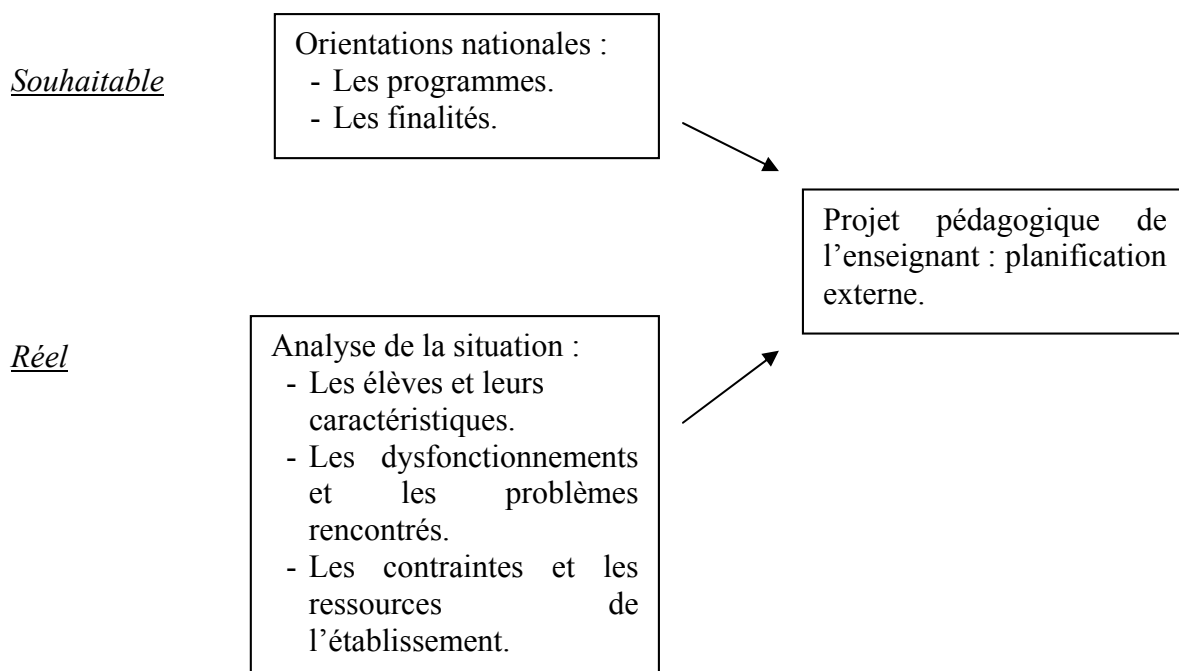
communiquer à distance avec l'autre qui est ailleurs,

garder des traces (pour la postérité) d'une mémoire forcément infidèle,

avoir recours dans un temps défini à la vérité écrite, garante de savoirs ou d'engagements.

L'élaboration du projet didactique se fait à partir d'une analyse de situation qui comprend, comme annoncé précédemment, des ressources et des contraintes.

Tout projet doit s'organiser entre ce qui est souhaitable et le réel selon le schéma ci-dessous (Bordallo et Ginestet, 1993, p.68).



Ce schéma nous fait découvrir que l'élaboration d'un projet didactique doit obéir à des paramètres inhérents à l'institution et à l'environnement socioculturel de l'enseignant et de l'élève. Il doit aussi obéir et s'inscrire dans une taxonomie en fonction d'un certain nombre de facteurs, parmi lesquels nous pouvons citer :

1. les objectifs communicatifs, discursifs, esthétiques, etc., à atteindre ;
2. les procédés, techniques et méthodes à utiliser ;
3. les activités liées aux aptitudes à faire acquérir ;
4. les outils d'évaluation dont on dispose pour apprécier à leur juste valeur les efforts consentis ;
5. la socialisation du produit de l'élève afin de lui permettre de savourer le fruit de ses efforts.

1- Activités liées à la compréhension et à la production de l'oral

Très nombreuses, ces activités doivent, si elles sont menées avec tact et doigté, amener l'élève à :

écouter pour réagir dans une situation de classe. Il s'agit en effet d'identifier la nature du message pour l'interpréter oralement en utilisant les éléments

prosodiques, suprasegmentaux adéquats pour une meilleure communication dans une interaction ;

construire du sens en identifiant les paramètres de la communication : thème général des propos, éléments spatio-temporels permettant la cohérence du message ;

produire un énoncé cohérent pour communiquer (raconter, décrire, dissuader, etc.). Il s'agit essentiellement de restituer et de rapporter des faits en respectant la structure de l'énoncé, tant au niveau de la cohérence et de l'enchaînement des idées qu'au niveau de la syntaxe de l'oral ;

résumer un texte écouté en respectant sa structure interne.

2- Activités liées à la compréhension et à la production de l'écrit

Aussi nombreuses et plus importantes que celles réservées à l'oral, les activités de compréhension et de production de l'écrit visent non seulement la reprographie, mais aussi (et surtout) la maîtrise des codes scripturaux et discursifs.

A l'instar des activités de l'oral, celles de l'écrit doivent être menées, elles aussi, avec rigueur et dextérité pour permettre à l'élève de :

construire du sens en procédant à l'analyse détaillée du texte à travers des hypothèses de lecture, l'identification des différents types discursifs, le repérage des paramètres de cohérence et de style, et la construction des réseaux de sens ;

acquérir le comportement de lecteur autonome par l'amélioration de l'acte de lecture en fonction de l'enjeu de cet acte (documentation, distraction, plaisir, etc.), et surtout à travers la lecture réflexive par le questionnement du texte pour apporter un jugement, repérer les manques de cohérence et analyser les marques de l'énonciation et utiliser, enfin, les ressources des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC) pour une éventuelle recherche en ligne (Internet) ;

produire des textes variés en écrivant pour répondre à une consigne scolaire ou à un besoin strictement personnel, par l'exploitation judicieuse des

ressources linguistiques, culturelles, esthétiques nécessaires en fonction des spécificités du texte à produire ;

maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer un écrit en fonction des critères de correction à déterminer : annotation de l'enseignant, grille de réécriture, de relecture et d'évaluation critériée.

Ce thème (de l'évaluation), nous l'aborderons dans les pages qui vont suivre avec plus de détails.

Le projet didactique est ainsi le lieu où se déroulent les activités visant les aptitudes à exploiter, à l'oral et à l'écrit.

L'enseignement apprentissage dans le cadre du projet tient compte des différences, du moment que la classe peut être considérée comme une mosaïque, un univers éclaté, pluriel, comparée dans ce sens à une petite société. D'où le phénomène qui pose énormément de problèmes à l'enseignant, celui de l'*hétérogénéité*.

L'uniformisation des apprentissages, autrement dit tout le monde doit apprendre la même chose en même temps sur le même rythme, peut provoquer des déséquilibres au niveau de l'appropriation des savoirs, savoir-faire, savoir être, etc.

De fait, existerait-il alors un moyen, un mode d'emploi qui permette à tous les élèves d'apprendre dans de bonnes conditions, sans risque majeur de déperdition?

La pédagogie différenciée pourrait, peut être, être la panacée, le remède.

D- La pédagogie différenciée

La diversité des élèves, leur niveau pédagogique souvent hétérogène, leurs appartenances socioculturelles différentes fait que l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère ne soit pas uniforme.

La pédagogie différenciée nous enseigne en effet, que les apprenants d'une même classe ont des rythmes, des manières et des styles d'apprentissage différents.

1-Pourquoi différencier les apprentissages ?

Dans ce contexte, Pelpel (1993, p.77), citant Hameline, parle des sept postulats de Brunus qui mettent en évidence la nécessité de différencier la pédagogie pour un meilleur rendement. Il dit dans ce sens que :

- « Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui sont prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire des comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui sont motivés pour atteindre les mêmes buts. »

Ces postulats bien que ne faisant l'ombre d'aucun doute quant à leur véracité et à leur importance, voient leur prise en charge quelque peu délicate, périlleuse même, voire plus, utopique, et ce en prenant en considération les conditions réelles d'application du processus d'enseignement apprentissage au niveau des classes.

En théorie, et en théorie seulement, la pédagogie différenciée peut contribuer à résoudre le problème de la classe de FLE, celui de l'hétérogénéité (qu'il soit pédagogique ou socioculturel).

Néanmoins, toutes les conditions de son application, et par là de sa réussite, doivent être réunies et menées d'une manière intelligente, avec tact et doigté. Autrement, son exploitation en classe serait l'une des plus périlleuses et des plus aléatoires, comme signalé plus haut.

Et aussi paradoxal que cela puisse paraître, la pédagogie différenciée reste un moment fort en classe de langue, car il en est de la formation intrinsèque de l'apprenant.

L'apprenant, centre des enseignements, a des devoirs à accomplir. Et en même temps, il a des droits.

2-Droits de l'apprenant

Ces droits nous les partageons entièrement avec Therer (1993), cité par Minder (1999, p.19), quand il énumère un certain nombre d'entre eux :

- « Droit de l'apprenant à l'erreur.
- Droit d'apprendre avec plaisir.
- Droit d'apprendre à son propre rythme.
- Droit de bénéficier d'une aide didactique.
- Droit au respect du style d'apprentissage.
- Droit de connaître les critères d'évaluation. »

Ces droits pédagogiques seront automatiquement intégrés (si on veut les caractériser), dans une sorte de contrat didactique, dans lequel chaque acteur du processus aura le droit de cité.

Il serait alors question des "règles" de conduite à respecter par l'un et l'autre tout au long du cheminement pédagogique dans le cadre du projet.

Ce dernier serait ainsi le cadre sécurisant et l'espace de liberté en même temps. Dans cette optique, les élèves (tous les élèves) pourront choisir, négocier, décider, prendre des responsabilités, innover, et ainsi la pédagogie différenciée aura pour mission de cibler chaque élève en tentant comme l'ont indiqué Bourdieu et Passeron (1970), cités par M. Minder (1999, p.273), « d'assurer des résultats égalitaires et rompre avec la spirale de l'échec. »

De ce fait, nous estimons que la pédagogie différenciée dans le cadre du projet didactique ne serait véritablement authentique que si elle se fondait sur la différenciation des processus d'apprentissage des apprenants. Et, pour atteindre son objectif optimal, elle devrait s'appuyer sur l'organisation diversifiée de ces processus.

Nous sommes toutefois contraints de dire que la configuration actuelle de nos classes (sureffectif, volume horaire, formation des formateurs, etc.) ne permet pas d'intégrer ce procédé (combien même indispensable).

3-Organisation de la séquence en pédagogie différenciée

Par ailleurs, vu son importance, il est utile de présenter l'organisation (en théorie) d'une séquence en pédagogie différenciée.

Elle se déroule en quatre opérations :

Fixer les objectifs :

- sélectionner et hiérarchiser les objectifs que tous les élèves doivent atteindre dans cette séquence.

Préciser les limites de la séquence :

- clarifier les limites essentielles, avant de prévoir les contenus de la séquence, à savoir sa durée, sa norme de réussite et sa place dans la progression pédagogique.

Organiser le contenu de la séquence :

- définir les stratégies, les outils, les supports et les tâches à réaliser.

Effectuer l'évaluation bilan de la séquence :

- évaluer les acquis pour vérifier si la mise en place d'une pédagogie différenciée a permis aux élèves l'appropriation et la maîtrise des objectifs fixés au départ. Cette étape permet aussi de vérifier si la norme de réussite est atteinte et de quelle manière. Comme elle cerne avec précision les différences de réussite des élèves, elle peut en plus servir de diagnostic initial à une séquence ultérieure et devenir alors un outil d'évaluation régulatrice de la progression pédagogique générale.

En définitive, le projet didactique tel qu'il est défini plus haut est le cadre idéal des enseignements apprentissages. Ses activités permettent, si elles sont bien menées par les acteurs, l'appropriation de la langue dans ses diverses composantes. La pédagogie différenciée, quant à elle, aidera l'élève à se hisser au niveau "acceptable" requis afin qu'il ne soit pas relégué à la périphérie du processus pédagogique, et par conséquent happé par le tourbillon de l'échec et de la déperdition.

L'efficacité de ce dispositif fera certainement l'objet d'une évaluation approfondie, et ce dans le dessein de déceler ses dysfonctionnements, ses manques et ses failles. Mais, on se demande : quand cette évaluation peut-elle intervenir ? A quoi sert-elle ? C'est ce à quoi nous essayerons de répondre, ci-après.

E- L'évaluation

1-Définition

Nous savons pertinemment que nos évaluations, en tant que jugements, sont subjectives. Ceci provient du fait que, même au milieu socioculturel et modes de vie proches dans un même pays, les individus se remarquent plus par leurs différences que par leurs ressemblances.

Jusqu'aux années soixante, et jusqu'à l'avènement de l'approche communicative, les objectifs du cours de langues étrangères étaient essentiellement d'ordre linguistique ; l'évaluation également : exercices à trous dans lesquels il fallait placer le lexique adéquat ou la forme grammaticalement correcte, phrases à compléter ou à transformer, adjectifs à placer, etc.

Dans de telles évaluations (qui évitent les risques du "subjectif"), le seul objectif poursuivi est l'évaluation des *connaissances*, pour employer le terme de Bloom relatif à sa fameuse taxonomie.

Il faudrait toutefois signaler que ce type d'évaluation est encore utilisé dans nos classes, et très peu d'attention est réservé à la langue en tant qu'outil, certes de communication en classe, mais qui doit être utilisé hors de la classe, et vecteur d'une certaine culture, d'un certain savoir, savoir-faire et beaucoup plus d'une certaine esthétique dans l'expression.

Aussi est-il important de signaler, lorsque l'intérêt s'est déplacé à des situations de communication les plus vraisemblables, des difficultés sont apparues quant à l'évaluation des compétences globales, compte tenu de la difficulté à proposer dans le cadre de la salle de classe, des tâches d'évaluation qui soient les plus semblables possibles à des situations de communication authentique.

Prise sur ce volet, nous nous contenterons de dire que l'évaluation, pour reprendre la définition donnée par De Ketele (1993, p.114), c'est « examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'information et un ensemble de critères adéquats à l'objectif visé, en vue de prendre une décision. »

Cela revient à dire que l'évaluation pédagogique doit répondre à trois exigences essentielles :

la nécessité de recueillir des informations à partir des performances des apprenants. Ces informations concernent aussi bien les progrès que les lacunes, les besoins et les attentes des élèves, et, peuvent être recueillies à tout moment de la séquence pédagogique, c'est-à-dire avant, pendant ou après l'apprentissage ;

la nécessité de baser son évaluation sur un ensemble de critères ou de principes auxquels on se réfère pour juger de la valeur des performances des élèves. Ces critères traduisent en principe les objectifs pédagogiques, objet des apprentissages ;

la prise de décision qui consiste non seulement à vérifier, à partir des informations recueillies si les objectifs que l'on s'est fixés sont atteints, mais aussi à mettre en place un ensemble d'actions permettant, le cas échéant, d'apporter les régulations, les corrections, les remédiations nécessaires à un meilleur rendement pédagogique des élèves.

2-Buts de l'évaluation

Les buts de l'évaluation sont nombreux : ils sont centrés, soit sur l'apprenant, soit sur l'enseignant, soit ils concernent directement le système éducatif dans sa globalité.

a-favoriser l'apprentissage :

Si l'évaluation est le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure les objectifs pédagogiques fixés au préalable sont atteints par l'apprenant, il va sans dire qu'elle doit d'abord être à son service, c'est-à-dire de son apprentissage. Autrement dit, l'évaluation ne doit pas se limiter à une note, à une appréciation ou à un constat. Elle doit plutôt permettre à l'enseignant évaluateur de prendre les informations en vue d'améliorer l'enseignement qu'il dispense. Elle doit aussi aider l'apprenant à prendre conscience de ses capacités, des objectifs à atteindre et des exigences qui y sont liées, ainsi que des difficultés qu'il

peut rencontrer. C'est en se situant par rapport à cela que l'apprenant peut progresser dans son apprentissage.

b-informer les parents :

L'évaluation se fixe aussi comme but l'information des parents non seulement sur les résultats obtenus par leurs enfants, mais surtout sur le cheminement de leur apprentissage afin de contrôler leur progression et éventuellement tenter de trouver des solutions aux défaillances constatées et relevées. Ce contrôle se fera dans la mesure du réalisable en collaboration non pas uniquement avec l'établissement, mais avec la participation des parents. En effet, les parents sont considérés dans le cadre du projet pédagogique, comme des partenaires incontournables, indispensables dans la gestion de l'enseignement. Ce partenariat, s'il est mené d'une manière régulière, contribuera inéluctablement à rehausser le niveau des élèves.

c- certifier les résultats :

L'évaluation sous la forme de bulletins scolaires, de carnets de notes et surtout d'examens (diplômes) revêt une importance grandissante pour les parents, l'institution et la société en général. Elle permet en effet, à ceux-ci de savoir si les objectifs de formation ont été atteints, et à l'élève de bénéficier d'une récompense sociale : possibilité de poursuivre ses études, trouver un emploi, bénéficier d'une formation, etc.

d-vérifier l'efficacité du dispositif de formation :

L'évaluation pédagogique au moyen des épreuves connues, des examens notamment, permet à l'institution de repérer les dysfonctionnements et de prendre les décisions jugées adéquates, en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement en général. Cela peut aboutir aux réaménagements des programmes, et pourquoi pas des méthodes et des moyens didactiques. Cette vérification serait, en toute logique, l'aboutissement d'une année d'"expérimentation" dans des établissements dits pilotes afin de ne pas

généraliser les erreurs qui pourraient accompagner les nouveautés à expérimenter en vue de leur application dans tel ou tel système éducatif.

Aussi est-il utile de souligner que ces quatre buts essentiels confèrent à l'évaluation des fonctions assez diverses mais complémentaires.

3-Fonctions de l'évaluation

Le tableau suivant que nous empruntons à M. Pendanx (1998, pp.50-52), élaboré à partir de divers documents, dont l'ouvrage de L. Allal (1991), et de notes prises au cours d'un séminaire sur l'évaluation qui s'est tenu à Barcelone, en 1988, sous la direction de J. Cardinet, illustre et explique parfaitement les fonctions de l'évaluation :

	<i>AVANT</i> une période donnée d'apprentissage <u><i>Evaluation prédictive</i></u> (initiale)	<i>PENDANT</i> le processus d'apprentissage <u><i>Evaluation formative</i></u> (continue)	<i>APRES</i> une période donnée d'apprentissage <u><i>Evaluation sommative</i></u> (finale)
Fonction sociale	orientation	Régulation	certification
Fonction pédagogique	prédictive	formative	sommative
Qui évalue ?	l'enseignant	- l'enseignant - l'apprenant	- l'enseignant - une instance externe
Contenus évalués	- les pré requis concernant un apprentissage à venir. - les capacités à acquérir telle ou telle compétence. - les conditions de cette acquisition.	- le degré d'acquisition de la compétence travaillée. - le cheminement individuel de l'apprenant.	- la maîtrise ponctuelle de telle ou telle compétence et savoir- faire globalisé.
Rôle pour l'enseignant :	- déterminer les compétences acquises au seuil d'une phase d'apprentissage. - définir les	- constater les acquis et les aspects positifs de l'apprentissage en cours.	- faire le point sur l'acquisition.

a) observation : b) décision :	apprentissages à venir. - établir les conditions de cet apprentissage. - déterminer les objectifs prioritaires à l'intérieur d'un ensemble d'objectifs. - proposer divers itinéraires didactiques. - établir un plan de travail. - négocier un contrat d'apprentissage.	- analyser les erreurs et les difficultés du processus. - effectuer une analyse individuelle du processus. - modifier les démarches et activités et établir de nouveaux itinéraires. - articuler les besoins du groupe classe et les démarches individuelles.	- déterminer le degré de réussite et d'échec de chacun. - demander un supplément d'informations. - faire part de l'information aux parents d'élèves. - donner une information à d'autres instances de formation. - décerner un diplôme.
Rôle pour l'apprenant	- se situer par rapport au groupe. - se situer par rapport au but à atteindre. - prendre conscience des objectifs et des critères d'évaluation.	- recevoir un feed-back de ses démarches d'apprentissage. - se sentir valorisé dans ses acquis. - avoir accès à une explication de ses insuffisances et être guidé dans les moyens d'y remédier. - s'approprier les objectifs. - prendre conscience de ses démarches d'apprentissage. - Intérioriser les critères d'évaluation.	- prendre conscience du seuil de compétence atteint. - fournir l'attestation d'un niveau de compétence donné.
Pré requis	- maîtriser des savoirs disciplinaires et pédagogiques. - définir des pré requis	- définir des opérations d'apprentissage correspondant à des	- déterminer quelles compétences terminales à proposer : en termes

didactiques et méthodologiques pour l'enseignant	pour les apprentissages. - disposer de démarches méthodologiques. - se donner des objectifs globalisés et partiels.	tâches données. - définir des sous tâches correspondant à des apprentissages donnés.	communicatifs, linguistiques et en termes d'autonomie de l'apprenant (continuer à apprendre).
Exemples d'instruments d'évaluation	- enquêtes de représentations. - tests d'aptitude. - tâches d'apprentissage : production, observation, etc.	- contrôles. - interrogations orales. - fiches de co- et d'autoévaluation. - grilles d'observation. - dialogue pédagogique.	- tâches : rédaction de mémoires, traitement de cas, résolution de problèmes, exposés, comptes-rendus. - épreuves notées. - certificats et diplômes.
Types d'activités d'évaluation dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères. Exemple : l'élaboration d'un texte publicitaire	- identification de types de textes. - production d'un texte publicitaire à partir d'une situation donnée. - observation et comparaison de productions d'apprenants.	- comparaison de textes publicitaires entre eux. - lecture de l'argumentation. - repérage des caractéristiques linguistiques de textes publicitaires (connecteurs, pronoms, procédés, rhétorique,...) - établissement de schémas argumentatifs. - activités linguistiques et communicatives ponctuelles : descriptions, élaboration de slogans, emploi des pronoms et de l'impératif, emploi des connecteurs, etc.	- tâches communicatives globalisées. Exemple : Production d'un texte, écrit ou oral, à partir de contraintes (situationnelles, textuelles, etc.)

4- Formes de l'évaluation

De ce tableau, nous pouvons retenir que l'évaluation intervient à n'importe quel moment de l'action pédagogique. Elle prend ainsi différentes formes qui peuvent se présenter comme qui suit :

a- L'évaluation initiale : déceler les carences

Elle remplit une double fonction :

une fonction diagnostique, qui met en œuvre une démarche de résolution de problèmes, analyse la situation, formule le vécu de la situation et transforme les données en problèmes à résoudre ;

une fonction pronostique, qui sélectionne les problèmes à résoudre, formule les solutions auxquelles on peut parvenir, formule les objectifs et organise l'action.

Ces fonctions sont d'ailleurs bien mises en évidence dans les orientations méthodologiques des programmes de 1^{ère} A.M. (MEN, DEF, 2003, p.50) : « l'évaluation doit intervenir à l'entrée d'un cycle d'enseignement, au début d'une année scolaire, en début d'apprentissage (...) L'objectif poursuivi est de contrôler les pré requis et de mettre en place les éléments nécessaires à une stratégie d'apprentissage en fonction du programme. »

Il faudrait néanmoins souligner que telle que pratiquée dans nos classes et désignée sous le nom de "révision générale", "évaluation des pré requis", "évaluation des acquis antérieurs", elle est souvent marquée d'improvisation et souffre d'un manque de rigueur.

En effet, on se contente de faire subir aux élèves un ensemble d'exercices systématiques de grammaire, de conjugaison, etc., sans se fixer des objectifs précis quant à l'utilité et la pertinence de ce genre d'exercices de "vérification du niveau", pour "avoir une idée".

Les informations recueillies à travers les exercices ne sont ni traitées, ni interprétées, et de ce fait aucune décision ne peut être prise en vue de l'adaptation de l'enseignement des besoins pédagogiques des apprenants selon leurs capacités réelles.

b-L'évaluation formative/formatrice : réguler les apprentissages

Elle intervient comme le stipulent les programmes de la 1^{ère} Année Moyenne (MEN, DEF, 2003, p.50), « au terme de chaque étape à l'intérieur de chaque projet réalisé. Elle permet de mesurer le degré d'atteinte des objectifs et de vérifier si un élève (ou la classe) possède les pré requis pour aborder la tâche suivante. Elle induit une régulation des activités. Elle permet une remédiation aux défaillances constatées. Elle peut être prise en charge par les élèves par le biais de grilles d'autoévaluation ou de co-évaluation. »

C'est cette forme d'évaluation, appelée aussi *continue* et remplissant des fonctions de régulation et de production, qui a été le plus abordée par les spécialistes.

Historiquement, la notion d'évaluation formative a été élaborée, il y a une quarantaine d'années (Scriven, 1967), en opposition à celle d'évaluation sommative qui, traditionnellement clôt une phase d'apprentissage en sanctionnant la performance et en rejetant l'erreur, c'est-à-dire ne la prenant en compte que négativement, comme manque.

L'expression "évaluation formative" a été diversement appréciée.

Pour C. Tagliante (1979, p.16), cette évaluation « en cours de séquence didactique, permettra à chacun de *vérifier*, étape par étape, si les objectifs que l'élève devait maîtriser à ce point du cursus sont atteints. Cette vérification, à son tour, servira de point de départ à l'enseignant, pour *réguler* son enseignement : revenir en arrière, creuser, approfondir, changer de tactique, etc. C'est bien cette double rétroaction (l'élève prend conscience de ce qu'il doit faire, l'enseignant *repère* les failles et *régule* ses démarches) qui correspond à l'esprit de l'évaluation formative : une aide à l'apprentissage et une amélioration des pratiques pédagogiques. »

Ainsi, l'évaluation formative se propose le repérage et la régulation des démarches pédagogiques qui permettront une appropriation de la langue.

Une autre définition de l'évaluation formative nous paraît assez pertinente : c'est celle de G. de Landesheere (1980), cité par R. Abrecht (1991 p.25) qui dit que l'évaluation formative a pour but de « dresser un état d'avancement, de reconnaître où et en quoi, un élève éprouve une difficulté et de l'aider à la surmonter. Cette évaluation ne se traduit pas en notes, et encore moins, en scores. Il s'agit d'une information en retour (feed-back) pour l'élève et pour le maître. »

Pour sa part, B. Petitjean (1984), cité par R. Abrecht (1991, p.26), donne une définition assez semblable : « l'enjeu essentiel de l'évaluation formative [est de] rendre (...) l'élève *acteur* de son apprentissage. [Dans cette perspective,] l'évaluation formative est interne au processus d'apprentissage, (...) elle est *continue*, plutôt *analytique* et *centrée* sur *l'apprenant* que sur le produit fini. »

- Lignes de force de l'évaluation formative :

De ces définitions, nous pouvons, en rejoignant R. Abrecht (1991) dans son analyse, délimiter assez clairement les lignes de force de ce type d'évaluation. Nous les présentons comme suit :

l'évaluation formative s'adresse à l'élève : c'est lui qu'elle veut concerner ;
 elle l'implique dans son apprentissage par une conscience qu'il doit prendre.
 elle fait partie de l'apprentissage même, plutôt que de l'entrecouper ;
 elle cherche l'adaptation à une situation individuelle, elle doit donc comporter une certaine souplesse, et son esprit doit être ouvert à la pluralité, à la diversité ;
 elle s'intéresse aussi bien aux processus qu'aux résultats, dans ce qu'elle observe, dans les informations qu'elle recherche ;
 elle ne se limite pas à l'observation, mais lui enchaîne une action (sur l'apprentissage et/ou l'enseignement) ;
 elle relève et situe les difficultés pour les pallier, en cherchant à remonter aux causes, et non les sanctionner ;
 elle est destinée à aider l'élève, et peut servir l'enseignant en lui permettant, par des retours d'informations multiples, d'orienter efficacement son enseignement, et de disposer de jalons pour des stratégies pédagogiques d'une certaine ampleur ;
 elle est ouverte, laissant une large part à l'initiative et à l'épanouissement des styles individuels, loin de la sclérose du modèle pédagogique bien rodé ;
 elle est toujours nouvelle, obligeant l'élève à une réponse, une intervention, une adaptation individualisée, et très éloignée de l'application d'une recette quelconque ;
 elle fait primer l'interaction ;

elle oblige enfin à interpréter continuellement le contexte dans lequel on se trouve en même temps qu'on élabore son parcours, ses stratégies en fonction de cette interprétation progressive.

En effet, l'évaluation formative est un moyen efficace qui peut réellement aider l'élève dans son apprentissage, car elle n'accorde aucune importance aux notions de "notes", "scores" ni même à celle d'"erreur".

- Statut de l'erreur :

L'erreur est désormais à considérer, à juste titre d'ailleurs, comme le moment opportun dans la résolution d'un problème, et dans l'apprentissage même. Il ne faudrait plus jamais la considérer comme une faiblesse répréhensible, ou une manifestation pathologique : c'est au contraire un facteur consubstantiel à l'apprentissage, à la construction des connaissances qui procéderaient par " tâtonnements " et " hypothèses " successifs.

Elle est à utiliser, et non simplement à éliminer. Elle est l'indication d'un processus et doit donc être considérée comme facteur productif en développant le processus de détection- correction- utilisation des erreurs et non en éliminant le risque d'erreur par la facilité.

L'analyse des erreurs, pratique évaluative, est à la fois un objectif pédagogique et une pratique, un exercice particulièrement intéressant faisant partie d'une démarche d'acquisition. L'erreur permet à l'enseignant certaines interrogations, dans le sens où, comme l'a indiqué R. Abrecht (1991, p.110), « l'erreur interroge le discours du maître. »

Elle permet à l'enseignant de se remettre en question et toujours se dire :

- la règle que je formule est-elle adaptée ?
- mon discours est-il explicite ?
- ma consigne est-elle claire ?
- l'objectif est-il fixé ?
- ai-je varié mes stratégies d'intervention ?
- ai-je varié mes exercices ?
- ai-je utilisé un vocabulaire approprié ? etc.

- L'évaluation formative favorise l'apprentissage :

Ainsi, d'autres éléments clés relevant de l'évaluation formative surgissent ; et au risque de nous répéter, nous les énumérons comme suit :

- 1- l'évaluation formative est un instrument de formation qui s'adresse à l'apprenant, et intervient non pas comme élément rédhitoire apte à sanctionner, mais en tant qu'outil qui l'aidera (s'il est utilisé efficacement) à progresser dans son apprentissage.
- 2- elle l'implique dans son apprentissage, lui fait prendre conscience, en le guidant, du cheminement de son apprentissage en lui faisant découvrir ses difficultés et lui donner tous les moyens de les surmonter.
- 3- elle assure une régulation permanente des processus, de formation dans la mesure où les informations qu'elle fournit sur les résultats de l'apprentissage de l'élève permettent une adaptation des activités d'enseignement au niveau réel de l'apprenant ou de la classe.
- 4- elle relève et situe les difficultés pour les pallier, en cherchant à remonter aux causes.
- 5- elle intervient au terme de chaque tâche d'apprentissage et permet de vérifier si un élève possède les pré requis nécessaires pour aborder la tâche suivante dans un ensemble séquentiel, lui-même appartenant à un ensemble plus large, le projet didactique.

L'évaluation formative est en définitive, une étape ou plus précisément un sous-processus qui a pour objectif de faciliter l'appropriation de la langue.

Elle intervient pour :

- motiver l'apprenant dans son apprentissage,
- le situer par rapport à la classe,
- l'accompagner dans ses efforts,
- dynamiser le processus pédagogique,
- autonomiser le principal acteur pédagogique.

Il nous semble enfin que l'évaluation formative reste l'instrument essentiel, incontournable même, si l'on veut que l'appropriation des savoirs, savoir-faire et bien plus encore, des savoir-être, savoir-vivre, etc., soit efficace.

- Principes de l'évaluation formative :

Il est souhaitable que nos enseignants soient dotés de moyens qui leur permettraient de s'imprégner efficacement de ce moyen que nous estimons approprié, car elle (l'évaluation

formative) répond aux quatre principes fondamentaux qui sous-tendent l'organisation et le fonctionnement du système éducatif :

la régulation : haltes indispensables pour apprécier, réfléchir sur le perfectionnement ;

l'implication : participation active enseignant/élève à favoriser l'aboutissement de l'action éducative ;

l'autonomie : conséquence directe de l'implication, auto jugement de l'élève qui devient un sujet actif ; l'enseignant quant à lui, peut adapter et modifier ses directives, exercer des propriétés ;

l'efficacité : le souci majeur étant de répondre à tous les besoins, au perfectionnement continu pour arriver à une efficience dans tous les domaines.

Répondre à tous les besoins et arriver au perfectionnement ne peuvent se concrétiser que dans un cadre de travail bien organisé, sain, par une équipe pédagogique dynamique et rompu à ce type d'activités.

Signalons, enfin, que l'une des formes les plus élaborées d'évaluation formative est l'évaluation formatrice. Proposée par un groupe de chercheurs de l'Académie d'Aix-Marseille (G. Nunziati, J.-J. Bonniol et R. Amigues), l'évaluation formatrice centre l'approche, comme l'a expliqué J.-J. Bonniol (1986), cité par R. Abrecht (1991, p.41) sur « la régulation assurée par l'élève lui-même », la distinguant de l'évaluation formative « dont la régulation concerne en priorité les stratégies pédagogiques du maître. »

c- L'évaluation sommative : certifier les acquis

Elle intervient à la fin du projet et revêt un caractère bilan.

« C'est une évaluation bilan, qui teste, selon C. Tagliante (1979, p.16), des connaissances de fin de cursus d'apprentissage. Elle évalue ce que l'on appelle le domaine cognitif, c'est-à-dire d'une part les savoirs et d'autre part les savoir-faire qui entrent en jeu dans la mise en forme des savoirs. Le rôle de l'évaluation inventaire est donc de certifier qu'un certain niveau est atteint. »

De Landsheere (1992), quant à lui, la définit ainsi :

« Alors qu'une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste,

l'évaluation sommative revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc. Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives. Alors qu'une évaluation formative revêt un caractère privé [...], l'évaluation sommative est publique (...). »

Ainsi, les caractères de l'évaluation sommative peuvent être dégagés :

- l'évaluation sommative vise généralement à établir un bilan des apprentissages ;
- elle porte sur un objectif terminal et non sur des objectifs partiels ;
- elle s'inscrit à la fin d'une période de formation ;
- elle est publique dans la mesure où les résultats sont communiqués aux parents et sanctionnés par un diplôme.

Pour terminer, disons que l'évaluation est l'un des moments clés du processus de formation, en général.

Savoir où aller, savoir choisir l'itinéraire adéquat, savoir se remettre en cause si nécessaire, tels sont les éléments que nous estimons primordiaux si nous désirons que l'enseignement apprentissage prodigués soit efficace.

Le projet didactique, projet où sont censés se construire d'une manière consciente savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir-vivre, est le lieu idéal, unique même qui permette à travers ses différentes activités (linguistiques, culturelles, artistiques et autres) l'appropriation de la langue orale et écrite.

L'écrit, parent pauvre de l'enseignement apprentissage des langues étrangères il y a quelques années, reprend peu à peu son statut. Il doit permettre à l'enfant de s'approprier la langue non plus dans sa composante exclusivement linguistique, mais aussi et surtout dans les autres composantes. Cet objectif ne sera atteint que si le support visuel choisi soit d'une bonne qualité, c'est-à-dire que le texte de compréhension soit utile et serve vraiment la langue à travers tous ses composantes.

Aussi est-il indispensable de recourir au texte littéraire : c'est ce que essayerons de clarifier dans la deuxième partie de notre recherche, mais avant, nous nous pencherons sur les programmes de français en 1^{ère} AM.

II. PROGRAMME DE 1^{ERE} AM : ESSAI D'ANALYSE

A- Objectifs de l'enseignement apprentissage du français en 1^{ère} AM

Parmi les objectifs déclarés et figurant dans l'ouvrage édité par le Ministère de l'Education Nationale, à travers la Direction de l'Enseignement fondamental (2003, p. 31), il s'agira essentiellement de:

« développer chez l'élève, l'expression d'idées et de sentiments personnels par la pratique des quatre habiletés (skills) d'apprentissage : écouter/parler, lire/écrire à des fins de communication et de documentation ;
doter l'élève d'outils d'analyse méthodologiques efficaces pour aborder des textes ou en produire lui-même ;
affiner les compétences méthodologiques et linguistiques acquises tout au long du cycle (4 années). »

En comparant ces objectifs à ceux du manuel de l'élève (que nous avons énumérés précédemment, voir la séquence 3), nous constatons ce qui suit :

pas de trace à la dimension culturelle, artistique dans les programmes officiels ;
pas de trace à l'acquisition de méthodes permettant à l'élève de devenir à la fois autonome et critique.

Ceci laisse supposer que les experts des deux pôles n'ont pas accordé leurs cordes d'où l'égarement que nous avons relevé chez les enseignants : faut-il (ou non) prendre en considération l'aspect culturel lors du processus pédagogique ?

L'atteinte de ces objectifs dépendra en grande partie de l'état dans lequel l'enseignant trouvera ses apprenants, c'est-à-dire de leur niveau réel, en entrant au collège. En somme, cela sera conditionné par leur profil d'entrée dont le contenu sera examiné ci-après.

1- Profil d'entrée

Le profil d'entrée - idéal - d'un apprenant qui entre en 1^{ère} A.M. concerne aussi bien l'oral que l'écrit, sans oublier bien sûr la lecture et les activités linguistiques.

a- Compréhension orale et expression orale :

A travers ces deux activités liées à l'oral, l'élève est, selon les projections faites par les experts en mesure de :

- réagir à des sollicitations verbales ;
- dire un poème ;
- questionner, répondre et s'exprimer à partir d'un support.

A lire ces compétences liées à l'oral, il peut nous paraître que l'élève de 1^{ère} A.M. ne trouve aucune difficulté pour s'exprimer oralement. Or, la réalité est tout autre : l'élève à la fin du cycle primaire - de par les résultats de l'examen de passage en palier supérieur - n'est même pas en mesure de comprendre un écrit n'excédant pas quatre lignes. Que dire alors de l'oral. Et la réalité du terrain nous autorise à dire aussi que l'étudiant est dans l'incapacité d'enchaîner deux phrases correctement!

b- Lecture :

L'élève est en mesure de lire couramment, expressivement en étant capable aussi d'émettre des hypothèses de sens au tour d'un texte narratif, le récit pour le résumer et en donner un air personnel.

Il est plus que probable que ce profil d'entrée tel qu'il est "proposé" permette le rêve (la rêverie) : effectivement, avec ce type d'enseigné, le niveau du FLE en Algérie ne sera que relevé et son statut changé : du français langue étrangère, il deviendra français langue maternelle et beaucoup plus. C'est utopique!

c- Ecrit :

En ce qui concerne l'activité de l'écrit, l'élève de 1^{ère} A.M. est capable d'utiliser correctement les caractères d'écriture pour conserver d'abord une information, écrire ensuite pour communiquer ce qu'il a compris et s'exprimer enfin librement dans des situations de communications courantes.

L'élève sait-il écrire la date du jour, son nom, son âge, son établissement, sans erreurs ?

d- Autres activités de langue :

En ce qui concerne les compétences linguistiques, l'élève est en mesure de :

utiliser correctement un dictionnaire, constituer des familles de mots, former de nouveaux mots, trouver des synonymes et des antonymes...

identifier les différents éléments de la phrase simple : déterminant, nom, adjectif..., ses différents constituants, accorder correctement les mots des constituants de la phrase.

utiliser les formes verbales du discours et situer les moments d'un récit sur l'axe des temps.

Ces compétences, l'élève de 1^{ère} A.M. est effectivement en mesure de les "maîtriser" car "maîtrisables" et figurant pratiquement tous dans les manuels du cycle primaire.

Ceci nous oblige à dire que la réalité du FLE en Algérie repose essentiellement sur activités métalinguistiques.

Autrement dit, les concepteurs des programmes favorisent consciemment ou inconsciemment l'aspect "langue" au détriment des autres aspects.

Ceci nous mène à conclure que le projet didactique en 1^{ère} A.M. tel qu'il est exploité est loin de remplir les conditions exigées par l'approche communicative, car les éléments qui doivent le composer ne sont pas tous pris en considération.

2-Profil de sortie

A l'issue de cette phase consacrée au profil d'entrée, venons en maintenant au profil de sortie.

L'objectif principal visé par le programme est sans nul doute la consolidation des acquis du cycle primaire (ramené actuellement de 6 à 5 ans, faut-il le rappeler), tout en tentant d'homogénéiser les niveaux. Cette consolidation et cette homogénéisation se concrétisera aussi bien à l'oral qu'à l'écrit grâce aux formes discursives retenues : le récit, la description, l'argumentation. Néanmoins, le narratif sera la forme dominante en 1^{ère} A.M., vu certains éléments concourant en sa faveur, l'âge principalement.

L'élève de 1^{ère} A.M. aura à renforcer ses bases en langue étrangère :

a- Oral :

- A l'oral, l'élève sera capable de :
exposer ses idées,
exprimer un affect,
donner un avis,
dire à haute voix des textes variés,
reformuler une histoire, un propos.

b- Lecture :

- En lecture, il sera en mesure de :
retrouver la structure d'un récit,
identifier les personnages,
repérer les lieux, les actions.

c- Ecrit :

- A l'écrit, l'apprenant, pourra :
rédiger un récit,
y insérer un élément nouveau (description d'un personnage, un lieu, un objet),
acquérir un comportement d'un bon scripteur : respecter la consigne, utiliser un brouillon, élaborer un plan du travail.

Théoriquement, les compétences et les objectifs que vise le programme s'inscrivent dans la logique du processus pédagogique. Encore faudrait-il avoir des acteurs prédisposés pour "avaler" tout ce qu'on prévoit, sans fracas, ni démotivation et dégoût. Le pari est difficile, la tâche est ardue, et la réussite est vraiment aléatoire. Néanmoins, il faut espérer.

B- Compétences et objectifs d'apprentissage

Après avoir élucidé quelque peu les concepts clés " compétences, savoir-faire, activités " des nouveaux programmes et les tâches qui sont attendues des enseignants, à savoir

l'introduction dans leur subconscient d'une nouvelle gamme de concepts liés à cette nouvelle approche, le programme illustre le genre de compétences et d'objectifs à atteindre à l'oral et à l'écrit, par le biais des contenus sélectionnés en fonction des paramètres cités.

A titre illustratif nous proposons un exemple de compétences et d'objectifs d'apprentissage à atteindre à l'oral et à l'écrit :

1-Oral

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Construire du sens à partir d'un message oral	• Identifier les paramètres d'une situation de communication. • Identifier le thème général du propos (message). • Dégager l'essentiel d'un message (idées principales...). • Repérer les éléments de cohérence d'un message (unité de temps- unité de lieu- substituts...). • Extraire des informations explicites (une date, un lieu, un nom).
Produire oralement un énoncé cohérent pour raconter	• Restituer des faits en respectant la logique et l'enchaînement chronologique (substituts, indicateurs temporels...). • Utiliser la syntaxe de l'oral (abréviations, contractions, syntaxiques, onomatopées). • Utiliser schéma intonatif (interrogation, ordre, exclamation). • Relier son propos à un message entendu (s'insérer dans un dialogue). • Rapporter des faits, des événements réels ou fictifs.

2-Ecrit

Compétences	Objectifs
Construire du sens à partir d'un texte écrit.	• Bâtir des hypothèses de lecture en s'appuyant sur les éléments périphériques (image du texte). • Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses (titre, sous-titres, amorces de paragraphes, articulateurs...).

	• Identifier le type de texte (narratif, descriptif, explicatif...). • Dégager la cohérence d'un texte en se basant sur l'enchaînement des faits, la suite des idées, les substituts...). • Repérer les effets stylistiques dans un texte (la comparaison). • Construire des réseaux de sens à partir d'indices du texte pour reconnaître les intentions de l'auteur. • Adapter sa technique de lecture à un type de texte.
Produire un écrit en fonction d'une situation de communication.	• Utiliser des supports matériels en fonction d'un objectif ou d'un destinataire (affiche, carte d'invitation, panneau...). • Combiner le texte et l'image (légende, titre, référence) pour en assurer la complémentarité. • Exploiter des codes variés pour traiter l'information (schématisation, abréviation).

C- Programmation et indications méthodologiques

1- Programmes de la 1^{ère} Année Moyenne

Le programme de 1^{ère} A.M. propose une nouvelle gestion du temps et de l'espace dans le respect du volume horaire imparti à la discipline. L'enseignement apprentissage du français se déroulera désormais en *projets didactiques*, dont le nombre varie selon le niveau (le cycle), les besoins et les attentes.

En 1^{ère} A.M., le nombre de projets à réaliser est de six (06). La durée de chaque projet varie entre quinze (15) et vingt (20) heures. La séquence, fragment du projet, durera grosso modo cinq (05) à six (06) heures, tandis que l'activité ne doit pas dépasser quarante cinq (45) minutes.

La classe peut être aménagée en fonction d'un certain nombre de paramètres : type d'activité proposée, type d'interaction, objectifs à atteindre, domaines d'activités, situation d'apprentissage (production/réception,), etc.

Pratiquement l'aménagement de la classe ne peut pas être réalisé, vu le nombre parfois important (ahurissant même) d'élèves qui la composent.

Dépassant la quarantaine, il est impossible de prévoir, ni de tenter la recomposition du groupe classe pour les travaux de groupes, en pédagogie différenciée pour une éventuelle homogénéisation des niveaux.

En ce que concerne l'organisation des enseignements proprement dits, le processus se concrétiserait exclusivement à travers le projet didactique, "cadre fédérateur des intentions, des activités et des moyens utilisés dans la classe".

Le projet, moteur des apprentissages, est l'espace sécurisant pour permettre à l'élève de :

travailler l'oral par l'écoute d'abord, et la prise de parole ensuite,
s'entraîner à l'écrit en tant qu'instrument de communication par le biais d'un entraînement méthodique, réfléchi et consenti à travers des activités de lecture d'écriture/réécriture liées.

Pour ce qui est de la situation d'apprentissage, le point de départ des activités pour construire et s'approprier la langue est le texte.

Pour atteindre ce but, et dans un souci de dimension purement communicative, différentes situations sont prévues : ateliers d'écriture, ateliers de lecture, exposition à monter ou à visiter....

A travers ces situations, l'enfant aura à développer des compétences pour des interactions aisées qui lui permettront d'établir et de maintenir le contact.

C'est ce que détermine les choix méthodologiques basés sur les quatre skills, *comprendre/parler, lire/écrire*, répartis en compétences et activités de réception et de production, à l'oral et à l'écrit.

Les apprentissages centrés sur l'élève vont être exploités de sorte que la langue ne soit pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service de pratiques langagières et communicatives.

Les anciennes pratiques centrées principalement sur l'étiquetage linguistique et la mémorisation gratuite doivent en toute logique disparaître au profit d'une intégration de toutes les activités dans le cadre du projet.

La démarche préconisée pour ce type de pratique s'appuie sur le quatuor pédagogique suivant :

observation,
 expérience,
 interaction,
 évaluation.

Ce qui équivaldrait à dire que le cheminement d'apprentissage comprend un moment de découverte, un moment d'observation méthodique, un moment de reformulation personnelle et un (des) moment (s) d'évaluation.

L'évaluation est avant tout un processus systématique (au service de l'enseignant/apprenant) qui vise à déterminer dans quelle mesure les objectifs fixés (lors de la phase de préparation) sont atteints :

par l'évaluation pour réguler son dispositif d'enseignement.
 par l'élève pour réguler ses apprentissages.
 par le groupe classe pour avancer vers la réalisation du projet prévu.

2-Document d'accompagnement des programmes de 1^{ère} A.M.

Le document d'accompagnement comme son nom l'indique est un outil qui s'adresse à l'enseignant, qui lui permettrait une bonne traduction des programmes en activités pédagogiques pour une bonne gestion de son groupe classe.

Après avoir rappelé brièvement les compétences à installer tant à l'oral qu'à l'écrit, que ce soit au niveau de la réception et de la production, le document prévoit la démarche pédagogique à poursuivre.

Ce qui est privilégié, c'est incontestablement le travail en groupe.

Il favorise, selon le document une plus grande liberté de mouvement dans la classe, une plus grande communication entre enseignant/élève et surtout un meilleur suivi des élèves en difficulté dans le cadre de la pédagogie différenciée. Nous y reviendrons un peu plus loin.

Le travail dans le cadre du projet, permettra à l'élève de maîtriser des compétences, de s'impliquer davantage dans un travail de groupe pour réaliser un objectif collectif.

Divisé en plusieurs séquences, le projet est le cadre dans lequel les apprentissages prennent leur sens.

D- Activités de la classe

1-Supports didactiques

Le texte que l'enseignant présente aux apprenants est un prétexte pour que l'élève puisse le comprendre, la saisir à travers un certain nombre de questions posées.

Ces questions, l'enseignant devra les varier, les doser, les adapter pour aider l'élève à chercher pour découvrir. Elle sont des variantes des consignes, et se devisent en cinq types, allant de la plus facile à la plus complexe.

- Type 1 : celles dont les réponses se trouvent directement dans le texte. Elles facilitent l'ancrage dans le texte.
- Type 2 : celles qui supposent la compréhension globale du texte.
- Type 3 : celles qui demandent une interprétation du texte, où il faut "lire entre les lignes". Elles exigent souvent un degré de compétence de l'élève en lecture, ou une familiarité avec le sujet dont il est question dans le texte.
- Type 4 : celles dont les réponse demandent de s'appuyer sur le texte, mais en allant aussi chercher l'information ailleurs.
- Type 5 : celles dont les réponses sont hors texte.

Donc, le choix de la consigne est d'une grande importance car si l'élève sait ce qu'on attend de lui, il fera le nécessaire pour être à la hauteur.

A une réponse erronée (ou à une non réponse), correspondrait quelque part une question mais posée, mal formulée. Et c'est pour cette raison que l'approche communicative et son corrélat le projet accordent une très grande importance à l'évaluation formative/formatrice (pour réguler) et à l'erreur, preuve d'un cheminement de l'élève vers le savoir, à condition qu'elle soit dénuée de toute connotation dépréciative, évidemment.

Ecrire c'est réécrire. On ne réussit pas un écrit du premier coup.

L'enseignant doit fréquemment aider ses élèves à travailler leurs travaux. Il doit les initier dès le départ aux règles de cohérence, de structuration, de clarté, d'adéquation à la consigne, et ce, en utilisant après chaque production une grille d'évaluation, sorte de moule dans lequel l'élève retrouvera ses failles, les erreurs commises et qu'il aura à corriger pour une amélioration ultérieure.

2-Déroulement d'un projet didactique en séquences

Ce projet est proposé à titre illustratif par les concepteurs des programmes. Il figure dans le document d'accompagnement des programmes (pp.51-58).

- *Projet*: Ecrire collectivement un conte pour la bibliothèque de l'école

Compétences	
Programme	Projet
• Construire du sens à partir d'un texte écrit. • Produire des textes variés. • Maîtriser les aspects graphiques du français.	• Comprendre la cohérence propre au conte. • Rédiger un conte qui respecte l'ordre chronologique. • Mettre en page le conte écrit (graphie lisible, paragraphes, alinéas, ponctuation).

* Domaine : *Lire- Ecrire- Ecouter- Parler.*

* Déroulement du projet : *Six (6) séquences prévues.*

* Déroulement de la séquence : *Lecture/ Oral/ Langue/ Ecriture.*

* Supports : *à sélectionner.*

* Objectifs d'apprentissage :

1. *Identifier la nature du message.*
2. *Repérer dans un texte des éléments pour confirmer ou infirmer des hypothèses.*
3. *Faire des liens avec des textes connus.*

- Exemples d'activités

Lecture	Oral	Langue	Ecriture
• Lire plusieurs textes pour distinguer le conte des autres textes narratifs (récits de fiction, faits divers, fables...). • Repérer le schéma narratif du conte. • Souligner le vocabulaire du merveilleux dans un conte. • Lire un conte pour identifier les caractéristiques : - Personnages (héros, aides et opposants). - Présence du merveilleux : objet, magique... - Structure narrative.	• Ecouter 2 ou 3 textes courts narratifs (faits divers, histoire, conte...) pour repérer le conte. • Réécouter le conte. • Retrouver une des caractéristiques du conte : le vocabulaire du merveilleux.	• Repérer la formule d'ouverture (autrefois... jadis... il y a longtemps...). • Reconnaître le vocabulaire du merveilleux.	• Insérer une formule d'ouverture dans un conte (formules proposées par l'enseignant).

* Evaluation :

L'évaluation porte sur :

La lecture : identifier un conte à travers la lecture de 2 ou 3 textes narratifs.

La langue : savoir utiliser la formule d'ouverture.

L'écriture : savoir identifier le vocabulaire du merveilleux pour introduire un conte.

Ce que nous constatons ici, après avoir présenté quelques éléments du document d'accompagnement des programmes, est le fait qu'il existe un "décalage", si le terme est adéquat, entre ce que prévoient les programmes et manuel de l'élève.

Au niveau des premiers nommés (les programmes), la stratégie est claire : toutes les activités doivent concerner le texte d'étude. Il est le point de départ, et il sera le point

d'arrivée. Autrement dit, les activités métalinguistiques sont puisées du texte même. C'est la quintessence même du concept de projet didactique : s'exprimer, lire travailler le métalangage pour produire. Tout est intimement lié. Il y a une sorte de décroisement des activités.

En revanche, ce que nous avons constaté au niveau du manuel, réside dans le fait de voir les activités métalinguistiques exploitées singulièrement. En effet, le métalangage dans la séquence (et le projet dans sa totalité), ne sert pas l'écriture. D'où la persistance du cloisonnement, de l'émiettement des activités. C'est dire que l'on aborde le vocabulaire non pas pour le réemployer dans la production, mais parce qu'on doit l'intégrer dans la séquence même s'il ne servira pas l'écrit.

Dans ce cas, le décalage (pour ne pas dire la fissure, la fracture même) est réellement une caractéristique négative qui pourrait créer des malentendus, des incompréhensions didactiques et pédagogiques. Par conséquent le rendement sera diminué, ainsi que la performance.

*« Il n'y a point de mal dont
ne naisse un bien. »
(Voltaire)*

CONCLUSION

Pour terminer, nous dirons que le projet didactique, tel que nous le concevons, doit inéluctablement être le lieu idéal où doivent se construire les savoirs, savoir-faire et savoir être, par le biais d'activités qui permettraient (si elles étaient bien menées) l'appropriation de la langue en tant que telle. C'est-à-dire dans toutes ses composantes, autant à l'oral qu'à l'écrit. Ceci ne pourra se concrétiser que si un certain nombre de contraintes didactiques sont transformées en véritables ressources. Il faudrait donc allier l'art et la manière : l'art de se préparer et la manière d'enseigner et d'évaluer.

Le projet didactique permet, de par sa souplesse, certaines libertés jusque là interdites par les méthodologies précédentes. Recourir (si nécessaire) à la langue source, pour endiguer (du moins réduire) certaines erreurs linguistiques, est toléré et permis. Ce recours, par le biais de certaines activités périodiques liées à la traduction (pour mettre en relief certains aspects conflictuels des deux langues), est à encourager.

L'écrit, autrefois parent pauvre de l'enseignement apprentissage du FLE, reprend peu à peu son statut. Il est à même de permettre à l'apprenant de s'approprier la langue non plus dans sa seule composante linguistique, mais aussi et surtout dans toutes les autres composantes, et plus particulièrement les composantes *culturelle* et *artistique*.

Ceci nous amène à dire que le texte littéraire doit impérativement reprendre la place qui était la sienne dans le processus pédagogique. Il doit avoir une place prépondérante, une place de choix dans le cadre du projet didactique. C'est ce que nous tenterons de clarifier dans la deuxième partie de notre recherche.

PARTIE II

TEXTE LITTÉRAIRE ET
COMPÉTENCES DE
PRODUCTION

INTRODUCTION

Dans cette deuxième partie intitulée "Texte littéraire et compétences de production", nous allons discuter dans son premier chapitre de la notion de texte en général.

Il sera question du texte considéré comme unité de communication, comme entité linguistique, dans sa cohérence et sa cohésion, et ce après avoir délimité les contours du texte et ceux du discours.

Une partie du premier chapitre sera consacrée au texte en tant que récit (genre abordé à la fois dans les programmes et dans le manuel de l'élève de la 1^{ère} A.M.). Le schéma du narratif et les composantes du récit y seront intégrés avant de procéder à l'analyse détaillée du récit, dans l'autre partie.

Dans le deuxième chapitre, nous aurons à aborder le texte littéraire dans ses spécificités qui peuvent être recherchées selon que l'on le considère comme unité de communication linguistique, œuvre d'art ou comme structure qui ne prend sens que dans la réception.

En abordant le texte littéraire en tant qu'œuvre d'art, il va sans dire que l'étude de la fonction poétique et de la fonction métalinguistique soient mises en évidence, avant d'analyser les notions caractérisant ce genre de texte, à savoir l'interculturalité et l'intertextualité.

Enfin, le troisième chapitre sera consacré aux compétences de production relatives au texte littéraire, à savoir la lecture et l'écriture, que nous considérons comme les plus importantes. Cela ne veut nullement dire que les autres seront occultées ou négligées : elles sont aussi importantes que les autres. Le rôle de l'enseignant dans le processus d'appropriation de ces compétences sera mis au jour.

Chapitre 1

De la définition du texte

CHAPITRE I

De la définition du texte

« Plus l'expression se rapproche de la pensée, plus le mot colle dessus, et plus c'est beau ... »

(Gustave Flaubert)

I. DU CONCEPT "TEXTE"

Qu'est-ce qu'un texte ? Quelle serait sa véritable fonction dans le domaine de la communication ? Est-il si important dans l'appropriation de la langue, en tant qu'outil de communication d'abord, de production ensuite ?

Faudrait-il partir du texte pour étudier, analyser les mécanismes de fonctionnement de la langue ? Si c'est le cas, pour quel(s) texte(s) opter ? Un texte authentique, fonctionnel, littéraire ?

A toutes ces questions, nous ne saurons répondre avec exactitude et précision tellement la définition du concept "texte" est une tâche ardue, une tentative parfois périlleuse. En somme, un terrain "miné" où il n'est pas facile d'y pénétrer pour l'expliquer, le comprendre, l'imiter même sans le toucher dans son intégrité, sa cohérence et sa structure.

Dans cette perspective, le texte est considéré comme un « monument », qui ne peut être ni manipulé, ni testé, ni questionné, car, comme le souligne Riffaterre (1979, p.8) « il est toujours unique en son genre. »

« Le texte, ajoute-t-il, fonctionne comme le programme d'un ordinateur pour nous faire l'expérience de l'unique. Unique auquel on donne le nom de style, et qu'on a longtemps confondu avec l'individu hypothétique appelé auteur : en fait, le style, c'est le texte même. » C'est cette unité qui rend la tâche ardue.

A- Le concept "texte", essai de définition

Etymologiquement, le terme "texte" provient, selon le Petit Robert, du latin *textus*, qui veut dire « tissu, trame » ; d'où « enchaînement d'un récit, texte » ; de *texere* « tisser ».

Dans ce cadre, le Dictionnaire d'analyse du discours (2002, p.570) donne la définition suivante :

« Quintilien parle au livre IX de l'*Institution oratoire* du *texte* dans le cadre de la *composition*, c'est-à-dire de l'*invention* (choix des arguments), de l'*élocution* (mise en mots) et de la *disposition* (mise en ordre ou plan du texte) réunies. Il emploie deux mots : *textus* et *textum*.

Le *textus* (IX, 4,13) est proche de la "bele conjointure" médiévale, traduction du latin *junctura de l'Ars* d'Horace, c'est-à-dire de "ce qui réunit, rassemble ou organise des éléments divers et même dissemblables [...] ce qui les transforme en un tout organisé".

Le mot *textum* (IX, 4,17) quant à lui, est plus proche de l'"infinie contexture de débats" de Montaigne, c'est-à-dire de l'idée de composition ouverte et moins achevée.

Le texte est ainsi défini, dès l'origine, tant par son unité que par son ouverture qui depuis a été théorisée comme *transtextualité* par G. Genette (1987), cité dans le Dictionnaire d'analyse du discours (2002, p.570). G. Genette distingue les concepts suivants, relatifs au texte :

paratexte : qui entoure matériellement le texte ;

métatexte et *épitexte* : commentaires d'un texte dans et par un autre ;

intertexte : citation, allusion à un autre texte ;

hypertexte : au sens de reprise, pastiche et parodie ;

architexte : genres de discours et modèles de textualité comme le récit, la description. »

B- Le texte comme unité de communication

Pris comme unité de communication, le texte se définit, selon M-M.J Fernandez (1994, p.25), comme un ensemble formé d'une ou plusieurs phrases unies par un réseau de coréférence.

Cet ensemble doit forcément répondre à trois exigences de base, critères définitoires d'un texte, à savoir :

- la grammaticalité,
- l'acceptabilité et
- l'adaptabilité ou le degré d'adéquation contextuelle.

De Beaugraude et Dressler (1981, p.66), tout en définissant le texte comme « une communication occurrente », énumèrent les sept critères interdépendants auxquels le texte doit répondre, condition sine qua non de son existence, car, soulignent-ils, « si l'un des critères n'est pas satisfait, le texte sera considéré comme non communicatif ou tout simplement comme un non texte. »

Ces critères peuvent être énumérés comme suit :

- les critères de *cohésion* et de *cohérence* : deux notions centrales du texte ;
- les critères d'*intentionnalité*, d'*acceptabilité* et d'*informativité*, qui concernent les rapports entre les participants de la communication ;
- les critères de *situationnalité* et d'*intertextualité*, qui reflètent essentiellement les rapports avec l'environnement immédiat du texte, ou son contexte de production.

C- Le texte comme entité linguistique

En tant qu'entité linguistique, la notion de texte telle qu'abordée par O.Ducrot et T. Todorov dans le Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage (1972, p.375), « ne se situe pas sur le même plan que celle de phrase (ou de proposition, syntagme, etc.) ; en ce sens, le texte doit être distingué de paragraphe, unité typographique de plusieurs phrases. Le texte peut coïncider avec une phrase comme avec un livre entier. Il se définit par son

autonomie et sa clôture [...]. En termes hjelmsleviens, le texte est un système connotatif, car il est second par rapport à un autre système de signification. »

Par ailleurs, le texte est, selon les auteurs du Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage (1972, pp.375-376), formé dans son ensemble de trois composantes ou aspects nécessaires à "existence" même et à sa "survie" :

- « un aspect verbal : constitué de tous les éléments linguistiques des phrases qui le composent (phonologiques, grammaticaux,...) ;
- un aspect syntaxique : se référant non à la syntaxe des phrases, mais aux relations entre unités textuelles (phrases, groupes de phrases, ...) ;
- un aspect sémantique : produit complexe du contenu sémantique des unités linguistiques. Chacun de ces aspects a sa problématique propre, et fonde l'un des grands types d'analyse du texte : analyses rhétorique, narrative et thématique. »

Pareillement, le texte est considéré comme un objet matériel, formel et clos sur lui-même. En psychologie du langage et en psycholinguistique, la notion de texte désigne, selon J-P. Cuq (2003, p.236) « l'ensemble des énoncés oraux et écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication. »

Les études réalisées par des spécialistes dans ce domaine (Bronckart, Fayol, Danes, Svoboda, Halliday, Hasan, etc.), se donnent pour cible les régularités observables dans l'organisation du texte, au-delà de la phrase.

Ces études, selon Cuq, distinguent trois phénomènes :

- la *microstructure* textuelle, qui concerne les phénomènes interphrastiques (substitutions anaphoriques, connexions temporelles et lexicales, articulateurs phrastiques...) ;
- la *superstructure*, qui concerne les planifications que manifestent les textes au niveau de leurs grandes masses. On observe par ailleurs que ces plans de texte permettent de construire des typologies ;
- la *macrostructure*, qui définit globalement le texte et le caractérise comme un tout, d'un point de vue sémantique (hyperthème), que pragmatique (macro-acte de langage sous-jacent).

« La notion de texte, ajoute-t-il, reste cependant de nature grammaticale et formelle : les grammaires de texte sont censées analyser les règles de bonne formation du texte qui lui donnent sa cohésion. »

II. TEXTE ET DISCOURS

A- Spécificité de la notion de texte

Dans ce foisonnement de définitions, nous pouvons dire que le texte est, selon Ricoeur (1986, p.137), « tout dispositif fixé par l'écriture », et qu'il est souvent élargi à des pratiques signifiantes qui utilisent d'autres codes ou d'autres langages.

Le texte ne renvoie pas prioritairement à l'écrit. Il peut appartenir au domaine de l'oral, car l'opposition texte écrit/discours oral réduit la distinction au support et dissimule le fait qu'un texte est la plupart du temps plurisémiotique.

C'est dans cette optique que l'affirmation semble être aussi la conception de Greimas et de Courtès (1976, p.390), en stipulant que « les deux termes - texte et discours - peuvent indifféremment être appliqués pour désigner l'axe syntagmatique des sémiotiques non linguistiques : un rituel, un ballet peuvent être considérés comme textes ou comme discours. »

Par analogie, une recette de cuisine, un placard publicitaire ou un article de journal, un discours politique, un cours universitaire ou une conversation, ne comportent pas que des signes verbaux ; ils sont également faits de gestes, d'intonations et d'images.

Néanmoins, il est préférable de distinguer texte et discours comme les deux faces complémentaires d'un objet commun pris en charge par la linguistique textuelle -qui privilégie le cotexte et la cohésion comme cohérence linguistique, et par l'analyse du discours- plus attentive au contexte de l'interaction verbale et à la cohérence.

Dans le même état d'esprit, R. Barthes (1996, p.373) constate lui aussi (comme Greimas, d'ailleurs) que l'on peut « restreindre le concept de "texte" à l'écrit (à la littérature). Sans doute la présence de la langue articulée [...] dans une production donne à cette

production une richesse plus grande de signifiante ; [...] et il suffit qu'il y ait débordement signifiant pour qu'il y ait texte : la signifiante dépend de la matière du signifiant dans son mode d'analyse, non dans son être [...]. Toutes les pratiques signifiantes peuvent engendrer du texte : la pratique picturale, la pratique musicale, la pratique filmique, etc. »

Cela relève à souligner la question de l'oralité et de l'écriture.

En effet, certains spécialistes appliquent indifféremment la notion de texte aux énoncés oraux et écrits. C'est ce qui est précisé explicitement par V. Dijk, cité par A. Kibedi-Varga (1981, p.66) : « Tout d'abord précisons que nous considérons comme "texte" aussi bien les textes *parlés* que les textes *écrits* (imprimés) même si dans le langage courant on utilise le mot "texte" principalement pour les textes écrits imprimés ».

B- Spécificité de la notion de discours

Il faut, toutefois, souligner que cette vision n'est pas partagée par tous. R. Escarpit (1979, p.29) différencie le texte (écrit) du discours (oral), dans un souci principalement méthodologique afin de distinguer la communication orale de la communication écrite en synchronie et en diachronie. Il dit dans ce sens : « Afin d'éviter toute erreur de terminologie, nous dirons tout de suite que pour nous le langage oral produit des *discours*, alors que l'écriture produit des *textes*. »

Cette distinction est de rigueur chez J-M ; Adam (1990, p.23), quand il souligne que « [...] un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) ; ce dont rend compte le concept de "conduite langagière" comme mise en œuvre d'un type de discours dans une situation donnée, le texte en revanche, est un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (le discours). Soit une définition du *TEXTE* comme objet abstrait qu'on peut [...] opposer au *DISCOURS* : "considérée" [...] en tant qu'objet *concret*, produit dans une situation sous l'effet d'un réseau de détermination extralinguistiques (sociales, idéologiques,...). »

Le texte apparaît donc comme objet théorique construit à partir du discours (empirique). Le discours relève des sciences diverses, alors que le texte comme objet signifiant détaché du contexte est du domaine de la linguistique textuelle.

Si dans la langue courante la distinction texte/discours semble relativement claire, puisque "texte" se réfère à un document écrit, et "discours" à une communication orale, l'emploi de ces termes, en linguistique est une affaire plus délicate, car la notion d'oralité n'est pas perçue comme la principale caractéristique du discours.

En effet, l'emploi du terme "texte" en linguistique, semble bénéficier d'une portée beaucoup plus vaste que dans la langue courante. On évoque le vocable "texte" pour qualifier un texte écrit ; transcrire/enregistrer un dialogue ou tout autre situation d'oralité formant un tout.

En d'autres termes, le texte est tout simplement la reproduction d'un acte de communication qui sera, dans ce cas, amputé de son contexte d'origine. Son interprétation dépendra, ainsi, du récepteur.

Selon J-M. Adam (1990, p23), une première distinction qu'il déclare assez communément admise aujourd'hui pourrait se concevoir ainsi :

DISCOURS = Texte + conditions de production
TEXTE = Discours – conditions de production

Dans ce contexte, M-M. Fernandez (1987), cité par M-K. Metatha dans sa thèse de Doctorat intitulée *"Acquisition de la compétence de production d'un discours écrit argumentatif en français langue étrangère. Cas des étudiants de la 1^{ère} année de licence de français"* (2004, p.2), rappelle que « le discours est une unité plus large que le texte mais qui reste obligatoirement en rapport avec des conditions de production déterminées. »

En somme, quand on parle de texte, on met l'accent sur les procédés formels de liaison phrastique, tandis que le discours n'exclut pas la prise en compte des manifestations formelles de l'organisation interphrastique, mais nécessite également la prise en considération de facteurs situationnels et interpersonnels.

De par son "hétérogénéité", le texte apparaît comme un objet d'étude difficile à définir. Son caractère abstrait et sa structure compositionnelle "polygérée" l'oppose au discours dont la définition unanimement admise aujourd'hui, le présente comme une forme "monogérée".

Chez J-P. Cuq (2003, p.73), la distinction *texte/discours* est bien évidente, en ce sens que le texte est considéré comme un « objet matériel, formel et clos sur lui-même », et pour

pouvoir l'approcher, il faut utiliser des outils fournis par la « grammaire de texte », ou la « linguistique textuelle ».

En revanche, quand on parle de discours, on le considère comme un « objet socio- historiquement situé et adressé », et dans ce cas, les moyens qu'on peut utiliser pour l'approcher se trouvent dans « l'analyse de discours. »

Dans ce contexte, le terme "discours" est défini différemment dans de nombreux courants : genres et formes de l'art oratoire dans la tradition rhétorique, approche syntaxique d'un ensemble de phrases successives (Harris), propriétés structurales, lexique et idéologie, polyphonie, relation interlocutive et structuration.

Les travaux de E. Benveniste (années 1960) considérés comme précurseurs dans l'analyse du discours, ont mis en évidence la distinction dont il est question : « la langue [le texte], système sémiotique virtuel, s'oppose au discours, instance dans laquelle se réalise la langue. »

Enfin, pour clore ce volet, nous dirons que le texte est un document qui peut être oral ou écrit, et qu'il est véhiculé par un système linguistique.

Didactiquement, le tableau suivant peut grossièrement distinguer le texte du discours :

Caractéristiques	TEXTE (Récit)	DISCOURS
Les temps dominants	- Le passé simple ou le présent de narration sont les temps dominants. - l'imparfait indique la répétition ou la durée d'une action, la description d'un lieu ou d'un personnage.	- le passé composé ou le présent sont les temps les plus employés.
Les pronoms personnels	- la troisième personne domine. - si l'on rencontre le « je », il ne s'agit pas du sujet parlant, mais du passé de l'émetteur se prenant lui-même comme objet (autobiographie), ou d'un narrateur fictif distinct de l'auteur.	- la première et la deuxième personnes sont utilisées dès que s'affirme la relation entre l'émetteur et le récepteur.
Les indicateurs de lieu et de temps	- le repérage se fait par rapport aux événements entre eux : ce sont des lieux et des moments internes à l'histoire.	- le repérage se fait par rapport à la situation d'énonciation, par rapport au présent de l'énonciation et au lieu qu'il occupe.

Les révélateurs du degré de conviction et de l'opinion de l'émetteur	- ces révélateurs sont absents, dans la mesure où l'émetteur s'efface.	- ces révélateurs sont présents : l'auteur prend position quant à la vérité/fausseté, certitude/incertitude de son propre énoncé.

III. TEXTE ET ORDRE SCRIPTURAL

Parler de texte et de discours, revient à dire que l'on a à aborder la langue (moyen de communication, de production) selon ses deux aspects fondamentaux, l'oral et l'écrit.

Autrement dit, nous aurons à parler, à croire certains chercheurs - dans une perspective systémique -, d'une langue orale et d'une langue écrite, qui est définie comme « un système de moyens graphiques reconnu comme norme au sein d'une communauté. » (J-L. Chiss et Ch. Puech, 1983, p.18).

Pour J. Peytard (1982, p.116), le système linguistique se réalise en messages qui peuvent être d'ordre oral ou d'ordre scriptural. Il annonce dans ce sens que « l'ordre de l'oral est celui dans lequel un message est produit par enchaînement de phonèmes et perçu auditivement. L'ordre scriptural, celui dans lequel le message est produit par enchaînement de graphèmes est perçu visuellement. »

Les études sur l'écrit sont moins nombreuses que celles de l'oral. L'écrit était considéré comme un parent pauvre dans les études linguistiques, dans la mesure où, jusqu'à une date récente, les méthodes didactiques existantes donnaient plus d'importances à l'oral qu'à l'écrit.

Ainsi, l'attitude de la primauté de l'oral sur l'écrit est-elle considérée par R. Harris (1993, p.33) comme l'héritage vivant de la conception saussurienne du langage verbal : « (les linguistes) se sont accrochés comme des naufragés à la thèse saussurienne selon laquelle une langue écrite serait fondamentalement la représentation, quoique imparfaite, d'une langue parlée [...]. Car, d'une part, on peut désormais considérer comme admise la marginalité de l'écriture par rapport au langage oral sans être jamais obligé de fournir une

démonstration raisonnée, et, d'autre part, on se dispense du même coup de prendre au sérieux l'idée selon laquelle une langue écrite peut exister indépendamment d'une langue orale. Or, la première tâche d'une sémiologie adéquate sera de fournir un cadre théorique dans lequel le statut de l'écriture n'est pas dévalué d'avance. »

Sans entrer beaucoup plus dans les détails, disons simplement que l'écrit est un langage, et comme tout langage, on a cherché à distinguer ses plus petites unités distinctives.

La première unité scripturale est le *graphème*.

Il a, selon J-P. Cuq (2003, p.119), « deux valeurs : l'une phonique (il correspond à un phonème donné), et l'autre sémantique et peut exercer d'autres fonctions que la simple transcription des sons du français : marque grammaticale, de dérivation ou de distinction. »

Il est considéré selon certains auteurs comme la plus petite unité distinctive de la forme écrite ayant son correspondant dans la forme orale.

Autrement dit, l'union de la graphie [sa] et du phonème qu'elle transcrit [se], forme le signe graphique, le graphème, unité minimale constitutive du système graphique, V-G. Gak, cité par J. Anis (1983, p. 32).

La deuxième unité minimale distinctive de l'ordre scriptural serait le mot qui pourrait être composé d'un ou plusieurs morphèmes. C'est, selon J-P. Cuq (2003, p.170), « une entité signifiante, constituée dans sa forme orale d'un ou plusieurs phonèmes, et dont la transcription écrite est constituée d'une séquence de signes comprise entre deux blancs graphiques. Ce terme du point de vue didactique, est d'une grande utilité, car il renvoie à une notion familière à l'apprenant à travers la pratique et l'étude de la langue, qu'elle soit maternelle ou étrangère. »

Parallèlement, il existe à côté de ces mots pleins, des signes écrits qui n'acquièrent de valeur distinctive que par rapport aux mots qu'ils accompagnent.

Ils n'ont de sens qu'insérés dans une énonciation écrite. J. Anis (1983, p.41) appelle ces signes des « graphèmes suprasegmentaux »: ponctuation, entre guillemets, blancs, parenthèses, italiques, majuscules, minuscules, etc.

« Un graphème suprasegmental est, ajoute-t-il, un graphème qui, localisé en un point de la chaîne graphique ou s'étendant sur tout un segment, modifie un énoncé ou une partie de l'énoncé.

Il ne s'agit pas de signes autonomes (ou pleins), mais d'éléments auxiliaires qui facilitent l'encodage et le décodage de l'information, en tant qu'indicateurs de la structure des énoncés et de leur statut énonciatif. »

Par ailleurs, le texte est souvent écrit sur la page. Le graphème ne se trouve jamais seul.

Le texte est un enchaînement de graphèmes, mots ; une succession de phrases, de paragraphes, de chapitres...

Cet enchaînement et cette succession n'ont jamais été arbitraires : ils révèlent la pensée de leur auteur.

La lisibilité du texte dépend étroitement de sa disposition formelle (présentation des phrases, des paragraphes, soulignements, caractères utilisés, etc.), mais aussi de sa "structure" intrinsèque lui afférent le statut de texte intelligible, compréhensible

Ce statut, il faut le chercher du côté de sa cohérence et de sa cohésion. Deux notions, deux concepts que nous essaierons d'élucider dans ce qui va suivre.

IV. TEXTE, COHERENCE ET COHESION

Quel enseignant n'a pas déploré un jour le "manque de cohérence" d'un texte produit par un apprenant ?

Mais au fait, qu'entend-on par *cohérence* textuelle et *cohésion* de texte ?

A- Cohérence

La cohérence (du latin *coharéré* - être attaché ensemble (1524), enchaînement logique des parties composantes-), relève, selon J-P. Cuq (2003, p.46), « du chapitre de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours [...] ; elle est à distinguer de la notion de cohésion, avec laquelle est souvent confondue. »

Les premiers à avoir défini les contours de ces notions sont, toujours selon J-P. Cuq (2003, p.46), M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976). Ils ont spécifié ce qui constitue les

discours comme textes, et analysé comment un écrit est cohérent. Il l'est, à bien les comprendre, de deux façons, au moins :

cohérent en regard du contexte institutionnel, et
cohérent par rapport à lui-même : donc cohésif.

Ainsi, la notion de cohérence a une signification plus large que celle de cohésion, en ce sens qu'elle met en jeu des contextes situationnels et autres configurations sémantiques abordant les discours par les composantes de leurs significations sociales et communicationnelles.

Par ailleurs, elle correspondrait à un jugement positif de la part d'un apprenant face à l'efficacité d'un texte donné. Ce jugement est fondé sur l'unité interne du texte et son adéquation à la situation dans laquelle il est produit.

M. Charolles (1988, p.55), cité par M-K. Metatha, (2004, p.10), affirme que « la cohérence n'est pas une propriété des textes [...] le besoin de cohérence est, par contre, une sorte de forme a priori de la réception discursive. »

La coopération du lecteur à accepter le texte dépend étroitement de paramètres liés au contexte, à l'envie de lire, à la familiarité du thème, etc.

La notion de cohérence (ou d'incohérence) d'un discours (texte) est donc une notion relative puisque toute interprétation s'appuie pour une part sur la connaissance de l'univers extralinguistique partagé par les interlocuteurs.

Il faudrait alors procéder à l'interprétation du texte pour mettre en valeur cette cohérence. Car la clarté d'un message et la cohérence d'un texte ne sont pas à proprement dire des qualités du même ordre que le code linguistique : ce sont des impressions de lecture qui résultent justement de cette interprétation.

Cela revient à dire que la plupart des aspects relatifs à la perception de la cohérence sont invisibles à la surface du texte.

La cohérence d'un texte est mise en évidence grâce à certaines indications linguistiques dont le rôle premier est d'enchaîner les propositions constitutives d'un texte. Cette cohésion fournit au lecteur des instructions assez précises par l'interprétation de leur logique, comme une unité cohérente.

B- Cohésion

Quant à la notion de cohésion, elle renvoie beaucoup plus au texte en tant qu'élément indépendant du contexte institutionnel et social.

Il s'agit, en effet, des fonctionnements internes (syntaxique, lexical, etc.), et aux organisations propres des textes.

Chaque texte à sa propre organisation et sa propre structure. Il répond, selon Martin (1985), cité par J-M. Adam (1991, p.102), « aux exigences de cohérence, si toutes les phrases qu'il comporte y sont acceptées comme des suites possibles du contexte antécédent. »

Le même J-M. Adam (1999), cité par J-P. Cuq (2003, p.102) indique que « si l'étude de la cohérence engage des hypothèses pragmatiques sur la visée du texte liées à sa pertinence situationnelle, l'étude de la cohésion, elle, est plutôt attentive à la progression thématique et aux marques d'organisation du texte. »

C'est dire que, pour être interprété comme texte, une suite d'énoncés doit non seulement apparaître comme une séquence d'unités liées, mais aussi comme une séquence progressant vers une fin. Le texte doit ainsi, à comprendre Ducrot (1972, p.87), répondre à deux conditions :

l'une de « progrès », et

l'autre de « cohérence », qui assurent la « redondance nécessaire » et évitent par là le « rabâchage ».

La cohésion semble, en effet, résulter de la relation qui existe entre les différentes formes linguistiques. Ces marques linguistiques appartiennent au scripteur qui les utilise pour organiser son discours et obtenir cette unité textuelle, gage de réussite scripturale.

La cohésion n'est donc qu'un procédé à la disposition des rédacteurs dans la construction textuelle.

Mais, pour rejoindre S. Carter Thomas (2000), cité par M.K. Metatha (2004, p.13), il est évident que « les marques de cohésion ne suffisent pas en elles-mêmes pour rendre un texte cohérent », car, affirme-t-elle, « la marque de cohésion n'est que la partie visible d'une relation que le rédacteur souhaite signaler avec un procédé cohésif approprié d'un point de vue lexico grammatical. Elle ne peut donc être forcément cohérente pour le récepteur. »

C- Didactique du texte

Dans le cadre didactique du texte, l'importance est donnée à la compréhension et à la productions écrites.

La question fondamentale qui se pose est de savoir quelles consignes peuvent utilement aider l'apprenant-rédacteur à produire un texte susceptible d'être jugé cohérent, et donc acceptable.

Il s'agit en fait, si l'on veut, de s'inscrire dans une démarche purement didactique, productive/productrice qui permettrait aux apprenants de comprendre ce qu'ils lisent et de produire des écrits dans un cadre supérieur à celui de la phrase, et qui articule les caractéristiques internes des textes aux pratiques discursives des genres dans lesquels ils s'inscrivent.

Pour cela, il est donc indispensable de doter les apprenants de moyens leur permettant de produire. Il faudrait, en effet, s'intéresser aux conditions d'énonciation des discours en analysant les différents facteurs d'unification de textes et de discours : anaphores, connecteurs et autres isotopies.

La cohérence n'est pas, selon Maingueneau (2003, p.175), «une donnée qu'il suffit d'analyser, mais le résultat de construction du co-énonciateur qui s'appuie sur l'interaction de multiples indices répartis sur les différents plans du texte : l'accent s'est donc déplacé vers l'étude des stratégies que met en œuvre le co-énonciateur pour y parvenir. »

La cohérence (*globale*) s'appuie sur des contraintes *locales* (qui appartiendraient à la cohésion), de phrase à phrase, qui assurent la continuité de l'énoncé. Celle-ci résulte en fait d'un équilibre variable entre deux exigences fondamentales :

une exigence de progression et
une autre de répétition.

Il s'agit, en effet, selon Maingueneau (2003, p.190), pour qu'un texte soit accepté comme tel, « d'intégrer des informations nouvelles, pour ne pas faire du sur place, et de se répéter (en utilisant les éléments linguistiques adéquats, déictiques, par exemple), pour ne pas passer du coq à l'âne. »

Par ailleurs, et transposé dans le domaine de la lecture, C. Oriol-Boyer, dans sa thèse de Doctorat d'Etat, intitulée *"L'Ecriture du texte. Théorie. Pratique. Didactique"* (1989, p.141), nous fait savoir, à propos de la cohérence textuelle que celle-ci « est l'effet des mécanismes de cohésion sollicitée par la lecture linéaire », et propose de nommer « cohérescence » l'effet de la « coalescence ».

La coalescence est, selon Littré, cité par C. Oriol-Boyer (1989, p.141), « l'union des parties auparavant séparées, comme on l'observe dans la guérison des plaies simples ». Et c'est donc par une lecture translinéaire que la coalescence est rendue possible.

Il y a de ce fait production de cohérence et de cohérescence aussi bien dans le cours de lecture linéaire dénotative que dans la lecture translinéaire connotative.

Il est toutefois nécessaire de signaler, pour faire la part des choses, que dans la dénotation, selon C. Kerbrat-Orecchioni (1977), citée par C. Oriol-Boyer (1989, p.142), « le sens est posé explicitement, de manière irréfutable ; son décodage est général - sauf en cas de divergence idiolectale entre l'émetteur et le récepteur. »

La lecture dénotative est alors production immédiate de cohérence.

Alors que dans la connotation, « le sens est, toujours selon les dires de C. Kerbrat-Orecchioni, (1989, p.14) suggéré, et son décodage est plus aléatoire. Les contenus connotatifs sont des valeurs sémantiques floues, timides, qui ne s'imposent que si elles sont redondantes ou du moins non contradictoires, avec le contenu dénotatif. ». La lecture connotative est ainsi dominée par la cohérescence, réservée à l'anticipation.

Sur un autre plan, pour bien comprendre un texte dans toute sa complexité, il faut oublier les réflexes habituels construits par les méthodes de lecture rapide et lecture partielle. Car, comme l'a souligné C. Oriol-Boyer (1989, p.143), « lire et relire lentement, lire tout avec une égale attention, sont désormais les nouvelles habitudes à prendre. »

En définitive, le texte est le produit de cohérences reconnaissables et le point de départ de cohérescences inouïes : c'est cet inouï à découvrir qui régule la compréhension de tel ou te texte.

V. TEXTE ET NOTION DE RECIT

A-Récit et schéma narratif

Le récit, et par extension le genre narratif, est le lieu adéquat, où l'acte de langage "raconter" est mieux maîtrisé par les apprenants, car il correspondrait plus facilement à leur compétence acquise en langue du fait qu'il se pratique beaucoup à l'oral, à cet âge (c'est-à-dire pour les enfants du primaire, voire même du collège).

Aussi, lit-on chez D. Combe (1992), cité par M-C. Albert et M. Souchon (2000, p133), on estime que « le récit, loin d'être un "genre" de discours comme les autres, est bien l'expression par excellence de la temporalité humaine. ».

En effet, les œuvres sont appréhendées par tout lecteur à partir d'une perception du monde structurée par une temporalité narrative, comportant une double composante logique et chronologique, qui détermine trois étapes : la situation initiale, la complication et le dénouement.

Ce dénouement peut être heureux (conte, comédie) ou malheureux (tragédie).

Nous pouvons nous appuyer, pour plus de précision quant à la notion de récit, sur les distinctions fondamentales de G. Genette (1972, p.72), cité par Y. Stalloni (2005, p.52) : « nous employons couramment le mot (français) récit sans nous soucier de son ambiguïté, parfois sans la percevoir, et certaines difficultés de la narratologie tiennent peut être à cette confusion. ».

Il nous semble que si l'on veut y voir plus clair dans ce domaine, il faut comprendre, sous ce terme (récit), trois notions distinctes.

Y. Stalloni (2005, p.52), met en évidence ces trois notions. Selon lui le récit est :

- d'abord, un énoncé narratif, c'est-à-dire un type de discours, totalement ou partiellement confondu avec l'œuvre, qui se fixe pour but de raconter en écartant tout ce qui ne relève pas du narratif ;
- ensuite, une série d'évènements, d'épisodes réels ou fictifs considérés indépendamment de toute référence esthétique : le récit d'un fait divers dans la presse, ou un récit de voyage entrent dans cette catégorie ;

enfin, un acte, celui du narrateur qui raconte un ou plusieurs événements.

Selon Fayol (1985), cité par C. Oriol-Boyer (1989, pp179-180), « le schéma narratif apparaît, comme une organisation pré-linguistique très générale qui rend compte de l'ensemble des séquences comportementales planifiées en fonction d'un but. La notion de structure narrative se ramène en conséquence au fait que les événements successifs sont perçus comme reliés causalement et les comportements comme finalisés.

Dès lors, les contenus - le narré - sont seuls concernés par le "schéma" et le problème de la narration, de la mise en mots et en texte (ou en images) reste entièrement posé. ».

1- Composantes du récit

Selon L. Baladier (1991), cité par Y. Stalloni (2005, p.53), trois caractères constitutifs, trois traits pertinents permettent d'identifier de façon formelle ou thématique un texte narratif : ceux qui recouvrent un contenu, ceux qui relèvent d'une technique et ceux enfin qui se rattachent au sens de l'œuvre.

Le récit est donc :

- 1- une histoire : il faut se doter d'une matière pour pouvoir raconter. Cette matière narrative (histoire) consiste en un ou plusieurs événements qui vont être restitués et représentés de façon figurative. Cette représentation met en branle des êtres vivants (les personnages) qui évoluent dans un espace et un temps particuliers (le cadre spatio-temporel) en fonction de modes d'être et de pensée (mœurs).
- 2- une forme : les événements narrés peuvent l'être au moyen d'un code, le langage oral ou écrit, la littérature se limite à la prise en compte de l'écrit. Au moyen de ce code, l'énoncé narratif se transforme en texte soumis aux lois et aux exigences stylistiques. L'écriture narrative s'exprime sous trois formes : le narré (les événements sont racontés avec ou sans commentaire), le montré (la réalité est retranscrite par des mots, dans la description ou le portrait) et le parlé (les paroles - directes ou indirectes - sont reproduites).
- 3- un sens : derrière les faits racontés se cache une intention de l'auteur, une volonté de donner à comprendre, à interpréter. Des éléments porteurs donc de charge sémantique, indépendante du contenu narratif ou des modes de

narration, ont pour rôle de tisser un réseau signifiant. Ils s'appellent motifs, thèmes, topor. Ils peuvent être apparents, parfois dissimulés dans la trame du texte sous forme symbolique ou métaphorique.

2-Analyse du récit

Tout récit écrit pourra être analysé, comme le stipule C. Oriol-Boyer (1989, p.180), en fonction des catégories suivantes :

- l'ordre (rapports entre l'ordre temporel de la succession des événements dans l'histoire et l'ordre pseudo temporel de leur disposition dans l'écrit),
- la durée (pourcentage entre la durée variable de ces événements, ou segments diégétiques, et leur pseudo durée textuelle mesurable à la longueur du texte qui leur est affectée),
- la fréquence (pourcentage entre la répétition des événements dans l'histoire et celle qui leur est accordée dans l'écrit),
- le mode : (détermination de celui qui voit, de sa distance et de sa perspective par rapport aux événements de la diégèse),
- la voix (rapport entre le ou les narrateurs et le ou les narrataires, rapport entre les énoncés et leur instance productrice, c'est-à-dire leur énonciation).

Dans le même ordre d'idées, nous pouvons dégager, en nous basant sur les travaux de Barthes, de Greimas, ou de Todorov sur l'analyse du récit, les notions qui interviennent dans l'étude du roman, et qui sont :

- l'énonciation,
- la nature du récit,
- le rôle des personnages.

Les personnages, ces forces agissantes, sont appelés "actants" et répartis en trois couples : sujet/objet ; destinateur/destinataire ; adjuvant/opposant.

Revenons un peu en arrière, à propos de l'intérêt que peut revêtir la lecture des récits et en quoi elle peut aider les jeunes à se forger leurs propres personnalités, à rechercher leur "moi", et disons, comme l'ont souligné J-L. Dumortier et F. Plazanet (1990, p.9), que :

- a- les récits permettent à l'adolescent (et même à l'enfant) de vivre des situations génératrices d'angoisse qu'il a besoin de connaître et qui l'assurent dans ses possibilités d'agir ;
- b- ils lui permettent de prendre conscience de certaines pulsions qui l'animent sans qu'il le sache, et de résoudre, par personnages interposés, les tensions génératrices de ces pulsions ;
- c- ils lui fournissent des informations de tous genres sur les problèmes humains en général ;
- d- ils lui offrent enfin, des modèles qui favorisent la sublimation et dépassement de la relation de dépendance qui le lie aux adultes.

Les récits écrits rendent possibles la confrontation de l'enfant à des modèles imaginaires, indispensables à l'élaboration de son moi. C'est à travers ces récits que le jeune rencontre des modèles (et aussi des contre modèles) qu'il voudra imiter, contester, dépasser, amalgamer, détruire, etc., qui facilitent la structuration de sa personnalité avec toute la charge sémantique que renferme ce terme.

Sur un autre volet, l'enfant ne demande pas à être sensibilisé à un quelconque jeu gratuit des formes narratives. Ce qui le fascine, ce qui l'émeut même c'est que le texte signifie, qu'il lui dise quelque chose. Bref, le récit en tant que texte signifiant, permettra à l'élève (l'enfant) de l'utiliser encore pour son propre plaisir.

Dans ce contexte, M. Lobrot et D. Zimmerman (1975) cités par Dumortier et Plazanet (1990, p.16) distinguent dans le plaisir de lire, trois types de "plaisir"

- 1- un plaisir de compensation,
- 2- un plaisir de confirmation,
- 3- un plaisir d'exploration.

Ces plaisirs liés, regroupés supposent la signification du texte, et ce par la mise à jour des structures narratives qui pourrait procurer la jouissance intellectuelle.

Enfin, c'est en aidant nos enfants à lire qu'ils apprendront à mieux lire pour écrire. Et s'ils arrivent à bien lire, ils auront le cœur à l'œuvre et penseront (en étant bien motivés et guidés en conséquence), à produire des récits, des textes.

Car l'acte de lecture (et par extension d'écriture), comme le signale R. Barthes (1970), cité par Dumortier et Plazanet (1990, pp.17-18) n'est pas "un geste parasite [et j'ajouterai volontiers, un geste gratuit] le complément réactif d'une écriture que nous parons de tous les

prestiges de la création et de l'antériorité (...). Lire, en effet, est un travail de langage. Lire c'est trouver des sens, et trouver des sens, c'est les nommer ; mais ces sens nommés sont emportés vers d'autres noms ; les noms s'appellent, se rassemblent et leur groupement veut de nouveau se faire nommer : je nomme, je renomme : ainsi passe le texte : c'est une nomination en devenir..."

3-Didactisation des schémas d'analyse

Le récit, ou plutôt l'analyse du récit s'inscrit dans le cadre des pratiques structurales, R. Barthes (1964), toujours cité par Dumortier et Plazanet (1990, pp.26-27), a déjà défini l'objectif de ces pratiques structurales, auxquelles se rattache justement l'analyse du récit.

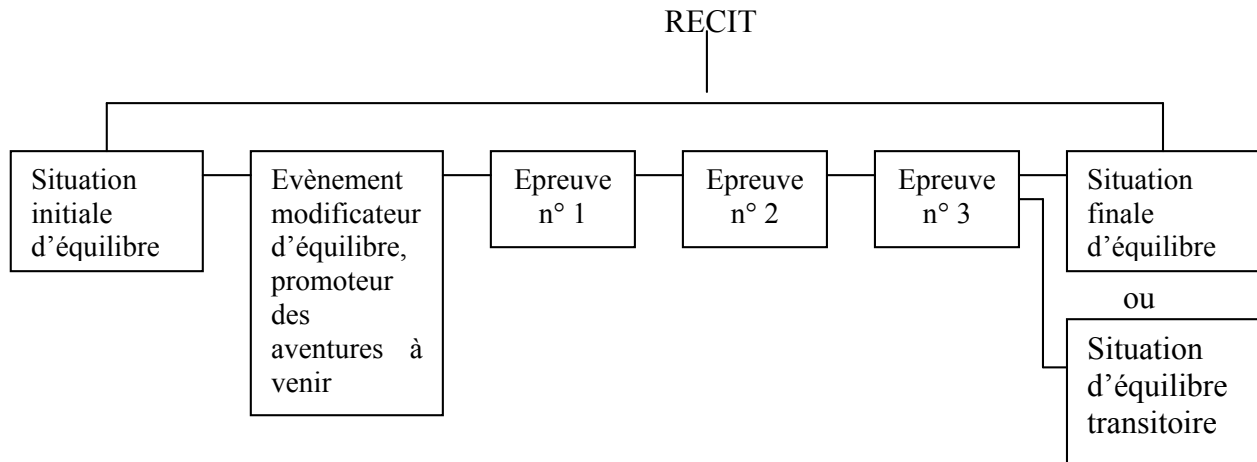
Il dit que «le but de toute activité structuraliste [...] est de reconstituer un "objet" de façon à manifester dans cette reconstitution les règles de fonctionnement (les "fonctions") de cet objet ».

L'analyse du récit, qui est avant tout une pratique structurale parmi d'autres, conduit à la mise au point de schémas, de modèles qui sont autant de recombinaison des textes objets sur lesquels elle s'exerce.

Dans l'analyse, il faut tour à tour fragmenter, décomposer le récit, lui rechercher des unités, puis agencer, associer ces dernières pour mettre à jour non seulement leurs lois de succession mais aussi leurs possibilités d'enchaînement.

La structure du récit, telle qu'abordée par les spécialistes (qu'ils soient sémioticiens ou narratologues), d'Aristote jusqu'à Bremond en passant par Todorov, Greimas, Propp et les autres, est généralement conceptualisée sous forme d'un schéma comportant trois grandes phases.

Le schéma ci-dessous, emprunté à Dumortier et Plazanet (1990, p.134) résume ces phases :



En effet, le récit (voir les projets "Le narratif") se compose de différentes parties ou étapes agencées selon l'enchaînement suivant :

- 1- Une situation initiale (état d'équilibre) : Au cours de cette phase, sont mis en place les différents éléments de l'histoire comme :
 - les personnages,
 - le décor (lieu du déroulement de l'histoire),
 - le temps (le moment, la saison, l'époque, ...).
- 2- Un processus de transformation (les événements) qui comporte :
 - un élément modificateur qui met fin à l'équilibre initial et enclenche ainsi une série d'épreuves (l'action),
 - une série de transformations (les actions, les épreuves) résultant de la modification introduite,
 - un élément de résolution, de stabilisation (échec ou réussite de l'action).
- 3- Une situation finale (dénouement, fin de l'histoire) qui constitue soit un retour vers un nouvel équilibre (si l'histoire s'achève définitivement), soit une phase de transition vers d'autres péripéties.

Ce schéma utilisé aussi bien par la sémiotique narrative que par la narratologie structuraliste, est non seulement donné comme discours théorique vulgarisé, destiné aux apprenants, il est aussi appliqué comme outil de discrimination de la structure du texte concret à travers le questionnaire qui suit généralement le texte ou l'extrait narratif.

D'autre part, ce schéma narratif constitue un arrière-métatexte dans les exercices concernant les récits (qu'ils soient lacunaires ou en désordre) dans lesquels on supprime une situation, par exemple, et on demande à l'apprenant de la compléter.

B- Récit et manuel de l'élève

Dans le manuel de 1^{ère} A.M. ("Plaisir d'apprendre le français"), le Projet didactique N°1 - à travers le récit (Projet 1), le conte (Projet 2) et la bande dessinée (Projet 3)-, est intégralement réservé au genre narratif.

L'objectif déclaré est de « produire un récit (individuel ou collectif) pour l'insérer dans un recueil destiné à la bibliothèque de l'école. »

Le projet narratif (celui du récit) se compose de quatre séquences intitulées :

S1 : "Je découvre le récit" en identifiant d'abord le héros et la structure du récit ;

S2 : "Je rédige la situation initiale d'un récit" en identifiant d'abord la situation initiale et en repérant les personnages, les circonstances, le temps et le lieu ;

S3 : "Je rédige la suite d'un récit" en identifiant d'abord l'élément modificateur et éventuellement le dialogue ;

S4 : "Je rédige la situation finale" en identifiant d'abord la situation finale.

Les mêmes objectifs et pratiquement les mêmes démarches (avec trois séquences seulement) sont repris dans le Projet didactique N°2, où l'on demande à l'apprenant de rédiger tour à tour la situation initiale, la suite des événements et la situation finale d'un conte.

Le troisième type de récit proposé est la Bande Dessinée (BD). Une seule séquence lui est réservée, et dans cette perspective, l'apprenant aura à identifier les différentes étapes du récit (censées être connues) dans une BD et transformer ladite BD en récit après avoir "maîtrisé" le vocabulaire spécifique de ce genre discursif.

Ce qui prime dans ce genre d'analyse, c'est incontestablement la segmentation textuelle, où le récit - le plus souvent un extrait - commence par une situation initiale et se termine par une situation finale.

Les extraits proposés (imposés ?), parfois fabriqués pour les besoins de la classe, de la séquence ou de l'analyse proprement dite, ne se prêtent nullement à l'étude "approfondie" du récit, ni d'ailleurs à l'initiation progressive des apprenants à la lecture méthodique du texte pour leur permettre une bonne compréhension et déclencher chez eux le besoin et le plaisir de la production, clef de voûte de tout travail langagier.

A titre d'exemple, signalons le conte de la page 85 du manuel de l'élève "Plaisir d'apprendre le français", ayant pour titre "La fée" qui se veut un conte de Perrault, mais qui ne correspond pas au texte original de l'auteur.

Le début du conte du manuel est le suivant :

Titre : La Fée.

« Il était une fois une méchante veuve qui avait deux filles. L'aînée était orgueilleuse et désagréable, la plus jeune, au contraire, belle et gentille. Or la mère aimait beaucoup sa fille aînée et détestait la cadette, [...] ».

Le début du texte "original" est le suivant :

Titre : Les Fées.

« Il était une fois une veuve qui avait deux filles ; l'aînée lui ressemblait si fort d'humeur et de visage, qu'elle la voyait, voyait sa mère. Elles étaient toutes deux si désagréables et si orgueilleuses qu'on ne pouvait vivre avec elles. La cadette, qui était le vrai portrait de son Père pour la douceur et pour l'honnêteté, [...] ».

Cela porte à croire que les extraits choisis et proposés ne répondent pas au critère d'authenticité, cheval de bataille des approches communicatives, dans lesquelles s'inscrivent les projets didactiques. Le seul critère crédible à nos yeux est celui de moyens dont, ni l'apprenant ni l'établissement, ne disposent.

La production, aboutissement suprême (et recherché) de tout enseignement apprentissage est le moment propice et attendu pendant lequel l'apprenant aura à montrer et faire valoir ses capacités et ses compétences en matière de savoirs et de savoir-faire langagiers et scripturaux.

L'apprenant aura aussi à savourer les résultats (quelles que soient leurs valeurs) de ses efforts, consentis après un rude apprentissage dans une langue étrangère (quelques fois étrange !) ne ressemblant en rien à sa langue maternelle, sauf peut-être du côté du contexte historique qui a permis aux deux langues de se côtoyer (s'aimer des fois, se haïr d'autres fois) pendant de très longues années.

Malgré ces difficultés dues essentiellement aux différences entre les deux langues, il faudrait pour cela (c'est-à-dire pour que l'enfant puisse produire) que l'apprenant prenne conscience de ses moyens tant linguistiques, que créatifs et artistiques lui permettant de produire et créer.

Le texte, et par delà le texte littéraire (que nous aborderons plus tard), en tant que support et produit discursif artistique, esthétique véhiculant une certaine culture et appartenant à une certaine civilisation, fera l'objet d'une analyse plus détaillée dans les pages qui suivent.

Ainsi, après avoir mis en exergue un tant soit peu la notion de texte, en tant qu'outil de communication, en tant d'unité linguistique cohérente et cohésive, ayant une forme bien précise, un but bien déterminé, nous tenterons dans ce qui suivra, d'étudier le texte littéraire dans ses dimensions artistiques et communicatives émanant d'un écrivain et destiné à un lectorat précis. Puis nous nous pencherons sur le texte littéraire comme lieu où pourraient se développer les compétences de production, et plus particulièrement la compétence de production écrite.

Chapitre 2

Du concept du texte littéraire

CHAPITRE II

Du concept du texte littéraire

I. DEFINITION DU TEXTE LITTERAIRE

A- Texte littéraire et approche communicative

Enseigner apprendre une langue étrangère par le biais du texte littéraire ne veut nullement dire enseigner apprendre la littérature dans cette langue.

Le principe de base, relevé par O. Séoud (1997, p.9), assurant à la didactique littéraire sa légitimité, réside dans le fait que « enseigner la littérature n'équivaut pas ou ne doit pas équivaloir, à enseigner un savoir sur la littérature, exactement de la même façon, et un peu pour les mêmes raisons, qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire. »

L'enseignement de la littérature, ou plus exactement de la communication littéraire, devrait, nous semble-t-il, occuper une grande place, une place légitimement acquise dans les approches communicatives.

Cette légitimité vient du fait que nos apprenants, et cela à tous les niveaux et dans tous les paliers des cursus scolaires et même de l'enseignement supérieur, se trouvent dans l'incapacité d' "affronter" un écrit que ce soit pour une simple compréhension, ou pour une éventuelle production.

Les moyens leur manquent inexorablement : qu'ils relèvent de la langue proprement dite ou de la maîtrise textuelle. Ce qui ne favorise pas la production écrite.

Pour étayer nos dires, nous nous référons aux évaluations périodiques des élèves. La situation est telle dans la classe de français que cette évaluation des exercices dits de langue (exercices de grammaire, de conjugaison, etc.) donne lieu chez la plupart des apprenants de bonnes notes, alors que celle des exercices relatifs à l'aspect artistique, esthétique de la

langue, c'est-à-dire à la "littérature", où les mêmes élèves sont appelés à rédiger, à faire des développements écrits, se solde fréquemment par des résultats bien moins bons et même plus, décevants.

Cela laisse supposer que l'élève aura "appris" sa grammaire - si tant est que celle-ci se réduise à un certain nombre de règles que l'on mémorise et que l'on sait réinvestir dans des réponses ponctuelles à des questions qui le sont tout autant - mais pas sa langue, puisque, une fois livré à lui-même dans un exercice de rédaction (ou de dissertation !), le même élève se montre incapable d'écrire un français acceptable, cohérent, et surtout (re)commet les mêmes fautes censées avoir été éradiquées par les exercices de grammaire prétendument appropriés.

Ceci nous "réconforte" dans notre position quant à la nécessité d'introduire "précocement" le texte littéraire et l'exploiter d'une manière rigoureuse, et ce dans toutes ses composantes et non seulement dans son aspect purement linguistique.

En d'autres termes, le texte littéraire doit être reconnu comme tel, c'est-à-dire avec tout ce qu'il peut renfermer comme "informations" liées au discours, à la culture, à l'idéologie, à l'art, etc. Il faut qu'il soit considéré comme un terrain fertile et propice aux interprétations, aux critiques et surtout aux lectures (plurielles).

Ces lectures plurielles rendent le texte littéraire un champ d'investigation, un terrain favorable et idéal pour une expression interculturelle riche et fertile à tous les points de vue, surtout dans le contexte qu'est le nôtre. Pourvu que l'enseignant veuille (tout en veillant) bien s'en préoccuper.

B- Importance du choix du texte

Le choix du texte est, nous le supposons, l'étape la plus importante dans le déroulement du processus pédagogique. Car comme l'écrit J. Peytard (1982), cité par M. H. Estéoule-Exel, dans sa thèse de Doctorat (sous la direction de C. Oriol-Boyer), intitulée *"Le texte littéraire dans l'apprentissage du FLE"* (1993, pp.184-185), le texte est « cet objet-produit considéré comme un lieu de "travail du langage", c'est-à-dire, où l'on peut percevoir et analyser les effets discursifs singuliers. Travail du langage par le scripteur. Mais simultanément scripteur travaillé par le langage. Ecrire est un geste passif/actif, qui par ses traces dans le texte signale son travail. Et ce travail met les niveaux et les éléments d'une

langue en question(s) [...]. La langue est questionnée par les épreuves qu'elle traverse [...]. Ce qui apparaît d'abord [...] tout ce qui fait l'étrange du langage dans le texte et dérange nos habitudes perspectives [...]. Le texte devenant ce "laboratoire" où le langage est en expérience [...]. Les mots n'ont plus cours ni valeur ailleurs, d'abord, que dans le texte. »

Les textes littéraires permettent donc l'analyse et la perception des effets discursifs. L'analyse, si elle est bien menée, c'est-à-dire avec tact et doigté de la part de l'enseignant, en se basant sur les éléments suivants :

- éviter de donner son interprétation ;
- éviter d'orienter les apprenants en leur proposant des éléments du texte à même de leur permettre l'accès facile au(x) sens textuel ;
- les encourager à s'exprimer librement (le recours à la langue maternelle s'il s'avère indispensable est toléré, pour peu que son utilisation ne soit pas abusive),

permettra à l'élève d'"interpréter" le texte, à sa façon, bien évidemment.

Il s'agit en fait, comme le souligne H. Besse (1974), cité par O. Séoud (1997, p.16) de faire en sorte « que chaque élève essaie d'exprimer ce que le poème [*et le texte en général*] lui dit, comment il lui parle, ce qu'il a éveillé en lui en tant qu'objet poétique et non en tant qu'œuvre de Claudel, Desnos ou Jacob. »

Le lecteur qu'est l'élève, doit créer le texte. Le rôle de l'enseignant dans ce contexte, est de préciser, corriger, comme le souligne H. Besse (1974), certains points de grammaire. Mais toute intervention portant sur le poème lui-même [*et le texte en général*] semble bloquer les essais d'interprétation. Et d'ajouter que « si le maître donne sa propre interprétation, ce sera la déception, parce qu'elle ne correspondra pas à ce qu'il cherchait à exprimer, ou parce qu'elle est trop élaborée, trop savante, pour servir d'expression à quelque chose de fortement senti. »

L'analyse textuelle est donc, comme le dit G. Bertrand (1993), cité par O. Séoud (1997, p.138) « par définition interculturelle, puisque même si l'on reste dans une culture de départ, elle nous invite à rendre lisible une mémoire et une identité, enfouies sous l'éphémère identité du présent. »

Autrement dit, il faut prendre conscience du fait que l'interculturel est passage obligé, en ce sens que, compte tenu de la pluralité culturelle, de la multiplicité des échanges, des croisements culturels, tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel.

Néanmoins, le problème du culturel et de l'interculturel ne peut pas - dans notre contexte du moins - se poser avec acuité. Il faudrait, comme le souligne P. Blanchet (1998, p.176), « bannir le fantasme de l'assimilation », car chacun doit être soi-même, évolutif sans doute, mais « sans jamais pouvoir être l'Autre. »

Dans le cas contraire, toute activité pédagogique centrée sur l'aspect culturel et interculturel du texte - et rien que cela - et où l'apprenant est amené à jouer l'Autre, risque certainement de sombrer dans la caricature, le stéréotype.

II. SPECIFICITES DU TEXTE LITTERAIRE

La spécificité du texte littéraire, et par extension l'œuvre littéraire en général, peut être recherchée selon que l'on considère ce dernier (le texte littéraire) comme une œuvre d'art, une communication linguistique ou une structure qui ne prend sens que dans la réception.

A- Le texte littéraire, comme œuvre d'art

Pendant longtemps, était entretenue l'idée que le texte littéraire, les productions littéraires étaient faites pour instruire et surtout pour plaire. Dans la lignée des grands écrivains du XIX^e siècle - poètes et romanciers voués au culte du *Beau* et de l'*Idéal* - on a invoqué les qualités formelles, condition de la survie du texte littéraire. Appartenant au domaine esthétique, le texte ne se laisse définir que comme une "forme parfaite", produit d'un "travail artistique". A ce titre, l'œuvre littéraire est opposée aux écrits qui ne visent qu'une fin utilitaire, et notamment les connaissances scientifiques.

En effet, dans un article intitulé "La littérature et la science", G. Lanson, cité par N. Toursel et J. Vassevière (1994, p.8), affirme la spécificité de la littérature et récuse les prétentions scientifiques de Zola. Et aussi paradoxal que cela puisse être, c'est en suivant son principal but, celui de production purement artistique, que l'écrivain peut saisir et transmettre la vérité de son époque.

Pour lui (Lanson), il ne faut pas dissocier le fond et la forme, et qu'une œuvre qui se réduit à un message est sans valeur. Il déclare en ce sens :

« Toute idée de roman ou de poème qui n'est pas considéré en sa forme parfaite n'est qu'un projet ou une ébauche d'idée, enfin une intention sans valeur.

Rien n'est plus funeste à la littérature que cette sorte de matérialisme qui fait subsister l'idée indépendamment de la forme, et qui fait abstraction du travail artistique pour regarder l'objet dans sa réalité physique, extérieure et antérieure à l'art [...]. Il ne faudrait pas presser beaucoup d'honnêtes gens de ces temps-ci, et des gens instruits, voire des académiciens, pour leur faire avouer que la forme dégrade l'idée, que la littérature est chose puérile et déshonnête, et qu'enfin l'idéal est réalisé quand un brave homme dit bonnement ce qu'il pense [...].

C'est logique, au reste : car, à ce point de vue, une œuvre littéraire ne peut valoir que d'une seule façon, non pas encore comme observation scientifique, mais comme document historique. Tragédies et comédies classiques, drames et romans contemporains, ne sont que des témoignages. Ils nous renseignent sur les mœurs, les croyances de l'humanité, sur les moments divers de la civilisation, tout juste comme un contrat par-devant notaire ou un livre de comptes. La forme littéraire, évidemment, n'est de rien ici. Mais aussi l'autorité de ces dispositions n'est nullement celle de lois formulées par la science : le plus grand écrivain n'est qu'un témoin, exposé donc à être contredit, démenti, et dont la parole ne vaut jamais qu'après enquête et discussion. Même pour que nos fabricateurs de "documents" humains ne s'en fassent pas trop accroire, rappelons-leur que, selon la bonne méthode historique, les témoignages indirects sont les plus précieux et les plus valables, et que, par leur prétention de faire l'analyse de l'état moral de notre société, ils doivent inspirer plus de défiance que l'artiste naïf dont le seul but est de nous procurer la douceur d'une émotion esthétique. »

Dans le même ordre d'idées, disons que le terme "littérature" et par là "texte littéraire" désigne tour à tour, "culture" au sens de "savoir" que possède "l'honnête homme", puis somme de productions écrites dans un domaine d'activités interculturelles dans une période bien déterminée, et enfin l'un des sens que nous lui connaissons aujourd'hui, celui abordé plus haut, à savoir "écrits à valeur esthétique".

Escarpit (1970), cité par D. Kadik dans sa thèse de Doctorat, intitulée *"Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien. Le cas des manuels de français dans l'enseignement fondamental et secondaire"* (2002, pp.107-108), dit à cet égard que « [...] la littérature telle que le comprend encore Voltaire impliquait essentiellement

l'appartenance à une élite, une aristocratie intellectuelle. Son anonyme était le public, mot péjoratif qui, précisément, s'est trouvé revalorisé quand le contenu de *littérature* a changé.

Les nouveaux sens qui se greffent à partir de 1770 sur le mot *littérature* demeurent (d'assez loin d'ailleurs) fidèles à l'idée de l'écriture, mais ils innoveront pour leur caractère objectif. La *littérature* cesse d'être une qualité, une condition, pour devenir le résultat d'une activité, plus tard, un objet d'étude. La hiérarchie restrictive subsiste, mais au lieu de s'appliquer aux hommes, elle s'applique aux œuvres, à l'acte d'écrire, à la publication, en un mot à l'échange littéraire. On n'a plus de littérature [savoir], on en fait [écrit à caractère esthétique]. »

B- Le texte littéraire, comme communication linguistique

Le développement des sciences du langage a favorisé l'émergence d'autres conceptions, d'autres visions quant à la place et au statut de texte littéraire.

La définition du texte littéraire (citée précédemment), quelque peu générale, ne visant que l'aspect formel du texte, et par là sa valeur artistique, esthétique, a été dépassée à la faveur de la prise en considération de la nature particulière de la communication littéraire.

L'accent est ainsi mis sur le message en tant que tel, c'est-à-dire "pour son propre compte" : c'est ce qui caractérise la fonction poétique du langage. Autrement dit, l'œuvre littéraire doit être analysée formellement, et cette analyse prend pour objet la littérarité, "c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire". Il importe alors de mettre en évidence dans ce type d'analyse les rapports entre la poétique et la linguistique.

Dans cette perspective, la spécificité linguistique de la littérature par rapport aux autres arts est de constituer un système signifiant second, car, comme le dit R. Barthes (1964), cité par N. Toursel et J. Vassevière (1994, p.7), « elle [la littérature] est faite avec du langage, c'est-à-dire avec une matière qui est déjà signifiante au moment où la littérature s'en empare. »

1- Texte littéraire et fonction poétique

La première question qui mérite d'être signalée est celle posée par R. Jakobson dans un long texte (Essais 1, 1963). Cité par C. Oriol-Boyer (1989, p.122), il met en évidence le critère de reconnaissance de la fonction poétique :

« Selon quel critère linguistique, dit-il, reconnaît-on empiriquement la fonction poétique ? En particulier, quel est l'élément dont la présence est indispensable dans toute œuvre poétique ? »

Dans un autre texte (Essais 2, 1973), le même R. Jakobson emploie indifféremment les notions de « fonction poétique », « fonction artistique » et « fonction esthétique » pour désigner tout ce qui se rapporte à la littérature, comme en témoigne ce passage relevé par C. Oriol-Boyer (1989, p.122) :

« Les structures sémiotiques avec une fonction poétique dominante ou - pour éviter un terme se rapportant avant tout à l'art littéraire - avec une fonction esthétique, artistique dominante, présentent un domaine particulièrement payant pour la recherche typologique comparative. »

Pour répondre à cette question, R. Jakobson, reprenant les travaux du linguiste genevois F. de Saussure qui analyse la langue comme un système de signes dont chacun se définit négativement par opposition aux autres, distingue « deux modes fondamentaux d'arrangements utilisés dans le comportement verbal : la *sélection* et la *combinaison* » : ils constituent l'axe paradigmatique et l'axe syntagmatique.

La linguistique structurale (en réaction contre les approches historiques, esthétiques ou impressionnistes de la littérature) étudie l'œuvre comme une structure verbale relativement autonome dans laquelle les différents éléments prennent sens.

Cette analyse formelle du texte a pour objectif principal de trouver la littérarité. Pour ce faire, il faudrait esquisser une vue d'ensemble des relations entre la poétique et la linguistique.

Autrement dit, l'analyse est centrée sur le message, un des six facteurs constitutifs, selon R. Jakobson, de tout procès linguistique, auquel correspond la fonction poétique du langage qui doit être définie d'une façon purement linguistique, indépendamment de tout jugement de valeur subjectif.

2-Critère linguistique de la fonction poétique

Nous avons cité plus haut les deux modes fondamentaux d'arrangements utilisés dans le comportement verbal, à savoir la sélection et la combinaison.

Ces deux modes sont respectivement basés, d'une part, sur l'équivalence, la similarité et la dissimilarité, la synonymie et l'antonymie, et sur la contiguïté, de l'autre.

La langue contient donc, selon C. Oriol-Boyer (1989, p.123), « des éléments qui se ressemblent soit par leur matière, soit par leur sens », et, signale-t-elle, « l'équivalence ne doit pas être confondue avec l'identité. Deux éléments équivalents ont un ou des points communs (ceux au nom desquels on les juge équivalents) et des différences. On dira donc que des éléments équivalents sont semblables mais non pas identiques et qu'ils constituent un paradigme. »

Un paradigme, tel qu'il est défini par Arrive, Gadet et Galimiche (1986), cités par C. Oriol-Boyer (1989, p.123) est « un ensemble d'unités virtuellement substituables, dans un contexte donné- ce contexte pourrait être un morphème, un syntagme ou une phrase. »

Toutefois, il est bon de signaler que, dans le cadre de l'analyse textuelle, la notion de contexte peut être étendue à l'ensemble du texte, et qu'en tout point de texte, le choix d'un terme s'opère au prix du rejet des autres termes jugés équivalents et donc susceptibles de figurer en cet endroit.

Ce choix s'effectue alors en fonction de caractéristiques qui n'ont rien à voir avec le paradigme dont il est question : de deux termes synonymes, homonymes ou qui riment, il faudrait opter pour celui qui répondrait le mieux au projet d'écriture ou avec l'objet textuel en train de s'écrire.

Ainsi, pour pouvoir mettre en évidence cette fonction poétique - chère à Jakobson -, il faut comprendre que le rapport paradigmatique met en relation des termes qui ne sont pas présents dans l'énoncé. Ce dernier est le lieu des rapports syntagmatiques hiérarchisés (grâce à la syntaxe) entre des termes coprésents.

3-Fonction poétique du langage

« L'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage [...]. La fonction poétique du langage n'est pas la seule fonction

de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante, cependant que dans les autres activités verbales elle ne joue qu'un rôle subsidiaire, accessoire. »

Ces propos de Jakobson (1973, p.218), nous permettent, en effet, de distinguer la différence entre le discours quotidien et un poème, un récit banal et un roman : répétition, équivalence, mise en intrigue, texte dans un texte, etc. Ces procédés peuvent exister dans d'autres discours, mais ils sont généralement accentués dans un texte littéraire.

La fonction poétique est donc dominante dans la poésie, mais elle est non exclusive : elle peut être présente dans des messages de publicité, les slogans politiques et même dans les conversations de tous les jours.

Les équivalences jouent un rôle essentiel dans la manifestation effective de la fonction poétique : la fonction poétique projette le principe d'équivalence de l'axe de la sélection sur l'axe de la combinaison.

L'art du langage a recours à la fonction poétique. Celle-ci prend en compte les caractéristiques formelles du signe linguistique : la syntaxe, la sémantique mais aussi la forme des mots président à leur arrangement. Le travail du langage, que ce soit sur l'axe paradigmatique ou sur l'axe syntagmatique, est en quelque sorte, une sorte d'invitation de la part de l'émetteur au récepteur à se comporter d'une certaine façon.

C'est pourquoi, il est important de signaler et d'insister sur le fait, comme le mentionne C. Oriol-Boyer (1989, p.44) que « le texte, objet d'art langagier, est l'effet d'un système scriptural distribuant et articulant des systèmes de relation qui excèdent ceux mis en jeu au nom du seul usage informatif de la langue. »

4- Texte littéraire et fonction métalinguistique

« La dimension "méta" impose une intense réflexion sur le langage au lecteur d'un texte poétique. C'est cette dimension qui fait du texte littéraire un lieu privilégié pour l'apprentissage de la langue et de son maniement. C'est cette dimension qui justifie le choix du texte littéraire au service de la didactique. »

C'est par ces propos de C. Oriol-Boyer (2009), que nous entamons ce chapitre réservé au texte littéraire et la fonction métalinguistique.

Le texte littéraire est véhiculé par un système signifiant : c'est le seul système qui peut parler de lui-même. Cette activité linguistique est appelée communément, activité

métalinguistique qui n'est pas spécifique uniquement au discours réfléchi et raisonné. Elle existe même dans le discours quotidien, comme l'a affirmé, d'ailleurs, R. Jakobson.

La fonction métalinguistique, à l'égard de la fonction poétique, est l'une des six fonctions du langage qui peut exister dans le message d'une façon secondaire ou prédominante.

Elle est définie par R. Jakobson (1982), cité par C. Oriol-Boyer (1989, p.104) ainsi : « Une distinction a été faite dans la logique moderne entre deux niveaux de langage, le "langage- objet", parlant des objets, et le "métalangage" parlant du langage lui-même [...]. Chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent bien le même code, le discours est centré sur le code : il remplit une fonction métalinguistique (ou de glose). »

L'activité métalinguistique est aussi abordée par J. Authier-Revuz (1995), cité par D. Kadik (2002, p.259) dans le sens où elle fait partie du discours courant, quotidien. Il affirme : « Cette activité métalinguistique "non contrôlée", donnée comme un trait constitutif de la pratique langagière - conçue comme marquée de distance interne et non comme automatisme comportemental -, se manifeste explicitement, en particulier, dans les « gloses » par le moyen desquelles les énonciateurs "commentent" un énoncé précédent, de façon spontanée ou en réponse à une sollicitation. »

Dans les travaux de Jakobson, nous constatons que c'est la fonction poétique qui domine dans un texte à portée esthétique et artistique, car elle est considérée, selon C. Oriol-Boyer (1989, p.106) « comme une variété de la fonction métalinguistique. ». « Cette fonction (métalinguistique) a, ajoute-t-elle, comme support linguistique le métalangage (qui fait partie du langage).

Mais existe-t-il une distinction entre "métalinguistique" et "métalangage" ?

En effet, Josette Rey-Debove (1978), citée par C. Oriol-Boyer (1989, pp.104-105) pense, et en même temps montre qu'il y a un problème de terminologie. Elle dit dans ce cas : « Quant au terme *métalinguistique*, on constate qu'il pose un problème morpho- sémantique. L'adjectif correspondant à *métalangage* est *métalangagier*, puisque *linguistique* adj., à lui seul, a déjà le sens de "qui sert à étudier le langage", alors que *langagier* signifie "qui est de nature du langage". L'étude du langage est donc métalangagière ou linguistique ; et ce serait l'étude du *métalangage* qui serait dite *métalinguistique*, c'est-à-dire exprimée dans un langage

tertiaire. Cependant, il n'est pas souhaitable d'aller contre l'usage déjà répandu de ce mot, et on gardera *métalinguistique* pour signifier "métalangagier". »

L'enseignement apprentissage de langue use abondamment de métalangage, du moins dans l'apprentissage explicite de la grammaire. Des notions, telles que "méta- phonétique", "méta- syntaxique" ou "méta- sémantique" (utilisées par Kadik, p.259) sont utilisées pour caractériser la langue en décrivant des régularités grammaticales, pour faire acquérir une compétence grammaticale au sujet apprenant. Parmi ces éléments métalinguistiques à faire acquérir, figurent le *son*, la *syllabe*, le *sujet*, le *temps*, la *connotation*, le *verbe*, la *polysémie*, etc.

a- Le métalangage :

En didactique, le métalangage est défini par J.P. Cuq (2003, p.164) comme « l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage. »

Rey-Debove (1982), reprise par C. Oriol-Boyer (1989, p.106) distingue dans le fonctionnement métalinguistique les expressions strictement "métalinguistiques" et les expressions en "usage autonome".

Des premières, elle donne la définition suivante : « signe qui signifie tout ce qui est langage, sauf le signe de même signifiant dont il serait le nom. »

En ce qui concerne les secondes, la définition est donnée comme suit : « signe du métalangage qui signifie un signe du langage de même signifiant (homonyme), dont il est le nom (qui a une partie de son signifié en commun. » Et d'ajouter qu'« un mot strictement métalinguistique peut lui aussi connaître un usage autonome (ex. : le mot *adverbe* dans la phrase *adverbe est un mot masculin*. »

Le même auteur souligne que l'autonyme (qu'elle considère comme n'ayant pas de synonyme, - donc toute substitution est impossible -, mais ayant des caractères communs avec l'onomatopée, car cette dernière n'a, au sens strict, d'autre contenu que son expression), pose le problème d'un même signifiant lié, dans la langue, à son signifié : l'un est "mondain", l'autre est langagier.

C'est donc, comme l'a souligné C. Oriol-Boyer (1989, p.107) soit un cas de polysémie, soit un cas d'homonymie : Rey-Debove opte pour l'homonymie.

Ainsi dit-elle : « On gardera, bon gré, mal gré, le mot homonyme pour caractériser l'autonyme comme unité sémantique [...]. La solution de l'homonymie semble être la moins mauvaise. Elle est peu économique dans la mesure où elle double le lexique de chaque langue, l'hypothèse que nous avons suivie jusqu'ici. [...] Mais l'homonymie est la seule interprétation qui rende à l'autonymie sa dimension interlinguistique. »

Mais l'autonymie peut être polysémique dans la mesure où, comme l'a indiqué Rey-Debove, « le mot autonyme a un signifié qui inclut celui du mot qu'il désigne. Son sémantisme est donc dépendant de celui de ce mot. Deux mots E1 (C1) peuvent être homonymes, par ex. *personne* n.f. (anglais *person*) et *personne* pron. indéfini (anglais *nobody*), ou *piano* n.m. ("instrument de musique") et *piano* adv. ("lentement"). Leurs autonymes /*personne*/ n.f. et /*piano*/ n.m. sont donc polysémiques puisqu'ils signifient deux mots à signifiés différents : E1 (E1(C1a)) et E1 (E1(C1b)).

De même pour l'autonymie d'un mot polysémique, par exemple *pendre* v. tr. "fixer par le haut en laissant la partie inférieure libre", et *pendre* v. tr. "faire mourir par pendaison". Issu d'homonymie ou de polysémie, l'autonyme est dans les deux cas polysémique, les sens étant simplement plus voisins dans le second que dans le premier. »

En définitive, il convient de signaler que C. Oriol-Boyer (1989, p.109) distingue deux grands types de fonctionnements métalinguistiques représentant deux sortes d'expressions : métalinguistiques et en usage autonyme (citées précédemment) :

dans le premier type, situé dans un autre lieu et dans un autre plan du langage, l'expression métalinguistique signifie un élément de la langue exotopique, dans le deuxième, situé à l'endroit même où il se trouve, l'autonyme se signifie lui-même : il est isotopique.

Au-delà des rapports de signification, ce sont donc, ajoute-t-elle, des rapports de place qui distinguent les deux fonctionnements : par rapport à l'élément du langage visé, le premier serait en quelque sorte un mécanisme *exométalinguistique*, tandis que le second (l'autonyme) serait *endométalinguistique*.

En ce qui concerne la théorie de l'écriture, (et comme le langage permet de parler du code de langue, il permet aussi de parler du code du discours, par conséquent, il y a production du métadiscours oral ou écrit à visée métadiscursive) elle doit analyser le type « métadiscursif écrit portant sur du scriptural », qui correspondrait à la production d'un texte

portant sur des codes textuels. Les fonctionnements métadiscursifs spécifiques mis en jeu seront appelés "métatextuels".

b-Le métatextuel :

Le métatextuel est selon C. Oriol-Boyer (1989, p.110) « la fonction métalinguistique quand elle est utilisée à propos d'un texte qui peut être interne ou externe. »

Elle distingue, au même niveau des expressions du métalangage (l'exométagalinguistique et l'endométalinguistique), l'*exométatextuel* (métatextuel exotopique) qui prend pour les mécanismes d'un discours qui s'est tenu, se tient ou qui pourrait se tenir dans un autre lieu discursif, et l'*endométatextuel* (homo ou isotopique) qui s'applique aux opérations dont il fait partie. C. Oriol-Boyer (1989, p.111) relève deux variantes du métatextuel : l'un explicite (dénotatif), l'autre implicite (connotatif).

Le métatextuel dénotatif est produit quand un texte réfère explicitement à des opérations textuelles. Il comprend, selon C. Oriol-Boyer (1989, p.111) les éléments suivants :

- les grammaires de textes (cohérence textuelle et logique de la vraisemblance),
- les textes écrits sur d'autres *textes* (exercices de glose, explications ou commentaires de textes),
- les passages qui, à l'intérieur d'un texte, commentent un autre texte.

Ces éléments concernent bien évidemment, l'exométatextuel dénotatif. Quant à l'endométatextuel dénotatif, Bernard Magné (1986), cité par C. Oriol-Boyer (1989, p.112) mentionne trois types d'endométatextuel : le "métatextuel général", celui qui vise le code général du texte (le code générique du texte) ; le métatextuel particulier, celui qui vise le code particulier du texte (le texte spécifique d'un texte particulier), et se subdivise lui-même en *macrométatextuel* (aspect du code concernant l'ensemble d'un texte) et en *micrométatextuel* (aspect du code concernant une partie d'un texte précis).

Le métatextuel connotatif est produit quand un texte réfère implicitement aux opérations qui le constituent.

C'est à Catherine Kerbrat-Orecchioni (1977, p.07) que revient le mérite d'étudier dans les détails le concept de connotation qui, dit-elle « se démarque nettement [...] du fameux schéma hjelmslévien du décrochement connotatif, schéma que reprennent pieusement à leur

compte, alors qu'il me semble fortement inadéquat, Barthes, Greimas, et bien d'autres encore. »

Un peu plus loin, elle ajoute : « Pour moi, les séductions et les mérites qui s'attachent à la connotation tiennent essentiellement à ceci :

d'une part, elle entraîne inéluctablement la réflexion linguistique vers les champs contigus du poétique, du psychologique, du sociologique et de l'idéologique ;

d'autre par, elle ouvre sur la problématique de la « signifiante » : sémantisant la totalité du matériel verbal, démultipliant les plans de lecture, pervertissant la légalité dénotative, la connotation démontre à l'évidence que les mécanismes de production du sens sont infiniment plus complexes que la classique théorie du signe ne le laisse supposer [...]. »

Un peu plus loin encore (1977, p.18), elle donne la définition suivante de la connotation :

« [...] d'après ce que nous avons constaté des usages faits au terme « connotation », ce terme peut être ainsi défini :

On parle de connotation lorsqu'on constate l'apparition de valeurs sémantiques ayant un statut spécial

parce que leur nature même est spécifique : les informations qu'elles fournissent portent sur autre chose que le référent du discours

parce que leur modalité d'affirmation est spécifique : véhiculées par un matériel signifiant beaucoup plus diversifié que celui dont relève la dénotation, ces valeurs sont suggérées plus que véritablement assertées, et secondaires par rapport aux contenus dénotatifs auxquels elles sont subordonnées. »

Ensuite, C. Kerbrat-Orecchioni (1977, p.69) parle de mécanisme connotatif, de condition nécessaire et suffisante pour qu'il y ait connaissance. Elle relève deux conditions :

« que se superposent et s'imbriquent deux niveaux sémantiques, [...] ;

que ces deux niveaux n'aient pas le même statut : l'un relève de la littéralité explicite du texte, l'autre de la suggestion implicite, [...]. »

Puis, elle distingue, selon C. Oriol-Boyer (1989, p.114) des signifiants et des signifiés de connotation :

dans les premiers on peut classer des éléments de natures aussi diverses qu'une intonation, un accent, une pause, un rythme, une débit, une rime, un paronomase, une anagramme, un paragramme, une construction syntaxique, un mot, un syntagme, une phrase ou un énoncé ;

dans les seconds, nous aurons des signifiés qui surgissent à la faveur d'associations diverses : parentés sémantiques ou morphologiques des mots, analogies de signifiants, affinités combinatoires, allusions intertextuelles et culturelles. Ils peuvent aussi renforcer les signifiés de dénotation ou s'opposer à eux. Ils apportent en outre des informations sur le référent du message, sur son énonciateur (et son énonciation) ou encore sur certains fonctionnements du discours dont elles font partie.

Par ailleurs, il convient de signaler que, comme pour le métatexte dénotatif, il existe pour le métatexte connotatif, ce que C. Oriol-Boyer a nommé comme concepts, à savoir l'*exométatextuel connotatif* et l'*endométatextuel connotatif* (autonymique au sens large qui apparaît chaque fois qu'un signifiant de connotation a pour signifié de connotation un autre de même texte, et l'*endométatextuel isotopique* qui apparaît chaque fois qu'un signifiant de connotation apparaît également comme signifié connotatif).

De là, nous arrivons à dire, avec Rey-Debove (1978), citée par C. Oriol-Boyer (1989, p.116) que c'est à partir de la « connotation autonymique comme statut de l'œuvre littéraire », qu'il est possible d'élaborer une relation entre la fonction poétique et la fonction métalinguistique, mais relation d'autant plus difficile à penser que Jakobson (1963) en avait d'emblée écarté l'idée :

« Entre la poésie et le métalangage, toutefois, il y a, disait-il, une opposition diamétrale : dans le métalangage, la séquence est utilisée pour construire une équation, tandis qu'en poésie c'est l'équation qui sert à la séquence. »

Il faut croire que ce lien, cette relation existe bel et bien : c'est par leur commun rapport au mécanisme de l'autonymie que ces deux fonctions s'articulent.

Néanmoins, surgit une difficulté lorsqu'on parle de texte littéraire. J. Rey-Debove (1971), citée par C. Oriol-Boyer (1989, p.119) l'affirme : « La littérature présente une relation code message qui n'est pas celle du langage ordinaire. Elle est caractérisée tantôt comme un message sans code, tantôt comme un code sans message (Genette), c'est-à-dire que le message s'identifie au code. C'est que le seul code qui soit connu (quoique insuffisamment)

est celui du discours E (C) qui met en relation les signifiants et le monde (valeurs de vérité pour une culture donnée dans une langue donnée). Les autres codes sont à construire. »

Nous terminerons sur ce passage de C. Oriol-Boyer (1989, p.120) qui résume merveilleusement cette relation entre le métalinguistique et le fonction poétique :

« Une solution consiste à dire que le texte littéraire ou poétique (production artistique du langage) vise, par connotation, ses divers modes d'élaboration.

Ainsi aura-t-on soit du métalinguistique strict (si ce qui est signifié est un fonctionnement du code de la langue) soit du métatextuel générique (si ce qui est signifié est un fonctionnement que le texte a en commun avec d'autres textes appartenant au même genre que lui) soit du métatextuel restreint ou spécifique (si ce qui est signifié est un fonctionnement de ce texte actualisant et articulant de manière spécifique certaines virtualités de la langue) soit du métapragmatique (si ce qui est désigné est un des éléments du processus de production-communication scripturale, y compris les activités « méta » mises en jeu dans le cours de l'écriture. »

C- Le texte littéraire, comme structure dans la réception

Le texte littéraire, en tant que structure qui ne prend sens que dans la réception, est source de multiples mécompréhensions et de difficultés grammaticales et sémantiques, surtout pour les apprenants du français langue étrangère.

Ces derniers, contrairement à leurs semblables en français langue maternelle, trouvent certaines difficultés (des difficultés certaines) pour lire un texte littéraire, car, n'ayant pas les compétences linguistiques, communicatives, culturelles requises, ils peinent à se situer dans le processus d'enseignement apprentissage de la langue.

Ainsi, l'effort de lecture se fait pour acquérir ces compétences, en s'appuyant certes sur ce qu'ils connaissent, mais aussi sur les compétences maternelles acquises.

Ceci nous permet de dire que le défi à relever est double :

apprendre à communiquer en langue étrangère, et
s'approprier les compétences inhérentes à cette langue par le biais de textes lui appartenant - c'est-à-dire écrits en langue étrangère -, ou à travers des textes de sa langue maternelle qu'il faudrait traduire.

Les langues seront ainsi visitées ou revisitées à travers le texte littéraire, ce qui permettra d'explorer tous les possibles acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques. Il est tout aussi, et même plus, un lieu d'exploration, d'exploitation, d'appropriation.

Le texte littéraire doit être vu et utilisé par son récepteur (dans notre cas, l'apprenant) non seulement comme un fournisseur de mots, un document spécifique dans "l'étude", "la compréhension" du culturel (et de l'interculturel), mais aussi et surtout un endroit propice d'observation et de réflexion progressive sur les techniques d'écriture et/ou de réécriture en situation, et par conséquent, lieu d'un discours métalinguistique, et plus tard critique.

Pour ce faire, l'utilisation optimale du texte littéraire est recommandée parce que, comme le souligne H. Besse ((1989), cité par M. H. Estéoule-Exel (1993, p.187), c'est « en lui la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte, parce que sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres, le texte littéraire nous paraît particulièrement approprié à la classe de langue de FLE, et pas seulement à des niveaux avancés. »

Partant de là, il est évident que l'approche des textes littéraires peut se faire selon des procédures très diverses, - les spécificités du public -, entres autres, et non selon le modèle du "bon français" que les apprenants imitent dans leurs productions écrites.

Il s'agit donc, pour reprendre des propos de H. Besse (1975), relevés par M. H. Estéoule-Exel (1993, p.188), « d'apprendre aux étudiants [aux apprenants en général] à situer divers discours littéraires français par rapport, d'une part aux types de discours non littéraires français que l'étudiant [l'apprenant] a appris à utiliser en classe, [...] d'autre part, par rapport aux discours littéraires qu'il connaît déjà (dans sa langue maternelle). Cette situation propre au discours littéraire peut s'établir à partir de différences "écarts" ou de structurations purement linguistiques, mais aussi à partir de différences non linguistiques, culturelles au sens très large, voire idéologiques. »

Ainsi, l'exploitation du texte littéraire permettrait à l'apprenant d'apprendre et s'approprier la langue dans tous ses aspects en tant que vecteur de civilisation, de culture. Il aura à le faire en se basant sur des textes en français écrits soit par des natifs (ou d'autres), soit par des écrivains algériens, maghrébins (ou d'autres), ou sur des textes écrits dans sa

langue maternelle, pour mettre en parallèle deux langues qui ne s'apparentent pas, et éviter par conséquent certaines erreurs fâcheuses : les interférences, entre autres.

D- Le texte littéraire et l'interculturel

Le lien entre littérature et culture dans le domaine de la didactique des langues est bien ancien. Il est sans cesse renouvelé.

Les méthodologies traditionnelles le considéraient comme le pivot et l'aboutissement de l'enseignement apprentissage des langues, modèle linguistique par excellence et pierre angulaire de la culture cultivée.

Les approches actuelles, en ce qui les concerne, en font un lieu privilégié et emblématique du dialogue interculturel, ancrant leur réflexion à la fois du côté de la sociocritique, des théories sur la réception littéraire et de la pédagogie interculturelle.

Il faut reconnaître et en même temps avoir conscience que, comme le souligne O. Séoud (1997, p.137) « l'interculturel est un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la "pluralité" culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui. »

Le texte littéraire, de ce fait, est à la fois produit et représentation d'une culture. L'apprenant du FLE pourra découvrir une culture, une société donnée via le texte qui, selon Gohard Radenkovic (2003), cité par Nadja Maillard, dans un article paru en 2008 dans "*Du littéraire. Analyses sociolinguistiques et pratiques didactiques*", « ouvre la porte sur des modes de pensée, des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre. »

L'analyse textuelle, qui nous ouvre la porte des modes sus-cités, « est par définition, selon Bertrand (1993), cité par O. Séoud (1997, p.138), interculturelle, puisque même si l'on reste dans une culture de départ elle nous invite à rendre lisible une mémoire et une identité, enfouies sous l'éphémère identité de présent. »

Le texte littéraire est donc le lieu, le moment et l'occasion idoines pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture de l'autre et de reconfigurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte.

Ces interactions verbales entre les acteurs de la classe et entre le texte et ses lecteurs permettront de mettre en branle tout un processus de lecture (qui aboutirait inéluctablement sur l'écriture) et des dynamiques interculturelles, en mettant forcément en exergue l'identité et les altérités.

Certes, ceci ne peut pas rendre compte de la totalité et de l'exhaustivité des lectures effectuées dans la classe, mais leur étude, leur analyse reste malgré tout un moyen d'accès particulièrement pertinent à la médiation (inter)culturelle tissée par le texte.

Néanmoins, il est nécessaire de poser cette question à propos de la notion de l'interculturel. Celui-ci est-il vraiment un passage obligé si l'on veut s'approprier une langue étrangère ?

A en croire O. Séoud (1997, p.138), « l'interculturel en tant que démarche nouvelle, approche nouvelle est un passage obligé dans la mesure où il prévient de certaines confusions :

- 1- la raison d'être de l'interculturel à l'école n'est pas d'ordre idéologique ou politique ;
- 2- le problème de l'interculturel n'est pas un problème de "démocratisme culturel" qui revendique la "légitimité" de toutes les cultures, et par conséquent leur droit de cité à l'école. Ou alors, si légitimité il y a, elle n'est pas exogène mais endogène, non pas étrangère mais inhérente à la nature (culturelle) du discours littéraire et à sa fonction (identitaire) aussi bien qu'à la situation d'apprentissage (on ne peut se voir soi-même qu'à travers l'Autre). »

L'intégration de l'interculturel dans le processus d'appropriation d'une langue étrangère peut donc éviter deux écueils majeurs : celui de l'*angélisme* (« tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil », pour reprendre les propos d'Henri Holec, lors du séminaire Européen sur "l'Action culturelle, l'ouverture de l'école et la rénovation pédagogique)" et l'*ethnocentrisme*.

L'enseignement de l'interculturalité doit se faire dans le souci de "doter" l'apprenant d'une "compétence culturelle", ce qui permet, comme le souligne Luc Collès (1994), cité encore une fois par O. Séoud (1997, p.143) d'«anticiper les risques des malentendus culturels », afin de les limiter en entraînant les élèves et leur donner - à travers cette pédagogie interculturelle - les compétences pour vivre en situation de pluralités linguistique et culturelle.

Sur le plan pédagogique, le processus d'acquisition et/ou appropriation de l'interculturel doit se faire par le biais de la comparaison, de la confrontation (si possible) avec l'Autre. Marc Lits (1994, p.27) soutient qu'« il n'est pas possible, pour des élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison [...] ». Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles. »

Toutes ces découvertes et toute cette appropriation ne seront possibles et réalisables qu'à travers l'analyse textuelle dans le cadre du texte littéraire.

Cette analyse permet finalement d'ouvrir des portes quant aux modes énumérés par Radenkovic (2003) et cités par ailleurs. Elle ouvre ainsi la porte du culturel, de l'interculturel et aussi du "textuel", dans la mesure où le texte se définit d'abord dans son rapport avec d'autres textes : le texte est alors *intertextuel*, même dans sa genèse.

E- Le texte littéraire et l'intertextualité

Le discours, même s'il émane de l'expert est en rapport avec l'apprenant. Cet expert manipule, travaille le texte littéraire dans son aire scripturale, l'explique ou parfois même le met en français facile, afin que l'apprenant puisse appréhender ce texte.

Tout texte pour Bakhtine, cité par D. Kadik (2002, pp. 239 et suivantes) est un énoncé dans la mesure où il s'inscrit dans la chaîne de l'échange verbal. Aussi le voit-on s'inscrire dans un mouvement dialogal et intertextuel.

« L'œuvre, disait Bakhtine (1984), tout comme la réplique du dialogue, vise la réponse de l'autre (des autres), à une compréhension responsive active, et elle le fait sous toutes sortes de formes : elle cherche à exercer une influence didactique sur le lecteur, à emporter sa conviction, à susciter son appréciation critique, à influencer sur des émules et des continuateurs, etc. L'œuvre prédétermine les positions responsives de l'autre dans les conditions complexes de l'échange verbal d'une sphère culturelle donnée. L'œuvre est un maillon dans la chaîne de l'échange verbal ; semblable à la réplique du dialogue, elle se rattache aux autres œuvres-énoncés : à celles auxquelles elle répond et à celle qui lui répondent, et, dans le même temps, semblable à cela à la réplique du dialogue, elle en est séparée par la frontière absolue de l'alternance des sujets parlants. »

Se rattachant donc aux autres œuvres, le texte littéraire n'est pas seulement une réalisation individuelle du système linguistique, en conformité avec les normes grammaticales, les règles de la cohésion/cohérence, des valeurs culturelles et artistiques, mais aussi et surtout (à l'origine) relation à d'autres textes, relation effective ou potentielle.

1- Formes d'intertextualité

a- La naissance du mot : J. Kristeva

C'est Julia Kristeva qui compose et introduit le terme d'intertextualité, dans deux articles parus dans la revue *Tel Quel*, et repris ensuite dans son ouvrage de 1969, "*Séméiotikè, Recherches pour une sémanalyse*".

Selon T. Samoyault (2001, p.09), c'est de le deuxième article intitulé "Le texte clos" (1969) [le premier "Le mot, le dialogue, le roman", datant de 1966, contient la première occurrence du terme], que J. Kristeva affine la définition du terme : il est « croisement dans un texte d'énoncés pris à d'autres textes », « transposition [...] d'énoncés antérieurs ou synchroniques. »

Se basant sur l'œuvre de Bakhtine (diffusée en France), J. Kristeva produit la notion et sa définition :

« L'axe horizontal (sujet destinataire) et l'axe vertical (texte-contexte) coïncident pour dévoiler un fait majeur : le mot (le texte) est un croisement de mots (de textes) où on lit au moins un autre mot (texte). Chez Bakhtine, d'ailleurs, ces deux axes, qu'il appelle respectivement dialogue et ambivalence, ne sont pas clairement distingués. Mais ce manque de rigueur est plutôt une découverte que Bakhtine est le premier à introduire dans la théorie littéraire : tout texte se construit comme une mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte. »

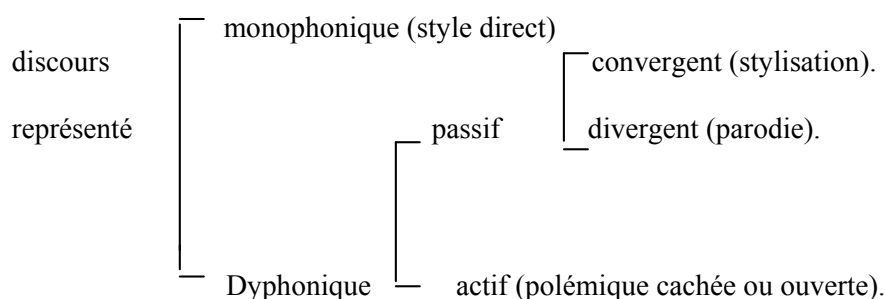
Par ailleurs, Todorov réserve le mot dialogue à l'échange de paroles, c'est-à-dire à son acception courante : « [...] j'emploierai donc ici de préférence, pour le sens inclusif, le terme d'*intertextualité*, introduit par J. Kristeva dans sa présentation de Bakhtine, réservant l'appellation *dialogique* pour certains cas particuliers de l'intertextualité, tel l'échange de répliques entre deux interlocuteurs, ou de la conception élaborée de la personnalité humaine. »

Mais pour Bakhtine, le dialogue est intertextuel, du moment que chaque réplique, chaque séquence interpelle une réponse. Chaque énoncé répond ainsi à un autre énoncé : de

l'œuvre scientifique à la discussion intime, en passant par le discours rapporté, la parodie, le discours polémique, etc.

Aussi est-il important de signaler que l'énonciateur peut inclure l'énoncé d'un autre dans son propre énoncé, ou lui donnant l'orientation qu'il désire. Il peut aussi se séparer nettement du discours d'autrui. Dans le premier cas, il s'agit de rapport dit *dyphonique* ; dans le second, le rapport est dit *monophonique*.

Le schéma suivant, emprunté à D. Kadik (2002, p.241), résume la classification (proposée par Bakhtine) à propos de la manière dont peut être représenté le discours :



En somme, J. Kristeva parle de "transposition" qui, selon elle, « a l'avantage de préciser que le passage d'un système signifiant à un autre exige une nouvelle articulation du thétiq - de la personnalité énonciative et dénotative. »

b-La conception de M. Bakhtine

Il faut reconnaître que c'est à Bakhtine, auteur d'"*Esthétique et théorie du roman*" et de "*La Poétique de Dostoïevski*" que revient le mérite d'être le premier à avoir orienté (poussé - inspiré) des auteurs comme J. Kristeva à utiliser le terme d'intertextualité ou d'intertexte.

Ses études sur le roman introduisaient l'idée d'une multiplicité de discours portés sur les mots, donnant ainsi naissance aux possibilités d'intégration du genre et ses composantes linguistiques, sociales et culturelles.

Le texte apparaît, selon T. Samoyault (2001, p.11), comme « le lieu d'un échange entre des bribes d'énoncés qu'il redistribue ou permute en construisant un texte nouveau à partir de textes antérieurs. Il ne s'agit pas dès lors de repérer un intertexte quelconque, puisque tout devient intertextuel ; il s'agit plutôt de travailler sur la charge dialogique des

mots et des textes, les fragments de discours que chacun fait entrer en dialogue. » Car, comme le disait Bakhtine, "le langage du roman est un système de langages qui s'éclairent mutuellement en dialoguant".

Il faut toutefois signaler, selon C. Achour et A. Bekkat (2002, p.104), que Bakhtine n'emploie à aucun moment le terme d'intertextualité. Il utilise dans ses études une notion essentielle, la *polyphonie*. Il déclare en ce sens :

« On voit apparaître dans ses œuvres (*celles de Dostoïevski*) des héros dont la voix est dans sa structure identique à celle que nous trouvons normalement chez les auteurs. Le mot du héros sur lui-même et sur le monde est aussi valable et entièrement signifiant que l'est généralement le mot de l'auteur [...]. Il possède une indépendance exceptionnelle dans la structure de l'œuvre, résonne en quelque sorte à côté du mot de l'auteur se combinant avec lui ainsi qu'avec les voix tout aussi indépendantes et signifiantes des autres personnages sur un mode tout à fait original. »

Cette polyphonie où toutes les voix résonnent d'une façon égale implique le *dialogisme* : les énoncés du héros qui résonnent, dialoguent avec ceux de l'auteur se combinent avec lui.

L'auteur conserve néanmoins (cela pourrait paraître paradoxal avec ce qui est annoncé précédemment) une position extérieure lui, permettant de voir le personnage comme un tout et d'englober l'ensemble des points de vue.

Aussi voit-on tous les personnages dialoguer avec l'auteur, comme l'explique Bakhtine :

« Notre point de vue ne revient pas du tout à affirmer une sorte de passivité de l'auteur, qui ne ferait qu'un montage de points de vue des autres, des vérités des autres, qui renonce entièrement à son point de vue, à sa vérité. Il ne s'agit pas du tout de cela, mais d'une interrelation entièrement nouvelle et particulière entre sa vérité et la vérité d'autrui. L'auteur est profondément actif, mais son action a un caractère dialogique particulier. »

Todorov explique, quant à lui, le phénomène de dialogisme intérieur, en stipulant qu'il « est plus ou moins présent dans tous les domaines du discours [...] dans la prose littéraire, en particulier dans le roman, le dialogisme innerve de l'intérieur le monde même sur lequel le discours conceptualise son objet [...]. L'orientation dialogique réciproque devient ici comme un événement du discours même, l'animant et le dramatisant de l'intérieur, dans tous ses aspects. »

Le texte littéraire s'ouvre donc aux mots (aux maux ?) de l'autre, et la pensée française lui a accordé une grande importance. Ainsi, et grâce à cette primauté du texte que la notion d'intertexte a pu se développer et connaître la fortune que l'on sait.

c- La classification de G. Genette :

G. Genette (1992), cité par D. Kadik (2002, pp.241-242), dans un esprit plutôt poétique propose une classification autre quant à la notion d'intertextualité. Pour lui, cette notion acquiert une acception plus restreinte que le dialogisme : le plagiat, l'allusion, la citation sont des variétés d'intertextes.

Chez Genette, les notions d'*intertexte*, *paratexte*, *métatexte*, *architexte* et *hypertexte* sont englobées par un terme, à savoir transtextualité, considéré comme néologisme.

« [...] L'objet de la poétique, disais-je à peu près, n'est pas le texte, considéré dans sa singularité (ce qui est plutôt l'affaire de la critique) mais l'*architexte* ou si l'on préfère l'architextualité du texte, (comme on dit, et c'est un peu la même chose), «la littérarité de la littérature », c'est-à-dire l'ensemble des catégories générales ou transcendantes - types de discours, modes d'énonciation, genres littéraires, etc.- dont relève chaque texte singulier. Je dirais plutôt aujourd'hui, plus largement, que cet objet est la *transtextualité*, ou transcendance textuelle du texte, que je définissais déjà grossièrement par « tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes. »

Avec un peu plus de détails, nous dirons que l'auteur de *Palimpsestes* (1982), a introduit le travail sur la relation d'un texte à un autre texte, et a défini l'intertextualité comme « la présence effective d'un texte dans autre », en inventoriant cinq types de textes (cités auparavant) et que nous reproduisons comme suit :

- 1- le premier est l'"intertextualité", définie par un rapport de coprésence entre deux ou plusieurs textes (plagiat, etc.) ;
- 2- le deuxième est la "paratextualité", constituée par la relation, généralement moins explicite et plus distante que l'ensemble formé par l'œuvre littéraire, le texte lui-même (titre, préface, etc.) ;
- 3- le troisième est la "métatextualité", décrite comme la relation de commentaire qui unit un texte au texte dont il parle ;

- 4- le quatrième est l'"hypertextualité", il fait justement l'objet de Palimpsestes, « l'hypertextualité est tout texte dérivé d'un texte antérieur par transformation simple, ou indirecte, donc imitation » ;
- 5- le cinquième est l'"architextualité", détermine le statut général du texte.

d- L'intertexte chez R. Barthes :

R. Barthes, dans l'article "*Théorie du texte*", paru dans l'Encyclopédia Universalis, met au premier plan l'intertexte, et propose cette définition, désormais incontournable :

« Le texte est une productivité. Cela ne veut pas dire qu'il est le produit d'un travail [...], mais le théâtre même d'un produit où se rejoignent le producteur du texte et son lecteur. Le texte travaille à chaque moment et de quelque côté qu'on le prenne [...]. Le texte redistribue la langue (il est le champ de cette redistribution). L'une des voies de cette déconstruction- reconstruction est de permuter des textes, des lambeaux de textes qui ont existé ou existent autour du texte considéré et finalement en lui : tout texte est un intertexte ; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous de formes reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu de citations révolues. »

L'intertexte est en définitive, un effet de lecture en ce sens qu'il oriente la lecture du texte, en gouverne éventuellement l'interprétation qui évidemment le contraire de la lecture linéaire.

C'est aussi une catégorie de l'*interprétance*, c'est-à-dire tout indice, toute trace, toute allusion perçus par le lecteur ; c'est en outre l'ensemble des textes que l'on retrouve dans sa mémoire à la lecture d'un passage donné.

Nous terminerons ce chapitre (dans lequel nous avons évoqué deux notions indissociables si l'on veut aborder le texte littéraire sous de bons auspices, et par conséquent favoriser l'écrit à partir de la lecture, dans tous ses aspects), par un tableau récapitulatif, un bilan synoptique du parcours, tableaux empruntés à Samoyault (2001, pp. 115-116) :

2- Tableaux récapitulatifs

a- Tableau des différentes conceptions de l'intertextualité

Les conceptions extensives (Présence de multiples discours, constitutive de tous textes)	Les conceptions restreintes (Présence effective d'un texte dans un autre).
Bakhtine et la notion de dialogisme.	Genette et la formalisation de la présence des textes dans d'autres textes.
Kristeva qui reprend les idées de Bakhtine et forme le concept d'intertextualité.	Antoine Compagnon et le travail de la citation.
Barthes et la mosaïque de citation.	Laurent Jenny qui travaille sur les modalités de la transformation.
Riffaterre qui déplace la notion du côté de la lecture.	Michel Schneider et l'interprétation psychanalytique des reprises.

b- Tableau des pratiques intertextuelles

Opérations d'intégration	Opérations de collage
Intégration- installation : • la citation. • la référence précise.	Au-dessus du texte : • L'épigraphe.
Intégration- suggestion : • la référence simple. • l'allusion.	Au milieu du texte : • Le collage de documents, textuels ou non textuels.
Intégration- absorption : • l'implication. • le plagiat.	

c- Tableau des intertextes et des hypertextes

Les intertextes	Les hypertextes
• Citation. • Référence. • Allusion. • Plagiat.	• Parodie. • Pastiche.

Favoriser l'écrit suppose indubitablement l'appréhension du texte dans tous ses états. Il faut donc l'aborder en prenant en considération le lecteur à qui on aura affaire : son statut, ses besoins, ses attentes, ses connaissances préalables, ses objectifs, ses compétences, son rang social, le milieu dans lequel il évolue, etc.

Cela revient à dire que son pré acquis doit être pris en considération pour pouvoir établir le pré requis adéquat.

Ces compétences, tant à l'oral (en réception et production) qu'à l'écrit (en réception et en production) doivent faire l'objet d'une attention particulière, car c'est à partir des ses connaissances (multiples en langue étrangère et en langues maternelles) antérieures qu'il aura à aborder le texte littéraire, oralement et à l'écrit pour arriver à l'ultime objectif : produire un écrit original, en alliant - pourquoi pas !- l'art et la manière.

Ces compétences de production feront l'objet du troisième chapitre.

« ...Il n'est plus besoin du vocabulaire bizarre, compliqué, nombreux et chinois qu'on nous impose sous le nom d'écriture artiste [...] ; mais il faut discerner avec une extrême lucidité toutes les modifications de la valeur d'un mot suivant la place qu'il occupe. [...] Efforçons-nous d'être des stylistes excellents plutôt que des collectionneurs de termes rares ... »
(Guy de Maupassant)

Chapitre 3

*Texte littéraire et compétences de
production*

CHAPITRE III

Texte littéraire et compétences de production

Enseigner apprendre une langue étrangère, c'est sans doute enseigner apprendre des compétences de communication dans cette langue. Installer solidement ces compétences, c'est rendre cet enseignement apprentissage efficace.

En effet, il ne suffit plus de ne faire acquérir que des compétences linguistiques (comme ce fut - c'est malheureusement encore le cas aujourd'hui - avec les approches, audio-orale et audiovisuelle). Ce qui importe le plus aujourd'hui, c'est de s'approprier la langue étrangère en tant que tout, c'est-à-dire en tant qu'instrument favorisant la communication où l'accès à ses différentes composantes (discursive, culturelle, socio pragmatique, artistique,...) sera possible à travers les activités de communication véritable.

Cette appropriation ne doit pas privilégier un domaine de compétences au détriment d'un autre. Il conviendra de considérer la langue étrangère comme un ensemble d'activités ayant pour objectif ultime et suprême la production personnelle de l'apprenant : l'idéal serait la production écrite en tant que forme "parfaite" de discours.

Pour atteindre cet objectif (fascinant, exaltant même, mais ô combien périlleux, il faut l'avouer, vu le contexte dans lequel vit et évolue l'enseignement apprentissage du français langue étrangère), il est nécessaire d'aborder la langue en tant que forme orale et forme écrite. L'appropriation de la langue, et de ses formes orale et écrite, se fera bien évidemment par le biais du texte (la lecture) dans le cadre du projet didactique.

I. TEXTE LITTÉRAIRE ET ACTE DE LECTURE

Avant d'entamer ce volet, il est aussi nécessaire qu'indispensable de se poser les questions suivantes : "Qu'est-ce que lire ?", "Qu'est-ce que savoir lire?", "Faut-il courir dans la lecture pour savoir lire ?", "Sinon, comment lire ?".

Il faut signaler d'emblée que le texte n'existe pas sans lecteur, c'est-à-dire sans lecture ; autrement dit qu'il ne trouve sa plénitude qu'à travers la lecture. Le texte littéraire, en particulier exige la lecture : la saisie du signifiant ne peut être effective que si l'on procède à l'acte de lecture.

Cet acte de lecture est plus que nécessaire, car il n'est plus possible aujourd'hui de considérer l'œuvre en soi, comme une forme (aussi belle, aussi parfaite soit-elle) qui n'existerait que pour elle-même.

J-P. Sartre (1948, p.48), n'a-t-il pas montré que « [...] 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. » Et d'ajouter : « [...]. C'est l'effort conjugué de l'auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire qu'est l'ouvrage de l'esprit. Il n'y a d'art que par et pour autrui. »

Donc, l'existence du texte en tant que tel (forme, contenu, etc.) dépend étroitement de l'acte de lecture.

Le concept de lecture, comme tout concept tiré du discours quotidien, est polysémique. Cette polysémie exigera sans nul doute des efforts soutenus de la part du lecteur. La lecture ne peut être envisagée alors comme un processus linéaire de découverte de texte, mais plutôt comme une démarche intégrative procédant par tâtonnements et essais- erreurs.

L'acte de lecture tel que mentionné plus haut, c'est-à-dire considéré comme démarche intégrative, ne peut s'accomplir effectivement qu'avec le consentement de l'apprenant. Autrement dit, il ne peut y avoir d'acte de lecture qu'avec le plaisir de lire pour pouvoir écrire.

Pour atteindre cet objectif, lire pour écrire, il faut tout un arsenal de moyens à mettre à la disposition des acteurs. Mais, avant d'aborder cet arsenal de moyens, essayons d'abord de voir quelles seraient les modalités d'une "bonne" lecture.

A- La lecture, essais de définition

De toutes les activités d'apprentissage, la lecture constitue sans conteste la base même de tout apprentissage d'éducation ou de formation. Ne dit-on pas communément : "L'enfant va à l'école pour apprendre à lire et à écrire" ? Ne dit-on pas également, en parlant de l'analphabète : "Il ne sait ni lire ni écrire" ?

Tout le monde s'accorde donc à reconnaître que l'apprentissage de la lecture (et de l'écriture) est un passage obligé pour celui qui désire accéder au savoir quelle que soit la nature de celui-ci.

La lecture est aujourd'hui au cœur du débat, sans cesse renouvelé, sur l'enseignement. Qu'elle soit devenue un problème, résulte non de la baisse de l'efficacité de l'école (bien que celle-ci ait sa part de responsabilité), mais plutôt d'un accroissement des exigences dictées par le contexte.

La lecture ne désigne plus seulement les mécanismes de déchiffrage, mais beaucoup plus la compréhension et la maîtrise des textes écrits, vecteur incontournable de la réussite, de l'insertion sociale et même le plus souvent de l'épanouissement personnel.

La lecture, telle que définie par le Dictionnaire de Didactique des Langues (1972, pp.312-314) est « l'action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit. »

La lecture, c'est aussi « l'émission à haute voix d'un texte écrit. Le passage du code écrit au code oral suppose la connaissance des lois régissant cette transposition et constitutives d'une discipline dite orthoépie. »

La lecture, c'est encore « l'action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu. »

En sémiotique littéraire, la lecture est la mise en œuvre d'un ensemble de procédures d'analyse portant sur un texte donné. Cette lecture se conçoit comme une production opposée à la description ou à l'explication classique du texte littéraire. Elle est lecture du

fonctionnement du texte ; c'est-à-dire opérations qui le constituent en tant que texte ; lecture de sa productivité ; lecture non finie, toujours ouverte à d'autres lectures, mettant en jeu d'autres techniques d'analyse et se reconnaissant elle-même comme "pratique" : le couple « écriture-lecture » est indissociable et occupe une position clé.

1-Lire n'est pas un enregistrement passif

Un accord général se rencontre aujourd'hui pour affirmer que savoir lire, c'est être capable de comprendre un texte écrit. Comprendre, c'est élaborer une représentation mentale. Savoir lire sera donc parvenir à élaborer une représentation mentale conforme à celle que le scripteur a voulu transmettre en s'appuyant sur des signes graphiques organisés qui constituent la langue écrite.

L'appréhension du texte n'est pas une simple opération passive d'enregistrement. Elle est toujours le résultat d'une activité intellectuelle du lecteur : opération de sélection des informations, de hiérarchisation, de structuration, etc.

Notre compréhension est commandée par des acquis antérieurs, notre connaissance du monde, notre vécu, notre personnalité. Remarquons que, dans certains domaines qui nous sont totalement étrangers, nous sommes susceptibles de nous trouver en position de mauvais lecteurs.

La lecture met donc en jeu non seulement des compétences linguistiques (passage obligé pour déchiffrer), mais aussi des compétences culturelles et cognitives, par des opérations mentales qui sont requises pour construire une signification.

Lire, c'est attribuer directement du sens à l'écrit, directement c'est-à-dire sans passer par l'intermédiaire ni du déchiffrement ni de l'oralisation.

Lire est une activité de recherche et non de découverte. Elle s'inscrit dans un projet, répond à une attente et se définit en terme de repérage plus que d'exploration.

Lire ne peut s'entreprendre que si le lecteur dispose déjà d'une expérience du décodage des textes, à la limite des systèmes signifiants d'une autre nature, expérience qu'il réinvestira sur le texte nouveau en vue de dégager non des significations linguistiques nées du rapport signifiant/signifié, mais le sens général du système texte.

Lire sera une opération de type déductif, le sens du texte étant déduit de l'interprétation de l'ensemble des indicateurs sémiologiques extérieurs au texte

(titre, documents iconiques, graphiques, couverture, etc.), ce travail d'analyse pré textuel permettant au lecteur d'élaborer des hypothèses de sens, de réduire à un niveau acceptable son état initial d'incertitude.

Lire consiste à rattacher systématiquement le texte nouveau et donc théoriquement inconnu à tout ce qui est susceptible d'en réduire le spécificité et la nouveauté : genre, système vraisemblable, fonctionnement discursif, intertextualité, ...

Lire consistera à partir à la recherche de signaux spécifiques, de lieux stratégiques repérables, soit parce que l'auteur les aura annoncés, créant ainsi une attente que le lecteur s'efforcera de combler, soit parce que, imprévisibles, leur survenue crée un effet de surprise ; les deux procédés étant destinés à faciliter le travail de détection du lecteur. La lecture pourra ainsi, à partir de l'organisation en réseau de ces signaux, donner une première représentation du texte, qu'il pourra progressivement affiner, pour ensuite les interpréter et les évaluer.

Lire consiste enfin à découvrir la langue au travail, par l'intermédiaire de l'exploration et de l'interprétation qui permettront de saisir le texte (dans toutes ses formes et composantes) afin d'entamer sereinement la production.

2-Lire implique une interprétation combinant les informations issues du texte et notre connaissance du monde

Il peut arriver, dans la lecture d'un texte, que tel ou tel mot nous soit inconnu, ou simplement que sa signification soit imprécise.

Il peut arriver aussi qu'une "coquille" ait provoqué la disparition de lettres, ou leur inversion, ou qu'une partie du mot soit partiellement effacée et difficilement lisible.

Toutefois, il faut constater que ces situations - aussi désagréables soient-elles - ne nous empêchent pas de comprendre un texte, dans sa globalité. Dans la lecture d'un roman, le lecteur n'arrête pas sa lecture pour vérifier dans un dictionnaire le sens de chaque mot qui ne lui est pas familier.

Cela prouve, si besoin est, que la lecture met effectivement en jeu des compétences linguistiques, mais ne se réduit pas à une simple opération de déchiffrement. L'esprit est capable d'anticiper à partir d'indices contextuels.

Il y a en effet une projection interprétative appuyée sur le contexte et sur nos connaissances préalables, qui se contrôle également à partir d'indices. Cela ne signifie pas que

le déchiffrement est inutile, puisqu'on peut (on doit) y recourir pour l'identification des mots, et qu'il intervient dans la vérification des hypothèses interprétatives ; mais qu'il faut comprendre qu'il ne constitue pas à lui seul le "savoir lire".

Lire suppose donc, en définitive, des compétences linguistiques (connaissance des relations morpho phonétiques, des relations syntaxiques, des systèmes énonciatifs, des ressources stylistiques etc.), qui doivent être mobilisées en interaction avec des compétences comportementales (indispensables pour mettre en œuvre une stratégie de lecture) et des compétences cognitives (indispensables pour le traitement de ces données linguistiques).

Ces différentes compétences, auxquelles il faut ajouter d'autres, permettent, si elles sont bien exploitées, de placer l'élève non pas en situation de contemplation ainsi qu'il l'est habituellement, mais en situation de celui qui, par son initiative, donne vie au texte en lui attribuant un sens et favoriser par la suite la production, en tant qu'activité artistique, de plaisir, couronnement de l'acte de lecture.

Ce plaisir, ou du moins sa valorisation, pour légitime qu'elle soit, n'a malheureusement pas sa place en pédagogie : c'est du moins ce qu'affirme J. Peytard (1988), cité par O. Séoud (1993, p.116) en disant que « cette attitude (plaisir, s'entend) est légitime, et personne ne refuse le plaisir ni la jouissance textuelle. Mais ce geste n'appartient ni à la didactique, ni à la pédagogie. »

Parallèlement, il faut remarquer comme l'a fait G. Vigner (1979, p.168), que « les conditions actuelles d'enseignement, et la situation n'est pas nouvelle, dissocient pour ainsi dire totalement le travail de lecture de celui d'écriture, au point que ce dernier [...] cesse d'être considéré comme un objet principal d'enseignement. L'écrit y est développé et engendré par la lecture, et l'est en tant que métadiscours et non discours de création. »

Il serait donc "urgent" de favoriser par un va-et-vient constant entre une pratique du "lire" et de l'"écrire", une conscience plus aiguë de la problématique de la communication écrite.

Il y a, de ce fait, dans tout apprentissage une dynamique et des compétences qu'il faut savoir exploiter et favoriser en vue de former un bon lecteur- scripteur.

3-Domaines de compétences en jeu dans la lecture

a- Domaine linguistique (représentation et automatisation du fonctionnement des différents systèmes de langue) :

- Fonctionnement du système graphique :
relations phonèmes/graphèmes (combinatoire),
fonctionnement ortho- graphique.
- Système lexical :
famille de mots (synonymes, homonymes, paraphrases, métaphores, ...),
délimitation du sémantique d'un mot par l'environnement.
- Morphosyntaxe :
concepts grammaticaux : constituants de la phrase, structures relationnelles,
marques morphologiques.
- Plan textuel :
superstructures formelles (types de textes) et macrostructures sémantiques (balisage du texte par des connecteurs),
énonciation : mise en scène du savoir, distinction récit/discours, modalisations,
progression thématique : reconnaissance thèmes/rhèmes, reprises anaphoriques (pronoms, synonymes, nominalisation, ...).

b- Domaine du développement sensori-moteur :

- repérage dans l'espace et dans le temps,
- discrimination visuelle, discrimination auditive,
- développement de la mémoire visuelle.

c- Domaine de la pragmatique ("pourquoi on lit") :

- Conscience du fonctionnement de l'écrit :
plaisir,
nécessité fonctionnelle (utilité pour "fonctionner" dans la vie quotidienne).

- Capacité à pratiquer la lecture/écriture comme un acte de langage :
intégration de l'activité au sein d'un projet,
perception de l'intention générale et de la situation de
l'énonciateur (paramètres de l'énonciation),
en particulier : représentation du rôle de l'acte de lecture dans la
tâche (contrat didactique).
- Capacité à se décentrer :
se mettre par la pensée à la place de l'émetteur,
calcul interprétatif, estimation du savoir partagé.

d- Domaine comportemental (développement d'un comportement intellectuel actif) :

- curiosité intellectuelle, esprit critique,
- rapidité et puissance de travail,
- adaptation et diversification des stratégies d'exploitation des écrits,
- possibilité d'accommodation devant un obstacle, capacité à s'appuyer sur des indices,
- capacité à faire des hypothèses,
- anticipation et rigueur dans la vérification des hypothèses.

e- Domaine de l'activité cognitive (mise en œuvre d'opérations mentales) :

- Capacité à mettre en interaction pour élaborer du sens :
pilotage par le "haut" (orientation du sens tiré du contexte situationnel, sémantique, syntaxique, ...),
prise d'informations par le "bas" (décodage à partir de la langue).
- Capacité à gérer la charge cognitive : automatisation des processus de bas niveau, mémorisation à court terme.

f- Domaine du socioculturel (connaissance du monde) :

- familiarisation avec la forme et avec le fonctionnement d'écrits sociaux divers,
- perception des connotations liées au référent, au vocabulaire, à la syntaxe, au registre de langue, etc.

- reconnaissances des genres de textes et de leurs lois de fonctionnement (conte, fait divers, ...),
- familiarisation avec d'autres codes (schémas, symboles, images, ...).

g- Domaine de l'artistique (connaissance des règles de production) :

- réflexion sur le maniement du langage,
- lecture d'un texte- objet d'art langagier dans une démarche créative de production,
- expérimentation des usages de langue, car considérée comme un laboratoire,
- plaisir de lire engendre le plaisir d'écrire.

Ces différents domaines montrent on ne peut mieux la complexité de l'acte de lecture.

Lire est, en effet, mettre en marche tout un ensemble de processus aussi complexes les uns que les autres. Lire, c'est aussi faire appel aux savoirs et savoir-faire du lecteur pour pouvoir saisir la charge sémantique, la portée formelle du texte.

Dans la perspective cognitive uniquement, on distingue deux types de processus à des niveaux différents de l'activité langagière :

le premier dit de "bas niveau" est relatif aux aspects phonétique et prosodique, graphique, lexical et morphosyntaxique de la langue ;

le second appelé de "haut niveau" concerne la structuration sémantique, la cohérence textuelle, la portée pragmatique et l'organisation du discours.

Transposés aux activités de lecture, nous pouvons affecter au premier type de "bas niveau", la lecture à haute voix dans la mesure où celle-ci permettra :

la reconnaissance lexicale et des indices morphosyntaxique,

la structuration de la suite de mots écrits en macro unités syntaxiques à l'aide de ces indices,

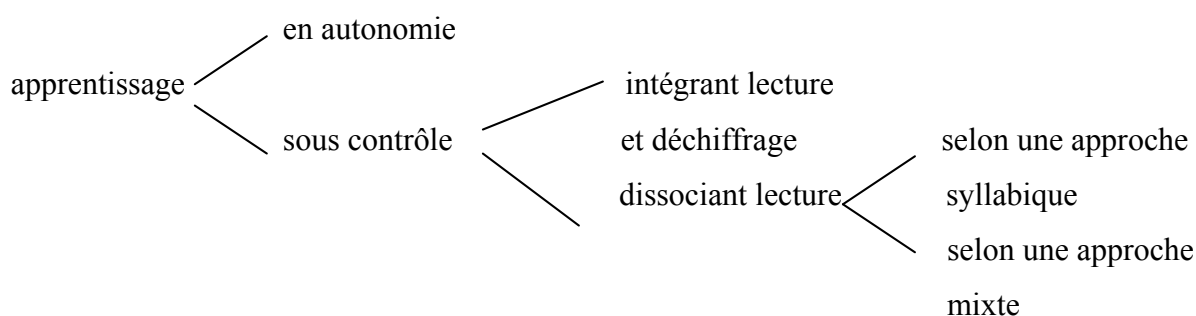
l'oralisation de l'écrit : phonétique et prosodie.

Le second type de "haut niveau", concerne la lecture "silencieuse" personnelle et personnalisée qui permette au lecteur de saisir et d'intégrer sémantiquement la totalité du texte ainsi que sa structure.

B- Méthodes et apprentissage de la lecture

Avant de nous engager dans l'analyse des différents modèles de la lecture, retraçons brièvement le parcours de l'institution éducative dans un pays comme le France, dans la mesure où il a servi d'arrière-plan à l'élaboration de politiques de lecture dans notre pays.

Nous pourrions distinguer cinq grandes phases qui sont toutes organisées selon le schéma suivant :



Commentaire :

Le premier choix se fait entre des apprentissages organisés sous contrôle étroit de l'enseignant et selon une progression très minutieusement définie avec le manuel (ou un autre support), comme appui indispensable, et les apprentissages en autonomie, c'est-à-dire fondés sur une démarche qui favorise la découverte progressive de l'écrit par l'apprenant par tâtonnements et activités exploratoires afin de le (l'écrit) saisir phonétiquement, syntaxiquement, sémantiquement, culturellement, etc.

Si, au contraire, l'on adopte le principe d'un apprentissage sous contrôle, un second niveau de choix s'impose entre une approche intégrée de l'écrit, où la lecture comme pratique et l'apprentissage du code sont abordés simultanément, et une approche dissociée où le déchiffrage a la priorité sur la lecture.

Si l'on se situe enfin dans cette dernière perspective, un dernier choix s'impose entre celui d'une approche syllabique qui met l'accent sur l'acquisition de la combinatoire du système graphique en se fondant sur la logique apparente de l'écriture, et l'apprentissage mixte, où, à partir d'un point de départ global, se fait un travail d'analyse du code qui ne néglige pas pour autant le sens.

Dans le cadre du projet didactique en 1^{ère} A.M., la logique veut que les apprentissages soient exécutés de façon autonome, où tâtonnements, exploration, plaisir se mêlent et se

rejoignent pour accéder d'abord au sens, ensuite à la production écrite, couronnement suprême de tout enseignement.

Sur un autre volet, nous retracerons ici l'"histoire de lire", qui peut se résumer ainsi :

1-Lire pour s'instruire

Dans le dernier quart du XIX^e siècle, s'est mis en place un premier modèle dont la finalité est de faire de la lecture la base même d'un travail d'instruction dans les différents modèles des savoirs de base : science, hygiène, histoire, géographie, etc.

Le manuel de lecture est une mini-encyclopédie dont la forme la plus réussie s'incarne dans le très célèbre "Le Tour de la France par deux enfants", de G. Bruno (1877), et qui parvient à trouver un juste équilibre entre la présentation des savoirs et celle des péripéties du voyage des deux enfants. Mais le modèle ne résista pas à l'émancipation des disciplines scolaires qui se dotèrent assez rapidement de leurs propres manuels.

2-Lire pour éduquer

Ce "genre" de lecture est en usage dans l'enseignement secondaire et qui connaîtra un succès incontestable au début du XX^e siècle. Il concerne les morceaux choisis d'auteurs qui, selon les ouvrages, oscillaient entre le souci de l'édification morale ou de la formation à la sensibilité littéraire par des extraits de pages de "grands" auteurs. L'intérêt de cette approche est d'avoir mis l'accent sur le langage sous ses différents aspects. Lecture et "français" commencent vraiment à être étroitement et intimement associés.

3-Lire pour lire

Ce troisième modèle apparaît après la première guerre mondiale et se situe dans un nouveau champ de préoccupation. Débarrassée du souci d'"instruire", la lecture va devenir pour elle-même sa propre fin. L'objectif va être de développer le goût de la lecture, et plus spécialement la lecture de textes longs. On voit aussi apparaître de nouvelles familles d'ouvrages, les romans scolaires qui, sous la forme d'une histoire que l'on va suivre tout au long de l'année, seront à la base d'activités de perfectionnement en lecture, la langue faisant

l'objet d'un traitement à part dans des ouvrages de grammaire spécifiques. Ce genre se maintiendra avec succès jusqu'à la deuxième guerre mondiale et même au-delà.

4-Lire pour apprendre la langue

Vers les années 1925, apparaît un autre genre différent du précédent en ce sens que la lecture y est mise non plus au service d'elle-même, mais au service d'un savoir-écrire. Il s'agit de livres organisés par centres d'intérêt et qui, dans la plupart des cas, revêtiront la forme de manuel unique de français. A partir de textes regroupés par leur unité thématique, on développe l'ensemble des exercices de français en vocabulaire, orthographe, conjugaison, grammaire ; toutes ces activités devront converger *ipso facto* dans le travail de rédaction. La description et la narration sont les types de texte que l'on va rencontrer dans les manuels qui vont d'ailleurs être promis à de grands succès, puisque ce genre aura cours jusqu'au début des années 1960 et que l'on rencontre même aujourd'hui.

5-Lire pour travailler / lire pour soi

Ces deux orientations concomitantes sont celles qui, aujourd'hui encore, se partagent le champ de la lecture. Lire, c'est d'abord apprendre à lire pour extraire et traiter des informations ; c'est aussi lire plus vite ; c'est enfin lire à partir de toutes sortes de supports.

Tous les textes deviennent des supports indifférenciés dans leurs origines et leurs formes. C'est le règne de la lecture fonctionnelle. En compensation, on voit se développer l'individualisation de la lecture, la lecture pour soi sans références culturelles partagées.

6-Lire pour écrire

Le plaisir d'écrire vient tout naturellement de celui de lire. Les compétences d'écriture sont, en grande partie, dépendantes de l'accumulation des lectures. Chez la plupart des enfants, - comme d'ailleurs chez les adultes -, cette relation reste implicite. Il est certainement utile de l'expliquer et de montrer comment, y compris dans la littérature, tout travail d'écriture vient s'appuyer sur le réseau de lectures antérieures.

En lisant, l'enfant apprend à se servir d'un objet (ou plutôt d'un "objet", si cet objet est considéré, par lui, comme un jeu qui lui permette d'apprendre), à vivre une vie meilleure

en s'identifiant au héros. Cette identification se fait par "sympathie", par "amour" au personnage de la fiction : ce mode de lecture est appelé par C. Oriol-Boyer, (2004, p.5), dans l'introduction de son ouvrage intitulé "50 activités de lecture-écriture", mode de *lecture fusionnelle*.

Toutefois, il faut noter que la position fusionnelle peut s'avérer difficile à conserver. De ce fait, le lecteur peut prendre ses *distances* (en découvrant qu'il s'agit de la pure fiction), et passe alors du côté de l'écriture.

C'est par ce passage que le lecteur deviendra lui-même scripteur. Il incombe alors à l'enseignant de développer chez lui le goût et l'envie qui vont l'emmener vers la position de *lire pour écrire*.

Il découvrira désormais les règles d'écriture du texte qu'il est en train de lire et d'en faire usage pour écrire un texte de même nature, à partir d'un projet d'écriture individuel (personnel) ou collectif.

Il découvrira par la suite, comme l'affirme si bien C. Oriol-Boyer, que si lire, c'est fictivement vivre plus, écrire c'est effectivement écrire un peu ou même beaucoup, vraiment, passionnément, ...

Il aura pour mission (ce n'est pas toujours facile, hélas) d'aider l'élève à basculer d'une position fusionnelle à une position de lecture distanciée sans jamais oublier de relier réflexion sur le sens et réflexion sur le maniement de la langue.

Cette dernière permet d'effectuer à partir d'un texte un grand nombre d'opérations manipulatoires : commencer, terminer, décrire, mélanger, détourner, transposer, mettre en scène, réduire, compléter, réviser, réécrire. Ce qui redonnera à l'enfant la "joie" de lire et d'écrire, car le plaisir d'écrire tient au plaisir de s'exprimer, de lire et de communiquer, du moment que l'un des buts de l'enseignement apprentissage d'une langue, en général, est de donner à l'élève les moyens de le satisfaire : *le plaisir d'écrire se cultive, l'écriture s'apprend*.

Il faut noter avec Furet Ozouf (1977), cité par G. Vigner (1979, p.22) que « la lecture (telle qu'apprise à l'école ou en famille) ne se distingue que très lentement de la mémorisation ; quand elle n'est pas jointe à la maîtrise de l'écriture, elle est mnémotechnie d'un dessin plus que le déchiffrement d'un texte. Elle ne change pas le rapport de l'individu à la culture, elle le confirme. [...] elle n'implique ni autonomie individuelle, ni exercice obligatoire d'une liberté intellectuelle minimale, ni commencement de rupture intérieure avec

les contraintes de la communauté. Ecrire, c'est pouvoir communiquer en secret, d'individu à individu. Lire seulement n'est qu'une activité passive : recevoir le message ne donne pas vraiment accès au circuit de la nouvelle culture. »

Telle que pratiquée actuellement, la lecture reste dans bien des cas *orale* et *collective*. Il y a, selon G. Vigner (1979, p.23) des « "lisants", plus nombreux encore des "auditeurs lisants", peu de lecteurs en vérité. »

La lecture ne va prendre sa signification et son statut nouveaux qu'au contact de la pratique de l'écriture. C'est en effet par l'écriture que l'individu découvrira la possibilité de communiquer librement, personnellement, hors d'un quelconque contrôle collectif. En somme, ces six modèles de lecture réunis contribueront assurément à la réussite de l'enfant et par conséquent la réussite de l'école dans sa mission éducative.

Lire - tout en sachant lire - pour s'instruire, pour écrire, pour travailler ou simplement pour son propre plaisir serait faire de l'élève le modèle idéal, apte à s'intégrer facilement dans la société et devenir par la suite un élément utile et efficace.

C- Formes de lecture

Nous vivons dans un monde qui n'accorde aucune importance, aucune considération à l'illettrisme. Nous vivons dans une civilisation de l'écrit et à chaque fois nous sommes sollicités par l'activité de lecture qui peut s'inscrire soit dans un projet de recherche, soit pour le plaisir de lire. Denrée rare chez nos apprenants et même chez nos étudiants !

De ces activités lectorales, nous pouvons énumérer plusieurs formes de lecture. Dans ce cas, la lecture est une compétence déjà acquise ou du moins elle l'est en grande partie.

1-Savoir lire

La compétence de lecture, en effet, peut se définir, selon S. Moirand (1979, p.22) comme étant « la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome.

La compétence de lecture reposerait alors sur une triple compétence : une compétence linguistique qui relèverait des modèles syntactico-sémantiques de la langue ; une compétence discursive qui reposerait sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit) ; enfin une connaissance des références extralinguistiques des textes (l'expérience vécue, les savoir-faire, le bagage socioculturel et perception « cultivée » que l'on a du monde) [...]. »

La compétence de lecture, indispensable dans tout processus d'enseignement apprentissage, acquise, il faut mettre en évidence les différentes formes (situations) de la lecture.

S. Moirand (1979, p.18) relève plusieurs formes de lecture :

« [...], il faudrait distinguer *la lecture captive d'une lecture volontaire* qui seule relèverait d'une décision ou d'un besoin conscient. En effet, lorsqu'on flâne dans la rue, ou que l'on prend le métro, on perçoit un certain nombre d'écrits, même sans l'avoir voulu [...]. Il arrive cependant que dans la rue, le métro ou au supermarché, par exemple, la lecture devienne volontaire si l'on cherche un endroit précis, une information ou un objectif défini. La limite entre la lecture captive et lecture volontaire n'est pas toujours aisée à cerner (le moment, le lieu, le type de référents ne sont pas forcément des éléments pertinents). ».

L'acte de lire doit donc être conscient, voulu et désiré, autrement il serait absurde de demander à une personne de lire si tel n'est pas son désir. Il peut le faire, mais sans aucun plaisir ni investissement personnel.

Les raisons qui nous poussent à lire sont au nombre de deux, selon S. Moirand (1979, p. 18), « [...] soit on lit par plaisir et il s'agit de la lecture détente, de la lecture loisir [...] ; soit on lit pour s'informer, pour chercher une information, au sens large du terme [...] ».

2-Lecture silencieuse

La forme de lecture la plus utilisée est la lecture silencieuse, car elle est bien plus rapide, bien plus efficace que la lecture à haute voix qui oblige l'œil à suivre le texte lettre après lettre, son après son.

La lecture silencieuse, personnalisée, permettra à l'apprenant de faire des va-et-vient dans "son" texte afin de :

comprendre le texte par l'intermédiaire de plusieurs sortes d'hypothèses d'ordre sémantique qui interviennent principalement dans la reconstruction du sens du texte,

travailler la langue dans le but de maîtriser les modèles syntactico-sémantiques et les schémas d'organisation textuelle gage d'une production écrite future basée sur l'aspect formelle de la langue.

3-Types de lecteurs

Ceci nous mène directement vers l'identification des lecteurs du texte littéraire qui pourront être classés et dénommés suivant les types suivants :

il y a en premier lieu le lecteur ordinaire qui lit un texte littéraire mais sans autant produire une œuvre semblable ou un métatexte sur le texte lu ;

d'autre part, il existe un autre lecteur, le lecteur écrivain qui lit pour écrire. Dans ce cas, il pastiche, copie, cite, parodie, imite, traduit, résume, commente, explique et s'inspire des textes déjà lus ;

le troisième type de lecteur est le lecteur critique. Celui-ci est considéré comme un lecteur averti. Son point de vue découlant de ses lectures sous forme de réponses imprimées, joue un rôle important et légitime quand il contribue à décerner des labels de distinction littéraire ;

le lecteur didacticien est considéré, en milieu didactique comme expert. Son rôle est de choisir les textes à lire par les apprenants, il les commente, le analyse, les explique ;

le dernier type de lecteur est le lecteur apprenant. On lui impose des textes à lire dans le contexte didactique, textes qu'il n'a pas choisis. Il peut devenir un lecteur scripteur qui écrit pour une finalité didactique. Aidé dans sa mission par le lecteur didactique (qui lui facilite la tâche en lui fournissant les éléments nécessaires à l'accès au texte), le lecteur scripteur exerce des activités lectorales (même si parfois elles ne lui sont pas nécessaires à l'image de la lecture orale) afin de réaliser un projet selon des modalités pré-établies.

Il est parfois considéré comme un lecteur assisté, mais cet assistantat s'avère être indispensable, du moins tout au début dans la mesure où il favorisera (s'il est bien mené)

l'acquisition des techniques lui permettant de devenir plus tard un bon lecteur scripteur travaillant en autonomie.

Aussi doit-on signaler pour terminer que l'activité de lecture des textes littéraires dans le cadre du projet didactique, doit être menée dans le but de permettre à l'apprenant d'élaborer dès les débuts des apprentissages ses propres outils de décodage et d'interprétation. Ceci lui donnera l'envie d'exercer ses facultés lectorales au service de l'écrit en y intégrant tous les aspects de la langue travaillée au préalable. Ces aspects sont bien évidemment de nature linguistique, culturelle et artistique.

D- L'acte de lecture dans le projet didactique de 1^{ère} A.M.

Le manuel de l'élève de 1^{ère} A.M., "Plaisir d'apprendre le français" se propose, par sa démarche et son contenu, de joindre l'utile à l'agréable : c'est ce que prévoient les concepteurs de ce manuel. Ils se proposent dans le domaine de la lecture, en particulier, de « faire découvrir aux élèves le plaisir de la lecture » en leur faisant acquérir une méthode pour devenir des « lecteurs autonomes et critiques ».

Ces compétences et ces connaissances seront développées en abordant des textes d'auteurs venant d'horizons différents. Ce qui laisse présager que le domaine de l'interculturel sera pris en charge par l'enseignant pour faire découvrir aux apprenants ces « horizons différents ».

En ce qui concerne les programmes officiels, il est question pour l'élève de se forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder des textes (oraux ou écrits) ou en produire.

Ces outils d'analyse qu'il aura à se forger se baseront pour l'essentiel sur des compétences censées être acquises précédemment en matière de lecture.

Avant d'arriver en 1^{ère} A.M., l'élève devrait être capable de :

- lire couramment et d'une manière expressive,
- émettre des hypothèses de lecture en s'appuyant sur l'image du texte,
- identifier à partir d'une lecture silencieuse les personnages d'un récit, ses enjeux, etc.,
- reprendre l'essentiel d'un texte lu et en donner un avis personnel.

Quant au profil de sortie, l'élève de 1^{ère} A.M. aura renforcé ses bases de lecture en étant familiarisé avec la narration, la description et le discours direct et indirect.

Il saura ainsi retrouver la structure d'un récit, identifier les personnages et repérer des lieux et des actions.

Il saura aussi construire du sens à partir d'un texte écrit à travers une lecture réflexive qui le conduira à l'autonomie.

A partir des différentes modalités de lecture (lectures « linéaire pour étudier un texte, repérage pour une recherche documentaire, écrémage pour sélectionner des informations, ou balayage pour ramasser l'essentiel »), il sera capable de retrouver la cohérence textuelle, c'est-à-dire saisir les relations qui structurent le texte.

Pour terminer, il faut signaler que l'acte de lecture est le moment idéal pour voir se concrétiser les compétences de production tant à l'oral qu'en activités métalinguistiques, condition sine qua non pour la "réussite" de la production écrite.

Tout se baserait donc sur le processus du "lire". Il va sans dire qu'un élève qui ne sait pas lire, ne saura jamais écrire dans la mesure où les deux actes sont intimement liés, comme le souligne à juste titre C. Oriol-Boyer (1989, p92) : « la lecture est, en effet, un moment du procès d'écriture. Le premier lecteur d'un texte est celui qui est en train de l'écrire [...]. Le pur lecteur est un scripteur qui s'ignore, le pur scripteur est un lecteur inconscient de l'être. »

D'où cette interactivité de la lecture et de l'écriture que ce soit en réception ou en production.

II. TEXTE LITTÉRAIRE ET ACTE D'ÉCRIRE

L'enseignement apprentissage des langues étrangères a été centré, depuis longtemps (et ce à la faveur des méthodes directe, audio-orale et audiovisuelle), sur l'acquisition et l'appropriation du code oral en priorité au détriment du code écrit, relégué à la fin des activités, ou carrément délaissé.

En effet, l'oral était considéré comme le point d'ancrage du processus pédagogique. Nulle autre activité ne pouvait se concrétiser sans "l'autorisation" solennelle de l'oral, que ce soit en réception ou en production.

Néanmoins, il faut noter que la première particularité de l'oral est sans doute son caractère « éphémère », comme l'affirme le Guide Belin de l'enseignant (2005, p.20).

Cette fugacité rend l'énoncé des plus brefs contrairement à l'écrit qui nous fournit la possibilité non seulement de relire, mais surtout de comprendre et de le modifier si l'on se trouve en phase de production.

Il ne faut pas croire que l'oral ne sera pas abordé en tant qu'activité langagière dans le projet didactique. Au contraire, il figure à tout moment de l'apprentissage en tant qu'activité qui permette la prise de parole, mais il ne sera plus considéré, comme auparavant, comme un objet d'étude spécifique.

L'oral peut, en ce sens, être une propédeutique à l'écriture ; il est, selon J-M. Rossier (2002, p.89) « transversal, car toute tâche scolaire implique une justification, une explication et un commentaire oraux. »

A- L'écrit, essais de définition

C'est forcément à l'école que l'enfant acquiert, développe et affine des compétences rédactionnelles. Pour l'aider dans sa démarche d'appropriation des savoirs et des savoir-faire, il faut le mettre en situation de vouloir et pouvoir écrire.

Il ne s'agira pas bien évidemment, comme le souligne O. Séoud (1997, p.162) de « viser à produire des écrivains, ou à ne produire que des écrivains (encore que, si on considère que la littérature est un art et au même titre que la peinture, la sculpture, etc., il ne serait pas illégitime d'y penser, et que, si tout le monde n'est pas écrivain, rien ne nous empêche d'admettre, en théorie, que tout le monde puisse le devenir), mais d'assurer un apprentissage de l'écriture littéraire pour répondre au désir d'écrire ; car ce désir est plus répandu qu'on ne croit (qui peut affirmer ne l'avoir jamais ressenti ?), et s'exprimera sans doute plus fortement, si on prend soin (c'est le rôle de la pédagogie) de lever certains blocages, parmi lesquels la théorie des dons n'est d'ailleurs pas des moindres, et dont est responsable l'idéologie culturelle. Apprendre à écrire donc, d'abord, au nom du droit de tous

les apprenants au "plaisir du texte", qui est non seulement un plaisir de lire mais aussi d'écrire et de dire. »

L'écrit, parent pauvre des méthodologies précédentes (où le travail de production était réduit à la phrase ou au texte court), tend à retrouver toute son aura grâce aux approches actuelles qui le considèrent comme une activité primordiale et indispensable qui permette d'explorer la langue, en la voyant au travail.

L'objectif visé par cette "réhabilitation" de l'écrit en le réintroduisant dans le processus pédagogique, est désormais celui d'encourager l'enfant à la production véritable.

L'acte d'écrire ne sera plus envisagé comme une réponse à la seule obligation scolaire. Dans ce sens, G. Vigner (1982) cité par M-H Estéoule-Exel (1993, p.107) affirme que « écrire, [...], ne consiste plus à produire un texte sur la seule incitation du professeur mais à transmettre un message à un interlocuteur absent par le moyen d'un texte écrit. Ce dernier se substitue au message transmis oralement dans une communication en face à face. Le passage à l'écrit consistera à réorganiser le message oral de telle sorte que les changements apportés dans le choix du canal de transmission et dans la situation d'énonciation n'affectent pas le contenu du message. L'écrit obéit à des motivations fonctionnelles mieux en rapport avec sa nature véritable. On écrit à quelqu'un faute de pouvoir s'adresser à lui de vive voix.

Les écrits proposés relèveront désormais de genres spécifiques tels que le message, la lettre, le télégramme, le bref rapport, le constat, etc. Beaucoup d'exercices consisteront en la transformation de textes en faisant varier les paramètres de la situation d'énonciation (accident de la route vu par l'automobiliste, un témoin, un journaliste, etc.). »

Cette fonction de communication est décrite par S. Moirand (1979, p.09) en ces termes :

« Par situation d'écrit, nous entendons donc une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à (pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et/ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques. »

La situation de communication est ainsi envisagée selon que l'on veuille interpréter un document, ou au contraire produire un écrit.

Si l'on veut interpréter un document, on doit tenir compte de certains éléments inhérents à la situation de production et qui répondraient aux questions suivantes, telles qu'elles ont été posées par S. Moirand (1979, p.09) :

A propos de quoi ?

Qui écrit ?

A qui écrit-il ?

Où ?

Pour qui ?

Quand

Pour quoi (faire) ?

Pourquoi ?

Quant à la production écrite, il s'agit plutôt de se demander :

A propos de quoi ?

Quel est le « je » qui écris ?

Quel est le « tu/vous » à qui

« je » écris ?

Où ?

Quand ?

Pourquoi « je » écris ?

Pour quoi (faire) ?

Par ailleurs, et pour définir l'acte d'écrire, nous nous appuyons sur la définition donnée par J-P. Cuq (2003, p.79). Pour lui, « écrire, reste associé, dans les représentations sociales, à une activité réservée aux professionnels, en particulier aux écrivains, une attention particulière étant accordée à la forme et au style. »

Pratiquement, ce qui est intéressant pour nous, - et c'est dans cette perspective que nous nous inscrivons -, ce serait l'exigence de lier, comme le préconise D. Leclair (1992), cité par O. Séoud (1997, p.167) « l'écriture à la lecture, la pratique de celle-ci à l'apprentissage de celle-là, et tous les enjeux de cet apprentissage. »

Dans un article qu'elle intitule "Autour du *poème*, former de vrais lecteurs", D. Leclair défend vigoureusement la didactique de l'écrit.

Elle part de l'hypothèse que « la bonne lecture » est celle qui s'associe à l'écriture, qui se « traduit » en écriture - l'enjeu de cette lecture-écriture étant, outre la (re)découverte des virtualités de la langue, d'accéder à une « *parole authentique* », de se dévoiler à soi et aux autres.

L'objectif est d'arriver à saisir le texte dans sa totalité, c'est-à-dire ne pas croire que le travail à accomplir est réservé seulement à la langue ou au jeu sur les mots. Il faut aller au-delà, en d'autres termes, dans le temps de l'écriture, même si la consigne peut donner à

réemployer certains matériaux du texte, il ne s'agit pas de répéter ce texte, de l'imiter (même si au départ l'imitation, le pastiche sont des activités "permises"), mais bien de lui « *répondre* », car l'enjeu de la classe n'est pas seulement linguistique mais doit impliquer l'être du sujet, ce qui suppose, précise D. Leclair, qu'on dise à son tour « je », son histoire ou ses émotions, en effectuant à son tour un travail de singularisation sur la langue.

B- Jeux et enjeux de l'acte d'écrire

1-Ecrire, un acte individuel "libre"

L'acte d'écrire en situation de communication, si on lui enlève le fait de ne pas s'appuyer sur la seule incitation de l'enseignant, doit susciter un engouement certain chez l'apprenant en ce sens que ce dernier se sentira libre de composer.

C'est ce qui est affirmé par D. Leclair, quand elle dit que les apprenants de langue étrangère « ne se sentiront pleinement sujets singuliers dans cette langue étrangère (et dans cette culture) que lorsqu'ils seront libres (aptes à le faire) de faire varier, d'actualiser, de transgresser consciemment (ou inconsciemment au début, c'est nous qui soulignons) les constantes de la grammaire. »

Cette transgression, y compris de la langue elle-même, peut contribuer inévitablement à faire travailler les enfants sereinement, car il leur est "permis", en changeant la langue, de changer l'univers et la manière de concevoir et d'imaginer.

Les enjeux de ce travail de lecture-écriture sont donc clairs : en même temps que se fait un travail sur la langue, en même cela favorise l'émergence, en classe, d'une parole vraie et authentique.

Cet accès à une parole vraie donne les moyens de se découvrir comme sujet (c'est-à-dire comme quelqu'un qui est en train d'accomplir le travail de production avec manifestation du « je »), dans une langue étrangère où sa propre culture peut se manifester, et de s'affirmer comme détenteur d'une expérience unique dans son histoire spécifique.

Car, comme l'affirme O. Séoud (1997, p.170), « la lecture des textes par leurs auteurs va créer les conditions d'une communication véritable entre les apprenants. Elle provoque le dévoilement de soi que le groupe analyse et commente et qui fait courir un risque à l'auteur

qui se lit : le « je » qui parle dans la classe n'est pas un « je » de fiction, comme par exemple dans les « jeux de rôle », où l'apprenant joue un personnage « *pour produire*, selon D. Leclair qui cite F. Cicurel (1989, p.09), *du grammatical* » et « *fait semblant d'avoir quelque chose à dire* ».

Il faut souligner que l'échange dans la classe doit consister, pour l'apprenant d'expliquer aux autres ses choix linguistiques, ponctuation, temps des verbes, cohésion, etc.

Dans cette optique, D. Leclair (1992), cité par O. Séoud (1997, p.170) résume la situation en affirmant que « l'écoute active du groupe tient à cet échange réel qui s'établit entre des personnes (avec une histoire, une sensibilité, une liberté, ...) et non plus seulement entre des apprenants d'un cours de FLE. Par l'intermédiaire du poème (ou du texte littéraire en général), une autre parole (non scolaire, non artificielle) et un autre comportement (non théâtral, non stéréotypé) sont donc produits dans la classe. Ils permettent de briser des hostilités, de lever des réticences, de faire que l'autre soit mieux accepté dans ses différences, parce qu'il est mieux connu, mieux compris. »

Le poème, (parce qu'il permet certaines transgressions langagières non autorisées ailleurs), est le lieu idéal pour favoriser la créativité, la pratique artistique de l'écrit. C'est l'endroit recherché pour permettre à l'apprenant de produire en l'initiant à la production, en le sensibilisant au langage comme matériau, au mot comme objet. C'est le lieu propice pour lever, chez les adolescents (ou les futurs adolescents) des résistances ou des inhibitions, à l'âge où, contradictoirement, s'oppose avec force besoin d'expression et peur d'échec.

Ce besoin d'expression chez l'enfant peut être latent : c'est à l'enseignant de le découvrir et de favoriser son émancipation. Il s'agit donc de leur faire prendre conscience, à travers des exercices qui se veulent ludiques, de la spécificité même de l'activité littéraire.

2-Ecrire, un exercice ludique

Les exercices ludiques, élément de la pédagogie de la lecture-écriture sont nombreux et variés. Riches, linguistiquement parlant, ils peuvent contribuer à une production écrite de bonne facture où seront mêlés tous les aspects du texte : de l'aspect formel (artistique) jusqu'à l'aspect sémantique en passant par les aspects discursif (cohérence) et textuel.

La production dont il est question ne sera mise au jour que ses conditions de réussite soient réunies :

- être menée d'une main de "maître" : le travail de langue y sera prépondérant, l'union lecture-écriture y trouvera toute sa signification et son importance afin de "faire" de l'apprenant non seulement un lecteur autonome, mais aussi un futur scripteur/écrivain autonome,
- s'inscrire dans un projet d'écriture répondant aux cinq leviers qui constituent les phases étroitement liées et indissociables dans la réalisation pratique de l'écrit

Il faudrait alors pour atteindre cet objectif :

a-planifier :

Il s'agira de dégager un plan si besoin est. Il servira de fondement, de point de départ à la préparation de l'écrit, grâce à une disposition qui peut se résumer ainsi :

- rendre explicites l'objectif, l'enjeu de la communication ; identifier le plus précisément possible les destinataires ;
- se représenter les caractéristiques du texte à produire, à mettre en relation avec d'autres textes du même type déjà écrits ou déjà lus ; se remettre en mémoire les caractéristiques déjà explicitées ;
- se servir d'un outil connu (par exemple le schéma narratif) pour l'élaboration d'une trame ; choisir un ordre de présentation des éléments ;
- mobiliser des idées en fonction du projet, sélectionner et organiser les informations utiles et pertinentes.

b-mettre en texte :

Cette activité est personnelle. Elle permet à l'apprenant de mettre en forme tous les éléments sélectionnés et répertoriés précédemment. Un conflit d'ordre cognitif s'engage entre l'apprenant et l'objectif fixé. La mise en texte prend en considération les paramètres suivants :

- sélectionner des indices pertinents à "peser" dans le texte pour qu'il soit cohérent et compréhensible ;
- rédiger un texte conforme aux caractéristiques du type de texte choisi ;
- choisir un mode d'"entrée" et de "sortie" dans le texte cohérent avec le type de texte ;

- enchaîner les phrases de manière cohésive (progression thématique, systèmes de reprise, articulateurs) ;
- prévoir et gérer les contradictions et les ambiguïtés possibles ; utiliser de façon adéquate les éléments grammaticaux ou lexicaux caractéristiques du type de texte à produire.

c-réviser :

C'est un moment important qui permet de prendre du recul afin de reprendre, de corriger et d'améliorer les différentes productions. La révision table sur le retour à l'apprentissage (la métacognition). Par révision, il fait entendre :

- relecture du produit et évaluation de l'adéquation du texte produit aux objectifs fixés préalablement ;
- suppression des contradictions et ambiguïtés ;
- introduction des éléments d'information nécessaires ;
- repérage des réussites et des insuffisances, en termes de cohérence textuelle, construction et enchaînement des phrases, choix lexicaux et grammaticaux, correction orthographique et respect de la ponctuation.

d-réécrire :

C'est l'ultime opération avant de procéder à l'évaluation ; la mise au propre du texte prendra en charge les indicateurs suivants :

- prise en charge adéquate des nouvelles informations apportées ;
- choix des critères de réussite formulés lors de la révision ;
- relecture moment par moment ;
- réécriture définitive du texte.

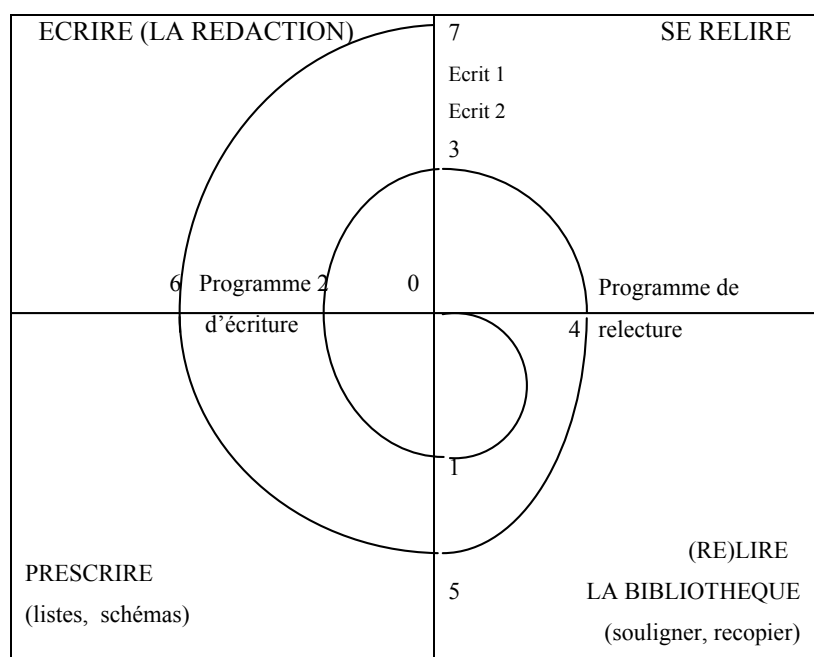
e-évaluer :

C'est un moment très important dans l'apprentissage : l'accent sera mis sur les dysfonctionnements produits par l'apprenant et là une stratégie de remédiation doit être installée pour redonner au texte sa véritable dimension au triple plan structuro sémantico artistique.

L'évaluation permet à l'apprenant d'apposer un exerçage régulant des outils relatifs au type de texte visé, une reformulation du texte sur la base de données nouvelles.

Elle lui permet enfin d'apprendre à prendre conscience de ce qu'il fallait faire et comment il peut le faire.

Nous reprendrons ici la présentation du processus d'écriture de C. Oriol-Boyer. Ce processus est divisé en phases car "un texte est en effet le résultat d'un rapport oublié mais obligé entre les pratiques de lecture et d'écriture selon le schéma suivant qui met en évidence leur relation" :



En effet, dans un article paru dans la Revue *Le Français dans le monde*, novembre/décembre 1990, intitulé "Pour une didactique du français langue et littérature étrangères", C. Oriol-Boyer montre que « la spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Chaque cadran représente un type d'opération : il y a globalement, une succession obligée mais il n'y a pas linéarité des enchaînements car :

certaines phases peuvent être sautées, tandis que d'autres peuvent comporter, en leur sein, en microséquence, telle ou telle autre (par exemple, au moment même où l'on se relit, on peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture).

toute phase peut avorter et ne pas amener la suivante (c'est l'échec, le découragement, l'acceptation d'un comportement velléitaire).

Segment (0-1) : parcours de lecture toujours déjà effectué qui permet l'émergence d'un projet d'écriture.

Segment (1-2) : constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases, etc.). Cette phase comprend des activités de planification.

Segment (2-3) : travail de rédaction qui permet la venue d'un premier texte, ou travail de réécriture qui permet une nouvelle version.

Segment (3-4) : temps de relecture, établissement d'un diagnostic, élaboration de stratégies de remédiation et, en particulier, convocation d'autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version.

L'écrit numéro 1, [...], désormais, fera partie de la bibliothèque.

De versions en versions le parcours se reproduit jusqu'à ce que la différence entre deux versions soit tellement minime que l'on arrive à parcourir non plus une spirale mais un cercle.

Selon les phases de travail en cours, on sera plus proche de la copie ou du travail de rédaction (synonyme ici d'amélioration). Le procès de lecture-écriture fait basculer d'un sens à l'autre : le trajet s'accomplit depuis l'art du RAPT jusqu'à celui de la RATURE. »

En définitive, l'enjeu principal est non plus seulement d'écrire, mais de libérer une parole authentique, qu'il faudra savoir entendre et lire. La libération de la parole doit se faire dans des conditions propices, non artificielles, ou aussi peu artificielles que possible.

Il s'agit dans un premier temps d'essais d'écriture qui pourront, comme le dit L. Jenny, cité par O. Séoud (1979, p.183), « faire le silence, ou bien susciter le vacarme, l'interrogation... »

Il s'agit aussi et enfin, pour rejoindre C. Oriol-Boyer (1989, p.103), de « faire développer la pensée abstraite par l'écrit grâce au travail du paradigme et des relations de similarité. »

Il est désormais aussi nécessaire qu'indispensable d'encourager l'apprenant dans des activités simultanées de lecture-écriture, en essayant, du mieux que l'on peut, de le libérer des entraves purement scolaires de l'écriture. Il deviendra ainsi plus autonome et aura assurément cette envie enthousiaste à la création personnelle. Il lui sera difficile, du moins tout au début,

d'étancher sa soif créative, mais si on lui accorde notre confiance et notre attention soutenue, en l'orientant dans ses activités de production, il saura certainement relever le défi et devenir, ne serait-ce que l'espace d'une séance, un véritable lecteur-scripteur et un véritable scripteur-lecteur, en ayant quelque chose à raconter, des arguments à faire valoir et quelque chose à inventer.

Bref, encourageons-le (et ne nous laissons dans notre besoin) à se prendre en charge dans son entreprise, dans son projet de lecture-écriture. Tous les moyens sont bons à utiliser et exploiter, même le retour vers sa langue maternelle, qu'il faudrait toutefois user avec mesure.

C- L'écrit dans le projet didactique de 1^{ère} A.M.

Les programmes officiels dans le volet "compétences en expression écrite", stipulent que l'élève de 1^{ère} A.M. est censé utiliser correctement les caractères des différents types d'écritures et écrire non seulement pour conserver une information, mais aussi pour communiquer ce qu'il a compris et pour s'exprimer librement dans des situations de communication simples et courantes.

A sa sortie, il sera capable de rédiger un récit en y insérant un passage descriptif (un personnage, un objet, un lieu) et un passage dialogal. Il aura acquis en plus un comportement de scripteur et aussi des savoir-faire sur le plan méthodologique, en étant capable de faire une recherche documentaire, sélectionner une information, classer des documents, organiser, etc., et ce dans le cadre d'une tâche individuelle ou collective.

Ce profil ne sera atteint qu'avec l'installation d'un certain nombre de compétences concernant aussi bien la lecture que l'écriture.

Pour l'écrit, il s'agira essentiellement de compétences relatives à :

- la maîtrise des aspects graphiques du français (ceci ne peut être que le renforcement des acquis précédents),
- la production d'un écrit en fonction d'une situation de communication,
- la production de textes variés (en assurant la cohérence logique ou chronologique d'un texte en fonction de sa spécificité).

Pour ce faire, il incombe à l'enseignant facilitateur d'apporter une aide régulière et soutenue à ses élèves (surtout aux élèves manquant d'assurance, de vigilance et de moyens

langagiers adéquats, bref, aux élèves "défaillants"). Il les sensibilisera aux règles de cohésion et de cohérence, aux règles et aux lois qui régissent la langue, aux modalités de clarté, de structuration et d'adéquation à la consigne (si consigne il y a).

L'effort consenti par les élèves doit être, enfin évalué à sa juste valeur afin de procéder aux régulations et ajustements adéquats, nécessaires à la future production.

III. TRADUCTION ET SITUATION D'APPRENTISSAGE

Pendant des années, dans l'apprentissage des langues étrangères, il n'était pas question d'introduire dans la classe, ne serait-ce qu'un soupir, des éléments appartenant à la langue maternelle des apprenants. Ce qui obligeait le plus souvent les enseignants à tourner autour du pot des mots pour essayer de faire comprendre une notion, un concept quelconque, transformant ainsi la classe en scène de théâtre pour malentendants (utilisation des gestes) ou autre scène. Pourvu que le message passe !

Et, comme l'a indiqué Françoise Ploquin dans un article paru dans "Le Français dans le Monde", N° 334, (Juillet- Août, 2004, p.23), « faire entrer une traduction dans une classe de langue apparaît comme une provocation sacrilège et n'est guère comparable qu'à l'affichage d'une reproduction dans un musée ou la présence d'un âne dans une course hippique de prestige. »

La traduction que nous visons ici est celle préconisée par M. Perquier (1973), cité par M-H Estéoule-Exel (1993, p.121), quand il parle de traduction interprétative. Il dit en ce sens : « Seule, en fait, mérite le nom de traduction la traduction "libre", c'est-à-dire celle qui remplace la totalité d'un énoncé par un autre énoncé présentant les mêmes caractéristiques d'adéquation à la totalité de la situation. »

La traduction que nous visons encore est celle qui permette d'aider l'élève- lecteur et le préparer à l'appropriation non pas d'une seule langue, mais deux qui doivent (non sans heurts parfois) à cohabiter, et ce en dépit d'un passé plus ou moins lointain assez douloureux.

De ce fait, il est clair qu'en période d'apprentissage, le va-et-vient entre les deux langues (au lieu d'être un sujet de complexité, de perplexité), doit être exploité pour produire une réflexion sur le travail d'écriture et de réécriture.

L'introduction des activités liées à la traduction pédagogique est, selon J-P., Cuq et I. Gruco (2005, p.402), « qu'elle permet une certaine didactisation du chemin naturel de référence vers et depuis la langue maternelle de l'apprenant. Elle peut être un bon moyen de guidage et de la réflexion comparative. »

Dans ce sens, la traduction permet de contrôler la compréhension des élèves et ainsi éliminer certaines erreurs liées aux interférences. Elle est considérée par E. Lavault, citée par J-P., Cuq et I. Gruca (2005, p.402) comme « un moyen de réajuster le cours et d'aider les élèves les plus faibles. [...] ; une bouée de sauvetage pour les élèves en difficulté, et sécurise les élèves moyens. »

La traduction, si elle exploitée méthodiquement, c'est-à-dire sans excès, ni abus, constituera certainement un exercice fructueux dans la mesure où certaines fautes fâcheuses seront éradiquées, du moins réduites, à l'image des interférences liées à la prononciation, au lexique et à certaines constructions syntaxiques.

La traduction, exercice de réécriture par excellence, est considérée par U. Eco dans *l'Oeuvre ouverte* comme une « révision » qui permettra d'éradiquer certaines contraintes liées à l'appropriation de la langue.

Enfin, les exercices périodiques de traduction s'inscrivent directement dans le cadre de la nouvelle (ancienne) méthodologie communicative qui ne considère plus la traduction comme un tabou, mais comme un moyen d'apprentissage efficace.

Cet apprentissage efficace va se répercuter favorablement sur la vie des apprenants : il les aidera, par exemple, à mieux comprendre les films doublés, à mieux "pénétrer" dans la syntaxe des deux, et cela va de soi de mieux éviter les embûches des interférences.

IV. ROLE DE L'ENSEIGNANT

Comme mentionné plus haut, l'enseignant est devenu, au gré des réformes, maître, instituteur, professeur, éducateur, accompagnateur, facilitateur, guide ou même mentor.

Aujourd'hui, nous le voulons être tout à la fois, car il est appelé, dans ce cas, ("le nôtre"), [c'est-à-dire dans le double objectif de s'inscrire dans projet didactique (et son contexte général l'approche communicative qui se veut éclectique), et d'introduire le texte littéraire avec sa portée multiple (culturelle, esthétique, etc.) comme support d'étude et d'activités pédagogiques qui déboucheront forcément sur la production], à fournir des efforts supplémentaires afin de faciliter l'accès à cette production, et de là promouvoir son travail.

Pour atteindre cet objectif, l'enseignant est ainsi appelé à se remettre doublement en question :

adhérer pleinement à une nouvelle formation et une nouvelle conception du métier d'enseignant,
persuader l'élève du bien fondé de ce qu'il entreprend en l'impliquant davantage dans les tâches qui sont les siennes : apprendre à apprendre, adhérer totalement au groupe, apporter sa pleine contribution, aimer ce qu'il entreprend, etc.

Néanmoins, il faut l'avouer cette double remise en question peut s'avérer, elle aussi, remise en question au vu de la réalité du terrain, qui n'est pas pour faciliter les tâches des différents acteurs pédagogiques.

En effet, les objectifs en matière d'enseignement apprentissage des langues étrangères que se fixent d'atteindre les programmes sont en nette contradiction avec la double réalité du terrain et de la formation du formateur.

Le terrain pédagogique n'est pas du tout favorable pour pouvoir appliquer des réformes dictées par le contexte universel de la globalisation. L'école ne s'est pas préparée convenablement pour "accepter" sans embûches les nouveaux programmes lancés pêle-mêle et dans la précipitation. Le sureffectif dans les classes, le volume horaire dérisoire réservé à l'enseignement des langues, l'hétérogénéité des niveaux au sein de la même division, ajoutés au statut encore flou du français sont suffisants pour que le niveau réel des élèves (futurs universitaires et futurs cadres) soit en deçà des espérances et des objectifs préalables.

En ce qui concerne le formateur, les problèmes sont beaucoup plus profonds, en ce sens que la formation qu'il a subie est somme toute, tronquée et "mal faite".

Cette formation, qu'elle soit initiale ou continue, se veut une formation solide et de bonne facture.

La formation initiale, telle qu'elle a été définie par D. Girard (1985, p.134), « doit d'abord assurer une bonne *maîtrise de langue* qu'on se propose d'enseigner, celle qui donne en compréhension et en expression orales et écrites un aisance et une sûreté comparables à celles d'un autochtone [...], une bonne *formation linguistique* [...], une bonne connaissance de la *psychologie des apprenants* [...], une solide *formation didactique*. »

Quant à la formation continue, elle « doit, ajoute-t-il, permettre périodiquement de confronter sa propre pratique professionnelle à celle de ses collègues, s'informer sur telle ou telle innovation, de rafraîchir ses connaissances, de combler éventuellement les lacunes d'une formation initiale reçue dans un passé plus ou moins lointain. »

La réalité est tout autre : la formation qu'il a reçue ne peut pas répondre aux exigences les plus élémentaires de la classe. Cette formation faite dans la "précipitation quantitative" au détriment de la "raison qualitative" ne va pas sans laisser des traces et des séquelles plus que dangereuses sur l'enfant, en matière de formation répondant aux critères mondiaux de bonne qualité.

Les tâches de l'enseignant sont multiples, parmi lesquelles nous citerons, entre autres, celle de bien communiquer dans la langue qu'il enseigne (denrée rare !) afin de pouvoir, tour à tour, faciliter la compréhension, développer les capacités de communication, favoriser les interactions, adapter et doser les activités, conduire les apprentissages d'une manière agréable et efficace. Il doit, en outre, amener l'apprenant à avoir des expériences d'utilisation de la langue non comme moyen de communication seulement, mais aussi comme outil de création artistique. Pour ce faire, il est appelé à varier les approches cognitives, les stratégies et les activités d'apprentissage en valorisant les apprenants et en favorisant le travail de groupe dans un climat de confiance et de responsabilité.

Il faut reconnaître toutefois, que l'enseignant n'est pas totalement libre dans les choix qu'il veut entreprendre personnellement pour atteindre les objectifs qu'il a fixés au départ.

Pris dans un engrenage parfois infernal (et parfois insupportable), il a la lourde tâche d'appliquer scrupuleusement les programmes officiels, de se soumettre aux instructions institutionnelles (au risque de voir réprimander et peut être sanctionné par l'institution), et

essayer de répondre aux goûts, intérêts et attentes de ses élèves (c'est l'un des fondements de l'approche communicative dans laquelle il doit s'inscrire).

Tâche qui s'avère des plus ardues et des plus périlleuses !

Nonobstant, même si la tâche de l'enseignant paraît ardue et périlleuse, elle est non moins exaltante et respectable !

Il doit se prendre en charge en pensant à sa propre formation qui se veut multidimensionnelle. Il doit apprendre tout au long de sa vie et se recycler constamment afin de se mettre au diapason des nouveautés qui surgissent dans le champ didactique et pédagogique.

Sa propre formation, il doit la concevoir et la percevoir comme étant un processus de professionnalisation qui prendrait place au sein des autres tâches assumées par l'enseignant. Ceci ne pourrait se concrétiser qu'avec le concours de tous avec la mise en place d'un appareil de formation qui serait doté de moyens nécessaires pour sa réussite.

Les enseignants, tous les enseignants, seront pris en charge de façon continue : les uns (anciens) doivent impérativement rehausser le niveau de leurs connaissances linguistiques, didactiques ; les autres (nouveaux) fraîchement installés, sont appelés à acquérir une expérience pédagogique certaine.

Ensemble, ces deux catégories vont appliquer les nouveautés en intégrant dans leurs pratiques professorales des capacités d'analyse et de traitement des contenus pour les adapter aux besoins des apprenants et en fixer le meilleur profil.

Les résultats seront meilleurs et probants si (et seulement si) on rapproche l'université de l'éducation, c'est-à-dire rapprocher l'universitaire-chercheur de l'enseignant- praticien pour allier ainsi la réflexion théorique à la mise en chantier pratique, et par conséquent impliquer davantage dans sa propre formation.

Pour terminer, nous supposons que le rôle de l'enseignant dans la mise en place d'un dispositif de formation est non seulement important mais surtout indispensable.

Il est appelé à prendre en charge des enfants venus certes d'horizons divers, mais animés d'une volonté qui leur permettrait d'atteindre facilement leur but, s'approprier la langue étrangère pas uniquement en tant qu'instrument de communication mais aussi comme outil de culture et compréhension mutuelle, et par extension langue de tolérance et d'amitié entre les peuples.

L'enseignant est à considérer comme le pivot, le centre non pas de l'apprentissage, mais de l'enseignement qu'il prodigue. Il doit avoir cette aptitude qui lui permette de provoquer des apprentissages et de les conduire selon des critères de valeur formatrice et non de rétention quantitative à court terme.

Il doit en outre prendre en charge des apprenants dont les besoins, les compétences et les capacités langagières diffèrent, les rythmes d'apprentissage ne sont pas les mêmes chez tous, les contextes socioculturels et socio-économiques dont ils sont issus ne sont pas toujours à leur épanouissement psychoaffectif et éducatif.

Tous ces facteurs peuvent, s'ils ne sont pas pris en considération de façon lucide et raisonnable, provoquer et engendrer des "dégâts" (en termes de formation) incommensurables.

Il faudrait donc que l'enseignant joue son rôle d'une manière responsable, où, disponibilité, flexibilité, capacité d'écoute et d'adaptation, savoir et savoir-faire seront les maîtres mots, les concepts clé quant à la réussite de sa mission.

En définitive, disons que l'enseignant doit être, au gré des réformes, *maître, instituteur, professeur, éducateur, accompagnateur, facilitateur, guide ou même mentor*. Ce n'est que lui, seul, qui peut "faire" ou "défaire" l'enfant, car les parents, dans leur grande majorité, ne lui seront d'aucune utilité pour mener à bien sa tâche.

Alors, formons-le, donnons-lui les moyens de réussite, et faisons-lui confiance. Il arrivera à ces fins.

*« L'enseignant médiocre raconte,
le bon enseignant explique.
Le très bon enseignant démontre,
l'excellent enseignant, lui, inspire. »*

(William Arthur Ward)

CONCLUSION

Enseigner apprendre efficacement, c'est inéluctablement associer un bon nombre de facteurs inhérents à sa réussite.

Il faudrait, *d'abord*, que le cadre intégrateur de cet enseignement apprentissage soit souple : le *projet didactique* l'est à plus d'un titre. Il faudrait, *ensuite*, que les supports et les contenus soient motivants, attrayants pouvant déclencher des réactions constructives chez l'un (l'enseignant) et les autres (les apprenants) : le *texte littéraire*, par sa richesse lexicale, sémantique et artistique ; par sa cohérence et sa forme l'est aussi, s'il est exploité régulièrement et rigoureusement. Il faudrait, *enfin*, que le *formateur* devant prendre en charge ce support accepte et joue le jeu franchement, jusqu'au bout.

Tous ces facteurs réunis (c'est faisable) contribueront assurément à doter l'élève de moyens susceptibles de faire en sorte qu'il devienne un jour, écrivain de talent.

L'objectif terminal, le couronnement de tout enseignement apprentissage étant l'écrit, il faut encourager les acteurs du processus à axer leur travail sur le texte littéraire, considéré comme un laboratoire où toutes les expériences, tous les dérapages langagiers sont permis. Le texte est à choisir dans le contexte habituel de l'apprenant, dans le cadre de la littérature universelle et même dans la langue de tous les jours de l'apprenant, du moment que les approches actuelles permettent le recours à sa (ses) langue(s) maternelle(s).

L'enseignant doit impérativement (c'est plus qu'un souhait, un désir) accepter l'introduction du texte littéraire et en même temps accepter de se prendre en charge afin de traduire les contenus en activités de production.

Il doit prendre conscience des nouvelles tâches qui lui incombent, dans un monde en pleine ébullition. Cette ébullition concerne tous les niveaux, aussi bien technologique que linguistique, culturel, social, etc., où les faibles, les malformés sont "broyés", happés par le tourbillon de la modernité.

Il est donc impératif d'accorder une grande importance aux activités pédagogiques qu'il entreprend, et faire en sorte que celles-ci soient prises en charge dans un cadre agréable, un cadre de plaisir où s'entremêleraient savoirs, savoir-faire, savoir vivre, savoir devenir que l'apprenant aurait à maîtriser pour se frayer un chemin dans ce monde en perpétuelle évolution.

Aussi est-il important de se poser des questions à propos de la formation intrinsèque de l'enseignant, son désir d'accepter les innovations pour le bien-être de ses apprenants et surtout pour la valeur de son enseignement dans un cadre d'envie et de plaisir d'apprendre en lisant pour écrire et en écrivant pour lire.

Tout cela nous allons l'aborder dans la partie suivante, celle réservée à la pratique sous forme d'un questionnaire remis aux enseignants et d'une expérimentation dans une classe de 1^{ère} A.M., et une nouvelle stratégie sera mise au jour dans le but de redorer le blason de l'écrit et de là l'enseignement apprentissage du FLE en général.

PARTIE III

QUESTIONNAIRE

INTRODUCTION

Après avoir abordé dans les deux premières parties de la partie appelée communément "théorique" les notions et concepts de base liés à notre recherche, à savoir :

le nouveau cadre intégrateur des apprentissages du français langue étrangère, (le projet didactique et son cadre générateur l'approche communicative) ;

l'objet des apprentissages, (le texte en général, le texte littéraire plus particulièrement), que nous considérons comme un "champ fertile", un "terrain propice" aux différentes investigations, explorations et interprétations individuelles, un véritable laboratoire expérimental où humour, action, art, culture et apprentissages s'associent et collaborent pour un seul objectif : celui de permettre à l'enfant d'exercer ses facultés intellectuelles, ses savoirs et savoir-faire pour couronner merveilleusement son apprentissage en produisant un écrit véritable,

nous nous intéresserons dans les deux dernières parties beaucoup plus à l'aspect pratique de notre recherche.

En effet, nous allons voir de près la manière avec laquelle l'objet des apprentissages est introduit et exploité par les acteurs de l'acte pédagogique, et plus spécifiquement par celui qui est appelé à le gérer en le proposant à ses apprenants, l'enseignant.

Dans un premier temps, nous procéderons à la lecture, l'étude et l'analyse des résultats obtenus à travers les réponses (fournies par les enseignants exerçant, qui au primaire, qui au moyen), au questionnaire qui leur était remis.

Questionnaire dans lequel ils avaient à répondre à plusieurs questions relatives à notre recherche. Ces questions concernent les notions et concepts base de notre thèse : elles s'intéressent aux éléments (résumés) suivants :

projet didactique,
activités d'apprentissage,
supports visuels,

causes de l'échec du "projet d'écrire",
 texte et texte littéraire,
 lectures quotidiennes (en langue française ou en langue arabe),
 proposition de séquences (activités) d'écriture.

Les réponses fournies feront bien évidemment l'objet de commentaires (quantitatifs et qualitatifs) suivis de propositions et suggestions concrètes quant à la mise en place d'un dispositif de formation (pierre angulaire de la réussite d'un système éducatif), qui permettrait à nos enseignants d'aborder sereinement l'acte pédagogique nouveau : nouveau programme, nouveaux supports (texte littéraire y compris), nouvelle gestion de l'espace et du temps, etc.

Dans un second temps, nous procéderons à l'expérimentation de deux "grands" projets didactiques renfermant des activités de lecture et d'écriture dans deux classes de 1^{ère} A.M. :

- la première est située dans une zone semi- rurale, à Médina, village distant de 50 Km au Sud- Est de la ville de Batna,
- la deuxième se trouve dans une zone semi- urbaine, à N'Gaous, ville distante de 100 Km à l'Ouest de Batna.

L'expérimentation portera essentiellement sur l'introduction du texte littéraire comme support didactique, en tant que véhiculant un certain genre discursif, une certaine culture et une certaine forme artistique.

Des activités langagières y seront intégrées afin de permettre à l'enfant d'aiguiser ses connaissances en matière de langue pour le préparer à produire méthodiquement des textes (les siens) qui feront par la suite l'objet d'une évaluation, une lecture et une "socialisation".

Le texte littéraire sera pris en tant que :

support véhiculant une forme artistique : l'élève sera appelé à produire (tout en s'amusant, en jouant) des "textes", écrits où la langue sera découverte, revisitée, chatouillée, et transgressée même pour que son appropriation, à travers les différentes manipulations qu'il aura à réaliser, se fasse d'une manière "libre" et consentante ;

genre discursif : il sera fait appel à des textes narratifs (vu l'âge et les goûts des enfants de la 1^{ère} A.M.), le conte en particulier. Des textes courts et des poèmes y seront introduits et exploités dans le but de mettre en valeur l'aspect artistique de la langue. L'apprenant y trouvera le matériau nécessaire qui lui permette non seulement de lire et comprendre, mais aussi de réaliser

des expériences (le texte littéraire, n'est-il pas un laboratoire expérimental ?) pour pouvoir écrire ;

support véhiculant une certaine culture : l'élève aura à découvrir l'Autre par le biais de textes appartenant à des écrivains "nationaux" (s'exprimant en langue française) et à des écrivains "universels", et même à des écrivains s'exprimant et écrivant en langue maternelle de l'apprenant, afin de saisir la véritable notion de culture, gage de compréhension mutuelle, d'amitié, d'amour et de tolérance. Il aura, dans ce cas, à pratiquer les deux langues en parallèle (le moment opportun, bien sûr) pour mieux saisir leurs portées linguistiques : ce qui pourrait contribuer à l'"éradication" (du moins à la diminution) d'un certain nombre d'erreurs liées aux interférences, fâcheuses, malencontreuses si elles ne sont pas prises en charge dès le bas âge.

Les activités linguistiques ne seront évidemment pas exclues du processus pédagogique. Elles seront au contraire abordées au fur et à mesure du déroulement des activités de lecture et d'écriture, sous forme "d'arrêts techniques", pour "armer" l'élève d'un arsenal d'outils linguistiques lui facilitant l'accès à la production, sereinement et effectivement.

Les séquences que nous voulons (et allons) expérimenter se veulent "inédites", "originales", en ce sens qu'elles se situent dans le prolongement des séquences proposées (imposées) par les programmes officiels et le manuel de 1^{ère} A.M. qui, elles, ne prennent en charge qu'un genre discursif. Le narratif, le prescriptif, l'informatif et l'argumentatif y figurent en tant que types discursifs à étudier.

Ici, il sera question d'aborder le texte littéraire comme objet artistique dans lequel l'élève aura à développer non seulement des compétences relevant du linguistique, mais aussi celles inhérentes à l'esthétique, au culturel, etc.

Le premier "grand" projet est réservé exclusivement au travail de langue. Intitulé "*Jouer avec le langage*", il renferme deux projets d'activités liées spécifiquement aux actes de lecture et l'écriture dans une démarche productive créative. Le premier projet renferme des activités concernant le "lipogramme", le second a pour titre "faire des rimes".

Nous n'avons pas la prétention de demander aux élèves, à travers ce projet, d'écrire un poème dans le sens académique du terme. Nous espérons inculquer des traditions en installant des bases qui permettent d'aborder sereinement ce genre discursif.

Le second "grand" projet est consacré au genre narratif. Intitulé "*Lire et exploiter le conte*", il prend en charge non seulement des activités liées à la structure du récit, mais aussi à la traduction (langue étrangère/langue maternelle). Il renferme deux projets de quatre séquences : la première séquence du projet narratif est intitulée "*lire et comprendre*", la deuxième "*lire et traduire*", les deux dernières concernent les situations initiales et finales de contes, "*commencer un conte*" et "*finir un conte*".

Les activités que nous nous proposons d'expérimenter n'ont, à vrai dire, rien d'extraordinaire, dans la mesure où elles ont déjà servi et exploitées ailleurs. Nous considérons que cette "approche" d'enseigner et apprendre le FLE est, selon notre humble avis, originale car comme nous l'avons mentionné plus haut, les programmes nationaux basés sur les méthodes nouvelles (centrées sur l'entrée par les compétences) ne prennent en charge que la communication à travers un support qui se veut authentique dans le cadre du projet didactique. Dans ce cas, l'élève n'est pas appelé à procéder à une analyse méthodique et réfléchie sur la langue. Ce qui est privilégié, c'est la "maîtrise" de langue en tant qu'outil de communication authentique. Et encore !

Ce que nous recherchons va au-delà de la simple communication : permettre à l'élève de relier la *réflexion sur le sens* et la *réflexion sur le maniement de la langue* à partir de deux activités complémentaires (lecture et écriture) pour qu'il puisse "expérimenter tous les usages de langue" dans une optique et une démarche créative de production.

Par ces activités, nous croyons et espérons viser un objectif pédagogique, celui de favoriser l'apprentissage d'une langue étrangère au moyen d'une autre, la langue maternelle de l'apprenant.

Il serait ainsi en mesure de saisir les subtilités des deux langues pour éradiquer certaines erreurs, désagréables et fâcheuses parfois liées aux interférences qu'elles soient d'ordre phonétique, lexical ou syntaxique. Et elles sont nombreuses dans notre contexte.

Dans les deux séquences, les activités de lecture et d'écriture étant intimement liées, il faut encourager l'élève, à partir de consignes bien formulées et très précises, à réfléchir sur le « de quoi ça parle » (pour une bonne "pénétration sémantique" dans le texte), puis sur le « comment c'est fait » (en travaillant les activités relatives à la langue), pour aller enfin vers le « comment faire » qui serait la production (individuelle ou collective).

Le meilleur moyen d'y arriver est le bon choix du support visuel. Celui qui favoriserait le mieux l'exercice des compétences lectorales et scripturales de l'élève est, pour nous, sans

doute le texte littéraire considéré dans sa forme et dans contenu comme le lieu idéal permettant des activités de lecture et d'écriture artistique.

Toutes ces activités sont évidemment destinées à l'élève qui aura l'occasion de s'exprimer, de lire et d'écrire sous l'œil vigilant de son professeur.

Ce dernier aura pour tâche d'être au four et au moulin : il est appelé à être à la fois enseignant de langue et de littérature (dans le sens de pratique artistique du langage), en d'avoir des notions certaines concernant le fonctionnement de sa propre langue.

En outre, il aura pour missions de se préparer soigneusement pour :

- réaliser la liaison entre langue et littérature,
- donner au texte littéraire sa portée linguistique, culturelle, artistique,
- articuler lecture méthodique/ écriture méthodique,
- décloisonner orthographe-grammaire et mise en texte : les deux premières sont abordées en situation ; la lecture et l'écriture sont en interaction constante,
- aider en encourageant l'apprenant à progresser en procédant aux régulations et aux évaluations adéquates nécessaires.

La réussite de ces séquences dépendra du "bon vouloir" des acteurs et des moyens dont ils disposent.

Toutefois, il ne faudrait pas se faire d'illusions quant à la réussite immédiate, "forcée" dès le premier jet, de cette nouvelle manière de gérer les apprentissages.

Pour rappel, nous signalons que les activités que nous nous proposons d'exploiter ne vont pas à l'encontre des programmes officiels et s'inscrivent logiquement dans la perspective de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère.

Par ailleurs, les supports didactiques à exploiter lors de l'expérimentation sont extraits des ouvrages suivants :

Manuel de 6^{ème}, "A travers les mots", sous la direction de Françoise CARMIGNANI (académie de Versailles), édition Bordas, 2000 ;
Manuel de 5^{ème}, "Lire, écrire ensemble", sous la direction de Claudette ORIOL-BOYER (université de Grenoble 3), Hatier, 1995 ;
"50 activités de lecture- écriture en ateliers" sous la direction de Claudette ORIOL-BOYER (université Grenoble 3).
"Plaisir d'apprendre le français", manuel de l'élève en 1^{ère} Année Moyenne, Edition ENAG (Algérie).

Nous terminerons notre recherche en procédant à l'étude et l'analyse des résultats auxquels ont abouti les efforts des uns et des autres. Les données que nous aurons récoltées, feront par la suite l'objet de commentaires suivis de propositions et suggestions qui seraient la base même dans la mise en chantier d'un dispositif pédagogique adéquat. Ce dernier prendrait en charge les activités liées au texte littéraire pour une meilleure production écrite, basée sur le plaisir et l'art d'écrire.

Le texte littéraire comme genre discursif figure certes dans les manuels scolaires, mais abordé au même titre qu'un support authentique, un simple support de communication, c'est-à-dire sans prise en considération de ses particularités et spécificités formelles et langagières.

Redorer le blason de l'écrit, redonner sa place au texte littéraire en tant que support visuel (alternant activités ludiques, travail sur la langue et production) dans le projet didactique, ne pas considérer l'utilisation (intelligente) de la langue maternelle en classe de langue comme tabou (donc à éviter), tels sont maîtres mots de notre recherche. Nous espérons contribuer un tant soi peu pour y arriver, et c'est pratiquement réalisable, si les moyens nécessaires à cette concrétisation sont réunis :

le temps : nous l'avons

les moyens matériels : aussi

le courage de le faire : à vérifier

le vouloir faire : aussi

la composante humaine : à recomposer [à (re) former].

« Soyez patient : des progrès pas à pas, mais persistants, sont plus efficaces et plus durables qu'une manifestation tapageuse qui, d'un seul coup, a épuisé toutes les forces disponibles et qui risque de n'avoir aucun lendemain. »

(G. Courtois)

Chapitre 1

Intérêt du questionnaire

CHAPITRE I

Intérêt du questionnaire

I. LE QUESTIONNAIRE

Dans le cadre de notre recherche, nous avons procédé à l'élaboration d'un questionnaire destiné aux enseignants du FLE des deux cycles : le cycle primaire et le cycle moyen.

Ce questionnaire renferme trente questions ; il est présenté comme suit :

- 1- En classe, le cadre des enseignements est pour vous :
 - + Le dossier de langue.
 - + L'unité didactique.
 - + Le projet didactique.
 - + Autres. Précisez :
- 2- S'il s'agit de projet didactique, quelles sont les activités linguistiques que vous privilégiez en classe ?
Oral ? Écrit ? Lecture ? Grammaire ? Conjugaison ? Orthographe ?
- 3- Pourriez-vous justifier votre (vos) choix ?.....
- 4- Les supports visuels exploités sont ceux du manuel de l'élève ? Oui Non
- 5- À l'oral, à quel moment estimez-vous que l'objectif pédagogique a été atteint ?
 - + Quand les élèves ont reproduit ce que vous leur avez demandé ?
 - + Quand ils se sont exprimés sans faire de fautes d'expression ?
 - + Quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue « saine » ?
 - + Autres : précisez :
- 6- Est-ce que vos élèves s'expriment correctement en classe ? Oui. Non.
Si la réponse est négative, pourriez-vous délimiter les causes principales de cette "mauvaise" expression ?.....

- 7-Quelle(s) solution(s) préconiseriez-vous pour une bonne expression future ?.....
- 8- A l'écrit, que proposez-vous comme activités de production ? Les énumérer.
- 9- En lecture, quand vous dites-vous que les élèves savent lire ?
+ En déchiffrant correctement les lettres, les syllabes, etc. ?
+ En lisant couramment ?
+ En lisant expressivement ?
+ Autres : précisez :
- 10- A quoi servent selon vous les activités métalinguistiques ?.....
- 11- A quel(s) moment(s) et de quel (les) manière(s) les abordez-vous ?.....
- 12- Quels types de textes exploitez-vous en classe ?.....
- 13- Vous arrive-t-il de fabriquer vos propres textes ? Oui Non
Si la réponse est positive, pourriez-vous dire dans quel(s) but(s) ?
- 14- Qu'entendez-vous par texte littéraire, qu'est-ce que pour vous un texte littéraire ?.....
- 15- L'exploitez-vous en classe ? Oui Non
Si oui, citez trois textes que vous avez l'habitude de choisir.
- 16- Si non, pourriez-vous énumérer les causes :
- 17- Quelles sont selon vous les caractéristiques d'un texte littéraire ? Pourriez-vous les énumérer ?
- 18- Peut-on proposer des textes littéraires aux enfants du primaire, du moyen ?
Oui Non
Si oui, dites dans quel(s) but(s) :
- 19- Si non, pourriez-vous dire pourquoi :
- 20- Le texte littéraire, peut-il être considéré comme support visuel qui favoriserait l'écrit ? Oui Non
- 21- Si on vous demandait d'introduire le texte littéraire dans votre classe, quelles seraient les activités que vous prendriez le plus en charge?.....
- 22- Le constat que nous pouvons faire aujourd'hui à propos de l'enseignement apprentissage du français est que les élèves sont (même à l'université) dans l'incapacité de rédiger correctement - ne serait-ce qu'un paragraphe :
Quelles sont les causes de cet échec ?

- 23- Quelles solutions proposeriez-vous pour redorer le blason de l'écrit et permettre, par là, aux apprenants d'écrire ?
- 24- Qu'est-ce qui fait à vos yeux l'intérêt d'un texte littéraire :
 D'abord pour vous-même : son style ? Pourquoi
 Ses idées ? Pourquoi
 Ensuite pour vos élèves :
- 25- Quels sont les trois derniers textes littéraires que vous avez lus en français ?.....
- 26- Quels sont les trois derniers textes littéraires que vous avez le plus aimés en français ? Pourquoi ?.....
- 27- Quels sont les trois derniers textes littéraires que vous avez lus et aimés en arabe ? Pourquoi ?.....
- 28- Citez trois textes littéraires en français que vous aimeriez faire connaître à vos élèves.....
- 29- Citez trois textes littéraires écrits en français par des écrivains algériens que vous aimeriez faire découvrir à vos élèves.....
- 30- A partir d'un court texte de votre choix (le citer intégralement à la fin du questionnaire), donnez des exemples de proposition de séquence et d'écriture que vous pourriez faire à vos élèves en expliquant vos raisons et vos objectifs.....

II. PUBLIC VISE

A- Etat des lieux

Le questionnaire a été remis à quarante sept (47) enseignants, composant notre échantillon, exerçant dans quatre wilayas : Batna, Biskra, El-Oued et M'sila.

Le choix de cet échantillon s'est fait selon la catégorie professionnelle (que nous pouvons nommer "grade") dans laquelle s'intègrent les enseignants, c'est-à-dire que nous n'avons pas ciblé une catégorie précise d'enseignants, mais une sorte de "mosaïque" : des

enseignants venus d'horizons divers et possédant des "bagages" (linguistiques, didactiques, pédagogiques, ...) différents.

En effet, ces enseignants, pouvant être répertoriés selon qu'ils soient "anciens", donc expérimentés (pédagogiquement parlant) mais ayant subi des formations initiales plus ou moins lointaines, et "nouveaux", donc sans grande expérience, mais "dotés"(en théorie) de formation initiale conséquente, ont aimablement accepté de "jouer le jeu" en répondant du mieux qu'ils le pouvaient aux questions.

B- Echantillonnage

Les enseignants auxquels nous avons remis le questionnaire sont répartis selon le sexe, la fonction exercée et le diplôme obtenu, comme le montre le tableau suivant :

	Diplôme (Niveau) Personnel		3°AS (Terminale)	BAC	Licence	Ingéniorat	Totaux
Primaire	MEP	H	5	1	3	-	9
		F	4	1	2	-	7
	PCEP	H	-	-	-	-	-
		F	-	-	-	-	-
Moyen	PEM	H	5	4	1	-	10
		F	6	2	5	4	17
	PCEM	H	-	-	-	-	-
		F	-	-	4	-	4
	Totaux	H + F	20	8	15	4	47
	T. G		47				

C- Constats

A travers ce tableau, nous pouvons faire les constations suivantes :

Le nombre de femmes [59,57%] est supérieur à celui des hommes [40,42%].

- Au primaire nous avons 07 femmes MEP (Maître de l'Ecole Primaire) et 09 hommes MEP qui ont eu l'amabilité de répondre au questionnaire.
- Au moyen nous avons 17 femmes PEM (Professeur d'Enseignement Moyen), 10 hommes PEM et 4 femmes PCEM (Professeur Certifié d'Enseignement Moyen) à avoir accepté de jouer le jeu du questionnaire.

Ce personnel n'a pas reçu la même formation initiale et n'a pas le même profil (donc, si on peut dire ainsi la même "vocation" d'être enseignant de langue) :

- 20 enseignants [42,55%] ont seulement le niveau de 3^{ème} Année Secondaire et subi une formation spécialisée de deux années dans des instituts de formation (ex ITE).
- 08 enseignants [17,02%] ont obtenu le baccalauréat et suivi une formation spécialisée d'une année.
- 15 enseignants [31,91%] sont des licenciés (licence de 4 ans ou de 3 ans) et n'ont pas suivi de formation spécialisée préalable, à proprement parler.
- 04 enseignants [08,51%] sont des ingénieurs et n'ont eux aussi suivi aucune formation linguistique et didactique spécifiée.

Le mode de recrutement pour l'exercice de ce métier est le concours. La confirmation (rarement l'ajournement) de l'enseignant dans son poste de travail se fait par le biais d'épreuves pratiques (présentation de deux activités pédagogiques différentes) et orales (entretien avec le candidat) devant une commission composée de l'inspecteur et de deux enseignants titulaires.

III. OBJECTIFS DU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire ci-dessus se veut être un moyen qui permette de recueillir des informations précises à propos du projet didactique en tant que cadre intégrateur des enseignements et des apprentissages, et du texte littéraire comme éventuel support des activités langagières.

Il comprend des questions ouvertes et des questions fermées. Elles ont trait non seulement à l'aspect purement pédagogique (cadre des apprentissages, supports visuels exploités), mais aussi (et surtout) aux "visions" et positions des enseignants vis-à-vis du texte en général et du texte littéraire en particulier. Les réponses aux questions feront l'objet d'une analyse particulière en deux chapitres indépendants : l'un sera réservé au cycle primaire, l'autre au cycle moyen.

Enfin, deux autres chapitres d'analyse seront mis au profit de l'analyse des propositions de séquences d'activités d'écriture émanant des enseignants du primaire et du moyen suivis de commentaires et autres propositions de remédiation dans une perspective de renouvellement pédagogique.

Les enseignants, issus d'horizons divers et ayant des formations initiales hétéroclites (comme le montre le tableau ci-dessus) forment une sorte de "mosaïque" pédagogique qui n'est pas formée préalablement et donc pas rompue à ce genre d'activité.

Le plus important réside, à notre sens, dans la manière de gérer une séquence pédagogique dont le support soit un texte littéraire pris comme ensemble renfermant non seulement du "discursif", mais encore du "langagier", du culturel et de l'artistique.

Les questions et les objectifs déclarés de ce questionnaire peuvent être répertoriés ainsi :

A- Cadre des enseignements et activités pédagogiques

1-cadre des enseignements

- Question n° 01 :
 - * "En classe, le cadre intégrateur des enseignements est pour vous : Le dossier de langue ? L'unité didactique ? Le projet didactique ? Autres. Précisez. "

2-activités pédagogiques

- Question n° 02 :
 - * "S'il s'agit de projet didactique, quelles sont les activités que vous privilégiez en classe : Oral ? Ecrit ? Lecture ? Grammaire ? Orthographe ?"
- Question n° 03 :
 - * "Pourriez-vous justifier votre (vos) choix ?"
- Question n° 10 :
 - * "A quoi servent les activités métalinguistiques ?"
- Question n° 11 :
 - * "A quel(s) moment(s) et quel(les) manière(s) les abordez- vous ?"

3-supports didactiques

- Question n° 04 :
 - * "Les supports visuels exploités sont ceux du manuel de l'élève : Oui ? Non ?"
- Question n° 12:
 - * " Quels types de textes exploitez-vous en classe ?"
- Question n° 13 :
 - * Vous arrive-t-il de fabriquer vos propres textes : Oui ? Non ? Si la réponse est positive, pourriez-vous dire dans quel(s) but(s) ?"

B- Causes de l'échec des apprenants de langue étrangère

1-A l'oral

- Question n° 05 :
 - * "A l'oral, à quel moment estimez-vous que l'objectif pédagogique a été atteint : quand les élèves ont reproduit ce que vous leur avez

demandé ? quand ils se sont exprimés sans faire de faire d'expression ? quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue « saine » ? Autres. Précisez."

- Question n° 06 :
 - * "Est-ce que vos élèves s'expriment correctement en classe : Oui ? Non ? Si la réponse est négative, pourriez-vous délimiter les causes principales de cette "mauvaise"expression ?"
- Question n° 07 :
 - * "Quelle(s) solution(s) préconiseriez-vous pour une bonne expression future ?"

2-A l'écrit

- Question n°08 :
 - * "A l'écrit, que proposez-vous comme activités de production ? Les énumérer."
- Question n° 22 :
 - * "Le constat que nous pouvons faire aujourd'hui à propos de l'enseignement apprentissage du français est que nos élèves sont (même à l'université) dans l'incapacité de rédiger correctement ne serait-ce qu'un paragraphe : quelles sont les causes de cet échec ?"
- Question n° 23 :
 - * "Quelles solutions proposeriez-vous pour redorer le blason de l'écrit et permettre par là aux apprenants d'écrire ? "

3-En lecture

- Question n° 09 :
 - * "En classe, quand vous dites-vous que les élèves savent lire : En déchiffrant correctement ? En lisant couramment ? En lisant expressivement ? Autres. Précisez."

C- Autour du texte littéraire

1-Définition

- Question n° 09 :
 - * "Qu'entendez-vous par texte littéraire, qu'est-ce que pour vous un texte littéraire ?"
- Question n° 15 :
 - * "L'exploitez-vous en classe ? Oui. Non. Si oui, citez trois textes que vous avez l'habitude de choisir."

- Question n° 16 :
 - * "Si non, pourriez-vous énumérer les causes."

2- Caractéristiques

- Question n° 17 :
 - * "Quelles sont selon vous les caractéristiques d'un texte littéraire ? Pourriez-vous les énumérer ?"

3-Intérêt pédagogique

- Question n° 24 :
 - * Pour l'enseignant : "Qu'est-ce qui fait à vos yeux l'intérêt du texte littéraire ? Son style ? Ses idées" Pour l'apprenant : "Qu'est-ce qui l'intérêt du texte littéraire pour vos élèves ? Son style ? Ses idées ?"

4-Exploitation

- Question n° 18 :
 - * "Peut-on proposer des textes littéraires aux enfants du primaire, du moyen ? Oui. Non. Si oui, dites dans quel(s) but(s) ?"
- Question n° 19 :
 - * "Si non, pourriez-vous dire pourquoi ?"
- Question n° 20 :
 - * "Le texte littéraire, peut-il être considéré comme support visuel qui favoriserait l'écrit ? Oui. Non."
- Question n° 21 :
 - * "Si on vous demandait d'introduire le texte littéraire dans votre classe, quelles seraient les activités que vous prendriez le plus en charge?"

D- Lectures des enseignants

1-En français

- Question n° 25 :
 - * "Quels sont les trois derniers textes littéraires que vous avez lus en français ?"
- Question n° 26 :
 - * "Quels sont les trois derniers textes littéraires que vous le plus aimés en français ?"

- Question n° 28 :
 - * "Citez trois textes littéraires en français que vous aimeriez faire connaître à vos élèves."
- Question n° 29 :
 - * "Citez trois textes littéraires écrits en français par des écrivains algériens que vous aimeriez faire découvrir à vos élèves ?"

2- En arabe

- Question n° 27 :
 - * "Quels sont les trois derniers textes que vous avez lus et aimés en arabe ?"

E- Propositions de séquences d'écriture

- Question n° 30 :
 - * "A partir d'un court texte de votre choix (le citer intégralement à la fin du questionnaire) donnez des exemples de proposition de séquences d'écriture que vous pourriez faire à vos élèves en expliquant vos raisons et vos objectifs."

Ces informations concernent aussi bien la gestion de la classe, les causes de l'échec des apprenants de langue étrangère dans le domaine de l'écrit (plus particulièrement), les différentes lectures quotidiennes des enseignants, que leur comportement à l'égard du texte littéraire et ses différents aspects. Le plus important réside dans la possibilité de son exploitation dans une classe de langue, et ce dans le but d'évaluer les compétences et les capacités réelles des enseignants, et leurs dispositions pratiques pour une prise en charge du texte littéraire dans toute sa spécificité, pour un meilleur développement des compétences de production.

Sachant pertinemment que la "côte" du texte littéraire dans les programmes officiels est en deçà de sa valeur réelle (en tant que véhiculant non pas un savoir linguistique, discursif ; mais aussi culturel, artistique).

Sachant aussi que la formation des enseignants "souffre" d'un manque en tant que formation spécifique, spécialisée (c'est-à-dire destinée aux futurs enseignants de langue).

Sachant encore que le projet didactique est le seul lieu où tous enseignements peuvent (et/ou doivent) se dérouler en "sécurité".

Sachant enfin que l'une des missions de l'école est d'apprendre à l'enfant à lire et à écrire, nous préconisons que le projet de lecture écriture et les différentes compétences qui s'y inscrivent, (et que l'enseignant aura à installer et à développer), dépendent étroitement de ses lectures antérieures, lectures qu'il aura accumulées au fil des temps. Condition sine qua non, sans laquelle la tâche sera des plus ardues et des plus problématiques.

Chapitre 2

Cycle primaire

*Contenus et analyse des réponses,
Bilan et perspectives de renouvellement*

CHAPITRE II

Cycle primaire : Contenus et analyse des réponses, bilan et perspectives de renouvellement

Au nombre de trente, les questions peuvent être regroupées en rubriques selon leur apparition dans le questionnaire. Elles se rapportent essentiellement aux points suivants :

- 1- cadre des enseignements apprentissages
- 2- objectifs pédagogiques
- 3- expressions orale et écrite
- 4- lecture et activités d'apprentissage
- 5- place, valeur et caractéristiques du texte littéraire
- 6- relation entre activités d'écriture et texte littéraire
- 7- "crise" de l'écrit
- 8- "propres" lectures (en langues française et arabe) de l'enseignant
- 9- proposition d'une séquence d'écriture.

D'emblée, signalons que, dans un but purement organisationnel, les huit premiers points (ci-dessus énumérés) seront analysés en deux chapitres (un pour chaque cycle). Ils sont regroupés en quatre grands volets intitulés comme suit :

- 1- Autour du projet didactique et des activités pédagogiques*
- 2- Autour des supports didactiques*
- 3- Autour du texte littéraire*
- 4- Autour des lectures des enseignants.*

Ce regroupement s'inscrit dans la logique de notre recherche. En effet, cette dernière se base essentiellement sur les "connaissances littéraires" de l'enseignant sensé prendre en charge des activités basées principalement sur le texte littéraire pour permettre à l'élève de

produire des textes à partir de deux activités fondamentales : la lecture et l'écriture dans le cadre du projet didactique.

Le dernier élément (proposition d'une séquence d'écriture) sera, quant à lui, abordé en deux chapitres (un pour chaque cycle aussi) et fera l'objet lui aussi d'une interprétation et analyse spécifiques.

Nous avons opté pour ce choix, car il nous semble tout à fait légitime et logique de se rendre compte de la place que peut occuper le texte littéraire dans une classe de langue et surtout de la façon dont il est exploité même s'il s'agit d'enfants du primaire, pour peu qu'il y ait "consentement" et "vouloir faire et bien faire" de la part des enseignants.

Alors que pour le cycle moyen, il est plus que souhaitable de voir l'intégration du texte littéraire se concrétiser pour le bien de tous. Il sera exploité comme support pédagogique favorisant l'acquisition de la langue, non en tant qu'instrument de communication, seulement, mais plutôt comme lieu où s'exprimeraient l'envie, le goût et le plaisir d'apprendre.

C'est dans cette vision et dans ce cadre que s'inscrit notre expérimentation.

Au nombre de seize (09 hommes et 07 femmes), tous des MEP, ces enseignants totalisent en moyenne plus de seize ans d'expérience, allant de deux jusqu'à trente cinq ans d'exercice.

I. QUESTIONS N° 01, 02, 03, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 22, 23 : AUTOUR DU PROJET DIDACTIQUE ET DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES

A- Autour du projet didactique

- Question n° 01 :
 - * "En classe, le cadre des enseignements est pour vous :
 - Le dossier de langue.
 - L'unité didactique.
 - Le projet didactique.
 - Autres. Précisez" :
- Question n° 02 :
 - * "S'il s'agit de projet didactique, quelles activités linguistiques privilégiez-vous en classe ?"

- Question n° 03 :
 - * "Pourriez-vous justifier votre (vos) choix ?"

Le cadre intégrateur des apprentissages est par excellence, *le projet didactique*, cadre nouvellement proposé/imposé, lieu où s'exercent tous les enseignements et s'approprient tous les apprentissages.

Qu'est-ce que le projet didactique, demanderiez-vous?

Au risque de nous répéter, nous dirons que le projet didactique (thème de la première question) est le lieu de réalisation par méthode des essais et erreurs, suivie d'évaluation, d'activités menant à la résolution de problèmes, selon le schéma suivant :

Essai → erreurs → essai → évaluation formative/formatrice → appropriation.

L'élaboration du projet didactique doit obéir à des paramètres concernant aussi bien l'institution que l'environnement socioculturel de l'enseignant et de l'apprenant.

Pédagogiquement, il doit prendre en considération les composantes suivantes pour un meilleur rendement :

- les objectifs communicatifs à atteindre,
- les procédés, techniques et méthodes à utiliser,
- les aptitudes liées aux aptitudes à faire acquérir,
- les outils d'évaluation pour réguler et apprécier les efforts consentis,
- la socialisation du produit de l'élève.

Les activités que renferme le projet didactique sont nombreuses et variées. Elles s'articulent autour de quatre domaines d'apprentissage : *écouter/parler* et *lire/écrire*.

A l'oral (compréhension et production), l'élève sera capable d'écouter (pour réagir dans une situation de classe), construire (du sens en identifiant les paramètres de la communication), produire (un énoncé cohérent pour communiquer) et enfin résumer (un texte écouté).

A l'écrit (compréhension et production), il sera capable de construire (du sens en analysant le texte), acquérir (le comportement de lecteur autonome), produire (des textes variés) et maîtriser (les niveaux de réécriture).

1- Contenu des réponses

- Question n° 01 :
 - * "En classe, le cadre des enseignements est pour vous :
 - Le dossier de langue.
 - L'unité didactique.
 - Le projet didactique.
 - Autres. Précisez" :

Tous les enseignements prodigués par les enseignants s'inscrivent dans le cadre du projet didactique.

Nouveau cadre proposé (imposé) par les concepteurs des programmes, le projet didactique, s'il est bien géré par les enseignants est le lieu idéal où doit s'approprier la langue dans toutes ses composantes.

- Question n° 02 :
 - * "S'il s'agit de projet didactique, quelles sont les activités linguistiques que vous privilégiez en classe ?
Oral ? Écrit ? Lecture ? Grammaire ? Conjugaison ? Orthographe ?"

N°	Réponses	N°	Réponses
01	Lecture	02	Oral - écrit - lecture
03	Oral - écrit - gram - conj. - orthogr.	05	Oral - écrit - lecture
06	Oral - lecture	07	Lecture
08	Oral - écrit	09	Oral - écrit - lecture - grammaire
10	Oral - lecture	12	Oral
13	Oral - écrit - lecture	14	Écrit - lecture
15	Oral - écrit - lecture	16	Lecture - gram - conj. - orthogr.

(Tableau 1)

- Question n° 03 :
 - * "Pourriez-vous justifier votre (vos) choix ?".....

Nous présentons ci-dessous, telles qu'elles sont formulées, les réponses des enseignants sous forme d'un tableau :

N°	Réponses
01	« La lecture est la base pour apprendre et s'approprier la langue française. »
02	« Pour moi l'enseignement primaire est basé sur les trois activités soulignées (voir Question n°2, Réponse n°2). Quant aux activités métalinguistiques, elles se font d'une façon implicite. »
03	« Evaluations orale et écrite sont élémentaires et obligatoires, parfois dans le but de consolider les compétences d'expression et même l'apprenant sera capable de construire des situations de communication. »
04	« En primaire l'élève doit être capable d'écouter, comprendre, lire, dire et écrire des énoncés simples adaptés à des situations de communication données mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux. »
05	« Oral : créer un bain linguistique pour éduquer l'écoute, écrit : l'enseignant exigera en prise en compte de la gestuelle et de la forme du signe et les activités spécifiques de graphie. »
06	« Pour l'oral, il est question de former nos apprenants à devenir plus sûrs d'eux ; dont l'apprenant va réinvestir ce qu'appris en classe et à l'extérieur, pour faire des hypothèses sur ce qu'il a écouté et compris. Pour la lecture, il s'agit d'évoquer le sens à partir des signes écrits. »
07	« La lecture est la base de tout enseignement. Elle en est la clé. Un élève qui ne sait pas lire n'ira jamais loin. »
08	« Nos enfants ont des difficultés plus à l'oral. »
09	« Etant une langue vivante, l'élève doit savoir parler, comprendre ce qu'on lui dit, comprendre ce qu'il dit. »
10	« Si l'élève arrive à lire et à parler il pourra effectuer et comprendre la grammaire, la conjugaison, ... »
11	« Disant que : une activités d'oral + une activités de lecture avec une bonne compréhension (en utilisant la grammaire, la conjugaison, etc.) comme outils de travail va sans doute aboutir à un écrit fructueux. La question serait quelle est la place de chaque activité dans le projet. »
12	« L'oral fait acquérir les moyens linguistiques qui lui permette de communiquer. »
13	« Les trois disciplines sont essentielles, celle de l'écrit permet à l'enseignant de savoir si l'élève a pu emmagasiner les outils étudiés en quelque sorte c'est une séance d'évaluation. »
14	« Selon les difficultés, je choisis l'activité convenable à mes élèves. »
15	« L'apprentissage d'une langue étrangère porte essentiellement sur l'oral, la lecture puis l'écrit. »
16	« La lecture parce que outil très important pour comprendre (celui qui ne sait pas lire ne pourra pas répondre. Grammaire, conjugaison et orthographe sont les outils de la langue. »

(Tableau 2)

2-Analyse des réponses

Du tableau n°1 ci-dessus, nous pouvons faire les constations suivantes, à propos des activités privilégiées par les enseignants :

- l'oral vient en première position (il est cité en première position à dix reprises) ;
- la lecture en deuxième position, loin derrière (à seulement trois reprises) ;
- l'écrit, comme reproduction au troisième rang (cité une seule fois) ;
- deux enseignants n'ont pas répondu à cette question.

Les enseignants, dans leur grande majorité privilégient l'oral, la lecture et l'écriture. Les autres activités liées à la langue (grammaire, conjugaison, etc.) sont insérées entre la lecture et l'écrit (en tant qu'activité de production) qui vient tout à la fin du projet.

Ce choix est dicté, selon eux, par le fait que *« si l'élève arrive à parler et à lire, il pourra effectuer et comprendre la grammaire, la conjugaison, ... »*, ou que *« étant une langue vivante, l'élève doit savoir parler, comprendre ce qu'on lui dit, comprendre ce qu'il lit. »*

Ce classement est le résultat d'une longue période durant laquelle les enseignants, imbus de méthodologies structuro globales, audio-orale et audiovisuelle, ont pendant longtemps organisé leurs leçons en suivant le processus suivant (qui est le fondement même de la SGAV) :

présentation des contenus nouveaux,
explication globale des contenus, répétition pour une éventuelle mémorisation afin de fixer la (es) structure(s) à exploiter,
exploitation et appropriation des éléments nouveaux, réemploi dans d'autres situations pour une bonne communication orale.

Le changement dans le cadre du projet didactique tarde à venir, d'où la priorité accordée à l'oral au détriment de l'écrit.

C'est ce que nous tenterons d'analyser ci-dessous en présentant à la fois les problèmes rencontrés et les remédiations proposées par les enseignants à propos de ces activités.

Nous avons commencé par l'oral, ensuite la lecture, l'écrit et ensuite les autres activités liées au métalangage, les supports pédagogiques exploités et enfin la place du texte

littéraire dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Cet ordre est dicté par l'apparition de ces activités dans les réponses fournies par les enseignants. Nous pourrions, sans risque de nous tromper, que c'est cet ordre qui figure dans les différents manuels scolaires, que ce soit au primaire ou au moyen.

Il faut souligner au passage que l'activité de l'écrit (quelque soit sa véritable portée) est citée à sept reprises, en deuxième position. Ce qui laisse supposer que les enseignants accordent une grande importance à cette activité, essentielle pour l'appropriation d'une langue.

En effet, l'activité de l'oral est considérée comme étant la plus importante, car selon les "traditions" pédagogiques ancrées font que pour apprendre une langue étrangère il faut commencer d'abord par la parler.

Le triptyque "oral/ lecture/ écriture" (parler/ lire/ écrire) est toujours d'actualité, et ne peut disparaître définitivement du jour au lendemain.

Ce qui pourrait "entraver" le bon déroulement des activités est somme toute la manière de les aborder. En effet, le cloisonnement des activités est toujours en vigueur dans les pratiques pédagogiques des enseignants.

De ce fait, il serait important de revoir les stratégies d'enseignement apprentissage d'une langue étrangère. Il faudrait pour cela prendre un certain nombre de mesures pédagogiques en considérant la langue comme un tout homogène. Dans ce cas, les activités ne doivent plus être émiettées, cloisonnées (chaque activité se suffisant à elle-même). Au contraire, elles doivent se compléter les unes les autres pour un seul objectif, à savoir s'approprier la langue comme un tout, comme un ensemble homogène.

D'où la nécessité de les décloisonner et les aborder en tant qu'ensemble cohésif (cohérent) au service de l'écrit, aboutissement ultime de tout enseignement apprentissage des langues.

Le constat que nous pouvons faire, en analysant le tableau n° 2, est que tous les enseignants ont répondu à cette question, contrairement à la précédente (pourtant intimement liées) où deux réponses manquaient.

Nous pouvons dire aussi, que bien qu'exploitant le projet didactique (qui se veut un ensemble cohérent, homogène), les enseignants (62,50%) continuent à donner une grande importance à l'activité de l'oral au détriment des autres activités qui sont malgré tout aussi importantes qu'elle.

Les enseignants n'arrivent pas encore à se détacher des anciennes conceptions et pratiques méthodologiques qui donnaient la priorité à l'oral. L'écrit est relégué à la périphérie, comme l'indique à juste titre la réponse n° 15 : « [...] *l'oral, la lecture puis l'écrit.* »

La lecture est chez certains enseignants (18,75%) la clé de voûte, la « *base* » même de « *tout enseignement* ». Elle est considérée comme étant « *la base pour s'approprier la langue* », car un élève qui ne sait pas lire, « *n'ira jamais loin* », « *ne pourra pas répondre* ».

Il faudrait toutefois souligner que parfois nous sommes dans l'incapacité de saisir la pensée des enseignants, en ce sens que leurs réponses sont en quelque sorte vagues, "opaques". D'autres fois, nous sentons que c'est l'enseignant lui-même qui n'arrive pas à savoir où intégrer les activités de l'oral et de la lecture dans le projet, ou ce qu'il doit entreprendre avec ses apprenants.

En définitive, nous dirons que :

- les enseignants "persistent" dans les anciennes pratiques pédagogiques basées essentiellement sur l'oral, car se sentant en sécurité par le fait d'une certaine maîtrise de ces dernières,
- l'écrit n'est pas abordé comme une activité qui permette la création, mais en tant qu'activité de reproduction,
- les activités sont abordées isolément, c'est-à-dire que chacune se suffit à elle-même même s'il s'agit de projet,
- la formation "linguistique" (chez certains enseignants) pose problème : si l'enseignant de langue a lui-même "horreur" des fautes d'orthographe, il doit faire attention à ce qu'il dit et ce qu'il écrit. Il y a des erreurs que l'on peut accepter et tolérer, mais il existe un minimum qu'il faudrait posséder.

B- Autour de l'oral

- Question n° 05 :
 - * "A l'oral, à quel moment estimez-vous que l'objectif pédagogique a été atteint :
 - quand les élèves ont reproduit ce que vous leur avez demandé ?
 - quand ils se sont exprimés sans faire de faute d'expression ?
 - quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue "saine"?

- autres ? Précisez."

- Question n° 06 :
 - * "Est-ce que vos élèves s'expriment correctement en classe ?"
- Question n° 07 :
 - * "Quelle(s) solution(s) préconiseriez-vous pour une bonne expression future ?"

1- Contenu des réponses

- Question n° 05 :
 - * "A l'oral, à quel moment estimez-vous que l'objectif pédagogique a été atteint ?
 - quand les élèves ont reproduit ce que vous leur avez demandé ?
 - quand ils se sont exprimés sans faire de fautes d'expression ?
 - quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue "saine"?
 - autres : Précisez"

Les réponses fournies par les enseignants sont présentées ci-dessous :

N°	Réponses fournies
01	« quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue saine. »
02	« quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue saine. »
03	« quand les élèves ont reproduit ce que vous leur avez demandé. »
04	« comprendre globalement, réagir à une question et participer à un échange en utilisant un lexique approprié. Arriver enfin à écrire et produire. »
05	« quand les élèves ont reproduit ce que vous leur avez demandé ; quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue saine. »
06	« quand ils se sont exprimés sans faire de fautes d'expression ; quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue saine »
07	« quand ils réagissent devant d'autres situations similaires en employant leurs acquis. A ce stade, la langue des élèves est loin d'être saine. »
08	« quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue saine. »
09	« quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue saine. »
10	« quand les élèves ont reproduit ce que vous leur avez demandé ; quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue saine. »
11	« quand les élèves ont reproduit ce que vous leur avez demandé ; quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue saine. »

12	« quand ils se sont exprimés sans faire de fautes d'expression. »
13	« quand les élèves ont reproduit ce que vous leur avez demandé. »
14	« quand ils se sont exprimés sans faire de fautes d'expression. »
15	« quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue saine ; quand l'élève arrive à réinvestir ses connaissances. »
16	« quand ils arrivent à s'exprimer et commenter pour émettre leurs idées. »

(Tableau 3)

• Question n° 06 :

* "Est-ce que vos élèves s'expriment correctement en classe ?

Oui

Non

Si la réponse est négative, pourriez-vous délimiter les causes principales de cette « mauvaise » expression ?"

Nous allons traiter cette question en deux parties :

dans la première, nous recenserons les réponses en Oui ou Non ;

dans la seconde, nous reproduirons les réponses des enseignants qui ont répondu négativement.

Réponses en Non ou Oui (éventuellement les « Sans réponses »)

Expression : mauvaise	Expression : bonne	Sans réponses
01, 02, 03, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 13, 14, 15, 16.	04, 05, 12.	09, 16.

(Tableau 4)

Réponses « négatives » :

N°	Réponses des enseignants
01	« c'est dans des situations sociales et scolaires que se développera la pratique fonctionnelle de la langue ; malheureusement chez nous personne n'ose parler ou s'exprimer pour s'approprier cette langue sauf dans le milieu scolaire, et c'est pratiquement insuffisant. »
02	« à mon avis, cette mauvaise expression est due par la politique du bricolage si j'ose dire, suivie par le ministère, parce que avant il y a stabilité, on arrivait à des résultats meilleurs. »
03	« les pré acquis des élèves sont insuffisant ; la négligence de l'apprentissage de la langue française chez une quasi-totalité des élèves. »
06	« d'un part à cause d'un manque de l'intelligibilité du message oral qui repose en partie sur le travail de la voix : articulation, intonation, ... ; d'autre part, nos apprenants ne sont pas habitués de dialoguer en situation de communication. »

07	« les causes sont dues aux programmes mal adaptés et inaccessibles à nos élèves car ils ne vont pas de pairs avec leurs capacités ; il y a aussi une cause très importante, c'est le volume horaire qui est très réduit (3 heures / semaine). »
08	« la langue française est une langue étrangère ; l'enfant l'utilise <u>seulement</u> et <u>uniquement</u> en classe. »
09	« en moyenne. »
10	« la pratique de la langue (chez soi) ; parents illettrés. »
11	« on ne peut pas répondre par oui ou non ; cette question tout dépend de ce que veut dire le mot correctement. »
13	« il y a plusieurs facteurs : ils ne rencontrent le français qu'à l'école ; ils ne lisent plus et enfin la maison et la rue influent sur l'élève. »
14	« les nouveaux programmes ne sont pas adéquats à tout les élèves de la société ; le volume horaire est restreint. »
15	« l'insuffisance du volume horaire ; l'incompatibilité des programmes ; le manque de moyen ; les enseignants incompetents. »
16	« le temps réservé à cette langue est insuffisant ; l'entourage de l'élève, l'influence de la langue mère. »

(Tableau 5)

- Question n° 07 :
* "Quelle(s) solution(s) préconiseriez-vous pour une bonne expression future ?".....

Nous présentons ci-dessous les solutions préconisées par les enseignants quant à une bonne expression des élèves.

N°	Solutions proposées
01	« l'apprentissage de la langue se fera par écoute et compréhension, ensuite la mémorisation et la reformulation : par exemple, d'un dialogue, d'un jeu ou la description ; obliger les élèves à s'exprimer en préparant leur travail à la maison. L'horaire scolaire sera exploité pour la correction et la remédiation. »
02	« il suffit d'adapter un enseignement qui soit étudié et qui va avec les capacités mentales de l'apprenant et de son entourage. »
03	« l'apprenant sera capable de bien s'exprimer quand les quatre volets de l'apprentissage sont réalisés : écouter → parler (s'exprimer oralement) lire et comprendre → s'exprimer par l'écrit. »
04	« demander aux apprenants d'écrire pour s'exprimer librement dans des situations simples. »

05	« lire à haute voix ; chanter, jouer ; une chanson ça chante, ça rime, ça bouge et ça transmet un message ; une gymnastique qui assouplit l'organe vocal et rend sensible le sens de l'ouïe. »
06	« pour une bonne maîtrise de l'oral, il faut que l'accent sera mis sur la nécessité d'un apprentissage pour tous les apprenants ne laissant personne de côté ; et aussi il faut varier les supports utilisés : enregistrements des élèves, jeux de rôles, débats, etc. »
07	« élargir le volume horaire pour permettre aux élèves d'assimiler aisément ; adapter des programmes conformes au niveau et aux besoins de nos enfants, c'est-à-dire des programmes concrets et réalistes élaborés par les vétérans de l'enseignement primaire car il y a nuance entre la théorie et la pratique. »
08	« l'élève doit d'abord à prendre à utiliser les structures simples et courtes. »
09	« que la pratique de la langue soit intense. »
10	« disponibilité des supports visuels (images) ; utilisation de l'outil informatique (CD) pour corriger l'écoute. »
11	« il y a toujours lieu de travailler si le temps consacré à l'apprentissage était plus signifiant : par exemple, la première année du français, il y a quelque année était de 10 heures / semaine ; il est aujourd'hui de 3 heures / semaine : faites le calcul. »
12	« une bonne prononciation, une bonne phonétique. »
13	« inviter les parents à encourager leurs enfants de se pencher encore plus sur le français ; donner beaucoup d'importance à l'oral ; encourager et faire aimer cette langue chez l'élève ; les enseignants doivent être bien former. »
14	« réserver un temps supplémentaire pour manipuler l'oral ; essayer de créer un climat où l'élève s'exprime aisément avec son camarade dans la classe en utilisant cette langue étrangère. »
15	« enseigner le français dans les classes préparatoires ; mettre en valeur les activités orales ; veiller sur la bonne articulation dès la première année d'apprentissage. »
16	« des dialogues courts ; retour à l'ancienne méthode. »

(Tableau 6)

2 Analyse des réponses

a- Problèmes soulevés

A la lecture du tableau n° 3, les enseignants affirment à 68,75 % que l'objectif pédagogique est atteint à l'oral « *quand les élèves ont reproduit ce qu'on leur a demandé* », et surtout, « *quand ils réagissent devant d'autres situations similaires en employant leurs acquis : à ce stade la langue des élèves est loin d'être saine.* »

Ils imputent cette mauvaise expression, entre autres, « *au volume horaire très réduit, 3 h/s ; aux programmes mal adaptés, inaccessibles à nos élèves, car ils ne vont pas de pair avec leurs capacités ; au contexte social et culturel (parents pauvres, illettrés) ; à la politique de bricolage ou, enfin aux problèmes des interférence.* »

A la lecture des réponses du tableau n° 4, nous constatons que les expressions "programmes mal adaptés, "incompatibilité des programmes", "programmes non adéquats", et "volume horaire réduit, insuffisant", influence de la rue", "interférence de la langue mère" sont souvent les citées.

En effet, nous sommes du même avis que les enseignants quand ils disent que le volume horaire imparti à l'enseignement du français dans le primaire est dérisoire et insignifiant.

Exiger de l'enseignant d'être efficace et de l'apprenant d'être performant en un temps réduit (trois heures par semaine) est en quelque sorte demander l'impossible, au vu des conditions dans lesquelles s'accomplissent les enseignement et apprentissage de la langue étrangère.

En revanche, nous ne les rejoignons dans leurs idées quand ils affirment que les programmes sont « *mal adaptés* » ou « *inaccessibles* », ou quand ils avancent que le problème réside dans les « *interférences* ».

En définitive, et au risque de nous répéter, nous pouvons dire que les problèmes soulevés par les enseignants peuvent se résumer ainsi :

volume horaire très réduit,
programmes mal adaptés au contexte social et culturel de l'enfant (parents pauvres, illettrés),
problèmes des interférences linguistiques (phonétiques, lexicales, syntaxiques),
"politique du bricolage" des décideurs du système éducatif,
influence de la rue sur les comportements.

b-Remédiations proposées

Nous constatons que dix enseignants (62,50%) préconisent que la bonne expression des élèves passe d'abord par l'extériorisation des idées dans une langue saine. Ce qui nous pousse à supposer que les élèves "montrent" l'envie de dire quelque chose. Si c'est le cas,

nous dirons que la cause est vraiment gagnée en ce sens que la prise de parole est autonome, et que le travail sera consacré en priorité à la manipulation de la langue.

C'est l'objectif qu'il faudrait atteindre pour préparer les autres activités de langue. L'enseignant doit donc encourager sans cesse les élèves à s'exprimer sans se soucier dans un premier temps de la valeur linguistique de cette expression. La motivation et l'envie de s'exprimer vont sans nul doute effacer, d'une façon ou d'une autre, cette "insécurité" linguistique qui hante les esprits et qui accompagne les élèves jusqu'à l'âge adulte. Arrivé à ce stade, il n'y a hélas plus de remède magique pour annihiler ce phénomène fâcheux.

Dans ce sens, il appartient aux enseignants d'adapter leurs enseignements, d'adopter leurs stratégies en fonction de leur public : âge, besoin langagier, motivation, environnement socioculturel, etc. Car un bon enseignant, c'est à notre humble avis, celui qui sait écouter, choisir ses outils pédagogiques (textes, démarches, etc.) et adapter son programme en fonction des paramètres cités plus haut.

Quant aux interférences, l'enseignant peut les éradiquer progressivement en usant (sans excès) de la langue maternelle de l'enfant, pour un meilleur accès au sens.

Toutefois, n'anticipons pas, et voyons ce que proposent les enseignants comme solutions pour une bonne expression (une expression saine et intelligible) des apprenants.

Les solutions qu'ils préconisent pour pallier les carences liées à l'expression oral, nous les énumérons comme suit :

- « disponibilité des supports visuels (images) ;
- utilisation de l'outil informatique (CD) pour la correction de l'écoute ;
- proposition d'activités en relation avec les jeux et les chansons, car une chanson ça chante, ça rime, ça bouge et ça transmet un message ; une gymnastique qui assouplit l'organe vocal et rend sensible le sens de l'ouïe ;
- enseignement précoce du FLE ;
- adaptation de l'enseignement avec les capacités mentales de l'apprenant ;
- élargissement du volume horaire ;
- participation des parents dans la tâche de l'école. »

Parmi les autres solutions proposées, (figurant dans le tableau n° 6), et ce dans le but d'une "éventuelle" bonne expression des élèves, nous nous proposons de les classer en deux

catégories : celles qui relèvent du "possible" (donc réalisables) et celles qui appartiennent au domaine du "souhaitable" (donc de l'utopique).

Domaine du "possible"	Domaine du "souhaitable"
- disponibilité et variation des supports; - veiller sur la bonne articulation dès la première année d'apprentissage; - lire, chanter, jouer, etc. ; - pratique intense de la langue.	- enseignement du français dans les classes préparatoires; - élargissement du volume horaire; - retour à l'ancienne méthode; - réserver un temps supplémentaire; - inviter les parents à encourager leurs enfants de se pencher encore plus sur le français.

(Tableau 7)

Ainsi, pour résumer nous dirons que tous les moyens sont bons à exploiter si l'on veut que l'élève s'exprime correctement. Les occasions sont nombreuses (en classe ou hors de la classe) : il appartient donc à l'enseignant de :

- * adapter ses activités pédagogiques,
- * doser ses exercices,
- * choisir ses supports visuels,
- * motiver ses élèves,
- * établir des contacts permanents avec les parents.

Il faudrait, en outre, que l'enseignant sache que la pratique de l'oral peut être réalisée à n'importe quelle période du projet, et que le temps des anciennes méthodes est révolu.

L'intérêt doit, à notre humble avis, se porter désormais sur l'appropriation de la langue dans toutes ses composantes, et rien ne sert de réserver à chaque activité un temps bien précis. Ceci appartient au mode ancien qui privilégiait le cloisonnement des leçons : chaque activité se suffisait à elle-même. Fini le temps de la grammaire pour la grammaire, de la lecture pour la lecture, etc. : il faut décroisonner les activités, et que chacune contribue et favorise l'acquisition de la langue dans sa globalité. Et que toutes les activités convergent vers un seul objectif : permettre à l'enfant de produire en savourant son effort (quelque soit la valeur de son produit, dans un premier temps) !

Le meilleur moyen, le meilleur support qui permette cette appropriation reste le texte (oral ou écrit). Le texte, s'il est bien choisi, favorisera sans nul doute la production.

C- Autour de l'écrit

- Question n° 08 :
 - * "A l'écrit que proposez-vous comme activités de production ? Les énumérer."
- Question n° 22 :
 - * "Le constat que nous pouvons faire aujourd'hui à propos de l'enseignement apprentissage du français est que nos élève sont dans l'incapacité de rédiger correctement, ne serait-ce qu'un paragraphe. Quelle sont les causes de cet échec ?"
- Question n° 23 :
 - * "Quelles solutions proposeriez-vous pour redore le blason de l'écrit et permettre aux apprenants d'écrire ?"

1- Contenu des réponses

- Question n° 08 :
 - * "A l'écrit, que proposez-vous comme activités de production ? Les énumérer."

N°	Activités proposées
01	«pour les 3 ^{ème} AP (Primaire) : reproduire les sons étudiés - former des mots avec ; pour les 4 ^{ème} AP : l'élève pourra répondre au questionnement des textes, il pourra raconter par écrit l'histoire en respectant ses trois étapes, en repérant les mots outils qui relient les événements ; pour les 5 ^{ème} AP : faire des paragraphes : décrire / parler du métier / établir une carte d'identité à partir d'un texte. »
02	« la description physique (personne - animal) ; dialogue (situation familière). »
03	« activités d'écriture, on les propose : des phrases en ordre afin de reconstruire un texte d'un type précis ; des dialogues à compléter ; rédiger une introduction ou une conclusion. »
04	« faire parler des personnes sous forme de dialogue ; répondre à des questions ; décrire une personne, un animal, un paysage. »
05	« légender des dessins présentés dans le cadre d'une histoire racontée ; écrire des titres d'histoires ; préparation des projets ; trouver l'ordre des actions. »
06	« des exercices interactifs à partir de bandes- annonces ; des actions ludiques ; des actions de choix ; des exercices de questions- réponses. »
07	« des exercices de construction de phrases et des dictées car ils forment les esprits des élèves. »

08	« avant tout l'enfant doit lire au minimum les lettres puis les syllabes et ainsi de suite pour entrer dans la vase de production. »
09	« chasse aux mots lors des études des sons car si l'élève sait écrire un mot correctement, il enrichit son vocabulaire ; les dictées ; exercices à trous sans proposer les mots/réponses. »
10	« écrire les phrases qui convient à chaque image ; remettre des phrases en ordre pour écrire un paragraphe ; compléter un texte ; écrire un paragraphe de 4 à 5 phrases en utilisant la boîte à outils. »
11	« on ne doit pas privilégier une activité sur une autre tous dépend du niveau des élèves. »
12	« exercices de conjugaison, d'orthographe ; dictée ; vocabulaire. »
13	« l'enseignant doit se baser sur la production ; écrire des textes. »
14	« texte à trous selon le thème du projet ; des questions à répondre ; transmettre un support visuel à une expression écrite ; reproduire l'expression orale à une expression écrite. »
15	« construction de phrases personnelles ; paragraphes lacunaires ; textes puzzles ; produire des textes en répondant à des questions. »
16	« l'écriture de base (alphabet) ; les exercices écrits. »

(Tableau 8)

- Question n° 22 :

- * Le constat que nous pouvons faire aujourd'hui à propos de l'enseignement apprentissage du français est que les élèves sont (même à l'université) dans l'incapacité de rédiger correctement - ne serait-ce qu'un paragraphe :
Quelles sont les causes de cet échec ?

N°	Problèmes de l'écrit
01	« taux d'horaires insuffisant ; manque de prise parole autonome ; revenir à l'ancienne méthode d'apprentissage : c'est-à-dire commencer par la phase globale de 2 ou 3 phrases types- les voyelles- les consonnes- montage de syllabes, production de mots contenant les sons étudiés→ cette méthode a donné ses fruits. »
02	« vous soulevez un problème qui me dépasse en tant qu'instituteur, mais je vais quand même donner mon avis. Je pense que l'échec est dû à l'encadrement : les enseignants ne sont pas capables d'assumer leurs tâches parce qu'ils sont mal formés. »
03	« on constate malheureusement cet échec même au niveau des étudiants universitaires à cause de l'insuffisance cognitive. »
04	« les causes de l'échec de l'apprentissage du français qu'ils n'ont pas un vrai bagage linguistique et que la base c'est le primaire, qu'ils ont mal débuté le cycle primaire. »

05	« [...] se manifestent à travers : des difficultés que peuvent présenter certains élèves à s'adapter à l'école, à son fonctionnement ; des difficultés se manifestent au moment du passage d'un niveau d'enseignement à un autre de l'école → collège, du collège au lycée, etc. »
06	« d'un côté, les élèves ne sont pas habitués à ce genre d'exercice, d'où les enseignants font semblant de faire des activités de production ; de l'autre côté, les activités de rédaction ne prendraient souvent leur temps nécessaire. »
07	« ma longue expérience me permet de conclure que cet échec est le produit de plusieurs facteurs négatifs : les programmes sont mal adaptés (improvisés et utopiques) ; le volume horaire est très minimisé ; la rupture quasi-totale de l'école et de la famille ; l'interdiction des châtiments (les élèves sont livrés à eux-mêmes sans aucun point d'appui) ; l'école traditionnelle qui a été et qui est encore la cible privilégiée de tant de critiques n'a pas connu cette improductivité et cette décadence alarmante. »
08	« ils ne sont pas intéressés ; ils leur manquent la motivation. »
09	« après le primaire, l'enfant délaisse la langue comme étant une matière non importante à faible. »
10	« situation d'échec qui a rendu l'élève incapable de suivre le cheminement d'apprentissage. »
11	« il y a cent qu'on peut énumérer ici, mais il y a comme cause : la formation du corps enseignant ; le volume horaire au primaire ; la nature du programme en lui-même ; le milieu socioculturel. »
12	« l'adaptation au dictionnaire ; la ponctuation et les articulations du texte ; la richesse d'un champ lexical ; parler une langue saine. »
13	« il me semble que cela revient à la formation de l'enseignant n'est pas pris en charge, plus les programmes qui ne sont pas adaptés à son milieu, plus le volume horaire qui est insuffisant. »
14	« l'absence de la vigilance chez l'apprenant même en classe ; la majorité des enseignants n'ont pas la volonté pour être cultivé ; la société a un double effet sur les facteurs de l'opération éducative. »
15	« les élèves sont dans l'incapacité de rédiger un paragraphe même en arabe, ce qui justifie l'échec du système éducatif du à l'importation des méthodes pédagogiques incompatibles avec le niveau économique et socio- culturel des apprenants. »
16	« l'interférence de la langue mère (l'arabe) ; le choix des textes proposés (ne cadre pas avec ce qu'on veut des apprenants). »

(Tableau 9)

- Question n° 23 :

* "Quelles solutions proposeriez-vous pour redorer le blason de l'écrit et permettre, par là, aux apprenants d'écrire?"

N°	Solutions préconisées
01	« maîtrise de la lecture qui est la base de l'activité de production écrite ; maîtrise de l'organisation des éléments linguistiques dans les phrases S+V+C ; renforcer les activités d'écriture et de copie ; insister sur la simplicité des phrases. »
02	« le même problème m'inquiète : je n'ai pas de solution, mes propositions sont floues. »
03	« j'aime bien la lecture (lecture des livres) règne et répand ; les élèves reconstruit leurs textes à partir des contextes donnés (ou proposés). »
04	« maîtriser la relation phonie/graphie ; de produire des textes pour raconter, pour d'écrire, pour informer, de produire de façon personnelle à partir d'un thème donné. »
05	« reconsidérer l'apport et l'empreinte de la plume au lieu du stylo à bille. »
06	« il faut mettre en place des travaux de création (conte, nouvelle, essai, journal, article scientifique,...) dans le but de développer l'envie d'écrire ; et je propose aussi que les exercices thématiques jouent un grand rôle dans cette optique. »
07	« la solution est très simple, il suffit de vouloir ; permettre aux enseignants compétents et expérimentés d'établir des programmes adaptés à nos élèves car l'avenir de nos enfants est en jeu, élargir le volume horaire. »
09	« la pratique régulière. »
10	« amener l'élève à s'interroger lui-même pour régler son apprentissage en lui donnant des consignes de recherche pour que ses connaissances seront réactivés plus tard à l'oral et à l'écrit. »
11	Augmenter le volume horaire ; alléger les programmes ; plus de formation approprier. »
13	« il faut inciter les élèves à lire de petits textes chez eux ; pourquoi pas donner plus de temps réservé à l'apprentissage du français dans les médias lourds (TV). »
14	« habituer l'apprenant à écrire correctement ; prolonger les séances de l'oral et la lecture. »
16	«le retour à l'ancienne méthode de l'apprentissage du français ; choisir des textes qui permettent aux apprenants de consolider les acquis. »

(Tableau 10)

2-Problèmes soulevés

Des réponses du tableau n° 9, nous pouvons répertorier les problèmes de l'échec de l'écrit (tels qu'avancés par les enseignants) :

Les institutions pédagogiques

Les problèmes essentiels sont à trouver dans les « *programmes mal adaptés, improvisés et utopiques ; le volume horaire très minimisé ; la rupture quasi- totale entre l'école et la famille.* »

Les autres problèmes avancés sont à situer dans le fait que « *l'échec de l'écrit n'est pas spécifique à la langue française, mais aussi à la langue arabe : cet échec est conséquence de l'échec du système éducatif dû à l'importation des méthodes pédagogiques incompatibles avec le niveau économique et socioculturel de nos élèves.*

Ces problèmes peuvent donc être énumérés comme suit :

- * volume horaire insuffisant, programmes non (ou mal) adaptés ; inadéquats,
- * échec du système éducatif dû à l'improvisation : élèves incapables de rédiger un paragraphe même en arabe,
- * manque de coordination entre les différents paliers de l'enseignement.

La formation et l'encadrement

Il faut situer encore les causes de cet échec au niveau de « *l'encadrement : les enseignants ne sont pas capables d'assumer leurs tâches, parce qu'ils sont mal formés* », ou au « *statut, à l'importance de la langue après le cycle primaire.* »

- * enseignants non capables, mal formés ; la formation (qu'elle soit initiale ou en cours d'emploi) du corps enseignant est en deçà des exigences pédagogiques requises,
- * la majorité des enseignants n'ont pas la volonté de vouloir se cultiver pour élargir leur champ d'intervention pédagogique.

Les élèves

- * n'ont pas un vrai bagage linguistique,
- * trouvent des difficultés à s'adapter à l'école,
- * élèves pas habitués à ce genre d'exercice,
- * élèves non intéressés, manquent de motivation,
- * absence de vigilance chez l'élève.

Autres facteurs

- * rupture de la relation école/famille,
 - milieu socioculturel défavorable,
 - interférences langue étrangère/langue maternelle.

Au primaire, l'activité d'écriture, le graphisme (pour "bien écrire"), est une étape préparatoire à l'apprentissage de la lecture.

L'écriture permet, en effet, à l'enfant de développer ses capacités en matière de motricité et d'habileté du geste où le regard, le mouvement de la main, le déplacement du bras sont mis en jeu. C'est un acte qui demande concentration et précision. L'enseignant doit assister l'élève en lui expliquant les étapes à suivre dans la production du graphème : respect de la latéralisation (trajectoire gauche-droite), la spatialisation (haut-bas), les normes d'écriture (ligne, marge,...), la typographie (cursive, script, majuscule, minuscule), le découpage des mots. Ceci demande beaucoup de temps et d'efforts de la part de l'enseignant. Il doit en outre faire saisir à l'enfant les différences qui existent entre les deux formes d'écriture : en arabe, l'élève est habitué à écrire de droite à gauche ; en français c'est le contraire.

3-Remédiations proposées

Le premier commentaire qui mérite d'être fait, en analysant le tableau n° 8, est celui concernant l'activité de dictée. "Bannie" des anciens programmes scolaires au profit de l'oral à outrance, la dictée est fortement recommandée par les enseignants.

Elle permet en effet, de fixer solidement les acquis des élèves en leur permettant de réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Un texte bien choisi, une exploitation méthodique permettraient forcément l'appropriation de la langue.

Sur un autre volet, les activités préconisées et proposées par les enseignants ne dépassent pas la construction de la phrase, à travers des exercices courants et usuels : exercices à trous, des jeux de questions/réponses, des textes lacunaires, etc.

Il s'agit aussi d'exercices relatifs au volet purement linguistique (conjugaison, vocabulaire, orthographe, ...), d'activités de reproduction graphique ou - rarement - de production où l'on constate l'apport personnel de l'élève : raconter, décrire, dialoguer, etc.

Nous dirons donc qu'à ce niveau, les enseignants n'accordent pas une grande importance à la production des élèves en tant qu'activité de véritable création personnelle. Ils sont habitués à proposer des exercices de montage de phrases, des exercices de remise en ordre de phrases, entre autres. Ces activités ne visent que l'aspect de la "maîtrise" linguistique : savoir écrire correctement, savoir remettre des phrases en ordre, trouver le mot correct, etc.

En somme, il faudrait proposer (même à ce niveau) - sans aucune appréhension -, et ce dès la deuxième année d'apprentissage de langue étrangère des supports ludiques et habituer les élèves à produire. Tous les efforts, tous les résultats seront pris en considération et valorisés : ils seront le prélude à une production véritable dans une démarche artistique.

Effectivement, nous sommes du même avis que les enseignants quand ils parlent de certains facteurs inhibiteurs, coercitifs même qui les empêchent d'accomplir les activités d'écriture sereinement.

Ces facteurs (volume horaire, milieu socioculturel notamment) peuvent pousser l'enseignant à fournir plus d'efforts encore, afin de transformer ces contraintes, aussi objectives soient-elles, en ressources, et montrer par là, ce qu'il sait faire. L'acte d'écriture doit être pris en charge précocement, prématurément pour que l'enfant puisse s'entraîner à rédiger, à faire valoir ses compétences et ses capacités en matière.

Nous savons d'emblée que ce ne sera pas une sinécure, mais si nous voulons redonner le goût et l'envie d'écrire à l'élève, il faut commencer tôt : la valeur de cette besogne viendra avec le temps.

Par ailleurs, nous constatons à travers la lecture du tableau n° 10 que les enseignants sont "évasifs" dans leurs réponses. On ne trouve pas de solutions pratiques, pour une éventuelle prise en charge effective et adéquate de l'activité scripturale.

En effet, cette dernière est considérée par certains enseignants comme une séance de « copie », de « graphie » ou « d'écrire correctement », où il faudrait utiliser la « plume » à la place du « stylo à bille ».

Le problème soulevé dépasse de loin cette forme d'écriture signalée par les enseignants. Celle-là même est bien évidemment indispensable pour commencer l'apprentissage, mais elle n'est pas une fin en soi.

Néanmoins, il faut reconnaître que d'autres considèrent que la maîtrise de l'écrit passe avant tout par la « maîtrise de la lecture ». Cela aboutirait certainement à redonner non

seulement le goût et le plaisir de lire, mais surtout « *l'envie d'écrire* » à travers des « *travaux de création* » par une « *pratique régulière* ».

Les activités de lecture et d'écriture doivent en fait, être intimement liées pour inciter et encourager l'élève à « *s'interroger lui-même* » sur le fonctionnement de la langue pour « *régler son apprentissage* » et arriver ainsi à produire dans une démarche créative.

Nous voilà au terme de ce bilan concernant l'activité de l'écrit : les causes de l'échec de cette activités et les solutions proposées par les enseignants pour redorer le blason de l'écrit. Parmi ces solutions, nous énumérons les propositions suivantes :

« maîtrise de la lecture, base de l'activité de production écrite,
pratique régulière de l'écrit,
mise en place des travaux de création (conte, nouvelle, essai, journal, article,...), dans le but de développer l'envie d'écrire : les exercices thématiques pourraient y contribuer,
retour à l'ancienne méthode de l'apprentissage du français,
amener l'élève à s'interroger lui-même pour régler son apprentissage, en lui donnant les consignes de recherche. »

Concernant toujours l'écrit, et plus particulièrement les activités que les enseignants pourraient proposer pour aider les élèves à "mieux" écrire, nous pouvons lister ce qui suit :

« exercices de construction des phrases,
dictées,
rédaction d'une introduction, une conclusion,
textes puzzles, paragraphes lacunaires,
production de textes descriptifs. »

D'autres activités sont proposées : sous forme d'exercices ayant trait à l'écriture (graphisme) et à l'écriture pour le projet.

Il faut souligner que l'écrit dans son aspect artistique, dans son volet production proprement dit n'est pas abordé par les enseignants du primaire. L'écrit exploité ne dépasse pas la construction de la phrase, à travers des exercices habituels : remise de mots en ordre, phrases lacunaires, exercices à trous, etc.

Il est donc permis (pour ne pas dire recommandé) d'innover, de changer de stratégies d'enseignement apprentissage du français : il est possible d'introduire le texte littéraire (n'entendons pas texte à exploiter en tant que support véhiculant une certaine littérature, ou

une certaine civilisation) dans son cadre artistique, son cadre créatif, et demander à l'élève de lire pour écrire - toute production est à encourager.

Il faut enfin noter que :

certains enseignants n'arrivent pas à concevoir des solutions pratiques pour régler ce problème de l'écrit,
d'autres trouvent que la solution est « *simple : il suffit de vouloir* »,
d'autres n'ont pas daigné répondre à la question et contribuer à donner des solutions,
d'autres - que nous considérons comme étant de véritables nostalgiques des temps passés - pensent que le remède réside dans le retour au passé, aux anciennes pratiques, aux anciennes méthodologies,
d'autres, enfin trouvent énormément de difficultés dans la structuration de leurs idées ou dans la manière de dire leurs propos qui manque de cohérence.

D- Autour de la lecture

- Question n° 09.

- * "En lecture, quand vous dites-vous que les élèves savent lire ?
 - En déchiffrant correctement les lettres, les syllabes, etc. ?
 - En lisant couramment ?
 - En lisant expressivement ?
 - Autres : Précisez"

A cette question relative à la lecture, les avis sont partagés : (56,25%) disent que, pour eux, l'élève qui sait lire est celui qui fait une lecture expressive, (25%) pensent qu'il s'agit plutôt de la lecture courante et (18,75%) estiment que la lecture c'est le déchiffrement.

En fait, savoir lire doit dépasser ces différents types de lecture. Toutefois, il faut avouer que l'acte de lire commence d'abord par le déchiffrement pour aller ensuite vers la lecture courante et expressive. Il ne faut pas s'estimer satisfait si notre élève arrive sans difficultés à lire couramment et expressivement.

L'objectif est de comprendre la pensée de l'auteur qui est véhiculée par son texte ; pour pouvoir restituer (oralement ou par écrit) ce qui est compris.

Cette étape est la condition sine qua non qui permettrait à l'élève de s'impliquer directement dans l'acte d'écriture, et ce à tous les paliers de l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère, même au primaire.

E- Autour des activités métalinguistiques

- Question n° 10 :
* "A quoi servent selon vous les activités métalinguistiques ?".....
- Question n° 11 :
* "A quel(s) moment(s) et de quel (les) manière(s) les abordez-vous ?".....

1-Contenu des réponses

- Question n° 10 :
* "A quoi servent selon vous les activités métalinguistiques ?".....

N°	Utilité des activités
01	« les activités métalinguistiques servent à maîtriser globalement la langue française »
02	« les activités métalinguistiques servent à corriger la production de l'apprenant et à ce qu'ils apprennent une langue saine. »
03	« les activités métalinguistiques servent à enrichir et à consolider les compétences d'apprentissages. »
04	« en fin du cycle primaire en langue, les activités abordées de manière explicite donneront aux apprenants des outils qu'ils pourront réinvestir dans des situations d'énonciation. »
05	« les activités ont pour but de conduire les apprenants vers une analyse plus systématique de la langue. »
06	« elles servent à développer et stimuler chez les élèves les habiletés métalinguistiques soit la conscience du langage en manipulant ses composantes structurales ; soit le développement du langage en fonction des apprentissages scolaires. »
07	« à mieux maîtriser la langue et à l'employer correctement dans la mesure du possible. »
08	« servent à la production écrite et orale. »
09	« à mieux connaître l'usage de la langue. »
11	«à décrire la langue que se soit : 1° la métalangue naturelle composée d'une langue spécialisée

	(sujet, verbe, phonème, etc.) ; 2° la métalangue formalisée : décrire la langue à l'aide de schémas, de formules. »
13	« elles sont au service de l'écriture pour qu'ils soient organisée, des idées, cohérence. »
15	« les activités métalinguistiques servent au bon usage de la langue. »
16	« à consolider les acquis des élèves. »

(Tableau 11)

- Question n° 11 :

* "A quel(s) moment(s) et de quel (les) manière(s) les abordez-vous ?".....

N°	Moments et manières d'exploitation
01	«on les aborde dans toutes les matières, en lecture quand un élève n'accorde pas, ou prononce mal (ent = ou, s = ss, t = s) ; l'enseignant doit être très vigilant : il attribue à chaque correction ou remédiation une explication. »
02	« ces activités ont un horaire imparti à chaque activité ; ça n'empêche pas qu'elles peuvent intervenir à n'importe quel moment si c'est nécessaire. »
03	« après avoir identifier un texte, bien le lire et comprendre son contenu, les activités métalinguistiques seront présentes. »
04	« ces activités ont pour but de conduire les apprenants une analyse plus systématique de la langue. »
05	« dans chaque séquence d'apprentissage, ils doivent être abordés indifféremment sans aucun ordre, sauf lorsqu'il s'agit la progression phonologique. »
06	« il n'y a pas un moment précis, mais les ferai d'une manière implicite, c'est-à-dire, selon les besoins de mes apprenants ; et je vise toujours que ces activités doivent travailler la séance de production écrite. »
07	« elles seront abordées à un niveau plus élevé. En 4 ^{ème} AP (primaire), on doit initier les élèves. En 5 ^{ème} AP, l'élève doit posséder les rudiments essentiels de la langue pour construire des phrases simples et correctes. »
08	« dès le départ de l'apprentissage. »
09	« après la lecture, en exploitant une ou quelques phrases. »
13	« on les aborde à partir des textes de lecture. »
15	« il est préférable de les aborder lors des premières séances, avant la séance de la production écrite. »
16	« à tout moment. »

(Tableau 12)

2- Analyse des réponses

Le tableau n° 11 nous montre que pour les activités dites métalinguistiques (syntaxe, conjugaison, orthographe), et leur utilité pédagogique, les enseignants à (75%) disent que celles-ci peuvent aider l'apprenant à mieux aborder une langue étrangère.

En effet, les termes qui reviennent le plus souvent sont relatifs à la maîtrise de la langue, à la correction des productions pour une bonne appropriation, à l'enrichissement et la consolidation des compétences linguistiques, à l'analyse plus systématique de la langue qui serviront bien évidemment la production écrite.

Le bon usage de la langue est donc tributaire de la maîtrise des activités métalinguistiques. Elles doteraient les apprenants d'outils nécessaires pour un développement des compétences de production.

En somme, les activités liées à la langue sont nécessaires mais pas assez suffisantes (qu'on pourrait le croire) pour connaître une langue étrangère et pouvoir communiquer dans cette langue.

Le tableau n° 12 décrit assez fidèlement les moments et les manières d'exploitation de ces activités. Celles-ci sont abordées selon une « *progression et un horaire préétablis* », mais cela n'empêcherait pas les enseignants de les utiliser à « *n'importe quel moment, si c'est nécessaire* », ou « *après la lecture, en exploitant une ou quelques phrases* », ou enfin « *avant la séance de production écrite*. »

Il convient de relever que certains enseignants continuent de mener ce genre d'activités isolément, c'est-à-dire détachées du contexte dans lequel elles doivent exister : le texte.

Le cloisonnement est de rigueur chez certains, alors que d'autres prévoient leur exploitation à n'importe quel moment de la séance.

Il faudrait donc les exploiter en les intégrant dans leur contexte pédagogique naturel, le texte, et faire en sorte qu'elles soient au service de la production.

II. QUESTIONS N° 04, 12, 13 : AUTOUR DES SUPPORTS DIDACTIQUES

- Question n° 04 :
 - * "Les supports visuels exploités sont ceux du manuel de l'élève : Oui ? Non?"
- Question n° 12 :
 - * "Quels types de textes exploitez-vous en classe ?"
- Question n° 13 :
 - * "Vous arrive-t-il de fabriquer vos propres textes : Oui ? Non ? Si la réponse est positive pourriez-vous dire dans quel(s) but(s) ?"

A- Contenu des réponses

- Question n° 04 :
 - * "Les supports visuels exploités sont ceux du manuel de l'élève : Oui ? Non?"

Les textes exploités en classe (authentiques ou "fabriqués" parfois pour les « besoins des élèves en fonction de leur niveau et leur milieu social »), sont puisés pour la plupart des manuels scolaires, faute de mieux.

- Question n° 12 :
 - * "Vous arrive-t-il de fabriquer vos propres textes : Oui ? Non ? Si la réponse est positive pourriez-vous dire dans quel(s) but(s) ?"

N°	Types textuels exploités
01	« textes narratif, descriptif, documentaire, argumentatif, dialogal. »
02	« documentaires, récits, contes, poèmes. »
03	« narratif (récit, conte, fable), argumentatif. »
04	« narratif, descriptif, explicatif, B.D. »
05	« narratif (comment raconter une histoire, orale ou écrite), descriptif (comment décrire), explicatif, documentaire, argumentatif. »
06	« je travaille avec les textes authentiques. »
07	« explicatifs, injonctifs, narratifs. »
08	« narratifs. »

09	« textes authentiques. »
10	« narratifs, documentaires. »
11	« narratifs, documentaires, explicatifs. »
12	« type narratif : le récit ; type descriptif. »
13	« narratif, descriptif, documentaire. »
14	« selon le thème du projet (narratif, documentaire). »
15	« narratif, documentaire. »
16	« le programme officiel. »

(Tableau 13)

- Question n° 13 :

* "Vous arrive-t-il de fabriquer vos propres textes : Oui ? Non ? Si la réponse est positive pourriez-vous dire dans quel(s) but(s) ?"

Réponses positives	Réponses négatives
02, 03, *05, 06, 07, 11, 12, 14, 15, 16.	01, 04, 08, 09, 10, 13.

NB/ : la réponse N° 05 est donnée ainsi : l'enseignant a répondu « *parfois oui* ».

Aux réponses positives (56,25%) fournies par les enseignants, les buts avancés sont les suivants :

N°	Buts avancés
02	« pour arriver aux besoins des apprenants ; exemple : mettre certains sons (lettres) en relief ; étude des types de la phrase, etc. »
03	« il nous arrive parfois de fabriquer nos propres textes (on modifie des textes choisis, ou on les écrit) dans le cadre de simplifier les tâches de l'activité ou dans l'évaluation. »
06	« dans le but de faire centrer mes apprenants sur une activité bien précise pour illustrer et justifier ses réponses. »
07	« pour les adapter à leurs besoins, à leur environnement, à leur milieu social et aussi à leur niveau (des textes réalistes et non utopiques). »
11	« pour les adapter au niveau des élèves ; et dans l'examen on fabrique des textes qui servent les axes de lexique déjà vu dans le projet. »
12	« pour permettre à l'élève faible de lire un petit texte. »

14	« l'appropriation du texte au niveau des élèves ; conceptualiser et concrétiser les savoirs de l'élève ; le texte choisi en fonction des goûts des élèves, c'est-à-dire on met pas un texte par exemple qui parle de la guerre des étoiles à ce niveau. »
15	« dans le but de faciliter la compréhension ; des textes qui traitent des sujets de la vie quotidienne. »
16	« pendant les examens. »

(Tableau 14)

B- Analyse des réponses

Les supports textuels (ou autres) exploités par les enseignants sont pour la plupart puisés dans les manuels scolaires officiels.

En effet, le marché didactique et pédagogique ne pullule pas d'ouvrages à même d'aider les enseignants à confectionner leurs fiches d'une manière autonome, indépendamment de ce que propose (impose) la tutelle.

Le tableau n° 13 illustre la typologie textuelle utilisée par les enseignants comme supports visuel dans leurs pratiques pédagogiques. Leurs choix dépendent étroitement des programmes officiels.

Les enseignants préfèrent exploiter le genre narratif : à 13 reprises (81,25%). Les autres genres qui sont abordés sont dans l'ordre d'apparition comme suit :

- textes documentaires : 7 fois (43,75%) ;
- textes descriptifs : 5 fois (31,25%) ;
- textes explicatifs et textes argumentatifs : 4 fois pour chaque type (25%) ;
- textes "authentiques" : à 2 reprises (12,5%).

Ce classement est somme toute compréhensible et logique, dans la mesure où les prédispositions mentales de l'enfant du primaire font que ce sont les histoires racontées qui l'intéressent. Le récit, le conte, la fable, la B.D. sont par excellence les types qu'il aimerait aborder en classe.

Les autres textes (les autres genres) sont abordés comme des supports authentiques, d'accès facile et favorisant la communication ordinaires.

Présentés sous forme de recettes de cuisine, de textes documentaires, de notices d'emploi, etc., ces supports ne présentent pas de difficultés majeures en ce qui concerne la compréhension.

Le texte littéraire, en tant que support didactique permettant et favorisant l'appropriation linguistique a sa place des les pratiques de l'enseignant du primaire. Le récit, le conte, la fable, le poème sont exploités en classe. Mais ils ne sont pas étudiés comme ensembles cohérents et significatifs qui "obligent" l'apprenant à observer la langue au travail. Ce dernier sera appelé par conséquent à mener une réflexion sur les mécanismes du fonctionnement de la langue pour une éventuelle production dans une démarche créative.

Les enseignants qui utilisent le texte fabriqué dans leurs classes sont majoritaires : le tableau n° 14 le montre explicitement.

Les raisons avancées pour cette utilisation varient entre :

- * faciliter la compréhension,
- * adapter les textes pour répondre aux besoins des apprenants,
- * permettre aux *plus faibles* de lire et de simplifier les activités,
- * confectionner des sujets d'examen où sont introduit les notions étudiées.

Ces raisons de facilité avancées par les uns et les autres ne permettent aucunement l'analyse de la langue dans sa totalité signifiante.

Le texte fabriqué, dépouillé de ses composantes (culturelle, esthétique, etc.) ne pourra pas être le tremplin adéquat pour une véritable appropriation de la langue : ses limites pédagogiques sont démontrées.

Pour terminer, il semble que l'utilisation de type de texte (fabriqué pour la circonstance), utilisé pour des raisons de facilitation pourrait engendrer des problèmes relatifs à la cohésion et la cohérence textuelles. Ce qui empêcherait inexorablement la production authentique, surtout quand il s'agirait de la démarche créative dans une optique esthétique, culturelle.

III .QUESTIONS N° 14,15, 16, 17, 24 : AUTOUR DU TEXTE LITTÉRAIRE

- Question n° 14 :
 - * "Qu'entendez-vous par texte littéraire ?.....
- Question n° 15 :
 - * "L'exploitez-vous en classe ? Oui. Non. Si oui, citez trois textes que vous avez l'habitude de choisir."
- Question n° 16 :
 - * "Si non, pourriez-vous énumérer les causes ?"
- Questions n° 17 :
 - * "Quelles sont selon vous les caractéristiques d'un texte littéraire ?"...
- Question n° 20:
 - * "Le texte littéraire, peut-il être considéré comme support visuel qui favoriserait l'écrit ?" Oui Non
- Question n° 21:
 - * "Si on vous demandait d'introduire le texte littéraire dans votre classe, quelles seraient les activités que vous prendriez le plus en charge?"
- Question n° 24 :
 - * "Qu'est-ce qui fait à vos yeux l'intérêt d'un texte littéraire ?"

A- Contenu des réponses***1- Autour de la définition du texte littéraire***

- Question n° 14 :
 - * "Qu'entendez-vous par texte littéraire ?.....

N°	Définitions proposées
01	« un texte littéraire est un texte écrit par un écrivain. »
02	« texte littéraire veut dire originalité ; pour moi un texte littéraire c'est avant tout authentique : il est bien écrit, riche, plein de connotations et de différentes figures. »
03	« le texte littéraire est un texte orné de plusieurs moyens linguistiques et un style multiples : on trouve généralement des métaphores, des figures de style, des discours ; il est fondé sur l'esthétique. »
04	« le texte littéraire est l'ensemble des livres écrits par des écrivains ; un texte littéraire est l'ensemble des œuvres de la littérature. »

05	« c'est un texte d'auteur, à contenu élaboré. »
06	« il s'agit d'un texte qui démontre un usage particulier de la langue, qui obéit à des préoccupations esthétiques et formelle, et il comporte plusieurs dimensions. »
07	« un texte d'écrivain qui se base sur des exigences esthétiques de la littérature et du style ; au primaire ces textes sont inaccessibles aux élèves sauf pour les 5 ^{ème} AP s'ils sont courts et adaptés. »
08	« c'est un texte qui raconte, dont la fonction de langage est expressive (dans le récit, le roman et les contes). »
09	« c'est un texte authentique. »
10	« texte écrit par un grand écrivain (M. Dib, M. Feraoun). »
11	« ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une valeur ou une intention esthétique ; pour moi un texte littéraire c'est un texte qui joint l'utile à l'agréable. »
12	« est un acte complexe qui se fonde sur une histoire entre le contenu et l'expression formelle à laquelle est attribué une signification du texte. »
13	« un texte littéraire est un texte qui traite une situation vécue par l'auteur et a une relation avec le conte, les fables, poèmes, récits. »
15	« un texte écrit dans une langue soutenue, un texte produit par un écrivain, un poète. »
16	« un texte qui renferme les bases de la langue. »

(Tableau 15)

2-Autour des caractéristiques du texte littéraire

- Questions n° 17 :
 - * "Quelles sont selon vous les caractéristiques d'un texte littéraire ?"

N°	Caractéristiques du texte littéraire
01	« les textes littéraires sont susceptibles de motiver l'attention des élèves : ils sont simples et ils permettent une réflexion fructueuse sur le lexique, la syntaxe et l'orthographe. »
02	« original, authentique, ses mots sont recherchés, cohérent, beau style. »
03	« chaque texte véhicule une vision subjective ; le texte littéraire se caractérise par l'aspect esthétique. »
05	« style recherché, public réservé, récit (touche au domaine de l'imaginaire), poésie. »
06	« ...l'appartenance à un genre ; l'intertextualité, c'est-à-dire le rapport dialogique ; la création du sens originale ; la création du sens élaborée. »

07	« ce texte est quasi inexistant au primaire vu ses difficultés à être assimilé par son style, ses métaphores, ses pléonasmes, etc. ; ce qui dépasse l'esprit d'un élève du primaire. »
08	« situation initiale ; l'ordre logique et chronologique des événements ; situation finale. »
09	« l'authenticité, la vie de l'auteur / œuvres. »
11	« la syntaxe, la structure, la progression et la logique, les temps et les modes, les figures de style, etc. »
12	« vision du monde, pouvoir d'évocation, produit sur la forme. »
13	« contextualiser, son auteur, son origine, date de publication ; donner son sens littéral ; identifier son genre (théâtre, roman, poésie, essai) ; repérer les types de textes (narratif, descriptif, argumentatif) ; percevoir les registres dominants (comique, tragique, critique) ; identifier la visée littéraire ; provoquer une émotion ; faire réfléchir ; transmettre son point de vue. »
16	« il y a un début, il y a une fin. »

(Tableau 16)

3-Autour de l'intérêt du texte littéraire

- Question n° 24 :

* "Qu'est-ce qui fait à vos yeux l'intérêt d'un texte littéraire ?"

L'intérêt que suscite le texte littéraire est pour ainsi dire multiforme. Il est abordé sous deux aspects : l'aspect "style" et l'aspect "idées", que ce soit pour les enseignants ou pour les apprenants.

a-Pour l'enseignant

- Au niveau "style"

1- Style simple

L'intérêt vient, pour l'enseignant, du fait que le texte littéraire appartient aux *« traditions et coutumes nationales, la façon de penser et d'agir, la simplicité et l'accessibilité de son style »*.

2- Style provoquant l'imagination :

Il suscite encore de l'intérêt du fait aussi que *« son style est élaboré, incite à rehausser le niveau »*, car *« il suscite l'imaginaire, permet de partager une vision spécifique du monde qui dépasse la simple transmission d'informations. »*

Il est intéressant parce que son style *« est riche d'exemples, comparaisons et toutes les figures de style. »*

- Au niveau « idées »

- 1- Idées universelles :

Quant à son intérêt au niveau idéal, les enseignants le considèrent comme étant un lieu où s'associent idées « *simples, cohérentes et homogènes* », qui « *véhiculent des valeurs universelles : amour - paix - égalité.* »

- 2- Principes d'humanisme

Le texte littéraire est aussi le lieu idéal où « *les idées de la littérature sont les principes de l'humanisme, c'est-à-dire le retour aux anciens textes (grecs, latins et hébreux).* »

Tel est donc l'intérêt que suscite le texte littéraire en tant que « style » et « idées » chez les enseignants interrogés et ayant répondu à ce propos.

Nous constatons à ce niveau que les enseignants ont apparemment saisi la valeur du texte littéraire en tant que support où se superposent langage et idées, fond et forme.

b-Pour l'apprenant

- Ouverture de nouveaux horizons

Pour ce qui est de l'intérêt qu'il pourrait revêtir chez l'apprenant, le texte littéraire estiment les enseignants, « *lui ouvrira d'autres horizons, d'autres perspectives pour connaître d'autres cultures, d'autres sociétés.* »

- Connaissance de la littérature :

Le texte littéraire peut, à cet effet, « *faire rêver l'enfant et lui permettre d'apprendre le français et les valeurs universelles : égalité - amour - paix* ». Il peut aussi aider les élèves à « *mieux connaître la littérature algérienne, avec les grands noms qui ont marqué le patrimoine littéraire universel dans les trois langues : l'arabe, le berbère et la français.* »

- Sens de l'analyse

Le texte littéraire peut encore contribuer à « *aider l'élève à comprendre et analyser ; le doter de compétences spécifiques, culturelles pour forger sa personnalité.* »

Ce sont là, brièvement énumérés, les éléments cités, qui font que le texte littéraire soit jugé comme étant "intéressant" pour les uns et pour les autres.

4- Autour de l'exploitation du texte littéraire :

• Question n° 15 :

* "L'exploitez-vous en classe ? Oui. Non. Si oui, citez trois textes que vous avez l'habitude de choisir."

N°	Réponse	Réponse	Intitulés de textes
01	Oui		« Mes tantes » (M. Feraoun) ; « Le fils du boulanger » (A. Djebbar), « La légende d'Icare »
02	Oui		« Chasse à la gazelle » (M. Haddad) ; « Pinocchio » (C. Collodi) ; La chanson du rayon de lune » (G. Maupassant)
03	Oui		Un récit ; un conte ; une fable ; une pièce de théâtre ...
04	Oui		
05	Oui		« Cossette » (V. Hugo) ; « les fables de la Fontaine »
06	Oui		« Le petit pommier » (G. Duhamel) ; « Le lion et le chien » (L. Tolstoï) ; « La souris écolière » (G. Riguet)
07	Oui		<i>Sauf pour les comptines et récitations</i>
08	Oui		« Le costume d'Arlequin » ; « Angéline et la foire » ; « Je lis déjà » (Michèle Manière)
09	Oui		<i>C'est plutôt des textes choisis d'œuvres ou de romans. Œuvres complètes de Tolstoï (description d'un animal)</i>
10		Non	
11	Oui		« Trois papillons » (R. Seghin) ; « La nature du scorpion » (H. Reeves) ; « Comment j'ai appris à lire » (M. Pagnol)
12	Oui		« Pinokio » ; la chèvre de M. Seguin » ; « Le corbeau et le renard »
13		Non	
14		Non	
15		Non	
16	Oui		<i>Le palier dans lequel j'enseigne le français ne permet pas d'exploiter des textes littéraires</i>

(Tableau 17)

- Question n° 16 :

* "Si non, pourriez-vous énumérer les causes ?"

N°	Causes énumérées
07	« accessibilité très difficile étant donné la pauvreté du bagage linguistique des apprenants. »
10	« textes contenant des mots difficile pour le niveau de mes élèves. »
13	« au niveau du primaire l'enfant n'arrive à lire pour mieux comprendre un texte qui a du va et vient et compte des tournures et dans sa totalité utilise le pluriel. »
15	« le niveau des élèves ne permet pas d'exploiter ce genre de textes. »
16	« niveau des élèves ne permet pas l'exploitation de ce genre de texte. »

(Tableau 18)

- Question n° 20:

* "Le texte littéraire, peut-il être considéré comme support visuel qui favoriserait l'écrit ?"

Oui Non

Réponses en "Oui"	Réponses en "Non"
02, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15.	01, 16.

(Tableau 19)

Le texte littéraire est, par excellence, effectivement le lieu où se réalise et s'approprie la langue, par un travail réflexif. L'élève aura à découvrir tous les mécanismes et toutes les subtilités du langage. Il procèdera progressivement par essais et erreurs jusqu'à l'ultime étape : l'acquisition reflétée par la production scripturale.

- Question n° 21:

* "Si on vous demandait d'introduire le texte littéraire dans votre classe, quelles seraient les activités que vous prendriez le plus en charge?"

N°	Activités privilégiées
01	« je prendrai en charge l'exploration et le repérage des événements importants et surtout les leçons morales à la fin de cette lecture. »
02	« lecture, élocution, modèle d'exercice pour les activités métalinguistiques. »
03	« activité de compréhension de l'écrit (analyse - synthèse) ; activité de compréhension orale (ex. un conte) ; activités de production écrite (ex. construire un récit, ...). »

04	« les textes, la poésie des écrivains Algériens. »
05	« activité d'écriture par la réécriture ; activité de lecture intelligente (4-5 AP). »
06	« je propose des textes liés au thème intégrateur ainsi que quelques pistes d'exploitation en classe permettant des échanges de vues en sous-groupes. »
07	« la lecture, l'expression orale / écrite. »
08	« les hypothèses, imagination de la suite de l'histoire. »
10	« mots de liaison ; identifier les personnages (qui écrit ? - à qui ?) ; cohérence (enchaînement des parties) ; respecter les règles de grammaire et de la ponctuation. »
12	« orthographe (pour ne pas faire de fautes) ; conjugaison (utiliser des modes différents) ; le vocabulaire doit être précis pour varier les tournures. »
13	« la lecture, les activités métalinguistiques. »
14	« activité de l'oral, syntaxe, conjugaison. »

(Tableau 20)

B- Analyse des réponses

1- Problèmes de définition

Les réponses que l'on peut sélectionner à la lecture du tableau n° 15, concernant la notion de texte littéraire et les problèmes de définition qui peuvent surgir, varient entre le fait d'être à la fois et simultanément: « *texte d'écrivain qui se base sur des exigences esthétiques de la littérature et du style* », « *texte authentique, bien écrit, riche, plein de connotation et de différentes figures* », « *texte d'auteur, à contenu élaboré* », ou enfin « *texte écrit dans une langue soutenue, un texte produit par un écrivain, un poète.* »

Pour ce qui est des caractéristiques du texte littéraire abordées dans le tableau n° 18, les enseignants les énumèrent ainsi :

« Originalité, authenticité, cohérence, beauté du style, simplicité (permettant une réflexion fructueuse sur le lexique, la syntaxe, l'orthographe), subjectivité,... »

Originalité, connotations, métaphores, préoccupations et valeurs esthétiques, texte orné, contenu élaboré, usage particulier de la langue, authentique, acte complexe, langue

soutenue, texte qui joint l'utile à l'agréable », ce sont là, donnés pêle-mêle, les mots et expressions employés par les enseignants pour définir le texte littéraire.

Le texte littéraire est un support authentique qui met en étroite relation le fond (le contenu, l'utile) et la forme (l'architecture textuelle, l'agréable).

Par son contenu, le texte littéraire est le lieu qui renferme les « *bases de la langue* » : ces bases peuvent être comprises comme étant tous les éléments qui permettent de saisir et de savourer la langue dans toutes ses dimensions. Ces éléments sont, entre autres, les différentes figures de styles mettant en relief la valeur esthétique du texte.

Le contenu, c'est aussi tout ce qui a trait au « *vécu de l'auteur* », à son expérience, à la société qu'il dépeint, etc.

Du point de vue formel, le texte littéraire est reconnu pour son originalité, ses ornements, ses exigences esthétiques et stylistique, sa langue soutenue.

2-Problèmes d'exploitation

Le tableau n° 17 nous montre le taux des enseignants qui estiment utiliser le texte littéraire dans leurs classes. Ils sont (68,75%) à parler de l'exploitation de « *comptines et autres récitations* », ou des fois des textes « *extraits d'œuvres littéraires (V. Hugo, La Fontaine, etc.) non pas pour leurs portées esthétiques ou autres, mais beaucoup plus pour leur thématique.* »

Les textes supports sont, en grande partie, extraits d'œuvres, ayant pour thèmes l'environnement de l'enfant pour une nécessité de motivation.

Le texte littéraire serait donc un excellent support visuel en ce sens qu'il (les) « *incite à la lecture des textes longs* », pour qu'ils « *s'en inspirent en s'imprégnant du "beau" et en stimulant leur désir d'écrire chez eux* », et qu'il « *met en avant des valeurs culturelles et permet à l'enfant de comprendre le monde et d'en aimer la diversité.* »

Pour les autres qui ne l'exploitent pas (31,25%), les causes de sa non utilisation résident pour l'essentiel, dans le fait que son « *accessibilité est très difficile étant donné la pauvreté du bagage linguistique des apprenants.* », ou encore parce que le « *niveau des élèves ne permet pas l'exploitation de ce genre de texte.* », ou enfin « *au niveau du primaire, l'enfant n'arrive pas à lire pour mieux comprendre un texte qui fait du va et vient et compte des tournures et dans sa totalité utilise le pluriel.* »

Les enseignants qui ne l'utilisent pas préconisent que le niveau de l'élève du primaire ne favorise pas l'exploitation de ce genre de texte. Ils affirment que, pour répondre aux questions 18 et 19 relatives à l'utilisation du texte littéraire au cycle primaire, son exploitation n'interviendrait qu'à la fin du cycle moyen.

Les problèmes soulevés dans le tableau n°18 à ce propos concernent aussi bien *"la pauvreté du bagage linguistique des élèves"*, que *"la difficulté de ce type de texte"*.

En ce qui concerne l'exploitation du texte littéraire en tant que support favorisant l'écrit, le tableau n° 19 nous indique que 86,66% des enseignants en sont favorables. Néanmoins, il faut reconnaître que l'écrit dont il est question ne dépasse pas la phrase et a fortiori le plus simple paragraphe à travers des activités de "routine" (osons-nous dire), telles que la remise en ordre, les exercices à trous, etc.

Les activités privilégiées concernent plutôt celles prenant en charge le fonctionnement de la langue dans sa spécificité de cloisonnement.

L'activité la plus citée est la lecture. L'écrit, s'il est cité ne vient qu'à la fin du projet pour évaluer (en quelque sorte) les acquis précédents, et non pour permettre à l'élève de produire pour lire : c'est ce que révèle le tableau n° 20.

Les enseignants préfèrent beaucoup plus les activités liées à la langue et à son fonctionnement : grammaire, conjugaison, etc.

Le texte littéraire doit être exploité non pas parce qu'il renferme des points de langue à étudier en tant que tels, un certain vocabulaire à réemployer dans d'autres situations, des règles de grammaires à mémoriser etc. Il faudrait l'aborder et l'étudier pour sa structure, sa richesse sémantique, sa valeur esthétique : il servira par la suite de modèle (à imiter dans une première étape) pour une future écriture des apprenants.

On ne doit pas aborder les activités linguistiques parce qu'elles figurent dans la "feuille de route", dans les progressions scolaires, mais par nécessité pédagogique : des arrêts techniques seraient suffisants pour étudier un point de langue quelconque.

Il faudrait donc, au risque de nous répéter, décroisonner les activités et se fixer comme objectif principal apprendre aux élèves à se baser sur le texte (littéraire si possible) pour lire et écrire après l'avoir "décortiqué" dans tous ses coins et recoins sans risque de dérapages pédagogiques et par conséquent de sanctions.

IV. QUESTIONS N° 25, 26, 27, 28, 29 : AUTOUR DES LECTURES DES ENSEIGNANTS

- Question n° 25 :
* "Quels sont les trois derniers textes que vous avez lus en français ?"
- Question n° 26 :
* "Quels sont les trois derniers textes que vous avez aimés en français ? Pourquoi ?"
- Question n° 27 :
* "Quels sont les trois derniers romans que vous avez lus et aimés en arabe ? Pourquoi ?"
- Question n° 28 :
* "Citez trois textes en français que vous aimeriez faire connaître à vos élèves."
- Question n° 29 :
* "Citez trois textes littéraires écrits en français par des écrivains algériens que vous aimeriez faire découvrir à vos élèves."

A- Contenu des réponses

- Question n° 25 :
* "Quels sont les trois derniers textes que vous avez lus en français ?"

N°	Intitulé : Texte ou Œuvre	Auteur
01	Madame Bovary Le fils du pauvre Le vieil homme et la mer	G. Flaubert M. Feraoun E. Hemingway
02	Panorama d'Alger (Texte) Première amitié (Texte) Mes cousines (Texte)	M. Mammeri M. Feraoun M. Feraoun
03	Un jour, une rivière (Texte) Les douze mois (Texte) La leçon de bicyclette (Texte)	H. Major H. Pernot G. Courteline
04	Le petit prince Germinal La Muqaddima	St-Exupéry E. Zola Ibn Khaldoun

05	Poil de Carotte blessé (Texte) La cicatrice de Harry Potter (Texte) La bourse (Texte) NB : Textes proposés dans le manuel de 1 ^{ère} A.M.	J. Renard J.K. Rowling M. Feraoun
06	L'écrivain Mémoire de la chair Nulle part dans la maison de mon père	Y. Khadra A. Mostaghenmi A. Djebbar
07	Le lac Extraits des "Pensées" Passages de "Le rêve de d'Alembert"	Lamartine Pascal Diderot
08	La quête du blé (Texte) Fort comme la mort (Texte) Beau masque (Texte)	
09	Le fils du pauvre Nedjma	
10	Le problème des idées	M. Bennabi
11	Le problème des religions	O. Vallès

(Tableau 21)

- Question n° 26 :

* "Quels sont les trois derniers textes que vous avez aimés en français ? Pourquoi ?"

N°	Intitulé (Texte ou Œuvre) et Auteur	"Avis personnel"
01	La Terre et le sang (M. Feraoun) Boule de suif (G. de Maupassant) Maktoub	« Il est très fort en description. » « Beauté de style et simplicité d'expression. » « En cours de lecture. »
02	Nedjma (K. Yacine) Loin de Médine (A. Djebbar) Les fables (La Fontaine)	
03	Palestine trahie (K. Yacine) Mohamed prends ta valise (K. Yacine) L'homme aux sandales de caoutchouc (K. Yacine)	« cause palestinienne » « vie difficile menée en France » « guerre de Vietnam »
04	Les problèmes de la culture (Bennabi) La terre et le sang (M. Feraoun) L'incendie (M. Dib)	« décadence du monde arabe et musulman. » « miroir où se reflète notre passé glorieux. » « témoin oculaire des années infernales. C'est une partie inhérente de notre personnalité algérienne. »

05	Le rêve Algérien Une paix à vivre Le départ du père	<i>« les trois textes marquent profondément le jeune Algérien qui veut s'identifier au monde. »</i>
06	Mémoire d'un témoin du siècle (Bennabi) Les conditions de la renaissance (Bennabi)	

(Tableau 22)

- Question n° 27 :

* "Quels sont les trois derniers romans que vous avez lus et aimés en arabe ? Pourquoi ?"

N°	Intitulé (Texte ou Œuvre) et Auteur	"Avis personnel"
01	El-Hayaouen (El-Djahad) El Maâri	<i>« séduite par son érudition : c'est une encyclopédie. » « son savoir approfondi. » « Les deux auteurs forment les monuments de la littérature arabe. »</i>
02	La trilogie (N. Mahfoud) Les jours (T. Hussein)	<i>« Ces textes sont très riches en figures de style. Quelques textes sont des récits réels. »</i>
03	Ma grand-mère (M. Noïma) L'hiver (Kh. Djabran) Le paysan (El-Mounfalouti)	
04	Mémoire d'un corps (A. Motaghenmi)	
05	La fièvre dangereuse (M.H Abou Dina) Nadjib, l'enfant gros (I. Saoud)	
06	Mille et une nuits Le corbeau et le renard Ali Baba et les 40 voleurs	<i>« Pour les raconter à mes élèves. »</i>
07	La vie de Mohamed (M.H. Haïkal)	<i>« Décrit la vie du prophète Mohamed avec objectivité et un style beau et simple. »</i>

(Tableau 23)

- Question n° 28 :

* "Citez trois textes en français que vous aimeriez faire connaître à vos élèves."

N°	Intitulé : Texte ou Œuvre	Auteur
01		V. Hugo E. Zola A. Camus
02	Les fables Le petit prince Vingt mille lieues sous la mer	La Fontaine St-Exupéry J. Verne
03	Les fables	La Fontaine
04	Les fables Le petit prince Quelques textes de Maupassant	La Fontaine St-Exupéry
05	Les fables Les misérables	La Fontaine V. Hugo
06	Les misérables	V. Hugo
07	Le petit prince Le fils du pauvre L'incendie	St-Exupéry M. Feraoun M. Dib
08	Le fils du pauvre	M. Feraoun

(Tableau 24)

- Question n° 29 :

* "Citez trois textes littéraires écrits en français par des écrivains algériens que vous aimeriez faire découvrir à vos élèves."

Il s'agit de M. Dib (cité sept fois), avec ses œuvres "La grande maison", "L'incendie", "Le métier à tisser".

Quant à M. Feraoun (cité six fois), les œuvres concernées sont "Le fils du pauvre", "La terre et le sang".

K. Yacine (cité 5 fois), l'œuvre la plus citée est "Nedjma". A. Djebbar (citée 3 fois), est concernée par son roman "Les enfants du nouveau monde", un texte intitulé "Hier, aujourd'hui, demain". Y. Khadra est cité une seule fois sans pour autant avoir donné le titre d'un roman ou d'un texte.

B- Analyse des réponses

Le tableau n° 21 nous fait découvrir le nombre d'enseignants qui ont répondu à la question 25 et leurs préférences "lectorales". Il s'agit de onze enseignants (68,75%) qui préfèrent lire des textes appartenant indifféremment à des auteurs français (Flaubert, St-Exupéry, Zola, etc.), ou maghrébins (Feraoun, Mammeri, Bennabi, etc.)

Les préférences des six enseignants qui ont répondu à la question n° 26, (37,50%), dans le tableau n° 22 concernent aussi bien les textes "algériens" que les textes "français". Les raisons de ces choix concernent aussi bien la forme (« *la beauté du style, la simplicité d'expression, la très forte description* »), que la thématique (« *décadence du monde arabe et musulman, miroir de notre glorieux passé, la vie difficile menée en France, la guerre du Vietnam, etc.* »)

Dans le registre des textes littéraires lus et aimés en arabe (question n° 27), le tableau n° 23 nous fait état des enseignants qui y ont répondu. Ils sont sept enseignants (43,75%). Les romans lus sont pour l'essentiel ceux des écrivains "orientaux" (égyptiens pour la plupart). Les enseignants sont « *séduits par la richesse des textes et de la langue, l'érudition des écrivains, etc.* »

A la question n° 28, nous avons recueilli huit réponses (50%). Le tableau n° 24 nous montre le "flou" qui existe dans les réponses des enseignants quant à la définition du terme texte. Parfois ce terme est désigné par le titre de l'œuvre ou le nom de l'auteur, et parfois par un titre de texte.

Nous constatons que les choix des enseignants se sont portés sur deux genres de textes :

le premier concerne les histoires fantastiques sous forme de fables où la morale est de prime : l'âge des enfants le permet.

le second est relatif aux problèmes de l'enfance et aux histoires émouvantes : l'âge des enfants le permet aussi.

Les œuvres et les auteurs les plus cités sont :

Les fables, de La Fontaine : quatre fois,

Le petit prince, St-Exupéry : trois fois,

Les misérables, V. Hugo : trois fois,

Le fils du pauvre, M. Feraoun : deux fois.

Enfin, les textes littéraires (question n° 29) des écrivains algériens que les huit enseignants (50%) aimeraient faire découvrir à leurs élèves sont ceux des grands écrivains nationaux.

V. BILAN ET PERSPECTIVES DE RENOUVELLEMENT

Dans cette partie, nous ferons le bilan de notre analyse des réponses fournies par les enseignants et tenterons par la suite de proposer des perspectives pour un renouvellement des pratiques pédagogiques dans le cadre d'une nouvelle stratégie de formation et une nouvelle démarche pédagogique.

A- Bilan

1-Profil des enseignants : persistance des anciennes pratiques

- Certains enseignants, que l'on pourrait qualifier d'"anciens", se réfugient toujours dans les anciennes méthodologies selon lesquelles l'acquisition d'une langue se fait suivant le schéma : oral, écrit, et entre ces deux activités s'agrippent les autres activités qui permettent le travail de langue (grammaire, orthographe, etc.).
- les autres, c'est-à-dire ceux que l'on peut qualifier de "nouveaux", fraîchement installés et imbus de didactique nouvelle, s'inscrivent, eux, dans les approches communicatives et son corrélat le projet didactique, où l'on tente (vaille que vaille) de centrer les enseignements sur les besoins des élèves. Donc, ces activités sont vraiment au service de l'écrit.

2-Déficiences de la formation

Peu ou mal formés (en formation initiale ou en formation continue) peu ou non informés, les enseignants du primaire ne sont pas encore prêts pour pouvoir intégrer les nouveautés pédagogiques dans leurs classes.

Ceci ne serait réalisable que si le "bon vouloir" et le "savoir faire" de l'enseignant existent réellement. Ce bon vouloir et ce savoir faire sont eux aussi tributaires des lectures quotidiennes des enseignants, et ce à tous les niveaux.

3-Absence de liaison lecture/écriture au niveau du texte littéraire

Or, nous constatons que le texte littéraire n'est pas intégré de manière régulière en tant que support favorisant l'appropriation de la langue comme :

- outil de communication,
- lieu où les actes de lecture et d'écriture se complètent pour laisser s'épanouir et se révéler des talents de futurs écrivains,
- lieu où s'assouvissent les désirs et envies d'écrire,
- lieu où la forme artistique et culturelle auront le droit de cité pour que la vision future que se fera l'élève de ce monde soit positive et bien meilleure (à l'heure de la globalisation).

4-Difficultés de l'exploitation du texte littéraire au primaire

Il faut toutefois signaler, que dans le primaire, il est tout à fait logique que l'élève commence d'abord par le déchiffrement, pour ensuite accéder au palier supérieur, celui de lecture courante, expressive autonome qui lui permette non seulement de faire ses recherches documentaires, aussi de réfléchir sur les mécanismes de la langue : le texte littéraire peut être un excellent support didactique qui favoriserait cette démarche.

Néanmoins, il s'avère que cet accès demeure parfois difficile, vu un certain nombre de paramètres, que nous estimons "légitimes", empêchant les activités lectorales rendant le lecteur autonome et propriétaire de son texte.

Parmi ces facteurs, nous pouvons citer par ordre d'apparition le sureffectif des classes (facteur inhibitif par excellence), le manque de moyens pédagogiques, la "mal" formation des enseignants, le contexte socioculturel de l'enfant, etc.

B- Perspectives de renouvellement

1-Nécessité de construire un nouveau statut du texte littéraire

- Nous supposons que l'introduction du texte littéraire n'est pas une besogne insurmontable. Cela dépend étroitement de la "valeur" intrinsèque des enseignants.
- Néanmoins, introduit précocement, il peut être considéré comme un des supports authentiques qui font l'objet d'étude et d'analyse qui permette de mettre en exergue son paratexte et son type discursif à travers certaines activités abordées superficiellement, à l'image de la lecture et de l'écriture.

2-Nécessité d'une prise de conscience

- D'où la nécessité d'une prise de conscience quant à l'utilité de l'introduction et de l'exploitation du texte littéraire à des fins de production même s'il s'agit du primaire.
- Cette prise de conscience ne viendra que si un certain nombre de paramètres sont pris en charge de manière rationnelle.

3-Nécessité d'une revalorisation de la formation continue

Il faudrait que la formation continue intègre et gère d'une manière conséquente le texte littéraire en tant que réservoir lexical et sémantique, en tant que laboratoire expérimental qui offre la possibilité de travailler la langue à travers des activités attrayantes.

- A cet effet, il serait judicieux de programmer des journées de travail ayant pour thème le texte littéraire dans toutes ses composantes.

- Il faudrait réfléchir à une stratégie qui permette à l'apprenant de s'approprier la langue dans un cadre ludique agréable, où les activités de lecture et d'écriture auront une place privilégiée aux côtés des autres activités.

Il faut toutefois dire, pour clore ce volet que des contraintes parfois objectives (liées beaucoup plus à l'administration de tutelle, parfois à l'âge des élèves) empêchent l'exploitation du texte littéraire, d'où les problèmes rencontrés par les enseignants à qui nous avons demandé de proposer dans la dernière question une séquence d'écriture à partir d'un texte qu'ils auront à choisir eux-mêmes.

Cette proposition de séquence d'écriture fera l'objet d'un chapitre qui sera présenté après avoir analysé les réponses fournies par les enseignants du cycle moyen.

Chapitre 3

Cycle moyen

Contenus et analyse des réponses

Bilan et perspectives de renouvellement

CHAPITRE III

Cycle moyen : Contenus et analyse des réponses, bilan et perspectives de renouvellement

Le même questionnaire (voir chapitre 2 de cette première partie pratique) destiné aux enseignants du primaire, a été remis à leurs collègues du cycle moyen.

Comme nous l'avions fait précédemment avec l'analyse des réponses des enseignants du primaire, nous regroupons les questions destinées au cycle moyen en quatre grandes rubriques, ainsi présentées :

1-Autour du cadre des enseignements et des activités pédagogiques

2-Autour des supports didactiques

3-Autour du texte littéraire

4-Autour des lectures des enseignants

Ce choix répond aux exigences de notre recherche qui prend en considération non seulement les activités pédagogiques (dans le cadre du projet didactique) mais aussi et surtout la place du texte littéraire dans les pratiques pédagogiques des enseignants pour une appropriation de la langue dans un cadre agréable : motivant et attractif. Les connaissances littéraires de l'enseignant sont abordées et analysées. L'ensemble est couronné de propositions concrètes pour une éventuelle prise en charge méthodique de l'activité d'écriture dans le cadre du projet didactique.

Au nombre de 31 (21 Femmes et 10 Hommes), ces enseignants sont à (87,09%) des PEM (27 professeurs de l'enseignement moyen), et seulement (12,90%) des PCEM (04 professeurs certifiés de l'enseignement moyen). Ils ont une expérience moyenne de dix ans, c'est-à-dire allant d'une année d'exercice jusqu'à 25 ans de service.

L'analyse des réponses aux questions répertoriées précédemment (voir début du premier chapitre) et regroupées en quatre grandes rubriques nous mènera à faire un bilan qui

se veut objectif et global pour pouvoir par la suite présenter une série de propositions qui, si elles sont prises réellement en charge, contribueront certainement à un meilleur rendement pédagogique ultérieur.

I. QUESTIONS N° 01, 02, 03, 05, 06, 07, 08, 09,10, 11, 22, 23 : AUTOUR DU CADRE DES ENSEIGNEMENTS ET DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES

A- Autour du cadre des enseignements

- Question n° 01 :
 - * "En classe, le cadre des enseignements est pour vous : le dossier de langue ? L'unité didactique ? Le projet didactique ? Autres. Précisez."
- Question n° 02 :
 - * "S'il s'agit de projet didactique, quelles sont les activités linguistiques que vous privilégiez en classe ?"
- Question n° 03 :
 - * "Pourriez-vous justifier votre (vos) choix ?"

Tout comme leurs collègues du primaire, les enseignants du cycle moyen utilisent le projet didactique (voir les composantes du projet didactique expliquées dans le chapitre 2), comme cadre des enseignements qu'ils prodiguent à leurs élèves.

A la différence du projet dans le primaire, le travail dans le moyen se fait exclusivement à partir d'un type discursif donné, où narratif, descriptif, prescriptif, argumentatif se côtoient pour former le programme proposé /imposé par les concepteurs.

Les activités que les enseignants aiment aborder avec leurs élèves sont dans l'ordre celles qui concernent l'oral et l'écrit (en compréhension et en production). Les autres activités, relatives à la langue proprement dite viennent au « milieu », c'est-à-dire insérées entre la lecture et l'écrit afin, disent-ils, de « *doter l'élève de moyens lui permettant d'affronter sereinement l'écrit.* »

C'est le processus pédagogique proposé/imposé par les programmes officiels. Il répond aux exigences des examens périodiques qui abordent la langue (par le biais d'un texte)

en compréhension et en production. Le fonctionnement de la langue s'insère entre ces deux grandes activités.

Grossièrement, nous pouvons schématiser ce processus pédagogique comme suit :

Phase globale : l'élève aura à découvrir le texte, s'imprégner du paratexte, faire hypothèses de sens, etc.

Phase d'analyse : le volet purement linguistique (grammaire, conjugaison,...) fait son apparition et l'élève aura à découvrir des points nouveaux et les exploiter sous forme d'activités détachées du contexte textuel du début

Phase d'extension : c'est le moment de demander à l'élève de restituer ce qu'il a appris dans un paragraphe autour d'un sujet en relation avec le thème abordé. Cette production se réalise le plus souvent en groupe et avec l'aide de l'enseignant.

Bien évidemment, c'est l'oral qui prime dans ce type de d'activités. L'écrit est relégué à la fin, sinon carrément négligé. C'est ce que tenterons de présenter ci-dessous, en commençant par l'activité de l'oral (les contenus des réponses, ses problèmes et les remédiations proposées par les enseignants). Nous aborderons par la suite l'activité de lecture, celle de l'écrit et les activités métalinguistiques. Nous terminerons par mettre en lumière la place réelle de texte littéraire dans le projet didactique.

B- Autour des activités pédagogiques

- Question n° 05 :
 - * "A l'oral, à quel moment estimez-vous que l'objectif pédagogique a été atteint :
 - quand les élèves ont reproduit ce que vous leur avez demandé ?
 - quand ils se sont exprimés sans faire de faute d'expression ?
 - quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue "saine" ?
 - autres ? Précisez.".....
- Question n° 06 :
 - * "Est-ce que vos élèves s'expriment correctement en classe ?"
 - Si la réponse est négative, pourriez-vous délimiter les causes principales de mauvaise expression ?.....

- Question n° 07 :
 - * "Quelle(s) solution(s) préconiserez-vous pour une bonne expression future ?"
- Question n° 08 :
 - * "A l'écrit, que proposez-vous comme activité de production ? Les énumérer."
- Question n° 09.
 - * "En lecture, quand vous dites-vous que les élèves savent lire ?
 - En déchiffrant correctement les lettres, les syllabes, etc. ?
 - En lisant couramment ?
 - En lisant expressivement ?
 - Autres : Précisez"
- Question n° 10 :
 - * "A quoi servent selon vous les activités métalinguistiques ?"
- Question n° 11 :
 - * "A quel(s) moment(s) et de quel (les) manière(s) les abordez-vous ?.....
- Question n° 22 :
 - * "Le constat que nous pouvons faire aujourd'hui à propos de l'enseignement apprentissage du français est que nos élève sont dans l'incapacité de rédiger correctement, ne serait-ce qu'un paragraphe. Quelle sont les causes de cet échec ?"
- Question n° 23 :
 - * "Quelles solutions proposeriez-vous pour redore le blason de l'écrit et permettre aux apprenants d'écrire ?"

1- Autour de l'oral

- Question n° 05 :
 - * "A l'oral, à quel moment estimez-vous que l'objectif pédagogique a été atteint :
 - quand les élèves ont reproduit ce que vous leur avez demandé ?
 - quand ils se sont exprimés sans faire de faute d'expression ?
 - quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue "saine" ?
 - autres ? Précisez."
- Question n° 06 :
 - * "Est-ce que vos élèves s'expriment correctement en classe ?" Oui Non
Si la réponse est négative, pourriez-vous délimiter les causes principales de mauvaise expression ?.....
- Question n° 07 :
 - * "Quelle(s) solution(s) préconiserez-vous pour une bonne expression future ?"

a- Contenu des réponses

- Question n° 05 :
 - * "A l'oral, à quel moment estimez-vous que l'objectif pédagogique a été atteint :
 - quand les élèves ont reproduit ce que vous leur avez demandé ?
 - quand ils se sont exprimés sans faire de faute d'expression ?
 - quand ils sont arrivés à extérioriser leurs idées dans une langue "saine" ?
 - autres ? Précisez.".....

Pratiquement, tous les enseignants se sentent "satisfaits" et en même temps "heureux" quand ils constatent que leurs élèves arrivent à s'exprimer sans faire de fautes d'expression. Ils le sont davantage quand ils découvrent que leurs apprenants arrivent à extérioriser leurs idées librement, et surtout dans une langue "saine".

- Question n° 06 :
 - * "Est-ce que vos élèves s'expriment correctement en classe ?" Oui Non
Si la réponse est négative, pourriez-vous délimiter les causes principales de mauvaise expression ?.....

Le tableau suivant met en exergue les réponses des enseignants à propos de l'expression orale des élèves :

Oui, ils s'expriment bien	Non, ils ne s'expriment pas bien
11, 12, 26.	01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31.

(Tableau 1)

Les causes de la mauvaise expression orale des élèves sont évoquées dans le tableau suivant :

N°	Causes de la mauvaise expression
01	« les élèves n'ont pas construit une base forte en français ; l'absence de la lecture ; l'élève n'a pas le désir d'apprendre une langue étrangère, donc il l'évite (il pense qu'il est très difficile). »
02	« manque du bagage linguistique ; l'élève ne s'exprime en français qu'en classe pendant la séance de français - voire des élèves qui n'ont pas étudié français au 2 ^{ème} palier. »
03	« la langue française n'est pas utilisée, ni à la maison, ni dans la rue, ni entre camarades ; l'élève n'utilise pas la documentation en langue française (manque de lecture) ; manque d'activités culturelles en français. »

04	« le milieu social a ses influences, les élèves venant du primaire sont habitués à s'exprimer en arabe en classe. »
05	« hélas c'est due à l'environnement rural ensuite le non usage de la langue en dehors de l'école. »
06	« nos élèves ne pratiquent cette deuxième langue qu'en classe, ce qui est insuffisant pour l'apprentissage de cette dernière. »
07	« impossibilité de penser en français et d'utiliser les formes syntaxiques françaises sans traduction mentales ; oubli rapide 'acquisitions non maîtrisées dans le milieu familial ; erreurs de prononciation de sons qui n'existent pas dans leur langue. »
08	« l'élève n'a pas acquis des capacités (de compréhension, d'analyse et d'expression). »
09	« l'influence de leur environnement. »
10	« l'entourage n'encourage pas l'apprentissage de cette langue ; ils n'utilisent cette langue que dans la classe. »
13	« nouveau programme adopté ou absence de démarche pédagogique chez l'enseignant. »
14	« les élèves ne s'expriment en français qu'en séance de français ; ils ne lisent pas (rejet de la lecture), ils éprouvent beaucoup de difficultés au niveau de la prononciation. »
15	« nos élèves avaient un bagage dans leurs têtes mais non organisé (ils avaient des mots), mais ils n'avaient pas un enchaînement des idées et le sens des mots (ils avaient un blocage) ; il y a d'autres enseignants ne laissaient pas l'élève parler. »
16	« les élèves en général n'essayent pas d'améliorer leur niveau en langues étrangères, en plus la langue n'est pas soutenue par l'environnement. »
17	« on a remarqué que les élèves qui viennent du primaire, la majorité d'entre eux, ont un déficit énorme. »
18	« l'oral d'une manière générale suscite un nombre d'obstacle, il demande un grand nombre de compétence en même temps quand un locuteur parle, se demande ce qu'il va dire, ce qu'il veut produire chez le récepteur, il passe un langage intérieur à un langage plus formel. »
19	« le cycle des apprentissages fondamentaux commence à l'école maternelle, se poursuit à l'école primaire et s'approfondit au collège ; les enseignants au collège prennent appui sur le travail des maîtres de l'école primaire ; hélas cet appui n'existe pas (pas pour tous les élèves) ; l'ensemble des enseignants n'ont pas une bonne formation. »
20	« à mon avis, nos élèves ne peuvent pas s'exprimer correctement car : les séances, oral et l'écrit ne sont pas bien exploitées ; le groupe classe n'est pas bien formé, il repose sur l'âge pas sur le QI ; la pédagogie différenciée n'est pas prise en charge. »
21	« les causes reviennent à l'hostilité du fois du milieu à la langue étrangère et des fois aux changements brusques et perturbés des programmes. »

22	« l'inexistence de certains caractères de l'alphabet dans la langue maternelle tels que "p", "v" ; la quasi absence de la pratique de la langue en dehors du collège que se soit à l'oral ou à l'écrit. »
23	« le retour à la langue maternelle, ce qui leur conduit à faire des erreurs (le féminin et le masculin) ; l'inexistence de quelques notions grammaticales ou lexicales dans la langue maternelle (le passé composé, l'imparfait) ; le désintéressement de quelques apprenants vis-à-vis de la langue. »
24	« cette mauvaise expression est due à la négligence de la langue elle-même par les élèves et leurs parents ; les élèves ne lisent pas, comme ils ne font aucun effort pour produire ou parler en français. »
25	« parce que les élèves n'ont pas les notions de base de la langue française ; la difficulté de la prononciation. »
27	« ils ont l'habitude de parler en arabe dans la classe ou dans une séance de français ; pour la majorité des élèves la langue française et la langue de l'ennemie. »
28	« ils n'arrivent pas de s'approprier la langue comme il faut ; ils n'ont pas une base satisfaisante ; la plus part des élèves détestent cette langue ; ils n'ont l'envie d'apprendre même pas la langue française, parce qu'ils l'ignorent complètement. »
29	« la majorité n'y arrive pas : le premier handicap c'est la pauvreté du lexique ; l'incompréhension de ce qui leur demande ; une gêne vis-à-vis de leurs camarades. »
30	« au primaire les enseignants ne favorisent pas l'expression en classe ; l'incompétence de nombreux enseignants ; le surnombre d'apprenants dans les classes ; les activités au sein des séquences ne sont pas axées sur l'expression orale. »
31	« problème de bilinguisme ou multilinguisme ; absence de francophonie dans notre région ; élève mal pris en charge en primaire ; absence de formation des enseignants du primaire, programme chargé et non adapté au niveau de ces élèves ; pendant une semaine, l'élève étudie 3 heures de français (quel français !) et apprend sa 2 ^{ème} langue arabe le reste des heures de la semaine, à peu près 23 heures ; le français est une langue étrangère pour l'élève et pour ses parents... »

(Tableau 2)

- Question n° 07 :

* "Quelle(s) solution(s) préconiseriez-vous pour une bonne expression future ?"

N°	Solutions proposées
01	« faire des heures supplémentaires ; ajouter des heures spéciales aux lectures ; faire apprendre aux élèves la bonne manière d'utiliser le dictionnaire. »
02	« encourager l'élève à s'exprimer en français tout en lui corrigeant les erreurs, ne pas le freiner quand il s'exprime ; séances d'expression orale obligatoires ; faire parler l'élève, ne pas le bloquer ; faire répéter ce qu'a été dit ; écouter l'élève tout en l'aidant à faire passer un message. »

03	« amener les élèves à s'exprimer entre eux en français dans certains thèmes essentiels par le biais du dialogue aussi fréquemment que possible ; les amener aussi à faire de la recherche concernant certains sujets d'actualités. »
04	« renforcer par les séances de compréhension de l'oral et expression orale ; utilisation des moyens audiovisuels ; faire lire le maximum d'élève. »
05	« c'est la remédiation, et l'apprentissage des piliers de la langue au primaire car c'est là où on peut implanter la langue et ces principes. »
07	« le mal n'est pas sans remède : contre les défauts de la prononciation, on use de nombreuses répétitions ; contre l'oubli, les révisions suffisamment fréquentes s'avèrent efficaces contre le besoin de traduire : en plaçant les apprenants au contact des choses, les enseignants avertis parviennent à les faire penser et parler français. »
08	« privilégier l'oral et l'écrit ; impliquer l'élève dans la construction de ses apprentissages. »
09	« baser beaucoup sur l'oral puis l'écrit. »
10	« favoriser l'emploi de la langue française dans la communication entre les élèves en classe ; briser la monotonie dans l'enseignement et créer une ambiance dans la classe en présentant des activités motivantes. »
11	« communiquer en français le plus souvent ; beaucoup lire. »
12	« lire, écouter les médias d'expression française ; essayer de s'exprimer avec cette langue dans leur vie quotidienne. »
13	« à revoir le programme, à l'école primaire ; organisation des journées de formation pédagogique. »
14	« encourager et inciter les élèves à la lecture ; donner beaucoup plus d'importance à l'activité de l'oral ; utiliser les documents audio pour développer l'écoute chez l'élève. »
15	« pour moi, pour que l'apprenant soit capable de parler : on lui donne une occasion (écouter un texte lu par son professeur et l'élève doit répondre aux questions données oralement) ; encourager l'élève pour parler (en laissant l'apprenant libre et lui donnant le temps pour s'exprimer) on corrige ses fautes (c'est l'enseignant qui sait comment organiser ces élèves pour parler. »
16	« l'apprenant doit consacrer plus de temps à la lecture et suivre les films français, cela lui permettra de prononcer correctement les mots. »
17	« assurer à l'élève une bonne formation au primaire. »
18	« travailler l'oral dans le cadre de séquences spécialisées (on travaille sur l'intonation, la respiration, l'expression théâtrale, proposer des exercices oraux sous forme de jeu) ; l'oral du maître qui sert à réguler la classe et transmettre les informations, parole de l'enseignant est capitale. »
19	« prévoir un programme spécial durant l'année scolaire pour la formation des enseignants ; revoir les manuels ; revoir les programmes, leur donner une vitalité. »

20	« l'oral doit être pris en charge, il faut que l'élève éduque son oreille pour qu'il puisse s'exprimer correctement ; les enseignants donnent beaucoup plus d'importance aux activités métalinguistiques tandis qu'il faut minimiser leur importance et prendre en charge l'oral et l'écrit. »
21	« revenir à l'apprentissage de la phonétique suivie de la graphie au niveau élémentaire (école primaire) ; choisir des textes littéraires (récit, ...) et non documentaire (style journalistique). »
22	« il est utile d'instaurer des exercices d'apprentissage phonologique qui facilitent la lecture et l'expression orale tels que des mots ayant une longueur et une rime motivant l'apprenant (mondialisation, nominalisation) ou par des textes qui sont faits pour cela. »
23	« mettre en œuvre de nouvelles stratégies à fin que l'apprenant puisse avoir plus de temps à l'écoute (valoriser l'écoute) ; des séances de bonnes manières à fin qu'il puisse s'exprimer dans une langue saine de tout les jours. »
24	« les élèves doivent lire, pas seulement des textes mais d'abord d'autres moyens qui peuvent les aider à améliorer leur expression future. »
27	« j'encourage mes apprenants de parler en français même s'ils ne parlent pas correctement pour les habituer et par la suite je corrige leur expression. »
28	« il faut apprendre cette langue aux élèves selon leurs besoins pas à pas ; simplifier l'enseignement pour rendre plus facile et à moins d'obstacles. »
29	« varier les occasions qui incitent à l'oral : supports audiovisuels (restituer des textes écoutés), débats suite à la supervision d'un film, restreindre le nombre d'élève pour faire concours de lecture ou jouer de petites pièces. »
30	« il faudrait instituer dans l'organisation du temps pédagogique des moments qui permettent et favorisent les échanges libres, la conversation naturelle ; inviter des groupes d'élèves francophones pendant les vacances pour utiliser l'oral dans divers contextes (de la vie réelle). »
31	« l'enseignant doit être formé ; l'enseignement du français doit débuter dès l'école maternelle ; prévoir des programmes adaptés à l'enseignement du FLE ; équiper les établissements scolaires d'outils et de matériels pédagogiques indispensables ; l'inspecteur de la discipline doit jouer le rôle d'un conseiller pédagogique. »

(Tableau 3)

b- Analyse des réponses

Problèmes soulevés

Le tableau n° 1 montre clairement le nombre des enseignants qui estiment que leurs apprenants ne s'expriment pas correctement en langue française : ils sont au nombre de 28 (90,32%)

Cette mauvaise qualité de l'expression des élèves (en classe ou hors de la classe), certains enseignants l'incombent, comme le relève le tableau n° 2, aux enseignants eux-mêmes, qui « *ne s'expriment pas expressivement en français, car étant mal formés. Pour cela, ajoutent-ils, nous voulons apprendre : cela nécessite une équipe de professeurs sympathique qui reste à l'écoute des enseignants. Nous voulons d'excellents pédagogues qui savent créer un climat de confiance afin d'améliorer nos compétences orales et écrites.* »

Dans le même ordre d'idées, les enseignants relèvent d'autres causes liées à cette mauvaise expression. Celles-ci sont générées essentiellement par le « *problème du bilinguisme et multilinguisme ; la mauvaise prise en charge des enfants au primaire ; le programme chargé et non adapté ; le volume horaire très réduit ; le statut du français en Algérie, le milieu social de l'enfant* », ou enfin du fait que « *les élèves ne lisent pas assez chez eux* ». Une autre cause retient notre attention : celle liée au manque (ou l'inexistence totale) de coordination entre les différents paliers d'enseignement : « *le cycle des apprentissages fondamentaux commence à l'école maternelle, se poursuit à l'école primaire et s'approfondit au collège ; les enseignants au collège prennent appui sur le travail des maîtres de l'école primaire ; hélas cet appui n'existe pas (pas pour tous les élèves)* », entre autres réponses fournies.

Remédiations proposées

Pour y remédier, ils avancent les solutions suivantes :

« consacrer plus de temps à la lecture et suivre les films en français,
valoriser l'écoute, impliquer directement l'élève dans la construction de
ses apprentissages,
faire des concours de lecture, jouer de petites pièces (de théâtre), débats,
échanges libres, conversation naturelle,
inviter des groupes d'élèves francophones pendant les vacances,
adapter les programmes en fonction des besoins et du niveau réel des
apprenants. »

Les propositions émises par les enseignants montrent clairement leur volonté de valoriser l'oral, condition nécessaire pour aborder l'enseignement de langue étrangère sous de bons auspices. Ces propositions ont trait à tous les domaines, entre autres, le pédagogique, l'institutionnel, le social, le culturel, etc.

Il nous semble que cette volonté de bien faire resterait vaine et inutile si on ne lui alliait pas une bonne formation, qu'elle soit initiale ou continue. C'est le souhait même des enseignants.

2- Autour de l'écrit

- Question n° 08 :
 - * A l'écrit, que proposez-vous comme activités de production ? Les énumérer.....
- Question n° 22 :
 - * Le constat que nous pouvons faire aujourd'hui à propos de l'enseignement apprentissage du français est que les élèves sont (même à l'université) dans l'incapacité de rédiger correctement - ne serait-ce qu'un paragraphe :
Quelles sont les causes de cet échec ?
- Question n° 23 :
 - * Quelles solutions proposeriez-vous pour redorer le blason de l'écrit et permettre, par là, aux apprenants d'écrire ?

a- Contenu des réponses

- Question n° 08 :
 - * A l'écrit, que proposez-vous comme activités de production ? Les énumérer.....

N°	Activités de production proposées
01	« la grammaire : c'est une activité importante dans le programme, elle aide à utiliser la manière correcte pour former une phrase ; l'expression écrite : c'est la séance où l'élève peut mobiliser ses savoirs. »
02	« ordonner des séquences pour obtenir des paragraphes cohérents ; insertion des passages descriptifs dans un récit ; insertion de dialogues ; passage d'un dialogue en un récit ; interpréter une image ; rédaction d'un texte à visée donnée ; imaginer une suite à un passage. »
03	« faire des exposés pour permettre à l'élève de faire de la recherche et en même temps de résumer des écrits ; produire des textes à partir de données précis. »
04	« selon le niveau : remise en ordre des mots pour obtenir des phrases, remise en ordre des phrases pour obtenir un paragraphe cohérent avec emploi des articulateurs ; exercices à trou ; la production libre. »
05	« le dialogue, la narration et l'explication via l'argumentation. »
07	« reformulation, réduction, expansion et création de textes. »

08	« se présenter ou présenter quelqu'un ; enchaîner un récit (SI, DE, SF) ; poser une question et y répondre ; argumenter pour justifier son choix. »
09	« produire un texte selon un plan élaboré avec la collaboration de tous les élèves. »
10	« compléter un tableau ; remettre en ordre des phrases, des consignes ; rédiger un paragraphe ; compléter un paragraphe avec des mots donnés ; écrire un paragraphe à partir des informations données. »
11	« des exercices à trous. »
13	« activités métalinguistiques relatives à l'écriture (production écrite) ; écriture. »
14	« produire des textes à visée argumentative. »
15	« il faut donner aux élèves une consigne et cette dernière doit être claire pour que l'apprenant sache comprendre la ; le travail doit être en groupe et l'apprenant doit utiliser les activités de langue qu'il a vu durant le projet ; l'enseignant peut et doit aider le, de lui des critères de réussite : ex. tu dois utiliser le présent, substitution, la description. »
16	« remise en ordre des phrases, ou des faits ; textes lacunaires à traiter ; production de phrases ; production de paragraphes. »
17	« activités plus simples qu'actuellement tenant compte du niveau réel de l'élève en général. »
18	« thèse à défendre, construction d'arguments à partir d'une opinion (thèse) donnée ; résumé d'un texte argumentatif ; interprétation de la visée argumentative à travers une image. »
19	« construire une phrase ; remettre des phrases dans l'ordre ; exercices à trous ; commencer et finir un récit ; écrire la suite d'une histoire. »
20	« en classe, nos élèves ne savent même pas formuler une phrase parce que, malheureusement, on a rien fait pour qu'ils en soient aptes ; or il faut qu'il l'apprennent petit à petit : formuler des phrases, les coordonner, employer à bon escient les connecteurs logiques et chronologiques : ainsi ils pourront produire un énoncé ... ; production pour expliquer, décrire, raconter, argumenter, etc. »
21	« la description, le récit, les consignes. »
22	« d'abord, l'écrit est une activité à moitié métalinguistique car elle fait appelle à la cognition en vu d'une création. Aussi elle est linguistique, car elle fait appelle à toutes les autres disciplines de langue : grammaire, vocabulaire, etc. : cela en vu d'une production (écrire). Bref, l'écrit est le champ d'investigation où l'apprenant doit manifester ses connaissances et son habilité de bien faire. »
23	« la lettre, la description, la narration, l'explication, production libre (sujet du choix de l'apprenant). »
24	« la préparation à l'écrit ; expression écrite. »
25	« la mise en ordre, la description d'une personne, la description d'une photo. »

26	« donner la production dans une chemise (forme et contenue) ; donner le sujet de la production par des étapes : sujet (expression orale) ; grammaire (la forme de l'écrit) ; orthographe (l'évaluation de l'écrit), lire et relire les meilleurs productions aux autres classes de même niveau. »
27	« je suis obligée de suivre le programme : pour les 1 ^{ère} AM de rédiger la SI et les événements et enfin la SF ; avec les 3 ^{ème} AM (le niveau est bas), je suis entrain de les habituer à écrire des phrases (expliquer) ; mais hors les programmes je pousse mes apprenants à lire des conte et ensuite à les résumé (Mon but c'est les habituer à lire). »
28	« orthographe, grammaire, vocabulaire, lecture. »
29	« activité qui fait plus appel à la connaissance de la métalangue : remise en ordre de phrases ; cohérence textuelle ; activités de production libre : avec balises (questionnaire dont les phrases forment un texte) avec un plan préétabli (ex. texte argumentatif). »
30	« mettre des phrases en ordre ; compléter un texte par des mots ; rédiger la suite d'un texte ; rédiger un texte à partir d'une consigne ; rédiger des poèmes à la manière d'un modèle proposé. »
31	« reconstitution de textes ; plan à partir d'une prise de note, résumé, reformulation d'un passage essentielle. »

(Tableau 4)

• Question n° 22 :

* Le constat que nous pouvons faire aujourd'hui à propos de l'enseignement apprentissage du français est que les élèves sont (même à l'université) dans l'incapacité de rédiger correctement - ne serait-ce qu'un paragraphe :

Quelles sont les causes de cet échec ?

N°	Causes de l'échec de l'écrit
01	« l'élève est mis dans un cas où il est incapable de rédiger correctement un paragraphe car que sa base n'était pas formée d'une manière correcte ; le recours à la langue maternelle et la traduction avant de construire une phrase avec une langue étrangère ; l'absence de la lecture dans la vie scolaire ou extrascolaire qui aide à enrichir le bagage linguistique chez l'apprenant. »
02	« les enseignants aujourd'hui font l'apprentissage d'un français (langue étrangère), ces derniers ne font français qu'en classe, une fois la séance terminée ils ne parlent pas français, ils ne lisent pas, ils ne cherchent pas, ce qui entraîne un manque de bagage linguistique ; ainsi on les trouve dans l'incapacité de produire une phrase. »
03	« les causes sont multiples : volume horaire hebdomadaire insuffisant ; manque d'engouement pour le français ; documentation insuffisante ; environnement ne permettant pas de s'exprimer en français (maison, rue, camarades, lieux, publics). »
04	« l'amour de la lecture n'existe plus ; la télévision ainsi que l'Internet ont pris leur place dans l'esprit de chaque individu ; le SMS a détruit la lettre. »

05	« à mon avis c'est due au capacité de l'apprenant, "compréhension des termes" ; le bagage intellectuelle ; la limitation des acquis sur ce que offre le professeur. »
07	« l'élève n'est pas confronté oralement et socialement à cette langue, le seul contact qu'il peut avoir avec cette langue est l'écrit notamment dans le moyen et le secondaire. »
09	« il faut que l'apprenant sache lire et écrire dès le primaire. »
10	« malgré les efforts que fait un enseignant pour enseigner ses élèves et malgré les efforts que font les élèves pour apprendre, il y a toujours cet échec, et cela ne peut être expliqué que par l'échec du système éducatif ; et pour que l'enseignement apprentissage s'améliore il faut que tout le système change. »
11	« le manque de communication en français ; le manque de lecture, des articles, des journaux. »
12	« il faut d'abord avoir une base ; pratiquer cette langue (oral, écrit) ; lire, lire et lire. »
13	« les élèves ne sont pas armés dès le jeune âge. »
14	« à mon avis, l'enseignement du français en Algérie rencontre plusieurs obstacles : d'abord le français est enseigné comme une langue maternelle, alors que c'est une langue étrangère ; les programmes sont trop chargés ; les enseignants eux aussi ont besoin de formation et de recyclage. »
15	« d'après nous les causes de cet échec, c'est les nouveaux programmes, la discipline, les différentes méthodes chez les enseignants ; autre chose, nos élèves ne veulent pas de chercher de travailler seuls puisque il y a l'Internet ; ils trouvent ce qu'ils cherchent (ils adaptent sur l'Internet). »
17	« donner beaucoup plus d'importance à la formation de l'enseignant ; mettre en disposition tous les moyens didactiques à l'enseignant ; donner aux inspecteurs les moyens nécessaires. »
18	« l'apprentissage de l'oral est souvent délaissé, dans le cadres des langues écrites, phonétique ; l'apprentissage de l'écrit se fonde légitimement sur la maîtrise de l'oral, en français nombreux sont les phonèmes dont la transcription est multiple (c'est évident on écrit pas comme on parle) ; j'ajoute à cela que méthodologie de la rédaction fait rarement l'objet d'un enseignement il faut le dire, item nous enseignants on ignorait, ou on ignore toujours le repère pour faire le point sur les acquis autrement dit dans la notation (de l'expression écrite) ; il n'y avait et il n'y a aucun critère d'évaluation, par conséquent il faut parvenir à mieux enseigner la compétence de l'expression écrite ; réussir à motiver par le biais de l'évaluation ; trouver une manière d'évaluer qui soit la plus juste possible ; il faut faire la distinction entre notation et évaluation (confondre entre les deux) ; en compte rendu doit permettre à l'apprenant un retour éclairé sur son texte ou son écrit, ça ne sert à rien d'évaluer, apprendre à écrire c'est sans doute apprendre à réécrire ou récrire. »
19	« enseignants qui manquent de formation ; programmes qui ne sont pas adaptés aux capacités de nos élèves ; manuels inertes. »
20	« franchement, on n'enseigne pas le français, on enseigne des activités métalinguistiques ; nos apprenants sont dans l'incapacité des les réinvestir oralement ou par écrit car les séances oral et expression écrite ne sont pas prises en charge par la majorités des professeurs. »

21	« l'apprentissage se base sur l'oral sans consolider l'écrit ; négligence totale ou partielle de la phonétique à l'école primaire (on se contente de l'étude d'un nombre limité de mots) que l'élève ne peut dépasser (l'élève est stéréotypé !). »
22	« d'abord bravo ! pour ce constat aussi objectif et réel ; contrairement à ce qu'on essaye de nous inculquer en toute tenacité. Cependant, les causes commencent par la qualité du programme inadéquat au volume horaire régressant ainsi le taux d'assimilation chez l'apprenant ; aussi, ne pas préparer les dictées ; en outre, convier l'apprenant à produire des paragraphes alors qu'il est en difficulté dans l'alphabet et la construction d'une phrases simple. »
23	« le manque de lecture (ils ne lisent pas) ; le désintérêt de quelques sujet vis-à-vis la langue elle-même ; dans quelques régions la langue française comme celle de l'"ennemie", ou celle des athés (surtout les régions du sud) ; le manque de pratique ; même les exposés sont entièrement (mot à mot) d'Internet ; les professeurs n'exigent pas des idées personnelles écrites à la main. »
24	« un mauvais apprentissage du français au primaire et même au moyen, manque d'affection à la langue étrangère par les élèves et les parents. »
26	« on est loin de la lecture planifiée ; on lit les journaux pour les nouvelles ; on achète les magazines pour regarder les photos. »
27	« je peux dire que nos apprenants ne lisent guère et aussi ils ont l'habitude d'utiliser le langage de message (abréviations) ; autre chose il y a des enseignants qui explique le cours en arabe. »
29	« lire et écrire sont des activités à entretenir ; l'échec prend ses racines au primaire ; l'apprenant ne li pas et n'écrit pas. »
30	« les élèves ne lisent pas (activité de lecture extrascolaire) ; ils n'écrivent pas (ils se contentent des activités d'écriture en classe seulement) ; les activités métalinguistiques n'avaient (avant) aucune relation avec les activités d'écriture ; l'écriture n'est pas favorisée pendant tous le cursus scolaire des élèves (en entrant à l'université, un étudiant a comme bagage en écriture un nombre dérisoire de mots). »
31	« je pense que ceci est le fruit du manque de la pratique dès l'école ; ce qui explique aussi le fait que beaucoup d'étudiants de langue passent soudainement de l'arabe au français ; l'apprenant réussit les exercices décontextualisés de grammaire dans le cadre de la leçon, presque à 100% ; cependant quand il s'agit de rédiger un texte, les erreurs auxquelles la leçon de grammaire est sensée apporter une remédiation réapparaissent avec la même fréquence que celle d'avant la leçon ; les notions travaillées en grammaire semblent n'avoir aucun effet. »

(Tableau 5)

- Question n° 23 :
 - * Quelles solutions proposeriez-vous pour redorer le blason de l'écrit et permettre, par là, aux apprenants d'écrire ?

N°	Solutions proposées
01	« l'enseignant dans ce cas a pour rôle d'enrichir les connaissances de l'élève et de le faire apprendre comment mobiliser ses connaissances à l'écrit, donc l'objectif est de rendre l'apprenant capable d'utiliser ses connaissances et non seulement connaître les choses. »
02	« initier l'élève à la lecture, l'encourager à se cultiver, à s'exprimer, à faire des résumés de ce qu'il a lu, à se corriger, ... »
03	« faire beaucoup de lecture, faire beaucoup de recherche pour connaître les types d'écrits et les règles d'écritures : oser écrire. »
04	« il faut évaluer l'apprenant sur ce qu'il écrit, renforcer les séances d'expression écrite. »
05	« la lecture les journaux, les médias car c'est à travers, qu'on peut concevoir et acquérir des connaissances. »
07	« placer l'enfant en situation d'écrire. »
09	« donner le volume horaire suffisant pour la production écrite. »
10	« diminuer le programme c'est-à-dire le nombre de projets et donner le maximum de temps aux activités de préparation à l'écrit ; la préparation de l'écrit doit être faite en 4 ou 5 séances pour donner un bon résultat à l'écrit. »
11	« de beaucoup lire et de communiquer. »
13	« apporter des modifications au niveau des programmes scolaires à bas niveau. »
14	« il faut motiver les apprenants à écrire d'abord en les incitant à lire les différents genres textuels, ensuite en changeant les méthodes d'apprentissage qui n'ont pas donné leur fruit. »
15	« il faut baser sur l'écriture, donner aux élèves deux heures à écrire un paragraphe juste dans le 1 ^{er} part ; l'enfant commence à enrichir des mots avec une méthode spéciale, il va organiser ses mots à partir des phrases en n'oubliant pas le rôle de l'enseignant de guider ses apprenants avec des critères de réussite et de corriger ses fautes en donnant le juste. »
17	« préparer l'élève à l'écrit ; redresser la situation actuelle étape par étape ; pourvoir les moyens visuels. »
18	« certaines compétences doivent être installées ; acquérir la maîtrise des règles qui permettent de construire des phrases, mais surtout faire l'effort nécessaire de réflexion sur la langue elle-même (autrement dit la grammaire) ; initier les apprenants dès la maternelle (primaire) à la lecture, à l'oral. »
19	« d'abord redorer le blason des formations des enseignants. »
20	« apprendre et faire apprendre les mécanismes de la production en respectant les schèmes mentaux de nos apprenants, et surtout bannir définitivement la dichotomie. »
21	« revenir à l'étude de la phonétique suivie de la graphie pour arriver à déchiffrer un mot, puis une phrase pour arriver ensuite au paragraphe et au texte. »

22	« il faudrait d'abord reconnaître l'erreur et l'échec ; on doit revoir la qualité des programmes en vu d'une simplification et adaptation ; on doit opter réellement pour une méthode d'apprentissage à aspect "FLE", c'est-à-dire l'apprenant. »
23	« proposer des modèles de textes ; essayer "d'écrire" comme le modèle de texte (ou même l'apprendre par cœur et par écrit) ; les professeurs doivent exigé l'originalité des propos des apprenants, projet écrit à la main, idées originales. »
24	« leur permettre de travailler ensemble, de faire une auto- évaluation, de s'entraider, de proposer leurs propres idées et d'écrire couramment. »
26	« utiliser l'écrit comme support de messages ; organiser des compétitions où l'écriture est le support de victoire et de prix. »
27	« de pousser les apprenants à aimer la lecture, après de résumer le livre ; de proposer (de demander) aux apprenants de construire des phrases simples à travers des exercices. »
28	« il faut encourager les apprenants et les motiver, rendre la séance de la langue française pleine d'intimité ; faire apprendre les récitation des vers et des leçons ; la lecture (le bon écrivain c'est un bon lecteur), la dictée ; un encadrement qualifié ; apprendre à apprendre l'écriture et la lecture. »
29	« dès le primaire jusqu'à l'université, l'apprenant doit avoir l'occasion et les moyens d'écrire, donc leur proposer des activités d'entraînement à l'écrit (expression libre) qui le valoriseraient et lui donneraient confiance en lui ; proposez des sujets qui l'intéresseraient et surtout avoir un bon correcteur (intelligent). »
30	« élever la note de production écrite dans les compréhensions, les devoirs, les examens de fin de cycles ; donner plus d'importance à la lecture et encourager ceux qui lisent à la maison ; multiplier les activités d'écriture ; organiser des concours d'écriture au sein des établissements avec des prix attrayants. »
31	« il faut qu'il y ait un lien entre la grammaire et l'activité d'écriture ; que l'apprenant soit intéressé ; qu'on présente des activités qui ont un sens dans le contexte social enfantin. »

(Tableau 6)

b- Analyse des réponses

Activités privilégiées

Comme pour leurs collègues du cycle primaire, les professeurs du cycle moyen préfèrent, comme le montre le tableau n° 4, recourir aux activités qui, croient-ils, peuvent aider l'élève à réinvestir ses acquis précédents sans risque de blocage lors de la production (ou de la reproduction).

Ainsi, les activités (« *plus simples* ») telles que « *remettre en ordre des mots pour construire une phrase, des phrases pour construire un paragraphe* », des « *exercices à trous* », des « *textes à compléter* », des « *tableaux à compléter* », sont le plus souvent citées.

D'autres enseignants se "plient" aux exigences des programmes officiels et proposent ainsi leurs activités en fonction du type discursif imposé et surtout en fonction du niveau.

Ainsi voit-on des activités relatives à la narration et au récit, « *commencer et finir un récit* », des activités liées aux types descriptif, argumentatif, expositif, explicatif, etc., exploitées à travers des exercices de remise en ordre, de reconstitution, entre autres, et ce après avoir donné lieu à des consignes d'écriture et des critères de production et d'évaluation.

En revanche, d'autres professeurs préfèrent aborder les activités de langue (grammaire, orthographe, etc.) pour "asseoir des bases solides" qui déboucheraient sur l'écrit.

Nous constatons donc que l'écrit créatif n'est pas d'actualité chez les enseignants (sauf peut être un seul : réponse 30). Le souci majeur des professeurs de ce cycle réside seulement dans la préparation "logistique" de l'apprenant pour affronter sereinement les différents examens. Ils lui inculquent des savoirs lui permettant d'obtenir une note acceptable pour accéder au palier supérieur sans se soucier de la valeur réelle de cette note et beaucoup plus, de la valeur réelle de cet apprenant.

Il leur arrive parfois (surtout pour les classes de fin de cycle) de le "gaver" d'informations et d'exercices lui facilitant l'accès à l'examen dans les meilleures conditions.

Causes de l'échec de l'écrit

Constat éloquent que celui fait dans la réponse 31, figurant dans le tableau n° 5 : En effet, le travail des activités de langue dans un cadre « *décontextualisé* » apporte des résultats satisfaisants, en ce sens que les élèves répondent correctement aux exercices qui leur sont proposés. Mais, transposées dans un cadre globalisant pour servir l'écrit chez les apprenants, les mêmes erreurs, comme l'a souligné le professeur dans son constat (Réponse 31) réapparaissent avec la même fréquence sinon plus encore.

De ce constat, nous disons que le travail cloisonné ne sert pas l'activité de production personnelle de l'apprenant, véritable jauge de ses compétences et capacités en matière d'appropriation de la langue.

Parallèlement, et à l'évidence les causes de l'échec de l'écrit chez les élèves du cycle moyen sont liées principalement au problème de lecture : « *les élèves ne lisent pas, ne lisent plus.* »

Les autres causes aussi essentielles que la première relevées par les enseignants sont caractérisées par :

- la rupture entre les différents cycles de l'enseignement : il n'y a pas « *d'apprentissage dès la base* »;
- l'envie même des enseignants de prendre sérieusement en charge cette activité : « *on n'enseigne pas le français, on enseigne des activités métalinguistiques* »;
- l'absence de formation adéquate quant aux « *techniques et méthodologie* » rédactionnelles;
- les programmes (« *trop chargés, mal adaptés, inadéquats* ») et le volume horaire (« *insuffisant* »);
- la formation des formateurs jugée non satisfaisante;
- l'influence "négative" des multimédias « *télévision, Internet* » et de la langue maternelle « *le recours à la langue maternelle et la traduction ; des enseignants qui expliquent le cours en arabe* »;
- l'environnement qui n'encourage pas l'utilisation de cette langue considérée comme « *langue des ennemis* », « *langue des athées.* »

Enfin, il faut reconnaître que la formation initiale de certains professeurs du cycle moyen (comme d'ailleurs celle de leurs collègues du primaire) est sujette à quelques "réglages" et autres perfectionnements. Des erreurs relatives à l'utilisation de la langue sur tous les plans (linguistique, sémantique, et autres liées aux interférences, à la cohérence textuelle, etc.) ont été relevées et doivent être signalées car elles sont assez "fâcheuses" pour être écartées.

Nous pouvons donc résumer les principales causes de cet échec comme suit :

- Absence de pratique scripturale

A la question relative à l'« incapacité » avérée des élèves à rédiger, les enseignants préconisent que cela est conséquence directe et logique du « *manque de pratique scripturale à l'école (car l'enseignement est basé essentiellement sur la communication orale), du passage de la langue arabe au français.* »

- Manque de liaison entre les activités

En effet, ajoutent-ils, si l'apprenant « *réussit les exercices décontextualisés de grammaire dans le cadre de la leçon, presque à 100%* », il n'en n'est pas de même quand il

s'agit de rédiger un texte, puisque *« les erreurs auxquelles la leçon de grammaire est censée apporter une remédiation, réapparaissent avec la même fréquence que celle d'avant : les notions travaillées en grammaire semblent n'avoir aucun effet. »*

- Inexistence de méthodologie rédactionnelle

L'« échec » de l'écrit est dû aussi à *« la méthodologie de la rédaction qui fait rarement l'objet d'un enseignement planifié »*, ou encore parce que les enseignants *« ne s'intéressent qu'aux activités métalinguistiques (syntaxe, conjugaison, ...), et délaissent l'écrit et même l'oral »*

- Insuffisance du volume horaire

Cet échec est enfin dû au *« volume horaire hebdomadaire insuffisant, manque d'engouement pour le français, documentation insuffisante, environnement ne permettant pas de s'exprimer en français (maison, rue, camarades, lieux publics), etc. »*

Remédiations

Il est évident que pour les solutions préconisées par les professeurs, la relation entre les actes de lecture et d'écriture est mise en évidence.

Ainsi, comme nous le fait remarquer le tableau n° 6, *« savoir écrire »* dépend étroitement de *« savoir lire. »*

Les enseignants sont conscients de l'importance que revêt la lecture dans l'enseignement apprentissage d'une langue. Posséder les mécanismes d'une bonne lecture (lecture courante, lecture expressive) est le rôle qui incombe essentiellement au cycle primaire. C'est à ce niveau aussi que les efforts doivent être redoublés pour une maîtrise de l'oral (phonétique articulatoire, phonétique combinatoire) et une maîtrise de la lecture dans tous ses aspects. Une fois ces activités maîtrisées, l'activité d'écriture ne poserait pas de grands problèmes pour son intégration dans le processus d'appropriation.

En effet, l'élève qui arrive au collège doit être en mesure de s'exprimer oralement, de lire aisément tout en comprenant ce qu'il dit (ou ce qu'on lui dit) et ce qu'il lit (ou ce qu'on lui lit). Le rôle du professeur serait alors de consolider ces acquis en intégrant progressivement l'acte d'écriture à travers des supports ludiques attrayants (le texte littéraire s'y prête merveilleusement) dans une démarche créative pour donner à l'apprenant l'envie et le plaisir d'écrire pour soi et pour autrui.

L'élève ne doit en aucun cas se sentir dans l'obligation d'écrire pour être noté, évalué. Au contraire, l'enseignant essaiera de "créer" chez lui le besoin d'écrire pour dire ce qu'il a

vu, entendu, pour raconter ses expériences, pour partager ses émotions, ses sentiments et plus tard pour faire valoir ses positions, ses désirs, etc.

Il saura que l'acte d'écrire n'est pas inutile : on écrit pour être lu, pour que cet écrit soit publié, édité. Bref, on écrit pour la postérité.

D'autre part, les professeurs ont proposé un certain nombre de "mesures" pédagogiques qui permettraient à l'écrit de retrouver une place dans le projet didactique. Nous citerons entre autres :

encourager les apprenants et les *motiver* en les plaçant en *situation d'écrire*, lire, se cultiver, s'exprimer, faire des recherches, etc.;

revoir les programmes en les *allégeant* et en les *adaptant* au niveau réel des apprenants ; revoir à la hausse le *volume horaire* imparti à la discipline et le temps réservé aux séances d'écriture;

préparer sereinement les élèves (et même les enseignants) à l'écriture en les entraînant et en leur apprenant les *techniques rédactionnelles* (règles, types textuels, mécanismes de production, cohésion et cohérence textuelles, etc.) en favorisant le *travail collectif* des élèves;

organiser des concours pour inciter et encourager les élèves à écrire;

faire en sorte que toutes les activités de langue exploitées aient un sens et contribuent à renforcer les acquis dans le but de produire;

revaloriser la formation de l'enseignant;

oser écrire tout en évaluant justement les efforts de l'élève et en lui donnant l'occasion de se relire, se corriger pour réécrire.

Enfin, en ce qui concerne ce volet réservé à l'écrit, nous dirons pour rejoindre les enseignants que l'efficacité du processus de l'enseignement apprentissage d'une langue dépend en grande partie (bien avant les méthodes, les horaires, les programmes) du *bon vouloir* des acteurs pédagogiques, surtout l'enseignant, et de la manière de gérer les activités. Pour bien démarrer l'activité de l'écrit il faut seulement *oser écrire* et le reste viendra.

En définitive, les propositions fournies par les enseignants pour une éventuelle amélioration de l'écrit, c'est-à-dire pour redorer le blason de l'écrit, peuvent être résumées ainsi :

« créer un lien entre la grammaire et l'activité de l'écriture,
présenter des activités qui ont un sens dans le contexte social enfantin,

permettre à l'élève de savoir planifier, rédiger, réécrire et réviser,
multiplier les activités d'écriture en créant des ateliers d'écriture et même
en organisant des concours au sein des établissements avec des prix
attrayants,
intéresser l'apprenant par l'acte de l'écriture. »

3- Autour de la lecture

- Question n° 09.
 - * "En lecture, quand vous dites-vous que les élèves savent lire ?
 - En déchiffrant correctement les lettres, les syllabes, etc. ?
 - En lisant couramment ?
 - En lisant expressivement ?
 - Autres : Précisez"

Concernant la lecture des élèves, les réponses varient entre "savoir déchiffrer" (17,24%), "lire couramment" (24,13%), "lire expressivement" (44,82%) et "comprendre ce qu'on lit" (13,79%).

Selon les enseignants, l'acte de lecture permet à l'élève de « *connaître (reconnaître ?) des mots dans leur version orale et écrite ; savoir que les mots et les signes de ponctuation s'organisent pour produire des phrases, que les phrases sont organisées pour produire un texte qui a du sens ; chercher aussi à comprendre ce qui n'est pas écrit ; faire appel à des souvenirs, à des connaissances, à des expériences personnelles ; entrer en relation avec un interlocuteur absent, entrer dans le monde des grands, découvrir un monde complexe et s'y confronter ; éprouver enfin du plaisir. »*

4- Autour des activités métalinguistiques

- Question n° 10 :
 - * "A quoi servent selon vous les activités métalinguistiques ?"
- Question n° 11 :
 - * "A quel(s) moment(s) et de quel (les) manière(s) les abordez-vous ?"

a- Utilité

Pour les activités appelées communément activités métalinguistiques, c'est-à-dire celles qui prennent en charge le fonctionnement de la langue (grammaire, orthographe, etc.), les réponses des professeurs (83,87%) varient entre le fait que celles-ci « *sont des outils que les élèves peuvent les réinvestir dans leurs productions écrites* », ou qu'elles « *sont des activités qui servent à construire la langue ; des outils pour comprendre et s'exprimer* », qu'elles « *ont pour résultat des connaissances de fonctionnement de la langue cible et sont au service de l'oral et de l'écrit* », ou qu'elles « *servent à consolider la bonne expression de la langue et de savoir aussi ses mécanismes.* », entre autres réponses qui se rejoignent dans la substance.

b- Exploitation

Les mêmes enseignants ont répondu à la question précédente. Leurs réponses peuvent être énumérées selon l'ordre suivant :

« elles [les activités métalinguistiques] sont abordées juste après l'expression orale au moyen d'exemples (observation et transformation ou substitution),
après la compréhension de l'écrit, d'une manière implicite,
elles sont situées entre la phase orale et la phase écrite, par des exemples ou un texte,
après la lecture d'un texte à condition de les réutiliser lors de la séance d'écriture,
lorsqu'un sujet pertinent apparaît en classe (situation problème),
à n'importe quel moment de l'oral ou de l'écrit, parce qu'on travaille les deux domaines oral/écrit, dès qu'un obstacle surgit, il faut l'enlever : il y a de la grammaire à l'oral, et de la grammaire à l'écrit. », entre autres réponses.

II. QUESTIONS N° 04, 12, 13 : AUTOUR DES SUPPORTS DIDACTIQUES

- Question n° 04 :
 - * "Les supports visuels exploités sont ceux du manuel scolaire : Oui ? Non?".....
- Question n° 12 :
 - * "Quels types de textes exploitez-vous en classe ?".....
- Question n° 13 :
 - * "Vous arrive-t-il de fabriquer vos propres textes : Oui ? Non ? Si la réponse est positive, pourriez-vous dire dans quel(s) but(s) ?".....

A- Contenus des réponses

- Question n° 04 :
 - * "Les supports visuels exploités sont ceux du manuel scolaire : Oui ? Non?".....

Les textes exploités par les enseignants sont pour la plupart ceux proposés par le manuel scolaire. Ils appartiennent aux genres : narratif (conte, récit, BD), informatif, descriptif, prescriptif, argumentatif.

Ces textes se veulent authentiques, mais ils arrive que les professeurs proposent aux élèves des textes fabriqués et ce selon « *les besoins et le niveau des élèves.* »

- Question n° 12 :
 - * Quels types de textes exploitez-vous en classe ?.....

Les professeurs du cycle moyen suivent scrupuleusement les genres discursifs proposés par les programmes officiels. Ces types sont répartis selon le tableau suivant :

Niveau	Type des supports textuels
1 ^{ère} A.M.	Le narratif : récit, conte, BD.
2 ^{ème} A.M.	Le descriptif : personne, lieu, etc.
3 ^{ème} A.M.	L'explicatif.
4 ^{ème} A.M.	L'argumentatif.

(Tableau 7)

- Question n° 13 :

* "Vous arrive-t-il de fabriquer vos propres textes : Oui ? Non ? Si la réponse est positive, pourriez-vous dire dans quel(s) but(s) ?"

Réponses positives	Réponses négatives
02, 03, 04, 05, 06, 09, 11, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 26, 27, 29, 31.	01, 07, 08, 10, 12, 14, 17, 19, 20, 24, 25, 30, 28.

(Tableau 8)

Aux réponses positives (58,06%) fournies par les enseignants (tableau n° 8), les buts avancés sont les suivants :

N°	Buts de l'exploitation du texte fabriqué
02	« je fabrique des textes dans le cas où je ne peux trouver un texte support pour une activité de langue et c'est très rarement. »
03	« dans le but de faciliter la compréhension et d'élaborer le maximum d'activités. »
04	« dans le but de la adapter au niveau de nos élèves aujourd'hui. »
05	« pour attirer et offrir aux enseignés des sujets à leur portés. »
06	« pour mieux exploiter les textes et faire mieux leurs études approfondies. »
09	« adapter selon le niveau de nos apprenants. »
11	« adapter selon la nécessité pour les besoins des activités métalinguistiques. »
13	« repérer lisiblement les caractéristiques d'un texte choisi (précis). »
15	« on ne fabrique pas des textes mais des paragraphes avec les apprenants à partir de l'activité d'écriture là où l'apprenant doit utiliser ce qu'il ait dans ce cas là, on peut dire que nous avons réussi pour fabriquer un paragraphe. »
16	« l'enseignant doit savoir adapter les leçons au niveau réel des élèves ; le texte est le support à partir duquel on prévoit les activités métalinguistiques et autres. »
18	« par soucis de situer les acquis et les besoins par rapport aux compétences attendues ; répondre à des besoins identifiés (textes adaptés au niveau de la classe). »
21	« dans le but d'adapter le bagage linguistique déjà acquis au cours de l'apprentissage ; afin de le consolider plutôt que de le perdre. »
22	« contraint de procéder par la grammaire textuelle, bien souvent en produisant de courts textes car il est difficile d'en trouver par exemple des extraits qui comportent la polysémie ou la paronymie ou toute aspect de ce genre. »

23	« si le texte proposé par le manuel est trop compliqué pour mes élèves ; si je trouve un texte plus riche (images, vidéos, ...) ; si je peux l'utiliser dans le reste des activités pédagogiques ; quand c'est un texte captivant. »
26	« on les fabrique dans le seul but qu'on donne aux élèves les caractéristiques du type textuel et pas d'autre intrus. »
27	« j'essaye de faciliter le support pour que mes apprenants comprennent de quoi s'agit-il et le message est transmis. »
29	« gagner du temps (le texte fabriqué peut contenir plusieurs notions à étudier et dont on a besoin, proposer des textes adaptés au niveau de nos élèves ; informer les élèves et [<i>susciter</i>] des débats. » <u>NB/</u> : <i>susciter</i> : c'est nous qui proposons ce terme ; l'enseignant a laissé un vide dans sa réponse.
31	« de temps en temps, on adapte ; cependant, je suis contre car ces textes perdent leur valeur de sens. »

(Tableau 9)

B- Analyse des réponses

Le tableau n° 7 montre d'une manière assez claire les types discursifs proposés par les concepteurs des programmes et des manuels scolaires. Les enseignants sont en quelque sorte contraints d'"exécuter" ce qu'on leur demande. Les textes abordés sont le plus souvent ceux des auteurs. Mais parfois les manuels proposent des textes "adaptés" (donc quelque part, dépouillés de leurs caractéristiques essentielles), en fonction des objectifs linguistiques ou pédagogiques à atteindre.

Le texte littéraire figure parmi ces supports, mais il est exploité en tant que support authentique appartenant à type textuel déterminé, qui renferme un certain nombre de caractéristiques discursives à réaliser pour permettre à l'élève de produire un écrit répondant aux critères préétablis.

Mais en tant que document ayant toutes les spécificités du texte littéraire, les professeurs sont dans l'incapacité de l'exploiter au risque de se voir éloignés des programmes, et donc peut être sanctionnés.

Le tableau n° 9 nous révèle que les professeurs qui optent pour le texte fabriqué (même dans le collège !) le font dans la mesure où ce dernier :

- * *facilite la compréhension* et fait *gagner du temps*;
- * peut être *adapté* en fonction du *niveau* et des *besoins* des élèves, et en fonction aussi des *activités de langue* à exploiter.

Néanmoins, ce genre de pratique (qui "sévit" encore) ne peut pas favoriser, à tous les coups, l'apprentissage dans un cadre authentique et par là permettre à l'élève de pratiquer la langue correctement.

En voulant gagner du temps, en voulant faciliter la compréhension, en voulant répondre aux besoins des apprenants, l'enseignant risque de se retrouver en face d'un texte dépouillé de sa *valeur de sens*. Il aura construit un texte en assemblant des phrases pour atteindre un objectif linguistique quelconque au détriment de la véritable communication et de la véritable production. Cet assemblage de phrases, ce "texte" ne peut en aucun cas répondre aux spécificités d'un texte : cohésion et cohérence textuelles, intertextualité, interculturalité et autres composantes (discursive, sémantique, pragmatique, artistique).

Enseigner apprendre une langue ne réside pas uniquement dans l'appropriation de son aspect purement linguistique. Privilégier les activités linguistiques (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) au détriment des autres activités (lecture réflexive, écriture artistique, etc.) signifie pour l'enseignant la recherche de la facilité et pour l'élève l'acquisition tronquée de la langue. L'élève aura, avec le temps, appris un grand nombre de règles grammaticales et autres, il aura acquis un certain savoir. Mais le plus important, c'est-à-dire le savoir-faire, lui fera inexorablement défaut.

En définitive, enseigner apprendre une langue ne veut pas dire connaître uniquement le système linguistique. C'est une étape nécessaire, mais non suffisante. Il faudrait par conséquent allier savoirs et savoir-faire dans un cadre agréable.

Pour ce faire, il est plus que nécessaire d'envisager l'apprentissage dans son cadre globalisant. Le point de départ serait, à notre avis, un support approprié (texte riche, attrayant, motivant et plaisant) qui permettrait à l'enfant de voir se dérouler un ensemble de savoirs et savoir-faire le guidant dans son travail de lecture et d'écriture dans une démarche créative.

III. QUESTIONS N° 14, 15, 16, 17, 20, 21, 24 : AUTOUR DU TEXTE LITTÉRAIRE

- Question n° 14 :
* "Qu'entendez-vous par texte littéraire ?"
- Question n° 15 :
* "L'exploitez-vous en classe ? Oui. Non. Si oui, citez trois textes que vous avez l'habitude de choisir"
- Question n° 16 :
* "Si non, pourriez-vous énumérer les causes ?"
- Question n° 17:
* "Quelles sont selon vous les caractéristiques d'un texte littéraire ?"
- Question n° 20:
* "Le texte littéraire, peut-il être considéré comme support visuel qui favoriserait l'écrit ?" Oui Non
- Question n° 21:
* "Si on vous demandait d'introduire le texte littéraire dans votre classe, quelles seraient les activités que vous prendriez le plus en charge?"
- Question n° 24 :
* "Qu'est-ce qui fait à vos yeux l'intérêt du texte littéraire ?"

A- Contenu des réponses***1- Autour de la définition du texte littéraire***

- Question n° 14 :
* "Qu'entendez-vous par texte littéraire ?"

N°	Définitions du texte littéraire
01	« le texte littéraire c'est une œuvre (qui peut être écrite ou orale) appuyée sur la langue ; ce texte a deux faces (forme et fond) : la forme qui est liée à la partie esthétique et le fond qui est lié au contenu (le thème). »
02	« le texte littéraire est un texte qui comporte plusieurs dimensions, qui vise à créer un effet particulier en fonction de son style, ses thèmes, symboles et images fortes qu'il contient. »
03	« j'entends par texte littéraire la belle manière de s'exprimer et dans une culture propre à l'auteur. »
04	« le texte littéraire obéit aux paramètres du schéma de Jakobson ; le texte littéraire est donc la rencontre de 6 éléments qui forment les paramètres de la littérature. »

05	« un texte littéraire c'est une formule et opération de langue délicate. »
07	« un texte littéraire, texte dont la langue d'un niveau relevé peut produire un effet esthétique sur le lecteur au même titre qu'une œuvre musicale ou un tableau. »
09	« où il y a un langage soutenu. »
11	« j'entends par texte littéraire toute production créative qu'elle soit de la poésie, des récits, du théâtre ou de la chanson, écrite pour un but esthétique ; un texte littéraire est le reflet du monde extérieur, mais surtout reflet de personnalité de l'auteur ; c'est aussi une rencontre subjective entre l'auteur et le lecteur. »
12	« un texte littéraire est un extrait d'une œuvre littéraire, doté d'un certain niveau de langue. »
13	« un texte littéraire est un extrait dépourvu du langage scientifique et où l'on retrouve l'emploi des registres de langue. »
14	« c'est un texte qui traite des thèmes en relation avec la littérature, ex. contes, fables, récits, poèmes, etc. »
15	« lorsqu'on dit texte littéraire c'est celui qui a une relation à la littérature : le texte littéraire celui qui ne se comporte pas comme une explication de quelque chose ; c'est un texte illimité où il y a la métaphore, la philosophie. »
18	« un texte peut être qualifié de littéraire doit démontrer un usage particulier de la langue, qui obéit à des préoccupations esthétiques et formelles propres à la littérature (c'est un texte pluriel qui comprend plusieurs dimensions). »
19	« un texte littéraire, extrait d'œuvres essentiellement de la littérature de jeunesse, qui appartiennent au patrimoine ou qui sont contemporains ; ex. contes, nouvelles, poésie, ... ; ces supports de lecture sont donc essentiels afin de permettre le développement d'une lecture littéraire d'une part et d'une culture littéraire, d'autre part. »
20	« pour moi un texte littéraire est celui qui a rapport à la littérature, qui relève des techniques et des qualités spécifiques de la littérature. »
21	« un texte littéraire est un texte qui n'est pas documentaire ; c'est un texte qui tend à stimuler les sentiments de l'élève ainsi que son esprit (vivre avec la nature, l'âme, les êtres). »
22	« on considère un texte littéraire par opposition à un autre scientifique comme étant un énoncé qui développe une idée ou une réalité dans un style courtois et raffiné par les figures de style, la concordance des temps et le choix du vocabulaire si bien expressif vu le thème ; aussi, marqué par les emboîtements et les diécèses qui relient le sens à la situation d'énonciation. »
23	« un texte littéraire est un texte qui est poly- dimensionnel, il enrichit l'âme et le cerveau (philosophique, historique - peut être - sociologique) ; il ouvre et extensifie l'horizon d'attente ; c'est un amusement réactif pour l'âme et le cerveau. »
24	« un texte littéraire est un texte qui représente une œuvre ou un extrait d'une œuvre. »
25	« un texte littéraire est un extrait d'une œuvre, il a son style esthétique. »

26	« un texte littéraire est un texte écrit avec points bien précis dans la littérature et afin de donner à la littérature un progrès en bagage. »
27	« un texte littéraire là où il y a l'imagination, l'énigme et à travers le texte littéraire le lecteur visite le monde sans passer par les frontières. »
28	« un texte littéraire est un ensemble qui réunit la culture, les traditions dans la mémoire humaine ; le texte littéraire est un champ vaste et varié qui transforme tous les domaines de la langue donnée ; est un support pour conserver n'importe qu'elle langue. »
29	« c'est un texte où le côté esthétique est pris en charge (métaphore, la comparaison, ...). »
30	« selon moi, pour être qualifié de "littéraire", un texte doit démontrer un usage particulier de la langue qui obéit à des préoccupations esthétiques et formelles propres à la littérature. »
31	« l'ensemble des œuvres écrites ou orales fondées sur la langue et comportant une dimension esthétique. »

(Tableau 10)

2-Autour des caractéristiques du texte littéraire

- Question n° 17:

- * "Quelles sont selon vous les caractéristiques d'un texte littéraire ?".....

N°	Caractéristiques du texte littéraire
01	« le texte littéraire est un texte particulier, spécifique et complexe ; l'étude d'un texte littéraire pose toujours le problème de "typologie linguistique" ; le texte littéraire est un texte variable (différence natures / différence structure, etc. »
02	« des textes littéraires sont des textes qui démontre un usage particulier de la langue qui obéit à des préoccupations esthétiques et formelles propres à la littérature, son analyse se base sur le contexte, le courant littéraire, les procédés littéraires. »
03	« le jeu de mot ; repérer les vers illustrant la notion de champ sémantique ; la ponctuation ; la forme du texte est différente en une colonne. »
05	« le squelette soigné, la langue par rapport à l'élève doit être à sa portée. »
07	« caractère polysémique ; valeurs universelles ; un pouvoir d'évocation ; un texte pluriel. »
11	« subjectivité ; l'emploi des figures de style (métaphore, comparaison, ...) ; l'esthétique ; le dit et le non-dit. »
12	« le plus important dans un texte littéraire c'est la langue dont laquelle il est écrit. »
15	« c'est le texte qui touche le savoir d'un apprenant (connaissance), c'est-à-dire l'apprenant peut parler, écrire, participer à partir d'un questionnaire donné ; le texte qui avait une relation avec le projet (ou on peut toucher les activités de langue). »

18	« il a une esthétique particulière (atteindre l'idéal : perfection, beauté) ; dimension littéraire (fond, forme), texte pluriel ; une vision du monde ; un pouvoir d'évocation ; il a une certaine intemporalité. »
19	« un certaine intemporalité ; une vision du monde ; un miroir ; le style. »
20	« un texte littéraire est un écrit pour mettre en œuvre un matériel verbal pour dévoiler le monde en s'adressant à un lecteur concret, de chair et de sang, et non intemporel (selon Sartre). »
21	« un texte littéraire est caractérisé par le romantisme, l'épopée, l'héroïsme. »
22	« on peut aborder les caractéristiques d'un texte littéraire à deux niveaux : niveau plus ou moins auratoire, comme étant un texte pluriel doté d'un pouvoir d'évocation pour exprimer une vision du monde ; niveau celui de la dominante et la visée tel qu'il est abordé actuellement au collège. »
23	« polysémique ; polydimensionnel ; porteur de nouvelles idées ; une détente spirituelle qui en même temps stimule le cerveau. »
24	« l'introduction ; la situation initiale ; déroulement des événements, la situation finale. »
25	« une vision du monde ; un pouvoir d'évocation ; un produit sur la forme. »
26	« texte avec source (même sans titre ; texte avec des vocabulaires simples ou complexes mais profonds dans le sens ; texte avec grammaire et conjugaison correctes ; texte cohérent. »
27	« la polysémie ; lire entre les ligne ; imagination ; il y a toujours l'énigme. »
28	« la subjectivité, l'esprit poétique ; les déictiques (je, tu, ici, maintenant) ; les longues phrases ; les figures de style ; la richesse et la douceur linguistique. »
30	« il a des préoccupations esthétiques ; il est une vision du monde (une représentation d'une époque) ; il a un pouvoir d'évocation (le contenu du message n'est pas explicitement formulé) ; il est un produit du travail sur la forme ; il est un texte pluriel ; il a une certaine intemporalité. »
31	« il doit démontrer un usage particulier de la langue ; c'est le résultat d'une démarche artistique recherchée et littéraire ; il doit être lu plusieurs fois pour le comprendre, car il comporte plusieurs dimensions ; il peut être analysé à deux niveaux : le fond (les idées qui se dégagent de l'œuvre) et la forme (la manière de présenter ces idées). »

(Tableau 11)

3- Autour de l'intérêt du texte littéraire

- Question n° 24 :
* "Qu'est-ce qui fait à vos yeux l'intérêt d'un texte littéraire ?"

L'intérêt que porte les professeurs pour le texte littéraire concerne deux aspects. Le premier est relatif aux idées qu'il peut contenir ; le second prend en charge le style du texte littéraire.

Cet intérêt est partagé : il concerne aussi bien les enseignants que les apprenants.

a- Pour l'enseignant

Au niveau du style

1- Style motivant

A l'intérêt que peut susciter le texte littéraire au niveau de son style, les enseignants stipulent que *« le style d'un texte littéraire est motivant et éveille aussi l'esprit, les sentiments du lecteur et le laisse vivre dans un état d'âme harmonieux. »*

Ils préconisent aussi que *« chaque auteur a sa propre manière d'écrire : ce qui permet de chercher les procédés littéraires, les modes de composition utilisés par les auteurs dans leurs œuvres ou les traits expressifs propres à une langue. »*

2- Lieu de connotations

L'intérêt est à rechercher aussi dans le fait que le texte littéraire est *« un lieu de connotations, somme d'effets esthétiques et moraux : style logique, style affectif. »*

Le style dans un texte littéraire est aussi *« un moyen technique pour faire passer le message et pour atteindre l'idéal de perfection et de beauté. »*

Pour ses idées

1- Idées humanistes

Quant à ses idées, elles sont *« profondes et non limitées, claires, expriment l'inspiration, la conception littéraire ou artistique d'un auteur. »* Le texte littéraire est *« riche en idées aussi bien implicites qu'explicites ; il nous donne un espace de réflexion (ses idées sont toujours humanistes). »*

2- Liaison lecture/culture

Les enseignants les plus "rompus" au métier estiment que l'exploitation du texte littéraire en classe permettra sans doute de *« développer à la fois une lecture et une culture littéraire »* et de *« créer et développer chez l'enfant l'imagination. »*

3- Liaison lecture/écriture :

Le texte littéraire permet enfin de *« découvrir les subtilités et les tournures de la langue française et en faire des « lectures plaisir » »,* de *« découvrir d'autres civilisations, enrichir leur culture, chatouiller leur imagination, savourer la bonne lecture »,* et *« les habituer à lire et après ils vont écrire correctement, et même ils vont avoir un esprit un peu ouvert sur la littérature. »*

b-pour l'apprenant

Favoriser la réflexion

Pour ce qui est de l'intérêt qu'il peut susciter chez les élèves, il est question selon certains enseignants de « *construire une culture littéraire, favoriser la réflexion, libérer la pensée de l'élève, trouver les différents sens et le plaisir de lecture.* »

Ces réponses nous montrent tout l'intérêt que porte, en théorie, l'enseignant au texte littéraire considéré dans son aspect artistique et dans son aspect idéal. Il est, par excellence, le lieu idéal où se superposent plaisir, inspiration, réflexion (sur soi, sur le monde) chez l'enseignant et chez l'apprenant.

Néanmoins, la prise en charge du texte littéraire et ses principales caractéristiques n'est pas pour ainsi dire, envisagée dans l'immédiat, vu les contraintes techniques relevées par les enseignants. A ce propos, dit l'un d'eux, (nous reprenons textuellement ses propos), « j'ai constaté que mes apprenants ne sont pas à la hauteur, notamment que je les ai trouvés à niveau bas. Donc ils ont peur de cette langue (l'insécurité linguistique). Mais je suis entrain de les eux proposer quand je me sent qu'ils ont bien préparé. » Et un autre d'ajouter, « ils ne sont pas encore socialement mature, ne sont pas assés [c'est le mot tel qu'il est écrit par l'enseignant, dont acte] ouvert spirituellement et ne pourront jamais saisir la totalité du texte. »

4- Autour de l'exploitation du texte littéraire

• Question n° 15 :

* "L'exploitez-vous en classe ? Oui. Non. Si oui, citez trois textes que vous avez l'habitude de choisir".....

Réponses en Oui	Réponses en Non
04, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30.	01, 02, 05, 11, 12, 13, 18, 23, 24, 31

(Tableau 12)

N°	Textes choisis
04	« le texte narratif ; le texte descriptif ; le poème. »
14	« <i>La patrie</i> , extrait de "La grande maison" (M. Dib) ; <i>Le guérisseur</i> , extrait de "Regard blessé" (R. Belamri) ; <i>Naissance d'une affiche</i> (R. Savignac). »

15	« un texte narratif ; un texte descriptif ; un texte explicatif. »
19	« poèmes, contes et récits. »
20	« <i>Le petit prince</i> (St- Exupéry) ; <i>Les misérables</i> (V. Hugo) ; <i>L'étranger</i> (A. Camus). »
21	« <i>La grande maison</i> , (M. Dib) ; <i>Le collégien</i> (K. Yacine) ; <i>Le fils du pauvre</i> (M. Feraoun). »
22	« il est difficile d'être catégorique dans la réponse car on n'utilise pas le texte en entier mais des extraits, fragmentant ainsi l'idée générale en toute fidélité, c'est-à-dire respecter la source, le nom de l'auteur, ... »
25	« légendes, récits fantastiques, récits réalistes. »
26	« <i>Les misérables</i> (V. Hugo) ; <i>La terre et le sang</i> (M. Feraoun) ; <i>Les fables</i> (J. de la Fontaine). »
27	« <i>Les misérables</i> (V. Hugo) ; poèmes (Ronsard). »
28	« <i>La terre et le sang</i> (M. Feraoun) ; <i>Le fils du pauvre</i> , M. Feraoun) ; <i>Le corbeau et le renard</i> (J. de la Fontaine, fables). »
29	« les fables ; la poésie, des textes de G. de Maupassant. »
30	« <i>La grande maison</i> (M. Dib) ; <i>Regard blessé</i> (R. Belamri, un long extrait) ; <i>Le corbeau et le renard</i> (Fables, J. de la Fontaine). »

(Tableau 13)

- Question n° 16 :
* "Si non, pourriez-vous énumérer les causes ?".....

N°	Causes de la "non exploitation"
01	« un texte littéraire est caractérisé par sa nature complexe, et par son champ mouvant ; donc il est plus soutenu qu'avec le niveau des élèves, selon leur niveaux, il est difficile d'analyser et de comprendre ces textes. »
02	« exploiter un texte littéraire, c'est le lire et l'analyser ; or son analyse se fait à deux niveaux (fond + forme) et cela demande une certaine capacité et un certain bagage de savoir pour le faire. »
05	« vue le niveau de l'élève et ces capacités morales, et c'est pas toujours le cas "question de l'entourage". »
11	« la rareté des textes dans les manuels ; textes non authentiques ; difficulté de les enseigner et face à des élèves du moyen. »
12	« un élève de moyen ne peut pas décoder un texte littéraire et dégager son sens. »
13	« ne correspond pas comme support pédagogique. »
18	« le texte littéraire fait part d'une situation donnée, et véhicule un message, il contient des symboles et des images fortes et le véritable de sens du texte est dissimulé autrement dit implicite. »

23	« les apprenants n'ont pas encore le degré de maturité sociale requise pour ce genre de textes ; même si un texte serait proposé, ils n'en saisiraient pas toute sa signification, ses portées et ses visées, même sa beauté ne sera pas comprise par toute la classe. »
24	« ce type de texte n'est pas programmé pour les élèves de 4 ^{ème} AM. ; l'insuffisance de temps.»
31	« absence de moyens et matériels nécessaires : pas d'ouvrages disponibles, pas de bibliothèque dans les établissements scolaires, pas de moyens d'impression, etc. »

(Tableau 14)

- Question n° 20:

- * "Le texte littéraire, peut-il être considéré comme support visuel qui favoriserait l'écrit ?" Oui Non

Réponses en "Oui"	Réponses en "Non"
01, 03, 04, 05, 07, 14, 15, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31.	02, 11, 12, 13.

(Tableau 15)

- Question n° 21:

- * Si on vous demandait d'introduire le texte littéraire dans votre classe, quelles seraient les activités que vous prendriez le plus en charge?.....

N°	Activités privilégiées
01	« 1 ^{ère} activité : c'est la lecture qui aide à faire acquérir aux apprenants la manière correcte de lire et de comprendre. 2 ^{ème} activité : c'est la grammaire et la conjugaison qui aident à construire des phrases d'une manière correcte. »
03	« la lecture, l'orthographe, le vocabulaire. »
04	« énonciation des personnages, énonciation des personnages, mettre en scène des actions.»
05	« la formation des phrases ; les combinaisons des temps et le classement des faits. »
09	« le lexique. »
11	« les activités de lecture, d'écriture et de compréhension. »
12	« compréhension de l'écrit / lecture. »
13	« les différents niveaux de langue ; la polysémie. »
14	« la lecture ; les activités métalinguistiques. »
15	« toutes les activités puisqu'elles ont une relation avec ça (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe). »

17	« résumer l’histoire ; différentes questions métalinguistiques. »
18	« l’oral, l’expression orale et la lecture : lire c’est acquérir la maîtrise des modalités de la transcription de la langue. »
19	« lecture et activités d’expression. »
20	« un texte littéraire peut servir toutes les activités ; je préfère prendre en charge la compréhension de l’écrit. »
21	« la lecture ; l’expression écrite. »
22	« dans ce cas on prendrait le texte comme champ d’investigation pour exploitation en faveur des parties du discours et les activités langues et non pas la vision du monde auquel il renvoie. »
23	« la conjugaison, la grammaire, l’oral. »
24	« compréhension de l’oral, compréhension de l’écrit. »
25	« lecture et expression écrite. »
26	« les mêmes dans le programme. »
27	« la lecture (et moi personnellement je les utilise dans les activités métalinguistiques et les exercices). »
28	« les activités grammaticales ; les activités d’orthographe ; compréhension de l’écrit ; les activités de vocabulaire (le champ lexical, lexique thématique) ; la production écrite. »
29	« les fables de la Fontaine, des poèmes, des acts de quelques pièces théâtrales universelles. »
30	« les activités métalinguistiques, de lecture, d’écriture. »
31	« l’analyse littéraire qui vise un double objectif : elle permet d’abord de mieux comprendre un texte littéraire afin de mieux l’apprécier ; elle doit nous conduire à sa compréhension la plus complète possible ; elle nous permet de rendre compte par écrit de notre compréhension du texte d’une façon cohérente. »

(Tableau 16)

B- Analyse des réponses

1- Problèmes de définition

En ce qui concerne le texte littéraire, les enseignants le considèrent comme étant « l’ensemble des œuvres écrites ou orales fondées sur la langue et comportant une dimension esthétique », ou comme « toute production créative, qu’elle soit de la poésie, des récits, du

théâtre ou de la chanson, écrite dans un but esthétique. C'est le reflet du monde extérieur, mais surtout le reflet de la personnalité de l'auteur, c'est aussi une rencontre subjective entre l'auteur et le lecteur. »

Il est défini aussi comme étant *« tout texte dont la langue d'un niveau relevé, peut produire un effet esthétique sur le lecteur au même titre qu'une œuvre musicale ou un tableau. »* Le texte littéraire est considéré, enfin comme *« tout texte, par opposition au texte scientifique, ayant un énoncé qui développe une idée ou une réalité dans un style courtois et raffiné par les figures de style, ... »*

A propos des caractéristiques que le texte littéraire renferme, énumérées par les enseignants, nous pouvons recenser :

« subjectivité - esprit poétique - niveau oratoire - texte pluriel - esthétique particulière - vision du monde - pouvoir d'évocation - intemporalité - polysémie - imagination - détente spirituelle - jeu de mots - style - démarche artistique recherchée - fond et forme. »

Les portées esthétique, artistique, polysémique sont chez la plupart des enseignants des caractéristiques majeures, fondamentales qui font d'un texte un texte littéraire.

« Œuvre à préoccupations esthétiques et formelles », « œuvre à usage particulier de la langue », « texte pluriel ayant un style courtois et raffiné », « texte fondé sur les figures de style », « reflet du monde et de la personnalité de l'auteur », « texte qui développe la lecture et la culture littéraire », « production créative écrite pour un but esthétique » : telles sont grossièrement énumérées les définitions données par les professeurs du texte littéraire.

En effet, le texte littéraire est, selon les professeurs, comme le montre le tableau n° 10, le lieu où l'auteur doit prendre en considération non seulement le contenu mais aussi la forme. L'idéal serait en quelque sorte de faire goûter le lecteur les délices, les subtilités de la langue dans une optique multidimensionnelle.

Nous dirons alors que le texte littéraire permet à son lecteur de développer des compétences lectorales où imagination, sentiments, culture, travail langagier, création s'entremêlent pour aboutir à un autre développement : celui des compétences scripturales.

Le texte littéraire est par excellence, l'endroit des délices, l'endroit idéal où le lecteur peut visiter et découvrir la langue dans tous ses recoins en tant qu'ensemble cohérent,

structuré qui renferme aussi bien le linguistique que le discursif, le textuel, l'artistique, le culturel, etc.

Son utilisation reste du domaine du "souhaitable" car les enseignants ne veulent pas (ou ne peuvent pas) passer outre les programmes. Ces derniers ne proposent que des supports dont la portée ne dépasse pas le volet linguistique et discursif (typologie textuelle) de la langue et du texte : ce qui permettrait à l'élève de se préparer aux examens et de ... réussir.

Pour terminer, disons qu'il nous est parfois difficile de saisir le sens des réponses tellement elles sont ambiguës.

2-Problèmes d'exploitation

Les professeurs dans leur grande majorité (87,09%), taux révélé dans le tableau n°14, estiment que l'exploitation du texte littéraire avec des élèves du moyen n'est pas possible. Pour s'expliquer, ils donnent les causes ainsi formulées :

« un élève du moyen ne peut pas décoder un texte littéraire et dégager son sens,
ce type de texte n'est pas programmé,
le texte littéraire est caractérisé par sa nature complexe, et par son champ mouvant, donc il est plus soutenu qu'avec le niveau des élèves, il est difficile d'analyser et de comprendre ces textes,
les élèves n'ont pas encore le degré de maturité sociale requise pour ce genre de textes. Même si un texte est proposé, ils n'en saisisent pas toute sa signification (ses portées et ses visées), même sa beauté ne sera pas comprise par toute la classe. »

Les autres qui estiment l'exploiter en classe, ils ne le font que pour sa portée thématique et discursive. Les autres composantes (culturelle, esthétique, etc.) ne sont en aucun abordées.

Les professeurs ayant répondu positivement (18 sur 22), comme il est indiqué dans le tableau n° 15 estiment que le texte littéraire peut être introduit, exploité et par conséquent favoriserait l'activité de l'écrit.

Toutefois, il faut souligner que l'écrit n'est pas abordé dans sa spécificité artistique : on demande à l'élève de reproduire afin d'obtenir un texte qui appartienne au type étudié dans le projet.

L'écrit est donc abordé sous de reconstitution de texte, de remise en ordre de phrases. La création est délaissée pour plus tard.

Les activités proposées par les enseignants (dans leur majorité) sont celles qu'ils ont l'habitude d'exploiter avec n'importe quel support visuel, authentique ou fabriqué.

En effet, le tableau n° 16 nous montre que, rares sont les enseignants qui abordent le texte littéraire en tant que tel, c'est-à-dire réservoir lexical, laboratoire de langue à préoccupations esthétiques.

Autrement dit, les activités que les professeurs prennent en charge en exploitant le texte littéraire sont dans l'ordre de leur apparition :

- * la lecture : 8 fois,
- * l'écrit : 4 fois
- * les activités de langue viennent après, et restent néanmoins les activités que préfèrent le plus les enseignants car elles sont, semble-t-il, plus pratiques et faciles à étudier.

Il faut reconnaître que ces activités de langue sont indispensables à plus d'un titre et prépondérantes dans l'appropriation de la langue. Mais, telles qu'elles sont exploitées par les enseignants (et proposées par les manuels), elles ne pourront favoriser ni la communication orale, ni la production écrite, et par là l'appropriation pérenne de la langue.

Il faudrait donc les mener dans le cadre du texte sous forme d'arrêts techniques pour tel ou tel point de langue. Et si elles sont rigoureusement exploitées, elles contribueront forcément à la maîtrise de la langue. Ce qui redonnerait à l'apprenant l'envie et le plaisir de lire et d'écrire en liant intimement ces deux actes.

Pour terminer, nous dirons que l'enseignement apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen ne diffère pas énormément de celui du cycle primaire pour les raisons suivantes :

- * le cadre des enseignements est le même : le projet didactique ;
- * les objectifs et les compétences d'apprentissage sont pratiquement les mêmes : s'approprier la langue comme outil de communication ;
- * le profil de la majorité des enseignants est le même.

Ainsi, les professeurs du cycle moyen doivent être en contact permanent avec leurs collègues du primaire. Une bonne coordination, une bonne entente seraient salutaires pour le bien être de l'enseignement des langues et par conséquent pour le bien être de nos enfants.

IV. QUESTIONS N° 25, 26, 27, 28, 29 : AUTOUR DES LECTURES DES ENSEIGNANTS

- Question n° 25 :
* "Quels sont les trois derniers textes que vous avez lus en français ?"
- Question n° 26 :
* "Quels sont les trois derniers textes que vous avez aimés en français ? Pourquoi ?"
- Question n° 27 :
* "Quels sont les trois derniers romans que vous avez lus et aimés en arabe ? Pourquoi ?"
- Question n° 28 :
* "Citez trois textes en français que vous aimeriez faire connaître à vos élèves"
- Question n° 29 :
* "Citez trois textes littéraires écrits en français par des écrivains algériens que vous aimeriez faire découvrir à vos élèves."

A- Contenu des réponses

- Question n° 25 :
* "Quels sont les trois derniers textes que vous avez lus en français ?"

N°	Intitulé : Texte ou Oeuvre	Auteur
01	Le rouge et le noir Germinal Les fleurs du mal	Stendhal E. Zola C. Baudelaire
02	Demain dès l'aube (Texte) La grasse matinée (Texte) Dernière heure (Texte)	V. Hugo J. Prévert B. Cendrars
03	La grande maison L'incendie	M. Dib M. Dib

	Le métier à tisser	M. Dib
04	La terre et le sang Le fils du pauvre	M. Feraoun M. Feraoun
05	La grande maison La chute La peste	M. Dib A. Camus A. Camus
06	Le corbeau et le renard (Texte) Le malheur de Sophie (Texte) Le fils du pauvre	La Fontaine M. de Ségur M. Feraoun
07	Les misérables L'enfant Cinq semaines en ballon	V. Hugo J. Vallès J. Vernes
08	L'élève et la leçon Cortège Colomba	M. Haddad J. Prévert
09	L'alchimiste Madame Bovary Léon l'Africain	P. Coelho G. Flaubert A. Maâlouf
10	L'alchimiste L'attentat Le monde à côté	P. Coelho Y. Khadra D. Cheraïbi
11	La terre et le sang Comment le chien est devenu l'ami de l'homme Le corbeau et le renard	M. Feraoun N. Caputo La Fontaine
12	La grande maison Le fils du pauvre L'artiste (et autres nouvelles)	M. Dib M. Feraoun A. Chédid
13	L'alchimiste Véronika décide de mourir La Horla	P. Coelho P. Coelho Maupassant
14	Les contes de Grimm Les contes de Perrault Les contes d'Andersen	
15	Le gâteau (Texte) L'éveil politique d'Omar (Texte) Rémi, sans famille (Texte)	C. Baudelaire M. Dib H. Mallot

(Tableau 17)

- Question n° 26 :

* "Quels sont les trois derniers textes que vous avez aimés en français ? Pourquoi ?"

N°	Titre (Texte ou Œuvre) et Auteur	« Avis personnel »
01	Les contes (La Fontaine, Perrault, etc.)	« pas longs, faciles à lire et à comprendre. »
02	Véronika décide de mourir (P. Coelho)	« pour se situer dans le temps et l'espace, il faut savoir savourer l'histoire de l'homme, et respecter sa légende personnelle et que la civilisation a besoin du maître et de l'élève pour s'épanouir. »
03	Malek Haddad	« On sent la misère et l'amertume de la guerre ; un poète déchiré. »
04	Le fils du pauvre (M. Feraoun) La terre et le sang (M. Feraoun) Les fables (La Fontaine)	« Souffrance et misère de l'algérien sous la domination coloniale. » « pour leur morale. »
05	Morituri (Y. Khadra) La Horla (Maupassant) L'alchimiste (P. Coelho)	« style attrayant et unique. » « personnification de la folie par l'auteur est incroyable. » « style innovateur ; best seller. »
06	Les romans d'A. Djebbar	« ce qui touche à la condition féminine. »
07	Les misérables (V. Hugo) La gloire de mon père (M. Pagnol) Zadig (Voltaire)	
08	Les fleurs du mal (Baudelaire) Cortège	« beauté du style. » « pour les jeux de mots. »
09	Les romans d'A. Camus	« caractère de l'Absurde. »
10	Les misérables (V. Hugo) Le fils du pauvre (M. Feraoun)	
11	Germinal (E. Zola)	« reflète la vie d'une tranche du peuple français et sa misère. »

(Tableau 18)

- Question n° 27 :

* "Quels sont les trois derniers romans que vous avez lus et aimés en arabe ? Pourquoi ?"

Les textes lus appartiennent dans leur globalité aux auteurs égyptiens : A. Amine, A. Chawki, El-Maâri, N. Mahfoud, T. El-Hakim et T. Hussein.

N'oublions pas de dire que beaucoup d'enseignants, pour « *se ressourcer et être en communion avec Dieu* », lisent le Saint Coran.

• Question n° 28 :

* "Citez trois textes en français que vous aimeriez faire connaître à vos élèves".....

N°	Titre : Texte ou Œuvre	Auteur
01	La bourse (Texte) L'émigration Le vieil homme et la mer	M. Feraoun J. Zennir E. Hemingway
02	Le vieil homme et la mer La vie est un océan Tout un village pour élever un enfant	E. Hemingway
03	Des extraits de : La 5 ^{ème} montagne Des extraits de : L'alchimiste Des extraits de : Le sommeil du juste	M. Mammeri
04	La grande maison Le grand boulevard Les yeux baissés	M. Dib A. Chédid T. Benjelloun
05	Les misérables Cinq semaines en ballon L'enfant	
06	Harmonie du soir Cortège : l'accent grave La cigale et la fourmi (fable)	
07	La cigale et la fourmi	La Fontaine
08	Des extraits de textes de Les fables	P. Coelho La Fontaine
09	Le quai aux fleurs ne répond plus La lettre de mon moulin L'alchimiste	M. Haddad A. Daudet P. Coelho
10	Les deux pigeons Le loup et l'agneau L'infinif	La Fontaine La Fontaine G. Lafaille
11	La grande maison L'incendie	

(Tableau 19)

• Question n° 29 :

* "Citez trois textes littéraires écrits en français par des écrivains algériens que vous aimeriez faire découvrir à vos élèves."

N°	Titre : Texte ou Œuvre	Auteur
01	Extraits de : L'œuvre en fragments Le fils du pauvre La grande maison	K. Yacine M. Feraoun M. Dib
01	Je t'offrirai une gazelle La grande maison Les contes berbères	M. Haddad M. Dib M. Mammeri
03	Je t'offrirai une gazelle La colline oubliée Un texte de Y. Khadra	M. Haddad M. Mammeri
04	Coucher de soleil à El-Oued Dans le patio Un homme du sud NB : Textes extraits du manuel de 2AM.	I. Eberhardt A. Boumahdi M. Bennabi
05	Le sommeil du juste Les chemins qui montent Le métier à tisser	M. Mammeri M. Feraoun M. Dib
06	La grande maison La vie au collège (Texte)	M. Dib K. Yacine
07	La grande maison	M. Dib
08	La grande maison L'Islam L'enfant de sable	M. Dib M. Bennabi
09	La grande maison L'incendie	M. Dib M. Dib
11	Nedjma La grande maison L'incendie	K. Yacine M. Dib M. Dib

(Tableau 20)

B- Analyse des réponses

Les réponses des quinze enseignants (48,38%) figurant dans le tableau n° 17, montrent que leurs lectures sont orientées exclusivement vers les "classiques" algériens (si on peut les nommer ainsi) : Feraoun, Dib, Yacine, etc.

Il faut toutefois noter que dans ces réponses les professeurs n'ont mentionné que les titres de romans et leurs auteurs. Rares sont ceux qui ont donné le titre d'un texte, extrait d'une œuvre.

Les textes aimés par les onze professeurs ayant répondu à la question du tableau n° 18 (35,48%) sont en majorité ceux cités précédemment. Le tableau nous montre aussi leurs avis personnels. Ceux-ci ont trait au texte en tant que forme et thématique.

En ce qui concerne la forme, les textes ont « un style attrayant, unique, innovateur, beau »; ils renferment « des jeux de mots ».

Quant à la thématique, il s'agit plutôt des thèmes relatifs à « la condition féminine, la souffrance, la misère de l'être humain, la guerre, l'amertume, l'absurdité de la vie », entre autres.

En ce qui concerne les textes que les professeurs aimeraient faire connaître à leurs apprenants, les préférences de onze d'entre eux (35,48%), d'après le tableau n° 19, vont des auteurs algériens (Dib, Feraoun pour l'essentiel), aux auteurs français (Hugo, Vallès) et surtout La Fontaine et ses fables pour ce qu'elles renferment comme « *morale*. »

Enfin, les textes littéraires écrits par des écrivains algériens que les dix enseignants (32,25%) aimeraient faire découvrir aux élèves représentés dans le tableau n° 20 concernent les auteurs les plus connus dans le monde de la littérature d'expression française en Algérie. Il s'agit bien évidemment de Dib, Feraoun, Mammeri, Bennabi, etc.

V. BILAN ET PERSPECTIVES DE RENOUVELLEMENT

Le même questionnaire (remis pour les enseignants du cycle primaire) a été proposé aux professeurs du cycle moyen.

Les mêmes constatations qui ont été faites pour les réponses du primaire peuvent en grande partie être reprises pour les réponses des professeurs du moyen, surtout quand il s'agit des questions relatives au cadre des enseignements, à l'ordre des activités pédagogiques que ces derniers préfèrent aborder et des problèmes inhérents à l'expression orale des élèves.

Ainsi, et pour ne pas redire ce qu'a été déjà mis en évidence (à propos des éléments précédemment cités), nous allons axer cette analyse sur les éléments suivants, que nous estimons être les plus importants dans notre recherche :

- autour de l'écrit (causes et solutions proposées),
- autour des supports visuels,
- autour du texte littéraire.

Nous terminerons cette analyse sur des propositions de renouvellement pédagogiques qui sont évidemment la suite logique de celles que nous avons émises dans le chapitre précédent.

A- Bilan

Le même bilan fait pour le cycle primaire peut être reproduit pour le cycle moyen.

1- Profil des enseignants : persistance des anciennes pratiques

Certains enseignants, que l'on pourrait qualifier d'"anciens", se réfugient toujours dans les anciennes méthodologies selon lesquelles l'acquisition d'une langue se fait suivant le schéma : oral, écrit, et entre ces deux activités s'agrippent les autres activités qui permettent le travail de langue (grammaire, orthographe, etc.).

les autres, c'est-à-dire ceux que l'on peut qualifier de "nouveaux", fraîchement installés et imbus de didactique nouvelle, s'inscrivent, eux,

dans les approches communicatives et son corrélat le projet didactique, où l'on tente (vaille que vaille) de centrer les enseignements sur les besoins des élèves. Donc, ces activités sont vraiment au service de l'écrit.

2- Déficience de la formation

Peu ou mal formés (en formation initiale ou en formation continue) peu ou non informés, les enseignants du primaire ne sont pas encore prêts pour pouvoir intégrer les nouveautés pédagogiques dans leurs classes.

Des réponses fournies par les professeurs, nous pouvons dire que des défaillances importantes sont constatées. Elles concernent non seulement l'aspect linguistique, mais aussi l'aspect sémantique (quelques fois des réponses sont incompréhensibles) et les erreurs relatives aux interférences : arabe/français « *enseigner les élèves* », ou français anglais « *acts pour actes* » et « *effect pour effet* »).

Ces lacunes ne seront comblées qu'avec la participation de tous : "bon vouloir" et "savoir faire" de l'enseignant et des formateurs doivent réellement exister. Ce bon vouloir et ce savoir- faire sont eux aussi tributaires des lectures quotidiennes des enseignants, et ce à tous les niveaux.

3- Absence de liaison lecture/écriture au niveau du texte littéraire

Or, nous constatons que le texte littéraire n'est pas intégré de manière régulière en tant que support favorisant l'appropriation de la langue comme :

outil de communication,

lieu où les actes de lecture et d'écriture se complètent pour laisser s'épanouir et se révéler des talents de futurs écrivains,

lieu où s'assouviront les désirs et envies d'écrire,

lieu où les formes artistique et culturelle auront le droit de cité, pour que la vision future, que se fera l'élève de ce monde, soit positive et bien meilleure (à l'heure de la globalisation).

4- Difficultés de l'exploitation du texte littéraire dans le collège

Il faut toutefois signaler, que dans le primaire, il est tout à fait logique que l'élève commence d'abord par le déchiffrement, pour ensuite accéder au palier supérieur, celui de lecture courante, expressive autonome qui lui permette non seulement de faire ses recherches documentaires, aussi de réfléchir sur les mécanismes de la langue : le texte littéraire peut être un excellent support didactique qui favoriserait cette démarche.

Néanmoins, il s'avère que cet accès demeure parfois difficile, vu un certain nombre de paramètres, que nous estimons "légitimes", empêchant les activités lectorales rendant le lecteur autonome et propriétaire de son texte.

Parmi ces facteurs, nous pouvons citer par ordre d'apparition le sureffectif des classes (facteur inhibitif par excellence), le manque de moyens pédagogiques, la "mal" formation des enseignants, le contexte socioculturel de l'enfant, etc.

B- Perspectives de renouvellement:

Un enseignant qui ne se procure pas le plaisir de lire, ne peut en aucun cas demander à ses élèves de lire et d'aimer la lecture.

C'est à travers cet acte essentiel à la vie que se construisent les savoirs et les savoir faire. L'acte de lecture engendre forcément l'acte d'écriture. Il faut donc que nos professeurs lisent pour qu'ils puissent transmettre un enseignement qualitatif à leurs élèves.

Les propositions que nous avons émises plus haut, pour le cycle primaire sont valables aussi pour le cycle moyen.

1- Créer des cellules de réflexion et des ateliers d'écriture

Il faudrait ajouter seulement la possibilité de créer des cellules de recherche pour les enseignants et des ateliers d'écriture pour les apprenants, du moment que les conditions matérielles pour la réussite de telles actions sont disponibles. Il s'agit de la bibliothèque scolaire : elle existe au niveau des établissements du moyen et non dans les écoles primaires, sinon dans les grandes écoles, uniquement.

2- Privilégier l'acte de lecture

Enfin, nous dirons que toute activité de production (c'est ce que nous allons vérifier en abordant les chapitres suivants réservés à l'analyse des propositions de séquence d'activités d'écriture) repose indubitablement sur l'acte de lire.

Nous allons, en effet, tenter d'analyser les propositions des enseignants du primaire et des professeurs du cycle moyen. Ceci fera l'objet des chapitres quatre et cinq.

Il est enfin important de mentionner que certaines séquences seront présentées dans la partie réservée aux « Annexes ».

Chapitre 4

Cycle primaire

Propositions de séquences

Analyse et commentaires

CHAPITRE IV

Cycle Primaire : propositions de séquences, analyse et commentaires

Ce quatrième chapitre est réservé à la présentation et l'analyse des séquences d'activités d'écriture proposées par les enseignants du primaire.

Le nombre total d'enseignants auxquels nous avons remis le questionnaire s'élève à seize (16). Ils avaient à répondre à la question suivante :

- Question n° 30 :

- * "A partir d'un court texte de votre choix (le citer intégralement à la fin du questionnaire), donnez des exemples de propositions de séquences d'écriture que vous pourriez faire à vos élèves en expliquant vos raisons et vos objectifs. "

Les réponses recueillies sont réparties comme suit :

Nombre	Réponses fournies
06	Ont fait des propositions de séquences d'activités d'écriture.
02	Ont jugé que : - « <i>cela dépasse les capacités des élèves ; il est inexistant dans l'enseignement primaire.</i> » - « <i>on ne peut pas faire des propositions parce que nous travaillons avec des enfants malgré que le programme a été allégé un peu mais, il faudra être conscient que les gens et leurs enfants de notre région maîtrisent mal la langue française.</i> »
08	N'ont formulé aucune proposition.

La problématique de l'écrit dans nos classes, ajoutée aux réponses données par les enseignants de ce palier quant à leur vision relative aux actes de lecture et d'écriture nous a, en quelque sorte, réconforté dans notre démarche de proposer cette question.

L'écrit est considéré comme le parent pauvre dans processus d'enseignement apprentissage du français langue étrangère.

Pratiquement inexistant dans le primaire, l'écrit en tant que pratique langagière par une démarche créative, à travers un support didactique motivant, doit impérativement retrouver la place qu'il a perdue, il y a longtemps.

Les séquences proposées montrent clairement que la notion d'écrit dans une démarche créative, par le biais de supports littéraires adéquats est totalement ignorée (et/ou méconnue, inconnue) par les enseignants de langue.

Dans l'analyse ci-joint, nous reproduisons telles quelles les séquences proposées par les enseignants. Elles seront suivies de quelques commentaires pour mettre en évidence la démarche pédagogique poursuivie et la place du texte littéraire dans les pratiques des enseignants.

I. SEQUENCE 1: ECRIRE UN TEXTE DOCUMENTAIRE

Le *premier texte* (scientifique), ayant pour *titre "L'eau"*, que nous reproduisons ci-joint, est présenté sous forme de sujet d'*examen*.

A- Support visuel

La terre est aussi appelée la « planète bleue » parce que l'eau recouvre 97% de sa surface. Il y a très peu d'eau dans les grands déserts comme le Sahara en Afrique. Mais, il y a beaucoup d'eau dans les régions où se trouvent les grandes forêts de la planète.

La quantité d'eau sur la Terre est toujours la même. L'eau est donc une source inépuisable : il ne faut surtout pas la gaspiller car l'homme en a besoin pour vivre.

Vette de Fonctare, *Quel temps fait-il ?*, Hachette Livre

B- Déroulement

L'analyse du texte comprend deux grandes rubriques : "*Compréhension de l'écrit*" et "*Production écrite*". Une troisième partie proposée par l'enseignant : elle est intitulée "*Boîte à outils*".

1- Compréhension de l'écrit

1- Recopie la bonne réponse

La terre est aussi appelée la « planète bleue » parce que :

- elle est de couleur bleue.
- il y a beaucoup d'eau.
- le ciel est bleu.

2- Ecris la réponse juste :

D'après le texte, sur Terre, la quantité d'eau :

- ne change jamais.
- change avec les pluies.
- change avec la sécheresse.

3- D'après le texte, où trouve-t-on beaucoup d'eau ?

4- Relève ce qui est juste.

Le désert de l'Afrique s'appelle :

- le Sahara.
- l'Amazonie
- La Méditerranée.

5- Il ne faut pas la gaspiller.

a- Que remplace le pronom souligné ?

b- Recopie la phrase en utilisant le mot trouvé.

6- Complète :

Aujourd'hui, l'homme a besoin d'eau.

Hier, l'homme besoin d'eau.

Demain, l'homme besoin d'eau.

2- Production écrite

"C'est la journée internationale de l'eau. Tu participes à un concours d'écriture organisé par la mairie.

Ecris un texte de 4 à 6 phrases pour dire à quoi sert l'eau.

Tu emploieras le présent de l'indicatif, la 3^{ème} personne du singulier. Aide-toi de la boîte à outils pour écrire ton texte."

3-Boîte à outils

L'eau - l'homme -servir à ...- utiliser pour ... être nécessaire pour ...	Arroser les plantes et les arbres. Se laver pour être propre. Donner à boire aux animaux. Laver les fruits et les légumes. Nettoyer les maisons et les rues.

II. SEQUENCE 2 : REDIGER UN RECIT

Le deuxième texte est, à en croire l'enseignant, extrait de "*Les Yeux baissés*" de Tahar Benjelloun.

A- Support didactique

[...] Si mon frère avait été là, il aurait demandé avec son petit accent : « C'est cela la France ? »

Je pensais à lui en découvrant ce pays étranger qui allait devenir ma nouvelle patrie. Je regardais les murs et les visages, confondus dans une âme triste. [...]

B- Déroulement

Ce texte (considéré par l'enseignant comme étant un récit ?) serait-il un bon support pour atteindre les objectifs fixés par l'enseignant, à savoir :

Reconnaître le schéma narratif (état initial - élément perturbateur - actions - résolution - état final),

Utiliser les temps de la narration (présent de narration ou imparfait – passé simple) et les indicateurs temporels,

Savoir rédiger un récit.

Ces buts seront atteints à travers trois séquences pédagogiques :

- 1- *Séquence n° 1 : Raconter des événements réels ou imaginaires,*
- 2- *Séquence n° 2 : Identifier les trois moments d'un récit,*
- 3- *Séquence n° 3 : Rédiger un récit en suivant le schéma narratif.*

III. SEQUENCE 3 : ECRIRE UN RECIT ETIOLOGIQUE

Le troisième texte, fabriqué pour la circonstance, a pour titre "Petit lapin".

A- Support visuel

Petit lapin est triste. Il se demande toujours qui peut le renseigner : Pourquoi ces grandes oreilles ?

Je vais aller voir là-bas, de l'autre côté du chemin, l'âne qui mange un chardon. Je vais lui demander une explication.

B- Motivations du choix

« Je propose un texte dont il fait l'objet d'un travail du projet d'où l'élève pourra écrire ou même produire un petit paragraphe en s'adaptant à des propositions données par l'enseignant. Et ce choix fait l'objet d'un travail élaboré en séquence pédagogique dont

l'intitulé du projet est la réalisation d'un bestiaire en images (le but est de faire lier l'apprenant à un thème bien précis. »

C- Déroulement

Destiné aux élèves de 4^e Année Primaire, il se propose d'atteindre les objectifs suivants :

- 1- *amener l'élève à s'identifier à un texte (littéraire),*
- 2- *être capable de produire en se basant sur un modèle donné,*
- 3- *adapter à une situation de communication.*

Le travail se réalisera en un projet de trois séquences (« *produire un bestiaire en images* ») :

- *Séquence 1 : Il était une fois*
- *Séquence 2 : Devine qui c'est*
- *Séquence 3 : Une belle histoire.*

Cette manière de gérer les apprentissages permettra à l'élève « *d'apprendre dans chaque séquence un élément nouveau de la narration qui lui servira comme un support dans sa production.* »

IV. SEQUENCE 4 : REECRIRE UN TEXTE NARRATIF

Le quatrième texte ("*La légende d'Icare*"), est présenté, lui aussi, sous forme de sujet d'examen. L'élève aura à répondre à des questions sur la compréhension et le fonctionnement de la langue, suivies d'une activité de reproduction écrite où il remettra en ordre des phrases données dans le désordre.

A- Support visuel*La légende d'Icare*

Il y avait une fois, un roi très puissant qui avait appelé dans son île le célèbre architecte Dédale pour qu'il lui bâtisse de splendides monuments.

Les travaux achevés, Dédale voulut retourner dans sa patrie. Mais le roi fit éloigner tout tous les bateaux pour le garder auprès de lui.

« Puisque le roi garde la terre et la mer je vais m'enfuir par les airs. », dit-il. Dédale pris des plumes et le arrangea de manière telle qu'il formât des ailes pareilles à celles du grand oiseau. Le fond des ailes était attaché avec du fil et les plus longues palmes étaient collées avec de la cire. L'ouvrage terminé Dédale fit un essai avec son fils Icare

Avant de partir, Dédale dit à son fils :

- « Reste près de moi, ne vole ni trop haut ni trop bas : prends le juste milieu. »

Les voyageurs étaient déjà au-dessus de la mer lorsque le jeune Icare s'éloigna de son père et s'éleva plus haut. La chaleur du soleil fit fondre la cire, les plumes se détachèrent et il tomba dans la mer.

Dédale aperçut les plumes qui flottaient sur les vagues, alors il ne peut plus douter de la mort de son fils bien aimé.

B- Déroulement

- 1- Quels sont les personnages de cette légende ?
- 2- Où se déroule l'histoire racontée ?
- 3- Quel est le métier de Dédale ?
- 4- Pourquoi le roi fit-il éloigner tous les bateaux de l'île ?
- 5- Comment et par où s'est-il enfui ?
- 6- Pourquoi son fils est tombé dans mer ? Quelle morale tires-tu de cette lecture,
- 7- Soulignez le GN/S, le GV, le GNP : Dédale quitte l'île en volant.

Mettez le verbe au temps qui convient

8- Hier, Dédale..... l'île en volant comme un oiseau.

Demain, Dédale..... l'île en volant comme un oiseau.

Aujourd'hui, Dédale l'île en volant comme un oiseau.

Mettez la phrase au pluriel :

9- Le voyageur vola comme un oiseau.

Les volaient comme des

Production écrite :

Remettez ces phrases en ordre : "Pour permettre à Dédale de partir :

- Il faut les fixer solidement et faire des essais
- Pour voler, il faut des ailes
- Il faut les attacher et les coller avec la cire
- Pour faire des ailes, il faut des plumes
- Si l'essai est réussi, c'est le départ.

Nous constatons dans cette proposition que l'enseignant n'a pas présenté les objectifs qu'il veut atteindre, ni encore les raisons de ses choix (texte et activités).

Ce type d'exercice est celui imposé aux élèves des classes d'examen (passage au cycle moyen) : il n'y a aucune trace de production personnelle de l'élève.

V. SEQUENCE 5 : ECRIRE UN TEXTE DIALOGUE

Le cinquième texte est un dialogue ("*Un bon Conseil*" : dialogue).

A- Support didactique

Un bon conseil

Un corbeau vivait en haut d'un arbre. Son voisin, le serpent lui mangeait ses petits. Le corbeau est malheureux. Il va chez son ami, le chacal, et lui demande conseil :

- *Mon ami, peux-tu m'aider s'il te plaît ?*
- *J'écoute, répond le chacal.*
- *Ce serpent m'ennuie, il s'attaque à mes petits, dit l'oiseau.*
- *As-tu essayé de parler avec lui ? demande le chacal.*
- *Oui.*
- *Et alors ? Que t'a-t-il répondu ?*
- *Le serpent déclare que mes petits sont très bon à manger. Je compte me venger ! s'exclame l'oiseau.*
- *Comment vas-tu t'y prendre ? interroge le chacal.*
- *Je lui crèverai les yeux dans son sommeil.*
- *Cela me semble un peu risqué, dit le chacal. Suis mes conseils et tu en seras débarrassé.*
- *Quelques jours plus tard, le serpent est tué par des chasseurs.*

Jean Muzi, in "19 fables d'oiseaux", Ed. Flammarion.

B- Objectifs pédagogiques

1-En lecture

- Initier les élèves au dialogue ;
- Faire une lecture dialoguée et plus tard,
- Une dramatisation *du texte*.

2- A l'oral :

- A partir du dialogue, les élèves seront en mesure de retrouver les personnages.

3-Points de langue

- Pour mieux écrire, les élèves sont invités à analyser et identifier les points de langue :
 - types de phrases,

- ponctuation,
- accord singulier ou pluriel dans le GN; accord sujet/verbe,
- futur simple du 1^{er} groupe.

4-A l'écrit

- Dans la même perspective, on propose à l'élève une BD (bulles à compléter).

Nous remarquons que l'enseignant n'a pas proposé de démarche pédagogique pour atteindre ces buts.

VI. SEQUENCE 6 : REMETTRE UN TEXTE DOCUMENTAIRE EN ORDRE

Le *sixième* et dernier *texte* proposé est une suite de six phrases données dans le désordre.

A- Support didactique

L'huile se répondit à mes pieds. Je suis sortie acheter de l'huile à la demande de maman. Des passants s'arrêtaient et me regardaient. L'épicier me servit rapidement. Maman me gronda, le soir, pour ma maladresse. En sortant du magasin la bouteille glissa du filet et se brisa sur le trottoir.

B- Déroulement

Le processus d'exploitation tel que conçu par l'enseignant alterne des consignes de lecture et de réécriture pour remettre le texte en ordre.

1- Questions

- 1- Lisez le texte.
- 2- Où s'est passée la scène ?
- 3- Les personnages du texte ?
- 4- Réécrivez les phrases en ordre afin d'obtenir n texte cohérent.

2- Objectifs

- « identifier l'ordre et le désordre,
- mettre l'élève à une situation complexe, significative qui nécessite la mobilisation d'un ensemble d'acquis. »

VII. ANALYSE ET COMMENTAIRES

Voici donc les différentes propositions de séquences d'écriture établies par les enseignants exerçant dans le primaire.

Ces séquences vont pour la plupart dans le sens des programmes officiels.

Le cadre intégrateur des apprentissages est bien sûr le projet didactique, entendu comme nouvelle gestion du temps et de l'espace.

Il faut noter toutefois que les activités langagières sont abordées de façon "linéaire", c'est-à-dire qu'elles se succèdent dans le projet : l'oral d'abord, la lecture et les outils de langue ensuite, l'expression écrite enfin. Autrement dit, le canevas ressemble à celui des examens officiels : des questions relatives à la compréhension de l'écrit, et d'autres à la production écrites. Le fonctionnement de la langue au milieu.

Le support visuel est pour la plupart du temps un texte court, d'accès facile, fabriqué dans une perspective thématique ou discursive.

L'élève aura à "visiter" la langue en tant qu'outil de communication ordinaire, lui permettant d'acquérir un certain savoir linguistique qui le prépare aux examens officiels, sans plus.

Les efforts de création ne sont pas mis en valeur : tel un "automate", l'élève s'appuiera sur le texte pour répondre à des questions précises. Le tout sera sanctionné par une note chiffrée qui ne reflète en aucune manière la véritable valeur de l'élève.

A- Canevas de la séquence

Le canevas proposé est celui auquel ils sont habitués, et qui grossièrement se résume dans les points suivants :

présentation du texte support (fabriqué, pour la plupart, visant simplement les points de langue abordés ou à aborder : le texte littéraire n'a pas de place ici),
compréhension globale du texte,
analyse du fonctionnement de la langue (un point de langue par séquence),
proposition d'une activité de production (de reproduction) sous forme de texte lacunaire, paragraphe à ordonner, etc.

Ce processus immuable pour les enseignants ressemble peu ou prou à ce qui se faisait auparavant, sous l'ère des méthodes SGAV, autrement dit quand on divisait le dossier de langue (abordé selon une thématique prédéterminée) en trois grandes phases appelées *globale*, *analytique* et *d'extension*.

Le choix du texte support est dicté par la nécessité linguistique.

En effet, pour atteindre ses objectifs de langue (découvrir des points de langue nouveaux), l'enseignant opte pour la "facilité" : le texte fabriqué en est une, car il peut aisément intégrer les éléments nouveaux qu'il aura à exploiter à travers son support.

B- Problèmes de la place du texte littéraire

Mais, le texte littéraire, tel que nous le concevons, c'est-à-dire considéré comme un laboratoire expérimental où travail sur la langue et plaisir d'apprendre (en lisant, en écrivant, en réécrivant) s'unissent intimement, les enseignants n'en font pas une priorité, ni même une tentative d'innover, ne serait-ce que pour briser le climat pédagogique actuel. C'est pourtant

ce qu'il faudrait prendre en charge pour permettre à l'apprenant de s'approprier la langue dans toutes ses composantes.

Le texte littéraire dans le projet didactique au primaire n'est pas abordé en tant que support qui pourrait participer à l'appropriation de la langue dans son aspect artistique et culturel. Mais à ce stade, les enseignants (et/ou le programme) préfèrent plutôt asseoir les bases de cette appropriation à travers des supports "attrayants" comme les comptines et les récitations en tant qu'activités de récréation laissées toutefois à la fin du projet pour être exploitées.

Il faut néanmoins souligner pour terminer que les enseignants sont (en théorie) conscients quant à la valeur et l'importance du texte littéraire.

C- Problèmes d'utilisation du texte littéraire

Néanmoins, son exploitation reste, selon eux, périlleuse au vu d'un certain nombre d'éléments objectifs (coercitifs même), tels que le sureffectif, les moyens matériels, les contraintes institutionnelles, le milieu socioculturel, socio-économique, etc.

Son introduction reste donc sujette à la transformation des ces contraintes en véritables ressources : pour ce faire il faut la contribution de tous pour y arriver.

D- Problèmes de formation initiale

Il faut enfin noter, que, à travers les réponses données, le lecteur peut facilement déceler un certain nombre d'erreurs de langue commises par les enseignants. Ce qui pourrait être un élément rédhibitoire allant à l'encontre des facteurs intrinsèques à la formation initiale de l'enseignant de langue française, pour une meilleure prise en charge linguistique efficiente.

Chapitre 5

Cycle moyen

Propositions de séquences

Analyse et commentaires

Chapitre 6

En guise de propositions et suggestions

CHAPITRE V

Cycle Moyen : propositions de séquences, analyse et commentaires

Ce cinquième chapitre est réservé aux propositions d'activités d'écriture. Nous présenterons dans un premier temps trois projets didactiques (dénomination des professeurs) tels qu'ils ont été réalisés par les enseignants ; les autres seront présentés dans la partie réservée aux "Annexes".

Il s'agit en fait de séquences d'activités liées à tous les aspects de la langue : activités de compréhension de l'écrit, activités relatives au métalangage et celles abordant l'écrit en tant que production individuelle de l'élève.

Dans un deuxième temps, nous formulerons quelques commentaires à propos de ces projets.

En effet, sur les 31 enseignants qui ont été sollicités, seuls 12 d'entre eux (38,70%) ont proposé des séquences d'écriture en y insérant un texte support et des activités pédagogiques.

Nous présenterons donc ici trois projets : deux sont destinés pour les élèves de 1^{ère} A.M. ("*Ecrire un conte pour la bibliothèque de l'école*" et "*La bande dessinée*") ; le troisième pour ceux de la 4^{ème} A.M. ("*Expliquer pour justifier un point de vue*")

Dans la partie "*Annexes*", nous reproduirons les autres projets, et ce à titre illustratif.

Les projets (nous les nommerons ici séquences, même si parfois il s'agit de projets renfermant plusieurs séquences) que nous présentons ci-dessous, sont reproduits textuellement : aucune modification n'a été apportée aux propositions des professeurs.

I. SEQUENCE 1: ECRIRE UN CONTE

La première séquence est destinée aux élèves de 1^{ère} A.M.

A- Objectif pédagogique

Ecrire un conte pour la bibliothèque de l'école

B- Supports visuels

Texte 1 : " La belle et la bête" (Le texte n'a pas été présenté par le professeur)

Texte 2 : "Le roi des oiseaux" (Le texte n'a pas été présenté par le professeur)

NB/ : L'enseignant n'a donné aucune raison en ce qui concerne la non présentation des textes supports. Il serait probable qu'il considère que le plus important réside dans la proposition des séquences d'activités.

C- Déroulement

- 1- Compréhension de l'oral : Ecouter un conte pour repérer sa situation initiale, à partir du support visuel "La belle et la bête".*
- 2- Compréhension de l'écrit : Support visuel "Le roi des oiseaux".*
- 3- Vocabulaire : Reconnaître la formule d'ouverture dans un conte.*
- 4- Outils de langue privilégiés :*
 - Grammaire : repérer les compléments circonstanciels de temps et de lieu.*
 - Conjugaison : les verbes "être" et "avoir" à l'imparfait de l'indicatif*
 - Orthographe : écrire un nom au pluriel.*

- *(Ces points de langues sont extraits de contes différents).*

5- *Evaluation formative*

6- *Production écrite : Rédiger la situation initiale d'un conte*

7- *Bilan de la séquence.*

II. SEQUENCE 2: LA BANDE DESSINEE

La deuxième séquence, ou plutôt le deuxième projet, car il s'agit de deux séquences d'activités (que nous reproduisons intégralement, ci-joint) est lui aussi destiné aux élèves de 1^{ère} A.M.

NB/ : Dans un souci d'honnêteté, nous avons reproduit intégralement (c'est-à-dire sans aucun changement) la contribution du collègue professeur. Mais la qualité de la reproduction laisse à désirer : nous ne disposons pas de matériel adéquat pour un tel travail. Nous constatons que les bandes dessinées semblent dans quelques endroits illisibles : nous nous en excusons auprès des lecteurs de cette thèse.

A- Objectif de production

Transformer une bande dessinée en récit.

B- Support visuel

"Houria et le pot de miel" de Mahfoud Aider.

BD extraite du manuel de l'élève 1^{ère} A.M. (p.101)

C- Déroulement

1-Séquence 1

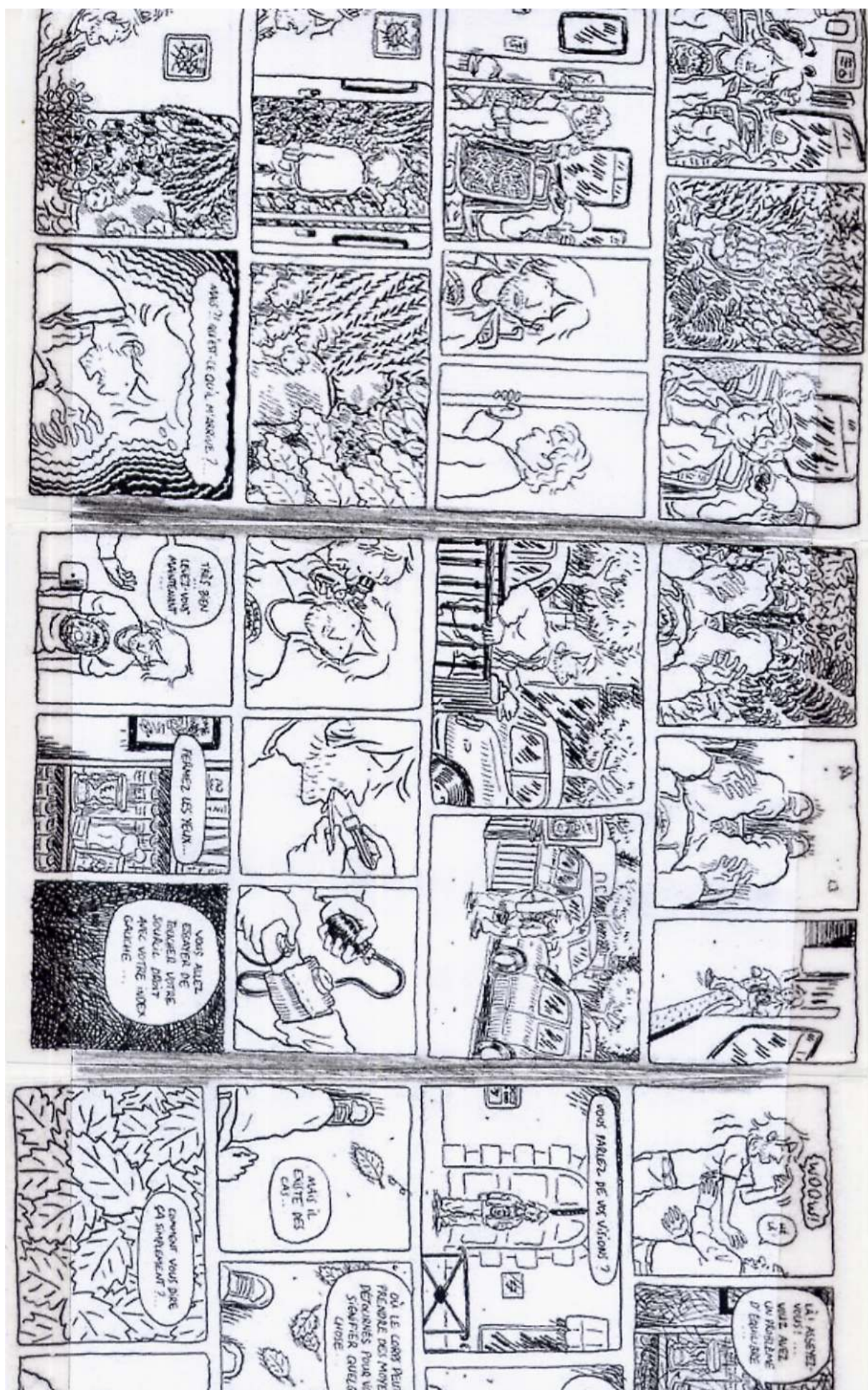
- J'identifie une bande dessinée

Dans cette séquence, deux BD sont présentées : la première (sans titre) est réservée à l'identification de la BD ; la seconde concerne la lecture (pour une transformation en récit) et intitulée "*Houria et le pot au miel*" (puisée du manuel de l'élève).

2-Séquence 2

- Activité d'écriture : à toi d'écrire/de réécrire

Dans cette séquence, il s'agit de transformer une BD en récit.



*Compréhension de l'écrit***Raconter****3 — La bande dessinée****Lecture****HOURIA ET LE POT AU MIEL**

de Mahfoud AÏDER



Collège d'enseignement moyen : Mohamed Ben Boulaid Arris.

Classe : 1^{ère} AM. Projet : La bande dessinée.

1^{ère} séquence : Lire une B.D. pour la transformer en récit.

Document support : Une bande dessinée.

Qui parle à qui ?	- Les personnages ? - Ce sont des : - peut-on les caractériser :
Où ?	- Où sont-ils ? -
De quoi ?	- Le thème :
Quand ?	- Quand se passe l'histoire :
Pourquoi faire ?	- Expliquer ? Raconter ? Décrire ? Argumenter ? -
Observation du texte	- Le titre ? - L'auteur? - données typographiques ? - L'oeuvre?
Hypothèse de sens :	- En partant du titre, ... -
Compréhension de l'écrit.	
Relever les indices porteurs de sens.	
1- Chaque matin Houria va O au marché. O au village. O à l'école. O à la campagne. 2- Les paroles placées en haut de la vignette. Sont celles O des lecteurs. O des actants. O du narrateur. 3- En route, qui rencontre Houria ? - 4- Relève dans la BD des indicateurs de temps. - - Exercice 1 et 2 n° 104. (<i>exercice de langue</i>) 5- Mino va se rendre à l'école pour étudier. O Vrai. O Faux 6- Relève dans la BD la phrase qui le montre. - 7- Houria voulait avoir O du miel. O du pain. O du chocolat. 8- Pourquoi voulait-elle avoir du miel ? 9 -Est-ce que Mino lui donna-t-il le pot au miel ? - 10-Observe la 4 ^{ème} vignette puis relève le mot écrit en caractère gras. - 11- Que désigne ce signe ? - 12- Observe la vignette n°5 : - Que fait Mino ? - - Relève les trois lettres écrites en gras : - - Comment appelle-t-on ce mot ? - Exercice 1 - 2 - 3 page 103. (<i>exercice de langue</i>) 13- Comment était la fin de l'histoire ? - 14- relève les temps employés dans la BD : - -	
Lecture récapitulative interprétative	- Transforme la BD en récit : - - <i>L'apprenant va produire à partir des réponses obtenues.</i>
Moment de synthèse	- - - - - - - - -

Collège d'enseignement moyen Mohamed Ben Boulaid Arris
Classe : 1^{ère} AM. Projet 3. La bande dessinée.

Domaine d'activité	Activités et objectifs d'apprentissages	Observations
Séance d'écriture	- Observer plusieurs vignettes, les ordonnées, lire La BD pour : - Faire de l'apprenant un lecteur autonome. - Faire du sens avec de l'écrit pour produire. - Produire pour raconter. - Respecter la structure du récit. - Réutiliser les outils de langue déjà étudiés.. - ...	- Le support doit être accessible. - Prévoir une grille d'évaluation...

01	Revitalisation du savoir	- C'est le premier pas vers la compréhension d'un message. - Avant de lire : Présenter la situation (le contexte) qui correspond à une mise en condition physique de l'apprenant. - Cette phase préparatoire permet d'introduire : * Le nouveau vocabulaire : * outils indispensables à la compréhension: * l'apprenant peut aussi construire progressivement le réseau de sens.
	Groupes De....élèves	les apprenants vont travailler ensemble pour trouver l'ordre des vignettes.
02	Observation de la BD	- Le titre : - L'auteur : - L'œuvre : Données typographiques : -
03	Hypothèse de sens	- En partant du titre : -
04	Faire trouver la situation	D'où provient le document ? A qui s'adresse-t-il ? Quel est son but ? De quoi ça parle ? Comment appelle-t-on ce document ? -
05	Lecture de la BD	-Faire une lecture exercice puis expressive du texte.
06		Voir le questionnaire proposé par l'enseignant

A toi d'écrire.

- 1- **Relis** les réponses obtenues ci-dessus et à écris à ta manière.
- 2- **Suis** attentivement les différentes étapes :
Situation initiale, élément modificateur, les événements, la situation finale.
- 3- **Utilise** les articulateurs logique et chronologique
- 4 **Emploi** le présent de narration ou les temps du récit.
- 5- **Réutilise** les outils linguistiques indispensables déjà étudiés.

A toi de réécrire

Fais relire ton texte à un camarade et demande-lui de répondre à ces questions :

Dans le texte	Oui	Non
La formule d'ouverture est présente		
La situation initiale (le héros, autres personnages, description, imparfait de l'indicatif, ...		
L'articulateur qui introduit l'élément modificateur.		
L'élément modificateur est présent.		
Les événements (actions brèves, soudaines et qui se succèdent.) le passé simple		
L'ordre du texte est indiqué par des articulateurs logiques et chronologiques...		
On sait toujours de quoi on parle.		
La ponctuation est utilisée convenablement.		
- ...		
- ..		

- Si dans certaines cases, la réponse est « Non » corrige ton texte.

Aide-toi des remarques suivantes pour l'améliorer

- a) Relis le début et vérifie que tu as bien présenté le plan de ton thème.
- b) Utilise les remarques de ton camarade pour rendre ton texte plus clair.
- c) Utilise les marqueurs logiques et chronologiques.
- d) Relis ton texte à haute voix pour faire apparaître la ponctuation nécessaire.
- e) N'oublie pas la formule de clôture pour finir ton récit.

Collège d'enseignement moyen Mohamed Ben Boulaid Arris

Classe : 1^{ère} AM. Projet 3. La bande dessinée.

Activité d'écriture.

- Observer les vignettes de la BD suivante :
- Ordonne-les puis réponds au questionnaire ci-après.



Questionnaire

- 1- Quand se passe l'histoire ? -
- 2- Les deux enfants revinrent O du stade. O du marché. O de l'école. O du cinéma.
- 3- A ce moment-là, que voit Mino ? -
- 4- Que décide-t-il de faire ? -
- 5- Houria le conseilla de O courir après le chat. O de laisser le chat en paix. O de rentrer à la maison.
- 6- Mino écoute le conseil de son amie. O Vrai. O Faux.
- 7- Que veut-il montrer au chat ? -
- 8- Que fait-il, ensuite ? -
- 9- Soudain, que lui arriva-t-il ? -
- 10- Comment réagit Mino ? -
- 11- Quelle est la morale de l'histoire ? (La leçon) -

Ecriture :

En t'aidant des réponses obtenues ci-dessus, écris un récit qui correspond à la BD.

Conseils :

- N'oublie pas de donner un titre à ce récit.
- Rédige les trois moments du récit. (respecte les alinéas).
- Emploie les articulateurs chronologiques.
- Fais attention à la ponctuation.
- Emploie les temps du récit. (imparfait et passé simple) ou le présent de narration.

III. SEQUENCE 3 : ECRIRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

La troisième séquence est destinée aux élèves de la 4^{ème} A.M. Nous la reprenons intégralement.

A- Objectif de production

Argumenter en expliquant

B- Compétences visées

Oral : écouter pour réagir dans une situation de communication.

Ecrit : construire du sens à partir d'un texte argumentatif.

C- Support visuel

L'argent

« L'argent occupe une place importante dans la société moderne, il faut rappeler qu'avant l'argent il n'y avait que le troc !

L'argent rend certains projets réalisables ; il associe la valeur au mérite en gratifiant un travail effectué : il motive l'homme, le rend plus créatif. L'argent contribue au bonheur des gens qui en ont : je dirais que l'argent est un repère indispensable à l'équilibre de la société. Son usage qui perdure, sa résistance au temps est une preuve irréfutable de son efficacité et de son caractère indispensable. »

(Texte adapté par l'enseignant)

D- Déroulement***1-Séquence 1***

"Expliquer pour justifier un point de vue".

** Séance 1 : Expression Orale :*

- *on propose un texte argumentatif où l'énonciateur défend une opinion, une thèse. Pour convaincre le destinataire et l'amener à partager son point de vue, il utilise des arguments (des idées, un raisonnement pour convaincre).*

** Séance 2 : Compréhension de l'écrit :*

- *identifier le texte argumentatif,*
- *identifier l'opinion défendue dans un texte argumentatif,*
- *retrouver les arguments (même implicites parfois),*
- *repérer la visée de l'argumentation en exploitant les outils linguistiques.*

** Séance 3 : Vocabulaire :*

- *lexique de l'argumentation.*
- *les verbes d'opinion.*
- *connecteurs logiques.*
- *les repères temporels.*
- *embrayeurs et énonciation, énoncé.*

** Séance 4 : Grammaire :*

- *les phrases simple/complexes.*
- *la complétive.*

** Séance 5 : Conjugaison :*

- *le présent de l'indicatif.*
- *le subjonctif présent (la complétive).*

** Séance 6 : Orthographe :*

- *les adverbes en "ment", en "amment" : « le locuteur affirme sa certitude d'être dans le vrai, il use d'expressions qui traduisent son*

assurance, sa confiance dans ses idées comme : assurément, évidemment, incontestablement. »

* Séance 7 : Préparation à l'écrit :

- *compléter l'introduction d'une thèse.*

* Séance 8 : Expression écrite :

- *rédiger l'introduction d'une thèse.*

L'élève sera capable de :

- *reformuler le point de vue de l'énonciateur,*
- *étayer un point de vue à l'aide d'exemples.*

* Séance 9 : Compte rendu :

- *le compte-rendu est la dernière étape d'un apprentissage inscrit dans le cadre d'une séquence.*

IV. SEQUENCE 4 : ECRIRE UN TEXTE DESCRIPTIF

La quatrième séquence est destinée aux élèves de la 2^{ème} Année Moyenne.

A- Objectifs de production

Pour la production je peux proposer pas mal de sujets :

- 1- *Faire le portrait physique et moral d'une personne de votre choix → pour 2^{ème} A.M.*
- 2- *L'importance du pain pour les Algériens – produire un texte documentaire (explicatif) → pour 3^{ème} A.M.*
- 3- *La misère dans le monde (sommes-nous égaux devant la misère ? → produire un texte argumentatif → pour 4^{ème} A.M.*

B- Support visuel

Il a volé du pain

Hier, 22 février 1846, j'allais à la chambre, il faisait froid, malgré le soleil de midi.

Je vis rue de Tournon un homme que deux soldats emmenaient. Cet homme était blond, pâle, maigre ; trente ans à peu près, un pantalon de grosse toile, les pieds nus et écorchés dans un sabot (...) une blouse courte, souillée de boue derrière le dos, ce qui indiquait qu'il couché habituellement sur le pavé ; la tête nue et hérissée. Il avait sous le bras un pain. Le peuple disait de lui qu'il avait volé ce pain et que c'était à cause de cela qu'on l'emmenait. En passant devant la caserne de gendarmerie, un des soldats y entra et l'homme resta à la porte, gardé par l'autre soldat.

Une voiture était arrêtée devant la porte de la caserne. C'était une limousine armoriée portant aux lanternes une couronne ducal (...). Le regard de l'homme fixé sur cette voiture attira le mien. Il y avait dans la voiture une femme en chapeau ros, en robe de velours noir, fraîche, blanche, belle, éblouissante qui riait et jouait avec un charmant petit enfant de seize mois enfoui sous les rubans, les dentelles et le fourrures.

Cette femme ne voyait pas l'homme terrible qui la regardait.

Je demeurais pensif.

Cet homme n'était plus pour moi un homme, c'était le spectre de la misère.

Victor Hugo, "Choses vues", 1846.

C- Déroulement

Comme vous le voyez ce texte est narratif à dominante descriptive.

Donc je proposerai à mes apprenants une séquence de thème : le portrait physique et moral.

Comme activités il aura :

- *Vocabulaire : lexique relatif à la description.*
- *Grammaire : la relative/la métaphore.*
- *Conjugaison : imparfait et passé simple ou passé composé.*
- *Orthographe : accord des adjectifs de couleurs.*

V. SEQUENCE 5 : ECRIRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

Cette séquence est destinée aux élèves de 4^{ème} Année Moyenne.

A- Objectif de production

Défendre une thèse

B- Support visuel*La grande maison*

"La patrie est la terre des pères. Le pays où l'on est fixé depuis plusieurs générations... D'une voix basse, où perçait une violence qui intriguait :

- Ce n'est pas vrai, fit-il, si on vous dit que la France est votre patrie. M. Hassan se ressaisit. Mais pendant quelques minutes il parut agité. Il semblait être sur le point de dire quelque chose encore. Mais quoi ?

Une force plus grande que lui l'en empêchait-elle ? Ainsi, il n'apprit aux enfants quelle était leur patrie... "

C- Déroulement**1- Compréhension du texte**

- 1- *Comment est défini le mot "patrie" dans le texte ?*
- 2- *Avant, on apprenait aux (élèves) enfants algériens que la France est leur patrie mais M. Hassan vient d'apporter un correctif tout en restant réservé. Pourquoi ?*
- 3- *Donnez des mots de même famille que "patrie".*

- 4- *Le maître ici (M. Hassan) s'adresse-t-il à des enfants algériens ou français ?*
- 5- *Donnez le temps, le groupe et l'infinitif du verbe : intriguait.*
- 6- *Mettez au présent de l'indicatif la phrase : "Il n'apprit pas leur patrie."*
- 7- *Transformez suivant le modèle :*
 - *violence → violent – violemment*
 - *insolence → /*

2-Production écrite

Sujet : "À l'époque où M. Hassan donnait cette leçon, l'Algérie n'était pas libre. Pourquoi M. Hassan ne peut-il dire aux enfants quelle est réellement leur patrie ? Justifie ta réponse."

Objectif de production : C'est de mettre en relief le concept de l'amour du pays même si on est dans un milieu étranger au nôtre. De mettre à l'idée aux élèves que même en parlant en français, on doit penser algérien. Le texte qu'on a choisi est un extrait d'une longue histoire sur la patrie comme leçon du jour donnée par M. Hassan maître dans une classe à l'époque de la colonisation, où tout n'était que français dans un pays algérien.

A notre humble avis, cette manière d'agir (le fait de proposer ce genre du sujet) ne peut que provoquer « répulsion » et « xénophobie » chez des adolescents qui ne demandent que ça, surtout en cette période de remous et de difficultés sur tous les fronts.

VI. SEQUENCE 6 : ECRIRE UN TEXTE EXHORTATIF

Cette sixième séquence est, elle aussi, destinée aux élèves de la 4^{ème} Année Moyenne.

A- Objectifs pédagogiques

- Rédiger un recueil de texte pour réclamer les droits des enfants à Gaza.
- Argumenter dans le dialogue.
- Retrouver la dominante et la visée dans un texte

B- Support visuel

Ca y est, je suis rentrée dans le 21^{ème} siècle, je suis connectée à internet. Je surfe, je navigue, enfin pour l'instant je rame. Ca a commencé quand j'ai acheté un ordinateur.

- *Monsieur, je voudrais un mac parce que Pc, ça veut dire plante constamment.*
- *Mac ou Pc, c'est pareil, dans trois mois, votre matériel sera obsolète. J'arrive.*
- *Faut peut-être mieux que j'attende trois mois ?*
- *C'est pareil madame, avec l'informatique, tout va vite, tout va très très vite.*
- *C'est vrai que ça va vite, en cinq minutes, j'ai dépensé 8990 francs. En plus mon ordinateur, j'essaie de faire tout ce qu'il me dit mais lui il fait rien de ce que je veux. Déjà quand il me parle, je comprends rien.*
- *"Vous avez mal éteint l'ordinateur, nous allons le reconfigurer. Qui ça nous ? ils sont plusieurs là dedans ?*
- *"L'application ayant servi à créer ce document est introuvable." Si lui il la trouve pas, comment je la trouve moi ?*
- *"une erreur système est survenue inopinément" Genre t'as une erreur système qui se promène : "Je suis une erreur système, qu'est-ce que je vais faire ? Tiens je vais survenir inopinément."*
- *"Veuillez libérer de la mémoire".*
- *Je ne demande pas mieux moi. Mémoire, pas ordre de sa majesté., je vous libère. Où elle est la touche mémoire ? Y a pas de touche mémoire. Tu sais ce que ça veut dire PC ? P'tit con.*
- *Il est très poli, mon ordinateur, j'ai beau l'insulter, il continue de me vouvoyer. Poli mais mauvais caractère, des fois il se braque, y a plus aucune touche qui marche :*
- *Bad command, invalid response" Quand il parle anglais, c'est qu'il est très énervé. Là je le débranche et il m'engueule "Vous avez mal éteint l'ordinateur, nous allons le reconfigurer."*

Je me suis achetée une super imprimante sophistiquée. Manque de bol, j'ai jeté le driver d'installation avec le carton emballage. Le driver d'installation pour ceux qui ne savent pas, c'est la disquette que tu mets dans l'ordinateur pour lui dire qu'il est relié à une imprimante, sinon il est pas au courant. 9000 Balles il n'est pas au courant. [...]

C- Déroulement

Ensuite le professeur a présenté (sous forme d'un schéma, que nous essayons de reproduire grossièrement) un *modèle d'activité : compréhension de l'écrit*.

Partie 1 :	Partie 2 :
Situation initiale	Thèse, antithèse
L'élément modificateur	Arguments +
Les événements	exemples
Situation finale	Synthèse
La dominante	La visée
<i>narrative</i>	<i>argumentative</i>

Dans un premier temps, nous constatons que le texte proposé n'a aucune relation avec l'intitulé du projet : le texte proposé parle d'ordinateur, alors que le projet veut que l'on rédige un recueil où il sera question des enfants à Gaza.

Dans un second temps, nous remarquons que le texte choisi est écrit dans une langue relâchée, familière : ce qui ne pourra en aucun cas favoriser l'appropriation de la langue par des apprenants de ce niveau.

VII. SEQUENCE 7 : REDIGER UN DIALOGUE**A- Objectif de production**

Le dialogue (découvrir un dialogue)

B- Support visuel*L'accent grave*

Le professeur :

- Elève Hamlet

L'élève Hamlet : *(sursautant)*

- ... Hein... Quoi... Pardon. Qu'est-ce qui se passe...
- Qu'est-ce qu'il y'a... qu'est-ce que c'est ?...

Le professeur : *(mécontent)*

- Vous ne pouvez pas répondre « présent » comme tout le monde ? Pas possible, vous êtes encore dans les nuages.

L'élève Hamlet :

- Etre ou ne pas être dans les nuages !

Le professeur :

- Suffit. Pas tant de manières. Et conjuguez comme tout le monde, c'est tout ce que je vous demande.

L'élève Hamlet :

- To be...

Le professeur :

- En français, s'il vous plaît, comme tout le monde

L'élève Hamlet :

- Bien, monsieur. *(il conjugue)*

Je suis ou je ne suis pas

Tu es ou tu n'est pas

Nous sommes ou nous ne sommes pas

Le professeur : *(excessivement mécontent)*

- Mais c'est vous qui n'y êtes pas, mon pauvre ami !

L'élève Hamlet :

- C'est exacte, monsieur le professeur,

je suis "où" je ne suis pas

Et, dans le fond, hein, à la réflexion,

Etre "où" ne pas être c'es peut être aussi la question.

Jacques Prévert

C- Déroulement***1-Séquences***

- *Vocabulaire : formuler des questions, les types de phrases.*
- *Grammaire : la négation.*
- *Conjugaison : verbe "être" au présent de l'indicatif.*
- *Orthographe : les homonymes (ou – où).*
- *Ecriture : rédiger un dialogue pour leur permettre une interaction puis orale.*

VIII. SEQUENCE 8 : ECRIRE UN TEXTE DESCRIPTIF**A- Objectif de production**

Décrire pour inciter à la découverte

B- Support visuel

J'étais sur la plate forme d'une tour. Là, j'ai eu un charmant spectacle, sur ma tête, un beau soleil, toute une ville, à ma gauche, la grande place, une rue posée comme une longue arrête noire parmi les maisons blanches, quelques églises antiques, autour de la ville, une épaisse ceinture d'arbres, une grande table ronde de plaines et de champs labourés.

V. Hugo, *Notre Dame de Paris*.

1-Séquence 1

Décrire pour inciter à la découverte.

2-Ecriture 1

Décrire un lieu.

IX. SEQUENCE 9 : ECRIRE UN TEXTE EXPLICATIF**A- Objectif pédagogique**

L'explication dans un récit fantastique

B- Support didactique

"Le miroir" : (manuel de l'élève, A. Tchekhov - œuvres)

NB/ : Le professeur n'a pas présenté le texte, ni d'ailleurs le manuel duquel il a extrait son texte. Il nous est donc impossible de le "retrouver" et par conséquent le présenter dans le projet proposé).

C- Déroulement***1- Compréhension orale***

Reconstituer un texte écouté

2- Compréhension de l'écrit

Savoir exprimer la peur

3- Les activités de langue

- *Vocabulaire* : Le lexique laudatif / péjoratif

« Décrire laudativement et/ou péjorativement dans un récit ».

- *Grammaire* : La transformation passive.

« Transformer de la voix active à la voix passive. »

- *Conjugaison* : Le passé simple.

« Savoir conjuguer les verbes au passé simple. »

- *Evaluation formative* :

Quelques tâches qui se rapportent aux activités faites au cours de la séquence.

- *Ecriture* :

Imaginer la suite d'un récit fantastique à partir d'une situation initiale donnée.

X. SEQUENCE 10 : ECRIRE UN RECIT**A- Objectifs pédagogiques**

- Découvrir un récit.
- Raconter est une action où l'élève fait chaque jour en se basant sur les événements vécus avec ses camarades et ses professeurs. Il s'exprime avec volonté, alors il donne le travail comme une confiance.

B- Déroulement

** Séquence :*

Découvrir un récit pour rédiger mon propre récit

** Ecriture :*

Raconte- nous un récit déjà lu à ta propre manière.

Ce genre de "projet" ne peut en aucun favoriser l'apprentissage : le professeur n'a même pas proposé un texte support, condition sine qua non sans laquelle le processus d'exploitation ne peut être déclenché.

XI. SEQUENCE 11**A- Intitulé de la séquence**

Aucun intitulé n'est présenté, hormis deux types d'activités : conjugaison et grammaire.

B- Support visuel

Je suis malade

Le docteur est venu ce matin. Quand il est rentré dans ma chambre, j'ai pleuré. Mais je le connais bien le docteur ; il est très gentil. Il a mis sa tête sur ma poitrine et comme il est chauve, j'ai vu son crâne juste sous mon nez. Le docteur n'est pas resté longtemps. Il a dit à maman : « Il faut qu'il reste au lit. Qu'il se repose ! », et il est parti.

Sempé et Goscinny, « *Le petit Nicolas* »

C- Déroulement**1-Conjugaison**

Le passé composé.

- *Les objectifs : connaître que le passé composé se forme de deux mots "Etre ou avoir au présent + le participe passé".*
- *Mes raisons le texte simple à comprendre ainsi tous les verbes sont conjugués au passé composé à l'exception de deux ou trois verbes.*

2-Grammaire

La phrase déclarative.

- *Les objectifs : connaître la phrase déclarative et à quoi sert.*
- *Comme ce texte est plein des phrase déclarative et des phrase impérative. L'apprenant à partir de ces deux type, il va faire la différence et mémorise et par la suite il va connaître la phrase déclarative des autre type de phrase dans d'autres textes.*

XII. SEQUENCE 12

Dans cette dernière proposition, le professeur n'a présenté que le support textuel. Il n'a proposé ni l'intitulé, ni les objectifs, ni la démarche pédagogique.

Toutefois, dans un souci de respect pour l'enseignant et surtout d'honnêteté intellectuelle, nous reproduisons son effort.

Texte

Mes deux tantes maternelles habitaient la même rue que mes parents. Mon grand-père Ahmed les avait laissées dans une petite maisonnette sans étable et sans soute.

Dans un coin de la maisonnette trône un akoufi ventru mes tantes n'ont jamais réussi à emplir. La toiture est basse, la porte n'a qu'un seul battant, la largeur de la courette ne dépasse pas la taille d'un homme et sa longueur est celle de la façade. On s'y trouve à l'étroit ainsi que des roitelets dans leur nid rond et obscur. Mais on y sent une douce chaleur d'intimité discrète et tranquille. Les murs qui vous frôlent à chacun de vos mouvements semblent vous caresser et les objets vous sourient dans la pénombre. Non, elle n'avait rien de triste la chère prison de mon enfance, les moments que j'y passais me paraissent trop courts.

M. Feraoun, « La terre et la sang »

XIII. ANALYSE ET COMMENTAIRES

A- Propositions de séquences d'écriture : un canevas habituel

A la lecture de ces propositions, nous pouvons faire les constatations suivantes :

- les enseignants appliquent scrupuleusement les programmes officiels ;
- les activités proposées sont celles préconisées par les manuels ;
- certaines professeurs continuent de travailler selon les démarches "anciennes", celles des méthodes audio-orales et audiovisuelles sous forme d'Unités Didactiques (le troisième projet ci-dessous en est la preuve irréfutable),

l'ordre des activités est canonique : commencer par l'oral, terminer par l'écrit en intercalant les outils de langue (syntaxe, conjugaison,...) ;

le choix du support visuel (texte) se fait selon une typologie prédéterminée, selon l'âge de l'enfant. Ce support est le plus souvent celui proposé dans le manuel, sinon il est "fabriqué" ou "adapté" par l'enseignant ;

la langue abordée par les propositions formulées par les professeurs est dépouillée de ses autres valeurs (esthétique, culturelle, etc.). La seule composante qui prime est la composante linguistique.

les tentatives (parfois elles se transforment en véritables tentations chez certains professeurs téméraires) d'innovation en matière pédagogique, que ce soit au niveau des objectifs et compétences à installer, du choix des supports ou de la stratégie à adopter, restent sporadiques et timides. Cela relève parfois des contraintes objectives (volume horaire insuffisant, moyens matériels inexistant, classes d'examen à préparer selon le programme officiel), parfois de peur de réprimandes et de sanctions administratives, et d'autres fois du manque d'atouts et d'arguments (linguistique, didactique, pédagogique) leur permettant de se hasarder dans un champ semé d'embûches et d'imprévisibles.

B- Place du texte littéraire

Il faut souligner que le texte littéraire en tant que support visuel favorisant la communication et un genre discursif déterminé (argumentatif, narratif, etc.) a sa place dans les propositions des professeurs. Mais en tant que support favorisant la liaison lecture/écriture dans un souci artistique, les enseignants n'ont pas eu à donner des propositions concrètes.

C- L'écrit comme simple activité de reproduction

L'écrit n'est abordé que dans sa forme la plus simple, c'est-à-dire à travers des activités servant exclusivement les outils de langue. Ainsi, sont proposés des exercices de complétion, de transformation, de substitution, pour permettre à l'élève d'écrire. La production proprement dite est évitée (à éviter) du fait que le « niveau des élèves ne le permet pas », et qu'il faut retarder à une échéance future, quand l'apprenant « sera doté d'un savoir et d'un savoir-faire conséquents ».

L'activité de l'écrit qui y est visé concerne le plus souvent le type de texte dont il est question, avec des consignes relatives à la cohérence du texte, telles que : n'oublie pas les articulateurs logiques/chronologiques, les temps convenables, la structure du récit, etc. Ce sont les consignes que proposent/imposent les manuels.

D- Nulle trace de création scripturale

En revanche, considéré dans sa spécificité esthétique, culturelle qui pourrait contribuer à la création artistique, les enseignants ne sont pas encore "prêts" pour l'intégrer dans leurs pratiques de la classe.

Ceci nous a encouragé dans notre tentative d'expérimenter des séquences réservées à l'écrit dans son volet artistique et la production dans une démarche créative.

E- Nécessité de revaloriser l'écrit artistique

Redorer le blason de l'écrit, encourager les élèves à lire pour écrire et écrire pour lire en s'appuyant sur des textes littéraires ludiques attrayants, intégrer toutes les activités dans le projet didactique en permettant l'emploi de la langue maternelle (pour une meilleure compréhension du sens), tels sont les défis que nous tenterons de relever.

CHAPITRE VI

En guise de propositions et suggestions

Après ce tour d'horizon à propos de la "vision" qu'ont les enseignants sur :

le cadre des apprentissages, les activités pédagogiques qu'il renferme,
les problèmes liés aux activités de base que sont la lecture et l'écriture,
le texte littéraire et son exploitation dans une classe de langue.

Après avoir constaté les éléments inhérents à notre recherche et les "carences" linguistiques, didactiques et pédagogiques relevées chez les enseignants, il nous paraît utile et même nécessaire d'émettre quelques propositions et suggestions qui pourraient aider l'enseignant dans l'accomplissement de sa mission et dont les répercussions sur les apprenants ne seront que positives et fructueuses.

I. RECONNAITRE LE STATUT AMBIGU DE LA LANGUE FRANCAISE

La situation dans laquelle se trouve l'enseignement apprentissage du FLE est toujours ambiguë. Le statut de la langue française reste toujours à définir : faudrait-il continuer à la considérer comme langue étrangère, ou la définir autrement ? Faudrait-il la considérer comme langue de l'"ennemi" (donc à bannir), ou comme langue à apprendre car considérée, comme l'a affirmé Kateb Yacine, comme un « butin de guerre » (donc à apprendre et à prendre) ? Faudrait-il la mettre au même pied d'égalité avec les autres langues enseignées, ou lui réserver une autre stature ? Faudrait-il revenir à l'enseignement des matières scientifiques en langue française dès le primaire, ou simplement à l'université comme c'est le cas aujourd'hui ?

Si on répond positivement, alors il est indispensable de reconsidérer l'enseignement du FLE et lui donner un statut plus important, et ce à tous les paliers de l'enseignement. Cette reconsidération se caractériserait par des améliorations tangibles à tous les points de vue : volume horaire plus important, disponibilité de moyens didactiques, adaptation des programmes, etc.

II. REORGANISER LES ACTIVITES : POUR UN NOUVEAU PROCESSUS PEDAGOGIQUE

A cet effet, nous prodiguons quelques démarches qui pourraient contribuer à revaloriser le texte littéraire comme support où s'exerceraient les deux activités principales du processus d'appropriation de la langue : la *lecture* et l'*écriture* :

choisir le texte littéraire qui déclencherait chez l'apprenant le désir de lire pour avoir le plaisir d'écrire,

aborder le texte littéraire en tant que réservoir renfermant le linguistique, le culturel et l'esthétique,

lire et approcher globalement le texte à partir de lectures diverses tout en conservant l'esprit du questionnaire traditionnel véhiculé par les méthodes actuelles d'enseignement apprentissage qui consiste à sélectionner les questions pertinents qui permettent d'analyser toute situation de communication : qui ?, quoi ?, pour quoi ?, où ?, quand ?, etc.

lire et approfondir la lecture du texte en étudiant ses invariants textuels, génériques et typologiques,

lire et explorer la langue en abordant (si nécessaire) les points de langues qui peuvent surgir et qui sont à même de favoriser l'appropriation saine et pérenne de cette langue,

écrire ce qui est censé être compris pour reproduire et produire dans un cadre artistique,

préparer l'élève à une lecture de plus en plus affinée et de plus en plus autonome approfondie en le dotant d'outils d'analyse probants et adéquats qui lui faciliteraient cet approfondissement et ce perfectionnement, ne pas hésiter enfin à recourir à la langue maternelle de l'apprenant pour faciliter l'accès au sens ;

encourager l'élève à lire pour écrire et à écrire pour lire sans appréhensions et sans risque de sanction ;

accepter toutes les productions (quelles qu'elles soient), les lire et procéder progressivement à leur enrichissement (prise en charge de l'aspect linguistique, l'aspect de la cohérence, etc.) ;

sensibiliser l'élève quant à la possibilité de se tromper sans risque d'être sanctionné, car l'apprentissage se fait par essai → erreur → essai → appropriation.

III. REVALORISER LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Par ailleurs, des modifications au niveau de la formation universitaire (pour le diplôme de graduation) s'avèrent plus que nécessaires : elles sont indispensables.

A- Recruter en graduation à partir des tests de langue

En effet, nous suggérons que l'inscription en graduation pour la préparation d'une licence d'enseignement se fasse désormais non pas en fonction de la filière du baccalauréat, ni des places pédagogiques disponibles, mais en fonction de tests d'admissibilité et d'admission organisés conjointement avant le début effectif des enseignements.

Ces tests vont cibler aussi bien l'écrit (connaissances linguistiques et littéraires) que l'oral (discussion avec les membres d'un jury, par exemple) afin de juger les capacités réelles en la matière du futur étudiant-professeur de langue.

Les enseignements à prodiguer doivent impérativement répondre aux exigences et critères de perfection, et ce dans les aspects de la langue.

B- Revenir à une formation classique de quatre années

Cette formation alliant théorie et pratique, devient plus qu'une nécessité : elle une exigence et un ... souhait.

1-Pratique systématique de la langue

Nous estimons que les deux premières années d'enseignement seront exclusivement consacrées à la pratique de la langue, tant à l'oral qu'à l'écrit. Un volume horaire « respectable » sera réservé à l'étude et l'analyse des domaines linguistique (les différentes écoles, les différents concepts et théories linguistiques, la phonétique, la syntaxe, etc.), et littéraire (les différents courants littéraires, l'histoire de la littérature française, maghrébine, africaine, etc.) par le biais de textes littéraires des grands auteurs qui ont marqué la littérature d'une empreinte indélébile.

2- "Spécialisation"

Les deux dernières années seront, quant à elles, destinées au renforcement des acquis dans le cadre d'une « spécialisation » qui sera orientée vers les domaines connus, à savoir la didactique des langues, les sciences du langage et les sciences des textes littéraires.

Cette spécialisation se fera d'abord dans un cadre général avant d'être plus fine, plus « pointilleuse » à la fin du cursus. Dans cette perspective, l'étudiant sera appelé à préparer un mémoire de fin d'étude qu'il soutiendra publiquement, et suivre un stage d'application pratique (au niveau d'établissements scolaires de son choix). Le stage sera bien évidemment couronné par la rédaction d'un compte rendu évaluable.

La formation initiale, dans ce cadre, permettra certainement au futur enseignant (et même au futur chercheur) de consolider ses connaissances linguistiques indispensables, et

en même temps ses connaissances littéraires, didactiques, psychopédagogiques utiles et pratiques afin d'entamer sa vie professionnelle sereinement.

Aussi est-il nécessaire de revoir le système de formation initiale et faire impliquer réellement tous les acteurs par la création d'équipes de formateurs dynamiques, de profils différents, prêtes à participer efficacement dans l'«édification» de l'enseignant de demain.

La formation initiale, comme nous l'avons annoncé doit prendre en charge les différents aspects de la langue dans le cadre de modules (non compensatoires, comme c'est le cas actuellement) où l'étudiant aura à acquérir savoirs et savoir-faire propres à sa formation universitaire et sa formation future en tant qu'enseignant ou chercheur.

3-Stage pratique

Une période de stage pratique est à envisager à la fin du cursus avec un suivi rigoureux de la part de la tutelle pour permettre à l'étudiant de s'impliquer directement en se mettant au contact de la classe, des élèves et des spécialistes rompus au métier. Il acquerra forcément une expérience qui le mettra en confiance : ce qui lui facilitera par la suite la tâche étant conscient de la réalité de la classe et de l'enseignement en général.

Ceci ne se concrétisera qu'avec la collaboration et la participation effective de tous les partenaires : enseignants universitaires et formateurs de l'enseignement scolaire en mettant au jour un dispositif de formation adéquat et réalisable (quantitativement et qualitativement) qui se chargera d'une formation initiale rigoureuse et du suivi en formation continue le plus régulier et le plus rigoureux qui soit.

IV. CREER UNE FORMATION DES FORMATEURS POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

En ce qui concerne la formation en cours d'emploi, elle est doublement indispensable en ce sens qu'elle permet à l'enseignant fraîchement installé d'acquérir une expérience pédagogique certaine à travers les échanges et les pratiques périodiques qu'il aura à découvrir.

Elle permet aussi à l'enseignant rompu aux pratiques de la classe de rafraîchir ses connaissances et de combler les lacunes d'une formation reçue dans un passé plus ou moins lointain.

Il lui appartient donc par la suite d'affiner son expérience à travers les rencontres cycliques auxquelles il sera appelé à participer efficacement tout au long de sa carrière.

A- Objectifs de la formation continue

- ***L'objectif de la formation continue serait donc***

parfaire les connaissances académiques pour mettre un terme aux lacunes linguistiques chez les et les autres ;
 consolider les connaissances pédagogiques (oral, lecture, écrit, etc.) ;
 revaloriser le volet culturel de la formation, en particulier dans le domaine de la connaissance des grands courants (linguistique, littérature, didactique) en relation avec les pratiques pédagogiques ;
 mettre l'accent sur les techniques de conception et de réalisation des activités de lecture et d'écriture au sein du projet didactique ;
 installer des pratiques pédagogiques visant à introduire et exploiter des textes littéraires pour un développement des compétences de production ;
 considérer le texte littéraire comme un véritable laboratoire expérimental qui favorise l'activité scripturale dans son caractère artistique ;
 encourager et stimuler l'enseignant pour une exploitation régulière du texte littéraire dans le cadre du projet didactique ;
 mettre l'accent sur la nécessité de lier les actes de lecture et d'écriture car on lit pour écrire et on écrit pour lire ;
 mettre en évidence la relation intime entre texte littéraire et activités de langue pour une production scripturale terminale ;
 développer la conception et la réalisation des outils d'évaluation pour un meilleur rendement pédagogique.

B- Stratégies pour la formation continue

- *Les stratégies adéquates pour atteindre ces objectifs seraient, à notre sens*

utilisation de modes diversifiés de formation : regroupements de courte et moyenne durée, stages pratiques intra et extra muros, séminaires, forums, etc.

création de cellules de réflexion et de recherche au niveau des établissements (en coordination avec les universités) pour mettre au jour de nouvelles stratégies, adapter les programmes selon le niveau réel des apprenants et en fonction du contexte socioculturel spécifique à la région, etc.,

d'autres cellules se spécialiseront dans le domaine de la didactique du texte littéraire pour mettre au jour des techniques de lecture et d'écriture ;

participation aux modèles de leçons où l'accent est à mettre sur l'aspect artistique de la production des élèves ;

incitation et encouragement des enseignants à lire et surtout à écrire : ce qui pourrait se répercuter positivement sur leurs élèves ;

établissement de contacts avec d'autres enseignants (nationaux ou étrangers) pour échanger les idées, les expériences : l'utilisation de l'Internet est plus que souhaitable.

le domaine didactique et pédagogique, de son côté, doit sérieusement être pris en considération. Méthodiquement, les efforts doivent être axés sur l'appropriation des concepts de la discipline, ce qui les mènerait à éradiquer toutes les appréhensions, tous les a priori et autres tergiversations qui entravent leurs prestations, appelées à être meilleures. Pour y arriver, il faudrait envisager des formations (au sens noble du terme) où seraient programmés des thèmes "anciens" (activités langagières, objectifs pédagogiques, évaluation, etc.) qui, aujourd'hui encore constituent un domaine de réflexion non

négligeable, et des thèmes "nouveaux" inscrits dans la conception interdisciplinaire des sciences de l'éducation.

Le texte littéraire, en tant que support favorisant l'appropriation de la langue et permettant le développement des compétences de production doit avoir sa place dans cette stratégie de formation.

Nous avons grossièrement opté pour une démarche pédagogique "nouvelle" qui permette de développer les compétences de production dans un cadre agréables où s'entremêlent :

projet didactique

texte littéraire

activités de lecture/écriture

traduction (utilisation de la langue maternelle pour une meilleure compréhension)

évaluation.

C- Une nouvelle formation de formateurs pour la formation continue

Cette démarche qui fera l'objet d'une expérimentation de deux projets didactiques dans deux classes de 1^{ère} Année Moyenne, ne sera possible, effective et efficace que si tous les acteurs de l'acte pédagogique acceptent les innovations.

Parmi ces acteurs, il faudrait citer celui que nous considérons comme le plus important, le formateur pour la formation continue, ou l'inspecteur, si l'on veut utiliser le terme communément employé.

En effet, nombreux sont les enseignants qui n'arrivent pas encore à traduire les programmes proposés en activités langagières répondant aux spécificités de chaque classe.

N'étant pas pour la plupart destinés au métier d'enseignant, et donc n'ayant pas reçu une formation initiale spécifique, conséquente, ces enseignants ont un besoin urgent en matière de formation en cours d'emploi. Considérée donc comme dernière ressource pédagogique fiable, la formation continue doit être prise en charge d'une manière réfléchie et sérieuse.

Pour ce faire, les critères de recrutement et de formation des formateurs de la formation des enseignants doivent impérativement être revus afin de revaloriser la prestation pédagogique, et ce à tous les cycles de l'enseignement.

Les critères de recrutement doivent être définis d'une manière claire en prenant en considération les efforts fournis réellement par l'enseignant (futur formateur) durant son cursus professionnel. La sélection se fera sous forme d'épreuves écrites et orales devant des commissions différentes pour plus de crédibilité. Les épreuves à proposer concerneront les différents savoirs et savoir-faire des enseignants : elles viseront les compétences des enseignants dans différentes disciplines : linguistique, didactique, psychologique, ingénierie de la formation, etc.

La formation, en tant que telle, doit s'étaler sur une durée conséquente pour permettre au futur formateur de cerner de manière satisfaisante aussi bien les éléments théoriques que pratiques caractérisant le métier de formateur. Des stages pratiques ponctueront cette formation qui serait un véritable tremplin pour une meilleure prise en charge des enseignants.

En définitive, la revalorisation de la formation des formateurs des enseignants est, à notre sens, la condition sine qua non pour une véritable amélioration des prestations pédagogiques des enseignants. Ceci pourrait se répercuter positivement sur les performances des apprenants.

Enfin...

Pour terminer, nous disons que ce ne sont pas les moyens qui manquent pour aspirer à une formation de bonne facture. Armer l'enseignant de savoirs et de savoir-faire conséquents pour lui permettre d'accomplir sa tâche sous de bons auspices, tel sont l'enjeu et le défi majeurs qu'il faudrait relever.

Si l'enseignant est bien formé, cela ne sera que bénéfique pour l'élève qu'il aura à former : une bonne maîtrise de la langue, de solides connaissances didactiques, littéraires, pédagogiques et psychologiques, un savoir-faire adéquat sont les conditions nécessaires pour un enseignement apprentissage efficace.

Cette bonne formation l'encouragera à revoir ses objectifs et ses stratégies pédagogiques : entre autres le statut de l'écrit.

La revalorisation de l'activité scripturale passe inéluctablement par le choix du bon support pédagogique. Ce dernier est à chercher dans le littéraire, car le texte littéraire (texte réellement authentique) est un véritable réservoir lexical, un laboratoire qui permet et favorise le travail du langage. Ce qui encouragera forcément les élèves non seulement à aimer la lecture, mais aussi à pouvoir écrire sans contraintes pédagogiques majeures. Et ainsi l'activité d'écriture sera prise en charge sérieusement : les retombées pédagogiques et socioprofessionnelles futures ne seront que meilleures.

Pour ce faire, l'enseignant doit fournir les efforts nécessaires pour se prendre en charge tout au long de sa carrière : il ne doit pas se contenter des bribes d'informations que lui procure de temps à autre son supérieur hiérarchique. Il est appelé à aller chercher l'information et les nouveautés là où elles se trouvent, être à l'écoute de ses apprenants et espérer à un avenir plus joyeux malgré les aléas de la vie en général, et de la "vie pédagogique" en particulier.

CONCLUSION

Après avoir analysé le questionnaire proposé aux enseignants des deux cycles (primaire et moyen confondus), nous pouvons dire que l'enseignement apprentissage du français rencontre des difficultés innombrables concernant non seulement son utilité, mais aussi du point de vue de son efficacité et sa performance.

En effet, des réponses fournies par les collègues enseignants, apparaît un énorme déficit aussi bien linguistique, que didactique, et même professionnel.

Les enseignants ont des manques assez importants pour pouvoir prendre convenablement en charge les nouveaux programmes initiés il y a quelque temps. Ils sont dans l'incapacité de proposer des séquences d'activités sans recourir aux manuels officiels. Ces derniers sont réellement en inadéquation avec l'esprit du cadre intégrateur des apprentissages, le projet didactique.

Alors que le projet didactique aspire à un enseignement apprentissage décloisonné, les enseignants travaillent dans un esprit de "cloisonnement" caractérisé : les activités proposées sont témoin de cette manière d'exploitation d'une séquence pédagogique.

En ce qui concerne les lectures personnelles des enseignants, véritable réservoir intellectuel permettant d'innover en la matière, nous considérons que ni les moyens, ni le désir ne sont favorables pour une telle aventure.

De ce fait, les résistances au renouveau sont certes importantes, mais le désir d'innover est plus important encore. Alors, pour réhabiliter l'esprit du projet didactique et redorer le blason de l'écrit, innovons et bravons les dangers.

C'est ce que nous tenterons de tester dans la partie suivante en proposant des textes littéraires pour lire et écrire dans une démarche créative.

PARTIE IV

EXPERIMENTATION

INTRODUCTION

Notre démarche expérimentale

Dans le chapitre précédent, celui réservé au questionnaire et plus particulièrement à la dernière question relative aux séquences d'écriture, nous avons constaté que les anciennes pratiques pédagogiques n'ont pas totalement disparu chez les enseignants et ce malgré le nouveau cadre des enseignements apprentissages (le projet didactique) inspiré de la nouvelle méthodologie (l'approche communicative).

En effet, dans les séquences suggérées, nous avons remarqué que le souci majeur des enseignants était la proposition d'un texte support (le plus souvent fabriqué, adapté, rarement authentique, à utilité purement "communicative"), suivi de questions visant la compréhension du texte et le fonctionnement de la langue à travers l'analyse phrastique.

L'activité d'écriture est reléguée à la fin de la séquence, sous forme d'activité de reproduction (exercices à trous, remises en ordre, etc.), sans plus.

Autrement dit, l'écrit n'est pas abordé comme activité scripturale, même dans sa forme la plus élémentaire (de production véritable). Que dire alors de l'écrit dans sa forme artistique, esthétique, culturelle, etc. ? Il est tout simplement ignoré, négligé, banni des pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants.

A cet effet, et partant de ces pratiques "ancestrales" qui perdurent encore, nous proposons une autre manière de gérer les activités pédagogiques dans le cadre du projet didactique.

I. LES CONSTANTES DE NOTRE DEMARCHE

Cette nouvelle organisation des enseignements va prendre en considération les aspects pédagogiques suivants :

le support didactique est sans conteste le texte littéraire : support motivant, attrayant, ludique (selon l'âge des élèves) ;

les activités pédagogiques d'"excellence", la lecture et l'écriture, sont intimement liées ;

les activités métalinguistiques sont intégrées dans l'acte de lecture et abordées en fonction des besoins langagiers des élèves, sous forme d'arrêts techniques pour mettre en évidence un point de langue, précis figurant dans le texte ;

la démarche se veut être créative ;

la valorisation du brouillon de l'élève est un facteur prépondérant dans l'apprentissage ;

l'évaluation formative/formatrice (c'est celle que nous proposons d'intégrer dans le processus d'exploitation du texte) permettra à l'enseignant de réguler les apprentissages et à l'apprenant de consolider ses acquis tout en donnant un sens à son apprentissage.

Il va sans dire que les activités que nous avons expérimentées ne sont pas nées du néant. Elles sont la somme de plusieurs facteurs :

liées aux constats d'échec relevé sur le terrain à propos de l'écrit,

liées aussi à nos propres lectures pour "voir" ce qui se passe ailleurs au niveau de l'acte d'écriture, en particulier.

Ces activités ont été, du moins pour quelques unes d'entre elles, proposées ailleurs.

Cette manière de gérer les activités se veut une nécessité dictée par le besoin de renouveler les pratiques pédagogiques dans le cadre du projet didactique.

Il est question de centrer l'enseignement apprentissage sur deux activités que nous considérons comme étant la base même, le socle de l'appropriation pérenne de la langue : la lecture et l'écriture.

Lire pour écrire, écrire pour lire dans une démarche créative, par le biais du texte littéraire comme support visuel (judicieusement choisi), redorera certainement le blason de l'écrit, (délaissé au profit de l'utilitaire, du communicatif à outrance), et donnera ainsi l'envie et le plaisir de lire et d'écrire.

La traduction, dans ce cadre, ne sera plus considérée comme un tabou : elle est à exploiter (exploitation non systématique bien évidemment) pour réduire au maximum ces fâcheuses erreurs liées aux interférences, et dont bon nombre de nos adultes gardent encore les séquelles, à cause de la "non prise en charge" (des erreurs) d'une manière sérieuse et efficace, et ce dès le bas âge.

Nous avons proposé deux projets didactiques à des élèves de 1^{ère} Année Moyenne (1^{ère} AM) dans deux établissements différents.

II. PREMIERE EXPERIMENTATION : Jouer avec le langage

Le premier "grand" projet est réservé exclusivement au travail sur la langue dans un cadre ludique, agréable à gérer.

Inspiré de l'ouvrage « *50 activités de lecture- écriture en ateliers* », sous la direction de Claudette Oriol-Boyer, Université Grenoble 3, (pp. 25-30), ce projet est intitulé " *Jouer avec le langage*". Il est composé de deux projets d'activités de lecture et d'écriture :

Projet didactique 1 : le lipogramme (manuel C. Oriol-Boyer)

- genre discursif tout à fait nouveau (ne figurant pas dans le manuel de l'élève), il permettra de jouer avec la langue dans un cadre attrayant. Ce qui permettrait d'encourager l'élève à la production artistique libre, sans contrainte pédagogique.

Projet didactique 2 : faire des rimes (manuel C. Oriol-Boyer)

- il s'agit en fait d'initier l'élève à la poésie (cela ne veut pas dire que nous allons lui demander d'écrire un poème dans le sens académique du terme), à travers des supports motivants, attrayants. Il est question d'installer des

compétences et des "traditions" poétiques qui encourageraient l'élève à apprendre avec plaisir.

III. DEUXIEME EXPERIMENTATION : Lire et exploiter un conte

Le second "grand" projet s'inscrit dans le cadre des programmes actuels, avec toutefois, une nouveauté, l'introduction de la traduction.

Intitulé « *Lire et exploiter le conte* » (support textuel extrait du manuel F. Carmignani), il prend en charge deux types d'activités :

- celles liées au genre narratif : structure du récit, personnages, etc. ;
- celles liées à la traduction (langue étrangère / langue maternelle), à travers des va-et-vient entre les deux langues, afin de diminuer un tant soi peu les erreurs relatives aux interférences (de prononciation, lexicales ou autres relatives à la construction syntaxique).

Le projet est divisé en deux projets et renferme quatre séquences :

Projet didactique 1 : Le conte, lire et exploiter pour traduire

- Séquence 1 : *résumer un conte* : il s'agit de lire un long conte du terroir (extrait du manuel de 6^{ème}, "*à travers mots*", sous la direction de Françoise Carmignani, académie de Versailles, pp.164-171), ayant pour titre "*Qui de nous est la belle, ô lune ?*", de Taos Amrouche, in "*Le Grain magique*", Ed. La Découverte-Syros) ;
- Séquence 2 : *traduire un résumé* : il s'agit de traduire le conte résumé au préalable ;

Projet didactique 2 : Commencer et finir un conte (manuel C. Oriol-Boyer)

- Séquence 1 : *commencer un conte* : il s'agit de produire des situations initiales de contes, et ce après avoir lu et analysé celles qui sont proposées (extraites de l'ouvrage « *50 activités de lecture- écriture en ateliers* », sous la direction de Claudette Oriol-Boyer, pp.37-56) ;

- *Séquence 2 : Finir un conte* : il est question d'écrire des situations finales après avoir lu et exploré les fins de contes proposées, extraites de l'ouvrage sus- cité.

Certains exercices sont extraits du manuel de l'élève de 1^{ère} Année Moyenne, « *Plaisir d'apprendre le français* », (pp.95-97).

Les résultats obtenus seront analysés et des propositions pour un renouveau pédagogique adéquat seront émises dans les chapitres suivants.

Chapitre 1

Caractéristiques de l'expérimentation

CHAPITRE I

Caractéristiques de l'expérimentation

I. LES PARAMETRES DE L'EXPERIMENTATION

Réalisant que la séquence actuellement exploitée dans manuel scolaire de 1^{ère} Année Moyenne ne peut en aucun cas répondre aux besoins "lectoraux" et "scripturaux" des apprenants, et ce au fait de la non liaison de ses activités langagières, il s'est avéré que des changements s'imposent, à travers une expérimentation.

Cette expérimentation se veut un renouvellement pédagogique à même de redonner le goût et l'envie de lire pour écrire dans une démarche créative au moyen d'un texte littéraire attrayant qui puisse faire découvrir à l'élève toutes les subtilités de la langue.

A-Nature de l'expérimentation

L'expérimentation que nous menons consiste à lier les deux activités de base dans tout processus d'apprentissage : la lecture et l'écriture.

Les étapes de cette expérimentation peuvent être résumées comme suit :

présentation et explication des objectifs de l'expérimentation aux deux professeurs, (Rachid B. et Louiza C.), chacun séparément, qui ont accepté de mener ce travail,

présentation des moyens pédagogiques à mettre en branle (textes supports, exercices, consignes, résumé à traduire, document d'accompagnement, etc.),

délimitation des destinataires : élèves de 1^{ère} A.M. (des deux sexes),

explication des étapes à suivre (il faut souligner que les professeurs étaient plus ou moins autonomes dans leurs interventions) : liaison des deux activités de lecture et d'écriture pour aboutir à l'écrit,

durée de l'expérimentation : l'expérimentation s'est étalée sur un trimestre : elle a débuté début avril et s'est achevée fin mai 2009.

lieux de l'expérimentation : le premier établissement est implanté à N'Gaous, (Batna) ; le second est situé à Médina (Batna).

effectifs : la première classe (établissement situé à N'Gaous) est composée de dix élèves : cinq appartenant à l'ancien système (ex. fondamental) et les autres issus du nouveau système; la seconde (établissement sis à Médina) est formée de douze élèves (appartenant tous au nouveau système).

le travail préconisé se réalisera en groupes pour faciliter la production et la création dans un cadre coopératif : deux groupes sont nécessaires pour l'expérimentation au niveau du collège de N'Gaous (Batna), et trois sont suffisants pour l'établissement de notre lieu de résidence, situé à Médina (Batna).

B- Objectifs de l'expérimentation

Apprendre une langue, c'est non pas uniquement apprendre à communiquer dans cette langue, mais apprendre à "savourer" en communiquant dans la dite langue.

La saveur ne viendra que si l'on habitue l'élève à s'introduire dans un texte pour y déceler et découvrir ses mécanismes, son architecture, ses subtilités, ses dits, ses non-dits, etc. Il saura, avec le temps, que le texte n'est qu'un laboratoire contenant un ensemble de mots appartenant à des catégories différentes, et que, s'ils sont bien formulés, bien agencés, répondant aux critères de cohésion et de cohérence, ils pourront déboucher sur un autre texte (le sien en l'occurrence), et ce après avoir fait l'objet d'analyses et d'études linguistiques, artistiques, culturelles, etc.

Il saura aussi qu'un texte littéraire est produit par son auteur pour être lu, compris et apprécié. Il aura par conséquent l'occasion de lire des textes littéraires qui lui seront

présentés, afin de les explorer à travers un certain nombre d'activités langagières et pouvoir par la suite écrire et réécrire à son tour des textes, ses textes.

Aidé par son professeur, l'élève exploitera le texte à travers des activités intimement liées, à savoir *la lecture* et *l'écriture*, afin d'éviter l'émiettement et le cloisonnement des pratiques de classe.

Il n'y aura évidemment pas de lecture sans écriture et d'écriture sans lecture : lire pour écrire, écrire pour lire dans un cadre artistique, dans une démarche purement créative, tels sont les deux objectifs que nous nous proposons d'atteindre à travers cette expérimentation, et qui fera l'objet par la suite d'analyse et de commentaires suivis d'une série de propositions qui convergeront, bien évidemment, vers l'utilisation et l'exploitation du texte littéraire en classe de langue.

Avant d'arriver à cette ultime phase, nous présentons (un peu plus loin) les projets qui feront l'objet de l'expérimentation pour défricher le terrain et aider un tant soi peu les collègues professeurs dans l'accomplissement de leurs tâches respectives.

Le choix de ces deux projets s'inscrit dans la logique de notre démarche.

En effet, le premier permettra d'initier l'élève à la production dans un cadre ludique agréable et lui redonner l'envie et le plaisir de lire et d'écrire.

Le second cadre avec l'âge des enfants et les programmes officiels. Il permettra à l'élève de se forger une personnalité à travers son imagination, sa sensibilité, ses désirs, etc.

L'introduction du texte littéraire en classe de langue dans le cadre du projet didactique a pour autres objectifs d'aider les enseignants à surmonter les écueils et les préjugés suivants :

- négligence (amnésie) du texte littéraire dans les méthodologies communicatives actuelles, ainsi que dans les manuels scolaires officiels,
- absence de véritable articulation *lecture-écriture* ou de réelles applications des ateliers d'écriture,
- absence totale de réflexion sur les possibles de la langue et sur les phénomènes qui assurent la *littérarité* d'un texte de fiction par opposition à d'autres types d'écrits (médiatiques, fonctionnels ou scientifiques),
- pas (aucun) d'instrument d'analyse que l'apprenant (et même l'enseignant) pourrait progressivement s'approprier pour devenir autonome dans ses entrées "littéraires".

C- Destinataires de l'expérimentation

Les élèves destinataires de ces deux projets ont une moyenne d'âge de 12 ans. Issus de deux systèmes d'enseignement différents : l'ex-fondamental et l'actuel primaire, ils se retrouvent dans une même et unique classe pour continuer le parcours pédagogique ensemble.

1-Elèves issus de l'ancien système (l'ex-fondamental)

Dans l'ex fondamental, étalé sur six ans, l'enseignement apprentissage du français langue étrangère ne débutait qu'à partir de la quatrième année fondamentale (4^{ème} AF).

Il faut signaler que les élèves de l'ex fondamental ont suivi un enseignement basé pour l'essentiel sur les méthodes audio-orale et audiovisuelle (sous forme de dossier de langue où les activités étaient émietées, désincarnées de leur valeur communicative et qui durent dans le temps et dans l'espace).

Les activités sont en effet regroupées sous forme de dossier de langue, et rares sont les enseignants qui ont osé introduire l'unité didactique dans leurs classes.

Le dossier de langue renferme des activités réellement cloisonnées : chaque activité est exploitée seule. Aucun lien, aucun enchaînement n'existe véritablement, et chacune d'elles occupe une place immuable dans le dossier.

A titre d'exemple, on n'aborde la phonétique (ou une autre activité) que pendant l'horaire réservé à l'activité, et pas ailleurs.

Les textes sont lus et (éventuellement) analysés à la fin du dossier sous forme de lecture suivie et dirigée.

En ce qui concerne l'unité didactique, initiée par quelques enseignants en remplacement du dossier de langue, elle ressemble au projet didactique des nouveaux manuels.

En effet, les activités de langagières sont censées s'articuler autour d'un même support didactique et convergent toutes vers la production (et/ou reproduction) écrite.

La seule différence qui puisse paraître entre l'unité didactique des anciens programmes et le projet didactiques des programmes actuels, réside dans la manière de gérer la classe : le projet

didactique actuel favorise peu ou prou le travail collectif débouchant sur l'écrit (qui devrait en principe être "socialisé").

2-Elèves appartenant à l'actuel système (le primaire)

Dans le système actuel, étalé sur cinq ans, l'enseignement apprentissage du français langue étrangère a connu des fortunes diverses.

Au début de la réforme (2003-2004), les responsables ont décidé que l'enseignement du FLE commence à partir de la deuxième année du primaire (2004-2005). Mais, juste après, une autre décision a été prise : reporter (repousser) l'enseignement du français à la troisième année primaire.

Les élèves du primaire ont donc à suivre des enseignements selon les nouveaux programmes initiés par la tutelle. Ces enseignements se veulent appartenir aux méthodologies actuelles : les approches communicatives, sous forme de projet didactique où les activités sont censées être cohérentes et décloisonnées, qui convergent toutes vers la réalisation d'un produit (mais en réalité ce sont toujours les anciennes pratiques qui continuent de sévir). Il faut mentionner toutefois, que l'enseignement du français dès la 2^{ème} année primaire a, comme indiqué auparavant, avorté après une seule année d'expérience.

Néanmoins, il faut souligner que les activités des projets didactiques actuels continuent à être émiettées, cloisonnées : le métalinguistique est exploité en tant que tel, c'est-à-dire non intégré dans le support textuel de départ.

C'est donc à un public réellement hétérogène (de l'aveu même des professeurs qui rencontrent moult difficultés pour répondre aux besoins langagiers des uns et des autres) que nous proposerons ces activités de lecture-écriture à travers des textes littéraires.

Il est nécessaire de signaler que l'expérimentation réalisée à Médina (Batna) n'a ciblé que des élèves issus du système actuel, le primaire.

II. LES CARACTERISTIQUES DE LA SEQUENCE NOUVELLE FORMULE

La séquence que nous voulons tester répond aux besoins de notre recherche, en ce sens qu'elle se propose, à partir de supports textuels authentiques (textes littéraires motivants), de voir se concrétiser des compétences de lecture- écriture dans une démarche créative.

A- Etapes de la séquence nouvelle formule

Les étapes de la séquence que nous testons peuvent, grossièrement, se présenter de la manière suivante :

présentation du (des) support(s) textuel(s) : le choix du texte est primordial (c'est en fonction de ce choix que dépendra en grande partie la réussite ou l'échec, la motivation ou la démotivation, l'envie et le plaisir ou carrément la répulsion de tout ce que les acteurs vont entreprendre) ;

lecture du (des) texte(s) par les élèves : la lecture des élèves est plus que souhaitable pour une plus grande "intégration" dans le déroulement de la séquence ;

consignes de lecture : elles sont en relation directe non seulement avec l'activité de l'écrit (puisque l'apprenant aura à s'y investir pour produire), mais aussi aux activités métalinguistiques (si le besoin se fait sentir) ;

écriture (exercices) : il s'agit pour l'essentiel de produire un texte en "imitant", formellement, le support de départ d'ores et déjà .plusieurs exercices sont proposés pour aider l'élève dans l'agencement de son écrit en le stimulant davantage à vouloir écrire ;

évaluation : phase très importante dans la séquence, puisqu'elle permet de valoriser les brouillons des élèves, les « avant-textes » (pour reprendre le terme de C. Oriol-Boyer, p.263), en les analysant et de fait exercer une autre activité métalinguistique. Les scripteurs réaliseront ainsi, comme le mentionne C. Oriol-Boyer, (1989, p.263), « qu'ils savent exercer une activité

métalinguistique à leur insu et qu'ils ont donc, en toute inconscience, une conscience linguistique ! »

Une grande importance est donc accordée aux ratures : la littérature commence par la lecture des ratures : [LIS TES RATURES → littérature]

Ces étapes sont valables pour les deux expérimentations que nous nous proposons de mener par le biais de deux "grands" projets didactiques.

Le premier grand projet est réservé au travail du langage, et se subdivise en deux projets : *le lipogramme* et *faire des rimes*, qui correspondent aux projets didactiques 1 et 2.

Le second grand projet didactique concerne exclusivement le conte. Lui aussi, il est subdivisé en deux projets : *lire et exploiter pour traduire*, et *commencer et finir un conte* : ce sont les projets didactiques 3 et 4.

1-Projet didactique : Jouer avec le langage

Le premier grand projet est réservé exclusivement au travail de langue. Intitulé "*Plaisir de jouer avec le langage*", il renferme deux projets d'activités liées spécifiquement aux actes de lecture et l'écriture dans une démarche productive créative.

* *Le premier projet* renferme des activités concernant le "lipogramme",

* *Le second projet* a pour titre "faire des rimes".

Nous n'avons pas la prétention de demander aux élèves, à travers ce projet, de faire des rimes dans le sens académique du terme. Nous espérons inculquer des traditions en installant des bases qui permettent d'aborder sereinement ce genre discursif.

2-Projet didactique : lire et exploiter le conte

Le second grand projet est consacré au genre narratif. Intitulé "Lire et exploiter le conte", il prend en charge non seulement des activités liées à la structure du récit, mais aussi à la traduction (langue étrangère/langue maternelle). Il renferme quatre séquences :

* *Le troisième projet* : "le conte, lire et exploiter pour traduire" : il comprend deux séquences :

- *Séquence 1* : "résumer un conte"
- *Séquence 2* : "traduire un résumé"

* *Le quatrième projet* : "commencer et finir un conte" : il renferme deux séquences :

- *Séquence 1* : "commencer un conte"
- *Séquence 2* : "finir un conte".

Il faut signaler que les deux premières séquences du projet 3 sont exploitées à partir du même support textuel (un conte pour la première séquence, le résumé du même conte pour la deuxième). Les deux dernières séquences du projet didactique 4 concernent les situations initiales et finales de contes, "commencer et finir un conte", et sont exploitées à partir de supports autres que ceux des deux premières séquences.

Il faut signaler que l'exploitation du texte (le conte en l'occurrence) ne concernera pas la spécificité artistique. On n'abordera pas la littérarité du texte, comme ce fut le cas pour le premier projet "Plaisir de jouer avec le langage" ; mais on focalisera les efforts sur la structure narrative, sans oublier bien sûr la production dans aspect créatif.

Sans prétention aucune (car nous savons que le terrain pédagogique du FLE est semé d'embûches), nous essayerons de redonner le goût et en même temps le plaisir de lire et surtout le plaisir et l'envie d'écrire.

B- Supports textuels

En ce qui concerne les supports textuels ayant servi pour expérimenter les deux projets didactiques, nous pouvons les énumérer comme suit :

1-Extraits de l'ouvrage de Claudette Oriol-Boyer, "50 activités de lecture- écriture en ateliers", Editions CRDP Midi Pyrénées, octobre 2004.

Les supports textuels extraits de cet ouvrage ont servi à l'exploitation du "grand" projet, "*Jouer avec le langage*".

Certains supports sont utilisés pour l'exploitation des séquences n°1 et n°2 du quatrième projet ("*commencer et finir un conte*").

2-Extraits du manuel de Françoise Carmignani, "à travers mots. Textes. Expressions. Langue", Editions Bordas, 2000.

Le support textuel ayant servi au second "grand" projet didactique ("*Lire et exploiter le conte*"), surtout dans ses deux premières séquences est extrait de ce manuel.

3-Extraits du manuel de l'élève de 1^{ère} AM., "Plaisir d'apprendre le français", Editions ENAG (Algérie), 2006.

Ce manuel est utilisé dans les deux dernières séquences du second projet didactique.

Ces textes, extraits d'ouvrages spécialisés, permettent au vu de leurs constructions intrinsèques (textes authentiques, littéraires, courts pour la plupart, riches lexicalement, sémantiquement et syntaxiquement, motivants, etc.), d'atteindre les objectifs préalables, à savoir la concrétisation de compétences de lecture- écriture dans une démarche créative.

C- Place nouvelle des activités de lecture et d'écriture

Dans les pratiques pédagogiques actuelles, celles relevant des manuels exploités actuellement (surtout celui de la première année moyenne), la lecture occupe la seconde position dans la séquence, après l'oral. L'écrit, lui, vient à la fin de la séquence pour clore toutes les activités relevant de cette même séquence.

En effet, les deux activités, vu leurs positions respectives dans la séquence, n'ont pas de liens étroits qui permettent à l'élève d'apprécier la langue dans toutes ses composantes. Il s'agit en réalité de deux objectifs que les enseignants (à travers bien évidemment les programmes imposés) veulent atteindre :

lire pour lire : une lecture courante, expressive débouchant sur la détermination de la typologie textuelle et la structure du texte,
 écrire pour reproduire, à partir de moules préétablis, où l'élève aura à classer, à compléter, à ordonner. La production de textes ordinaires est sporadique. La créativité, elle, est négligée : elle est renvoyée aux calendes grecques.

1-L'écriture : activité majeure du projet didactique

La place qu'ont les activités de lecture et d'écriture dans la nouvelle conception du projet didactique est beaucoup plus importante, comparativement aux anciennes pratiques.

En fait, toute la séquence s'articule autour de ces deux activités. Le point de départ et le point d'arrivée se confondent : commencer par le texte et finir avec le texte.

L'objectif premier est donc l'écriture : elle doit occuper la première place dans le projet didactique dans la mesure où c'est elle qui est visée en premier lieu. L'enfant apprend pour pouvoir écrire et dire ses sentiments, ses désirs en racontant, expliquant, argumentant, raisonnant, etc.

2-Liaison lecture- écriture

Ces deux activités étant intimement liées, l'élève aura tout le plaisir (et en même temps le loisir) de découvrir les subtilités de la langue. Le choix du support textuel (texte littéraire motivant), la lecture faite par les élèves (les va-et-vient incessants pour explorer le texte à partir de consignes pertinentes au service de l'écrit), et l'écrit proprement dit (exercices de production véritable), sont les moments importants pour permettre à l'élève de s'approprier la langue.

Cette liaison est la condition sine qua non pour réussir la séquence et par là encourager la production. On ne doit plus lire pour lire, mais lire pour écrire dans une démarche d'exploration créative.

3-Les activités métalinguistiques au service de l'écriture

Les activités métalinguistiques, tout comme le recours à la langue maternelle, seront au service de la production écrite. Elles (les activités métalinguistiques et la langue maternelle) seront exploitées non pas isolément mais à l'intérieur du texte, en fonction des besoins manifestés par les apprenants. L'apprenant sera mis en situation d'apprentissage véritable : il lui sera demandé (et pourquoi pas exigé) de réfléchir sur le fonctionnement de la langue en tant qu'ensemble cohérent et structuré. Les automatismes d'apprentissage sont

dépassés : il n'est plus question de répétitions successives, d'exercices systématisés. Il faudrait créer, rechercher, se poser des questions sur la langue pour comprendre et produire.

On n'aborde plus les activités métalinguistiques pour elles-mêmes, dans un cadre restreint ne dépassant pas la phrase. Elles doivent être au service de l'écriture, couronnement de la séquence.

4-L'écriture créative réhabilitée

Ainsi, toutes les activités se réaliseront ensemble, pour servir l'écrit dans une démarche artistique. On doit par conséquent réhabiliter l'écriture dans son aspect créatif et mettre ainsi un terme aux pratiques anciennes qui privilégient l'écrit utilitaire, l'écrit dans sa forme la plus simple.

Cette démarche ne sera possible que si le texte littéraire est réellement exploité par les enseignants. Il ne faudrait pas qu'il soit continuellement considéré comme un "ogre", ou comme un simple support de divertissement et de culture à voir si le temps le permet.

L'écriture créative est certes difficile à entreprendre dans un premier temps (les facteurs de son échec sont nombreux), mais elle reste tout de même possible. Il est important de choisir un texte motivant et l'exploiter de manière à mettre en exergue les éléments à même d'aider l'élève à vouloir découvrir pour pouvoir produire.

5-Mobilisation de tous les savoirs

Ce vouloir et ce pouvoir ne seront possibles qu'à la seule condition de mobiliser tous les savoirs. Savoirs linguistiques (l'élève sera appelé à devenir linguiste pour analyser la langue), savoirs artistiques (l'élève sera appelé à exercer son talent d'artiste), savoirs culturels (l'élève aura à visiter et découvrir le monde, et accepter l'Autre), doivent s'unir pour permettre à l'élève de s'appropriier la langue. Cette appropriation favorisera la production écrite dans sa forme esthétique.

6-Décloisonnement et interactions

Pour ce faire, tous ces savoirs doivent impérativement être decloisonnés et surtout être au service de l'écriture.

Le travail ne sera plus réalisé dans sa totalité par l'enseignant (qui lui seul, sait tout), mais par l'ensemble de la classe. Les interactions, les expériences des uns et des autres doivent être prises en considérations afin valoriser non seulement les savoirs et les savoir-faire, savoir vivre, etc., mais beaucoup plus l'élève en tant qu'entité psycho affective ayant quelque chose à dire et à faire.

Le travail groupal est à encourager : il favorisera les apprentissages dans un climat d'intimité et de confiance, sous l'œil protecteur de l'enseignant.

7-La production textuelle : couronnement des apprentissages

Tous les éléments que nous venons de citer : le choix du support textuel, la liaison lecture- écriture, le découloisonnement de toutes les activités, la mobilisation de tous les savoirs doivent converger vers un seul et unique objectif, voir l'élève découvrir le texte (dans le forme et dans le fond), l'explorer pour produire son texte.

La séquence nouvelle formule se veut donc le lieu idéal où l'élève aura l'envie, le goût et le plaisir de lire pour écrire et écrire pour lire dans une ambiance de production véritable.

D- Pour une nouvelle conception du projet didactique

Le projet didactique que nous proposons d'exploiter diffère de celui qui est actuellement abordé dans les manuels scolaires.

En effet, ce que nous préconisons à travers cette expérimentation, c'est de (re)donner une place importante au texte littéraire dans son exploitation. Ceci favoriserait certainement les apprentissages en liant intimement les deux activités indispensables et incontournables le processus d'appropriation d'une langue étrangère : la lecture et l'écriture.

Les éléments nouveaux que nous voulons introduire découlent des manques et des problèmes engendrés par la conception actuelle du projet dans les manuels en usage. Il s'agit pour l'essentiel des caractéristiques suivantes :

1- Caractéristiques du projet didactique en usage

- 1- cloisonnement des activités linguistiques,
- 2- textes supports le plus souvent adaptés, c'est-à-dire non conformes aux textes originaux (de leurs auteurs) et ce pour mettre en évidence les éléments discursifs, linguistiques à mettre en œuvre pendant le déroulement de la séquence,
- 3- activités métalinguistiques abordées isolément sans rapport avec le texte support de départ,
- 4- écrit (production et/ou reproduction) relégué à la fin de la séquence, du projet,
- 5- canevas inspiré des anciennes méthodologies (la SGAV en particulier) où les enseignements se réalisent en trois phases (globale, analyse et extension). La première phase correspond à l'activité de l'oral, la deuxième à la lecture et aux activités métalinguistiques qui ne dépassent pas l'analyse phrastique, et la dernière la production et/ou la reproduction.

Il faudrait toutefois souligner que la seule nouveauté visible dans le projet en usage, est le fait de voir émerger le travail groupal qui pourrait amener les élèves à mieux se connaître et par conséquent intégrer sans contrainte la société.

Autrement, nous replongeons dans les anciennes pratiques où le contenu, la hâte de terminer le programme priment au détriment des besoins réels des apprenants.

En revanche, le projet didactique que nous voulons, diffère complètement de celui-ci dans la mesure où il intègre dans méthodologie les éléments suivants:

2- Caractéristiques nouvelles de notre projet didactique

- 1- décroisonnement des activités,
- 2- liaison lecture-écriture pour converger vers un seul but : produire dans une démarche créative,
- 3- activités métalinguistiques abordées "à la carte", quand le besoin se fait vraiment sentir,
- 4- support textuel authentique, motivant, considéré comme un véritable laboratoire expérimental,

- 5- écrit, couronnement et récompense suprême de tout apprentissage, revalorisé à travers la valorisation du brouillon,
- 6- aspect artistique pris en charge sans en faire au demeurant le point essentiel de la séquence, et au-delà du projet didactique,
- 7- va-et-vient incessants entre la lecture et l'écriture : lire pour écrire et écrire pour lire,
- 8- intégration de la traduction pour prévenir certaines erreurs liées aux interférences (phonétiques, lexicales, syntaxiques),
- 9- proposition de séquences et projets en relation avec l'aspect ludique de l'apprentissage pour sortir des sentiers battus de la routine des textes à valeur utilitaire,
- 10- canevas inspiré de l'approche actuelle, qui se veut éclectique qui prend en considération les besoins réels des apprenants sans pour autant mettre de côté les programmes et les attentes de l'institution.

Comme nous le constatons, ce canevas diffère totalement de celui de la séquence du manuel scolaire, en ce sens que les activités se complètent en se décroissant pour former un ensemble homogène convergeant vers un seul but : la production.

L'écrit est valorisé : il n'est plus question de remise en ordre, de texte lacunaire désincarnés, mais d'exercices partant du texte et allant vers la production. L'effet artistique est pris en charge pour redonner l'envie de créer et le plaisir d'apprendre.

Chapitre 2

Projet 1

Le lipogramme

Jouer avec le langage 1

CHAPITRE II

Projet 1 : Le lipogramme, jouer avec le langage 1

Les procédés d'exploitation que nous allons expérimenter dans les chapitres suivants relatifs à notre expérimentation, concernent deux projets d'activités langagières alliant lecture et écriture dans une démarche que nous voulons purement créative, et ce pour redorer un tant soi peu le blason de l'écrit, jusqu'alors parent pauvre du processus d'appropriation de la langue.

Par le biais donc de deux "grands" projets didactiques, *"Plaisir de jouer avec le langage"*, lui-même divisé en deux chapitres *"le lipogramme"* et *"faire des rimes"*, et *"Lire et comprendre le conte"*, les activités se réaliseront dans un cadre d'appropriation créatif pour permettre à l'enfant de produire, en recourant (si cela s'avère nécessaire) fréquemment à la langue maternelle. Ce qui pourrait renforcer la compréhension et éviter au maximum certaines erreurs fâcheuses liées aux interférences linguistiques.

Pour ce faire, nous nous sommes inspirés et basés sur des supports pédagogiques contenus dans les ouvrages suivants :

- *"50 activités de lecture- écriture en ateliers"*, Claudette Oriol-Boyer, Editions CRDP Midi Pyrénées, 2004, (pp.25-30 et pp.37-56), pour les chapitres relatifs au langage et pour certaines activités du projet réservé au conte ;
- *"A travers mots. Textes. Expression. Langue"*, Françoise Carmignani, Editions Bordas, 2000, (pp.164-171), pour le projet relatif au conte ;
- *"Plaisir d'apprendre le français"*, Manuel de l'élève, 1^{ère} A.M., Editions, ENAG, Algérie, 2006, (pp.95-97), pour certaines activités relatives au conte.

Il est important de signaler que ce que nous allons tester entre dans le cadre de la réhabilitation de l'écrit dans sa composante artistique (délaissé dans les projets actuels au profit de l'écrit utilitaire), par le biais du texte littéraire (lui aussi "boudé" par tous, au profit

du texte authentique à caractère informatif et à visée fonctionnelle), ne se veut pas la panacée, l'unique remède pour redorer le blason du texte littéraire et de son corollaire l'écrit artistique.

Néanmoins ce que nous voulons vraiment vérifier, c'est de déterminer avec beaucoup de précision la réaction des acteurs pédagogiques, enseignant et apprenants, face à cette nouveauté qui leur permette de travailler sans appréhension et sans a priori. Et si c'était le cas, cela leur rendrait le goût à de la lecture et à de l'écriture, et plus tard à de la création artistique.

Certes ce ne sera pas une sinécure, mais cette expérimentation se veut une tentative, beaucoup plus, une tentation.

I. LE LIPOGRAMME (manuel C. Oriol-Boyer)

Objectif de production :

Ecrire un texte lipogrammatique

A- Supports didactiques

Nous tenons à préciser, que les supports textuels exploités ci-dessous, sont extraits de l'ouvrage "*50 activités de lecture- écriture en ateliers*", sous la direction de Claudette Oriol-Boyer (p. 38).

• *Texte 1 :*

Sacha, grand canard blanc

Sacha, grand canard à gants blancs, s'affala dans sa Matra.

- *Ha la la ! Ça va pas ! lâcha Sacha, blafard.*
- *Balthazar, charmant chat afghan, marchand d'ananas, bavard, passant là par hasard, lança :*
- *Ça va Sacha ?*

Régine DETAMBEL, *L'arbre à palabre*,
Castor Poche, Flammarion, 1997, p.11.

• *Texte2 :**Serge, le merle vert*

Estelle Chevrette, tête dressée et veste grège, s'embête et se désespère. En effet, elle déteste les étés secs, le sel de mer, les vers de terre desséchés, les perches, les crevettes, etc. Estelle Chevrette rêve de perles.

Régine DETAMBEL, *L'arbre à palabres*,
Castor Poche, Flammarion, 1997, p.17.

• *Texte3 :**Dimitri, l'ibis gris*

Chic ! dit Dimitri, l'ibis gris. Midi.

D'instinct, Firmin Pic- Pic dit :

- *Midi cinq !*
- *Midi six ! fit Dimitri, vif.*
- Strict, Firmin Pic- Pic dit:*
- *Midi dix !*
- *Midi vingt! Fit Dimitri.*
- *Midi vingt- cinq ! dit Firmin Pic- Pic.*
- *Midi vingt- six ! fit Dimitri.*
- Midi vint.*

Régine DETAMBEL, *L'arbre à palabre*,
Castor Poche, Flammarion, 1997, p.17.

B- Lecture des textes***1-Objectif de lecture***

Lire et comprendre un texte lipogrammatique.

Pour faciliter la compréhension de ce type discursif, nous présentons ici, à l'intention des professeurs, la définition, l'intérêt et les problèmes du lipogramme tels qu'ils sont présentés dans l'ouvrage "*50 activités de lecture- écriture en ateliers*" (pp.38-39).

Définition du lipogramme

« *On parle de lipogramme lorsqu' un texte ne contient pas une ou plusieurs lettres de l'alphabet. Cela peut être l'effet du hasard mais*

cela peut aussi être volontairement recherché par un écrivain qui décide de s'interdire l'emploi d'une ou plusieurs lettres.

Si dans un texte écrit en français on ne retrouve pas les lettres K W X Y Z, on attribuera ce lipogramme en K W X Y Z au hasard car la fréquence de ces lettres en français est tellement faible qu'on ne peut inférer de leur absence une intention de l'auteur. Et une phrase est souvent lipogrammatique sans qu'il y ait une intention délibérée de l'auteur.

Mais il y a des cas où une ou plusieurs lettres courantes sont totalement absentes d'un texte qui peut faire plusieurs pages : en ce cas on a affaire à une contrainte que s'est donnée un écrivain pour jouer avec les mots, pour être obligé d'en chercher de nouveaux et pour ainsi renouveler son écriture en s'entraînant à voyager dans sa langue d'une manière inhabituelle.

On connaît plus particulièrement trois pratiques du lipogramme :

- *Le monovocalisme où une seule voyelle est permise (utilisé dans nos activités),*
- *La belle absente : on n'utilise pas les lettres composant le prénom de la personne pour qui on compose un poème,*
- *La belle présente : on n'utilise que les lettres du prénom de la personne pour qui on écrit un poème. »*

(C. Oriol-Boyer, in "50 activités de lecture- écriture en ateliers", p.38).

Intérêt du lipogramme

« En jouant avec les lettres, l'élève s'approprie avec les caractéristiques de la langue qu'il apprend (le français en l'occurrence).

Après ces jeux d'écriture, l'élève est prêt-à-porter un regard plus attentif sur les mots qu'il lit ou qu'il écrit, développant ainsi une meilleure attention à l'orthographe. La perception des allitérations devient plus aisée. »

(C. Oriol-Boyer, in "50 activités de lecture- écriture en ateliers", p.39).

Problèmes du lipogramme

« Dans la pratique du lipogramme monovocalique, présente dans les trois textes de Régine Detambel, supports de nos activités, le problème est celui du sens : il est en effet difficile d'écrire ce qu'on veut lorsqu'on ne dispose que d'une seule voyelle. »

(C. Oriol-Boyer, in "50 activités de lecture- «écriture en ateliers", p.39).

2- Consignes de lecture

Les consignes de lecture que nous reproduisons ici sont celles proposées dans l'ouvrage de C. Oriol-Boyer "50 activités de lecture- écriture en ateliers", (p.39).

Néanmoins, il faut signaler que d'autres consignes peuvent être présentées, que celles-là mêmes proposées peuvent être écartées, et ce en fonction des besoins de l'activité et du niveau des élèves. En d'autres termes, le professeur aura toute latitude de choisir les consignes qui répondent aux besoins réels de sa classe.

- Consigne n° 1
 - « *Essayer de résumer ce qui se passe dans chacun des textes 1, 2, 3.* »
- Consigne n° 2
 - « *Analyse détaillée de chaque texte : quelles sont les voyelles employées dans ces trois textes ?* »
- Consigne n° 3
 - « *Classer les mots des textes 1, 2, 3 par leur appartenance à une même catégorie grammaticale : noms, verbes, adjectifs, adverbes, pronoms, prépositions interjections. Pour chaque texte faire la liste des catégories qui ne sont pas représentées.* »

C- Ecriture

1-Objectifs de production

Produire un écrit lipogrammatique en respectant :

*« la structure du lipogramme,
la cohérence textuelle,*

et en mettant en jeu les savoirs linguistiques suivants :

*les voyelles,
les consonnes,
l'alphabet,
l'utilisation correcte du dictionnaire, les catégories grammaticales.* »

2-Applications

De même que pour l'activité de lecture, les consignes de cette activité d'écriture sont extraites de l'ouvrage cité ci-dessus, (pp.39-40).

Exercice n°1

- « *Trouver dix mots ne comportant que la voyelle **a**, dix mots ne comportant que la voyelle **e**, dix autres ne comportant que la voyelle **i**.* »

Exercice n°2

- « *Avec les mots découverts dans l'exercice 1, écrire une phrase avec des mots ne comportant que la voyelle **a**, une phrase avec des mots ne comportant que la voyelle **e**, une autre avec des mots ne comportant que la voyelle **i**.* »

Exercice n°3

- « *Si le niveau des élèves le permet, le professeur pourra proposer un autre exercice dans lequel il demandera aux élèves de prolonger par deux ou trois phrases chacun des textes 1, 2, 3 en respectant la voyelle présente dans chacun d'eux, tout en conservant la cohérence narrative.* »

Remarque : Le professeur peut, le cas échéant, intervenir pour aider ses élèves à trouver les mots dont il est question, ou à construire les phrases en respectant la cohérence. Il va sans dire que les activités métalinguistiques seront abordées au fur et à mesure de l'apparition du besoin de les prendre en charge, sous forme d'arrêts techniques fréquents.

D- Evaluation

Le professeur comme l'apprenant auront à évaluer les efforts fournis et procéder éventuellement aux réglages nécessaires pour un meilleur rendement futur. Le professeur pourra élaborer des grilles d'auto-évaluation dans lesquelles l'élève s'évaluera en fonction de ses prestations.

L'évaluation dont il est question dans ce genre de situation est celle qui implique directement l'apprenant : elle est formatrice et permet à l'élève de se situer et de réguler lui-même son apprentissage. Elle est basée principalement sur deux critères :

- le critère de réalisation, en ce qui concerne les tâches à accomplir.

- le critère de réussite, pour ce qui est du contrôle des éléments produits dans texte, qui peuvent se traduire pour l'élève ainsi : « ce que j'ai réussi », « ce que je n'ai pas réussi » ;

Nous proposons ici une grille d'évaluation qui prend en charge respectivement les deux critères mentionnés précédemment.

	Oui	Non
1- * j'ai bien lu texte initial		
* j'ai compris le texte que j'ai lu		
* j'ai résumé le texte		
* j'ai relevé toutes les caractéristiques du texte		
* j'ai respecté la ponctuation		
* j'ai relu mon résumé		
* j'ai vérifié l'orthographe des mots		
* j'ai utilisé le dictionnaire		
2- * mon écriture est lisible		
* j'ai respecté la conjugaison des verbes		
* j'ai construit une phrase grammaticalement correcte		
* j'ai trouvé les mots ne contenant que la lettre de mon texte facilement		

C'est donc dans un souci d'efficience pédagogique que l'élève saura, à travers cette évaluation personnelle, que les actes de lecture- écriture engendreront forcément deux autres actes : relecture- réécriture, et que si quelqu'un veut accéder à la *littérature*, on lui dira simplement *Lis tes Ratures*.

D'où la nécessité d'accorder une attention particulière au brouillon.

II. ANALYSE DES PRODUCTIONS DES ELEVES

Cette séquence présentée sous forme d'écrits lipogrammatiques a été abordée selon le processus suivant :

A- Lecture des textes

Le travail s'est déroulé en groupes, et ce après avoir explicité aux élèves dans les moindres recoins les raisons de cette manière de procéder. Le choix de cette manière de travailler, c'est-à-dire en groupes est dicté par la nécessité de:

- s'inscrire dans le cadre du projet didactique qui encourage le travail collectif ;
- habituer les élèves au travail coopératif ;
- permettre aux professeurs de focaliser leurs efforts sur un nombre restreint de groupes en encourageant les interactions dans le cadre de la pédagogie différenciée.

Nous avons, dans un premier temps, fourni aux enseignants toutes les explications et toutes les consignes nécessaires au bon déroulement de l'expérimentation. Ces derniers ont procédé chacun dans sa classe, à la prise en charge réelle des élèves. A vrai dire, il faut signaler que ce n'est pas un travail totalement nouveau dans la mesure où les enseignants tout comme les élèves, ont l'habitude de travailler en groupe.

A signaler aussi que nous avons assisté à quelques séances de cette expérimentation (du moins dans son début) au niveau du collège situé à Médina (Batna). La classe est composée de douze élèves : huit garçons et quatre filles, répartis en trois groupes de travail. Le professeur a mis à la disposition de chaque élève les supports textuels à exploiter. Les dictionnaires sont disponibles, qu'ils soient en langue française, ou bilingues (arabe / français).

Quant à l'autre établissement, situé à N'Gaous (Batna), nous avons laissé le collègue professeur mener l'expérimentation tout seul : son sérieux, son abnégation ajoutés à son expérience dans le domaine nous étaient suffisants pour lui faire entière confiance. Les consignes qui lui sont données ont été plus ou moins appliquées : le travail s'est déroulé en groupes (deux groupes de cinq élèves chacun). Là, les élèves ont exploité les trois textes en même temps.

La classe du premier établissement est donc divisée pour la circonstance en trois groupes de travail ; chaque groupe a eu à exploiter un texte et le faire connaître aux membres des deux autres groupes.

Les trois textes ont fait l'objet d'analyses détaillées englobant à la fois :

lecture,
compréhension,
résumé succinct et
analyse proprement dite.

Lors des activités de lecture, et bien que les textes soient assez courts, ne renfermant pas de mots assez difficiles à prononcer, il faudrait toutefois signaler que certains élèves ont éprouvé certaines difficultés, quand il leur a été demandé de lire à haute voix. Leur articulation est parfois défectueuse : ce qui a engendré quelques désagréments influençant la compréhension et par conséquent l'évolution logique du processus pédagogique.

Et sans l'expérience, le savoir-faire et la patience du professeur (qui a usé de subterfuges et de gros moyens pédagogiques : textes, dictionnaires en quantité suffisante), le déroulement de ces activités aurait avorté.

Une fois donc mis sur les rails, les élèves ont pu saisir le sens global de chaque texte, ce qui a permis d'aborder sereinement le reste des activités.

Nous présentons ici les prestations des élèves dans chaque établissement. Dans un premier temps, nous reproduisons les réalisations des élèves de l'établissement situé à Médina (Batna), et dans la seconde étape, nous nous intéressons aux productions des élèves de l'établissement se trouvant à N'Gaous.

1-Etablissement 1

a- Consigne 1

Le résumé de chaque texte s'est fait oralement : chaque membre du groupe a d'abord procédé à la lecture silencieuse, puis une tentative de compréhension est établie. Il faut signaler que les lectures des élèves sont à apprécier différemment : si certains arrivent à lire assez couramment, d'autres au contraire ânonnent. Ce qui n'a pas facilité la compréhension. Un travail en profondeur est en ce sens, souhaité. Les enseignants du primaire doivent consacrer beaucoup de temps à la lecture (dans le sens de la lecture réflexive, utilitaire).

Après avoir pris à bras le corps chaque groupe, le professeur a mis en lumière le sens de chaque texte, en exigeant des élèves de recourir à chaque au dictionnaire pour préciser le sens d'un mot. Des éclaircissements ont été apportés quant aux spécificités sémantiques de chaque texte : il s'agit de textes lipogrammatiques ayant chacun pour thème un oiseau : un

palmipède (le canard), un passereau (le merle) et un échassier (l'ibis). C'est une thématique qui s'inscrit bien dans le monde immédiat et réel des enfants.

b- Consignes 2 et 3

Après avoir donc enlevé les difficultés liées à la compréhension et au sens, le professeur a invité les élèves à procéder à l'exploitation du texte. Cette exploitation a été consacrée d'abord aux remarques concernant la seule voyelle utilisée dans chaque texte, ensuite l'identification des mots et leur classement selon leurs catégories grammaticales.

La mise en évidence de toutes ces catégories grammaticales permettrait à l'élève de pouvoir déterminer la nature de chaque mot. De ce fait, il sera appelé à exercer un pouvoir réflexif sur le fonctionnement de la langue. Ou du moins, ce serait le début d'une réflexion future.

• *Groupe 1 (Texte 1)*

En effet, le premier groupe avait exploité le premier texte, intitulé "*Sacha, grand canard blanc*".

De cette analyse détaillée du *Texte 1*, les élèves ont pu relever les catégories suivantes :

Nom	« Sacha - canard - gants - Matra - ananas - Balthazar »
Verbe	« s'affala - lâcha »
Adjectif	« grand - blanc - blafard - afghan - bavard »
Pronom	
Article	« la »
Préposition	« à - ça – dans - par »
Adverbe	
Conjonction	
interjection	« ha la la »

• *Groupe 2 (Texte 2)*

La même exploitation et le même procédé ont été appliqués au deuxième texte, "*Serge, le merle vert*". Les réponses fournies par les élèves du groupe 2 sont réparties dans le tableau suivant :

Nom	« Estelle chevrette - tête - Serge - merle - tête - veste - effet - étés - sel - mer - vers de terre - perches - crevettes - perles »
Verbe	« s'embête - se désespère - déteste - rêve »
Adjectif	« dressée - grège - vert - desséchés »
Pronom	« elle »
Article	« le - les »
Préposition	« de - en »
Adverbe	
Conjonction	« et »
interjection	

• *Groupe 3 (Texte 3)*

En ce qui concerne les élèves du groupe 3, ils ont eu à exploiter le texte 3. Le travail réalisé peut se résumer ainsi, comme l'indique le tableau suivant :

Nom	« Dimitri - ibis - midi - instinct - Firmin »
Verbe	« dit - fit - vint »
Adjectif	« gris - vif - strict »
Pronom	
Article	
Préposition	
Adverbe	
Conjonction	« chic »
interjection	

Ces résultats n'ont été possibles que grâce aux interventions soutenues et aux explications variées du professeur pour faciliter l'accès aux différentes catégories grammaticales. L'utilisation du dictionnaire a été indispensable, dans la mesure où le professeur a en quelque sorte, exhorté ses élèves à y recourir pour préciser la catégorie grammaticale en question. L'empreinte de l'enseignant est évidente, en ce sens que les productions des élèves ne sont pas entachées de grandes erreurs, qu'il faudrait signaler.

Il faut enfin préciser que ce début de l'expérimentation est certes laborieux, mais il nous a permis de constater l'implication effective des élèves dans le processus de lecture et

d'écriture et ce malgré la difficulté des tâches qui leur étaient respectivement confiées. A noter aussi que le recours à la langue maternelle était nécessaire pour mettre en évidence les différentes catégories grammaticales.

2-Etablissement 2

a- Consigne 1

Dans cette classe, les élèves des deux groupes avaient à exploiter tous les textes en même temps. Leurs réalisations sont produites ci-dessous. Après avoir procédé à la lecture de chaque texte, le professeur a mis en branle le processus d'exploitation en commençant par les remarques concernant d'abord l'aspect formel des textes : textes courts, "traitant tous un thème spécifique" relatif à un animal (environnement connu et apprécié par l'élève de cet âge).

Le constat qui a été fait par le professeur concerne beaucoup plus la qualité de la lecture des élèves : certains n'arrivent pas à déchiffrer, d'autres au contraire s'en sortent bien. La lecture, s'il est n'est pas de "bonne" facture, peut influencer négativement sur la compréhension et par conséquent sur la suite des activités. Une prise en charge rigoureuse de cette activité au niveau du primaire est devenue une priorité majeure, condition sans laquelle le travail de production serait vain.

b- Consigne 2

Après donc la lecture et l'analyse des textes pour mieux cerner le sens, une autre analyse a été entamée. Elle concerne cette fois la construction des textes. Les élèves, aidés par leur enseignant, ont pu découvrir les différentes constructions : chaque texte ne contient qu'une seule voyelle. Les élèves n'ont pas l'habitude de rencontrer ces genres de textes, et la suite des activités est prise pour un véritable jeu. Ce qui a déclenché l'envie de travailler, d'apprendre en jouant. L'écrit perd ainsi de son aura, si nous pouvons nous exprimer de la sorte, lui qui était considéré comme une activité inaccessible, intouchable, qu'on évite carrément, même au niveau des examens officiels. Les élèves se contentent de répondre aux questions relatives à la compréhension du texte et au fonctionnement de la langue, sans plus.

Le processus de la désacralisation de l'écrit est mis en marche. Pourvu qu'il y ait enchaînement et pérennité.

Ensuite le professeur a demandé aux élèves de classer les mots selon leur appartenance à telle ou telle catégorie grammaticale. Au début, il y avait une certaine "réticence", un certain blocage chez les apprenants, mais les interventions du professeur pour faciliter l'accès au sens ont été plus que bénéfiques. Le recours à la langue arabe pour une bonne assimilation s'est avéré indispensable. Une étude comparative a été réalisée. La suite du travail est devenue possible.

- *Groupe 1*

Texte 1

Noms	« Sacha - canard - Matra - Sacha - chat. »
Adjectifs	« grand - gants - blancs - blafard - Balthazar - bavard. »
Verbes	« s'affala - lâcha - charmant - passant. »
Prépositions	« à - dans - Ha la la - ça va pas ! »

Texte 2

Noms	« Estelle - chevrete - tête - veste - sel - mer - vers de terre - perches - crevette. »
Adjectifs	« grège - secs. »
Verbes	« dressée - s'embête - désespère – déteste - dessèches. »
Prépositions	« de. »
Articles	« les - le. »
Conjonction	« et. »

Texte 3

Noms	« ibis - midi - dix - vingt - vingt-cinq - vingt-six. »
Adjectifs	« gris - vif. »
Verbes	« dit - fit - vint. »
Prépositions	
Pronoms	
Articles	« l'. »
Conjonctions	

Il est évident que le travail du brouillon n'est pas réalisé ici. Sinon, l'enseignant aurait rectifié certaines erreurs concernant le classement des mots selon leurs catégories grammaticales respectives correspondantes. Nous pouvons mentionner dans ce contexte les termes "*gants*", "*Balthazar*" classés dans la catégorie des adjectifs, à titre d'exemple. Le manque d'expérience (dans cette nouvelle manière de faire, s'entend bien sûr), le manque de temps peut être sont apparemment les principales causes de cette négligence.

L'importance du brouillon est telle que son exploitation permettrait une relecture débouchant logiquement sur une réécriture. Cette dernière ne serait possible et réalisable que si la langue était visitée et revisitée : l'appropriation serait dans ce cas efficace et efficiente.

Cette activité a permis de mettre en évidence les lacunes existant chez les élèves : on apprenait pour apprendre ; alors qu'il fallait apprendre pour faire quelque chose (écrire, entre autres).

- *Groupe 2*

La même consigne a été prise en charge par les élèves du second groupe. Il va sans dire que les résultats obtenus sont pratiquement à ceux du groupe précédent. Nous les reproduisons intégralement.

Texte 1

Noms	« Sacha - canard - gents. »
Adjectifs	« grand - à - dans. »
Verbes	« lachat - passant. »
Prépositions	« dans - tacha. »

Texte 2

Noms	« Estelle - tête - chevrette. »
Adjectifs	« grège - etc. »
Verbes	« dressée - désespère. »
Prépositions	« de. »

Texte 3

Noms	« l'ibis - midi - vingt. »
Adjectifs	« vif - gri. »
Verbes	« dit - Firmin - demetre. »
Prépositions	« chic - Pic-Pic. »

A travers les réponses fournies par les élèves de ce groupe, nous constatons :

- un manque de concentration lors de l'écriture : les élèves n'essaient pas de vérifier ce qu'ils écrivent, soit en consultant le dictionnaire, soit en demandant pas l'aide technique de l'enseignant ;
- "cafouillis" dans le classement des mots selon leur appartenance grammaticale : ainsi, les prépositions "à" et "dans" sont classées dans la catégorie des adjectifs, ce qui nécessite
- l'utilisation rationnelle et rigoureuse du brouillon pour rectifier et corriger les erreurs et autres manques qui surgiraient chez les élèves ;

Il faudrait donc mener un enseignement apprentissage en profondeur, c'est-à-dire celui qui contribuerait à guider les élèves en les poussant lire et réfléchir sur le fonctionnement de la langue à l'intérieur du texte, et non à travers des phrases inertes, décontextualisées. Celles-ci ne favoriseraient pas une appropriation de la langue, saine et durable.

D'autres activités ludiques, par le biais de textes littéraires attrayants sont nécessaires pour :

- installer des compétences de lecture "voulue", c'est-à-dire une lecture où se mêleront plaisir, envie, joie et activités mentales de production ;
- installer des compétences d'écriture créative voulue, c'est-à-dire répondant à un besoin de s'exprimer (exprimer des sentiments, un point de vue, raconter, etc.), dans un cadre favorable, loin de toute contrainte coercitive liée à l'évaluation ou autre chose ;
- installer des compétences liées au métalangage pour doter l'élève de moyens nécessaires et adéquats lui permettant de créer.

Toutes ces compétences doivent être entourées de motivation, de plaisir, de climat de travail serein. Les résultats suivront.

B- Ecriture

Répartis toujours en groupes, les élèves ont eu cette fois à produire des mots ne contenant que les voyelles étudiées dans les textes supports.

1- Etablissement 1

a- Exercice 1

- *Groupe 1 (Texte 1)*

Les élèves du premier groupe (tantôt utilisant le dictionnaire, tantôt aidés par le professeur) sont arrivés à trouver une panoplie de mots, à l'image de :

« chat - bavard - Kaka - Akram - bazar - Amar - maman - a - à - Lampard - parla »

Il faut noter que l'intervention de l'enseignant et l'utilisation du dictionnaire étaient d'une nécessité absolue. Il avait fallu beaucoup d'abnégation et de courage pour encourager les élèves à faire des efforts, louables il faut le reconnaître, et par là retrouver des mots difficiles à trouver. Le niveau des élèves n'a pas facilité la production. Mais cela n'a pas empêché le professeur d'aider les élèves en leur proposant d'autres mots que nous n'avons pas présentés ici, et ce pour mettre en évidence les efforts personnels des apprenants. Ces termes ont été donnés oralement pour ne pas dénaturer l'expérimentation et par conséquent prouver que malgré les difficultés liées aux limites linguistiques des élèves, ce genre de travail est réalisable. Autrement, nous aurions pu obtenir une plus grande liste : nous nous sommes pliés aux exigences des consignes.

- *Groupe 2 (Texte 2)*

Les élèves du deuxième groupe sont arrivés à trouver les mots suivants :

« les - chêne - désert - élève - chef - cheptel - chercher - épeler - grec - grège -
mètre - Pépé - est - le - et - mettre - rester - lettre - je - relever - élever - mes -
dessert »

La production de ce groupe est comparativement aux autres, d'assez bonne facture. Sans l'intervention de l'enseignant, les mots comme "chêne", "cheptel", "grec", etc. ont été trouvés sans l'aide du professeur : ce qui pourrait révéler le niveau socioculturel des élèves.

- *Groupe 3 (Texte 3)*

Les éléments du groupe 3 ont trouvé les mots ci-dessous et ce malgré quelques difficultés. L'aide de l'enseignant ainsi que le recours au dictionnaire étaient d'une grande utilité.

« il - kiwi - mistigri - miss - kif-kif - pif - pin - pipi - pis - Ribî –
fit - Nil - dit - vit - rit »

Les résultats obtenus par les élèves de ce groupe (pour cet exercice) étaient vraiment laborieux dans la mesure où les difficultés ont été doublement ressenties :

difficultés liées aux termes contenant la graphie "i" à déterminer ;

difficultés au niveau des élèves de ce groupe.

En dépit de ces difficultés, les élèves ont fait l'essentiel, c'est-à-dire accepter de travailler en groupe et surtout se connaître un peu plus grâce aux interactions encouragées par l'enseignant.

b-Exercice 2

En ce qui concerne la production de phrases, la tâche a été un peu plus ardue.

Les élèves se sont ingéniés à construire des phrases compréhensibles avec les mots trouvés, mais ils n'y sont pas arrivés dès le début. Il a alors fallu que le professeur intervienne pour que les phrases soient ainsi produites, c'est-à-dire cohérentes.

- *Groupe 1*

« Akram parla à Lampard. » « Amar parla à Kaka. »

- *Groupe 2*

« Pépé cherche le cheptel et le désert. » « Le chef élève le cheptel. » « je relève les lettres que cet élève épelle. »

- *Groupe 3*

« Miss fit pipi. » « Mistigri dit : « il fit pipi. »

c- Exercice 3

Nous inscrivant dans le cadre de l'approche communicative qui privilégie la prise en charge des besoins réels des apprenants, et constatant que le niveau des élèves ne permet pas pour le moment, d'exiger plus, cet exercice n'a pas été abordé.

Enfin, notons que les activités métalinguistiques ont été abordées et exploitées selon leur apparition. Si l'enseignant constate que les élèves n'arrivaient pas à cerner une notion, un point de langue quelconque, il intervenait pour l'explicitier.

2-Etablissement 2

a- Exercice 1

- *Groupe 1*

Exploitant d'abord les trois textes à chaque fois, les élèves sont arrivés à trouver les mots suivants en se basant d'abord sur leurs propres "expériences", ou s'appuyant sur les conseils et autres pistes proposés par le professeur, ou enfin utilisant le dictionnaire.

* Texte 1 (Lettre a)

« Maman - papa - car - la - bras - abattage - abat - abaça - a - à. »

* Texte 2 (Lettre e)

« et - effet - Rex - rêve - le - les - de - des - elle - erre - échec. »

* Texte 3 (Lettre i)

« ici - ils - ibis - Nil - pin - pipi - Mini - indri. »

• *Groupe 2*

Les élèves de ce groupe ont eux aussi à analyser et exploiter les trois textes ensemble. Les conseils de l'enseignant, le dictionnaire et leur propre bagage linguistique sont les éléments essentiels qui leur ont permis de trouver les termes suivants.

* Texte 1 (Lettre a)

« Ma - pas - canada - papa - sa - Akrame - maman - bras - la - car. »

* Texte 2 (Lettre e)

« elle - le - de - dé - effet - echesse - rêve - lé. »

* Texte 3 (lettre i)

« indis - ille - pis - pipi - nill - dic - midi - mini - tidi. »

A la lecture de ces productions des élèves, nous pouvons dire -sans risque de nous tromper- que le niveau des élèves est réellement en deçà de ce qu'il devait être.

En effet, nous constatons que les élèves ne font pas le discernement entre le son et la graphie. Ainsi au son [s], correspondent les graphies "s" ou "c" dans les mots "*indis*" et "*dic*". Le vocabulaire des élèves est vraiment limité, en ce sens que leurs mots ne dépassent pas les monosyllabiques.

Nous relevons aussi que l'utilisation de la lettre majuscule se fait selon l'humeur du moment : à un nom propre, on peut lui faire correspondre soit une majuscule (*Akrame*), soit une minuscule (*canada*). Un travail en ce sens doit être abordé à chaque fois que la circonstance l'exige.

b- Exercices 2 et 3

Ces deux activités, concernant les constructions de phrases avec les mots trouvés dans chaque liste, n'ont pas été abordées. Les raisons sont à chercher chez les élèves (le niveau ne le permet pas) et au niveau du temps (le collègue enseignant ne disposant pas de temps suffisant pour les exploiter rigoureusement).

C- Evaluation des deux activités (lecture et écriture)

Comme nous pouvons le constater, cette première séquence a (même dans la "douleur", parfois, vu le niveau réel des apprenants) permis aux acteurs de l'action pédagogique de produire, même s'il ne s'agit dans un premier temps que de brouilles.

Il faut signaler que les textes présentés aux élèves paraissaient un peu "bizarres", du moins au début. Mais au fur et à mesure de leur exploitation en lecture et en écriture, les élèves ont pris les activités pour un véritable jeu de devinettes. Ce qui les a poussé à produire (aidés en cela, il est vrai par le professeur), à créer et à produire des termes et des phrases (les leurs) dans une démarche ludique, pleine de travail assidu, et surtout en toute liberté.

Cela pourrait leur redonner confiance à vouloir écrire et créer dans un climat de travail libre, un climat de sérénité qui aboutira à des résultats meilleurs, du moment que l'écrit est réellement désacralisé. L'aspect ludique dans l'exploitation des supports textuels a, en quelque sorte, permis aux acteurs de l'acte pédagogique de ne plus considérer l'écrit comme une activité difficile, donc à éviter. Le temps qu'a duré cette expérimentation, a mis en exergue la relative facilité de création chez les uns, pour peu qu'on s'y mette méthodiquement ; et une difficulté de production constatée chez les autres (un encouragement permanent doit leur être fourni : les résultats arriveront certainement).

Les interventions fréquentes et répétées des professeurs ont permis non seulement de lire et comprendre les textes, mais aussi de fournir des efforts louables pour produire (même s'ils ont été aidés et soutenus par les professeurs).

Cela revient à dire que, même si la qualité des productions est encore loin de la "perfection" (le terme est un peu ambitieux), il n'en demeure pas moins que le premier jet est lancé. L'essentiel réside, osons-nous dire, dans le fait que les changements que nous voulons initier ont été acceptés par tous : élèves et professeurs ont fourni des efforts louables pour "jouer" le jeu et arriver à des résultats, on ne peut plus, acceptables.

Ainsi, la qualité des activités réside dans la qualité des supports didactiques.

Les textes lipogrammatiques sont de véritables supports attrayants qui ont permis aux apprenants de se sentir en sécurité, loin de toute contrainte, et par conséquent ils ont pu réaliser des "prouesses" pour être à la hauteur.

Aussi étions-nous dans le bon sens en partant du texte littéraire ludique, pour mettre en évidence les éléments langagiers à exploiter. Le sens inverse, c'est-à-dire l'utilisation de textes utilitaires ordinaires (qui était et est encore en vogue), ne favorise en aucune manière l'appropriation pérenne de la langue.

Au bout de cette première tentative, nous pouvons dire que les élèves comme d'ailleurs les professeurs, ont pu atteindre un certain nombre d'objectifs pédagogiques et installer quelque peu des compétences de production. Cette nouvelle manière d'aborder le texte (donc l'écrit en général), a permis aux acteurs de découvrir des supports textuels totalement nouveaux, différents des autres qu'ils exploitaient ensemble. Nous entendons par "nouvelle manière d'aborder le texte", l'introduction et l'exploitation du texte littéraire d'une manière ludique, dans une démarche créative, alliant lecture et écriture pour finalement aboutir à la production, la création d'écrits dans leur spécificité artistique. C'est du moins l'objectif de notre recherche.

L'exploitation du texte lipogrammatique a permis de découvrir certaines spécificités du texte littéraire, jusque là ignorées. Cette exploitation a en effet révélé que :

le texte littéraire ne doit plus être considéré comme un "ogre", donc à écarter complètement des activités langagières, ou à classer comme un simple document à lire, sans plus ;

le texte littéraire doit être désacralisé, et par conséquent à considérer, au même titre que les autres supports, comme un lieu où s'exercent des activités de langue pour une appropriation pérenne ;

le texte littéraire permet à l'apprenant de découvrir, comme l'a affirmé C. Oriol-Boyer dans son article intitulé *"Pour une didactique du français langue et littérature étrangères"*, (1990, p.5), « que l'on peut vouloir apprendre une norme afin de la transgresser selon son bon plaisir, au service de l'humour et de la connivence. » ;

le texte littéraire est au service de la création : les interactions, les va-et-vient dans les textes, le plaisir d'apprendre dans un climat sain (aucune contrainte pédagogique liée à l'erreur, à l'évaluation n'est venue maculer cette atmosphère de sérénité), ont permis de redorer non seulement le blason de la production écrite, mais aussi l'envie de travailler ;

le texte littéraire a permis aux acteurs de l'acte pédagogique de travailler dans un cadre de coopération efficace, en ce sens que les activités abordées collégialement ont servi à quelque chose, c'est-à-dire ont fait découvrir la possibilité de produire réellement dans une démarche créative. Les professeurs ont par leur savoir-faire su initier les apprenants à la lecture utilitaire, c'est-à-dire l'initiation à la lecture qui serve l'écrit, et vice versa ;

le texte littéraire a aussi permis de jouer avec le langage pour un meilleur apprentissage : loin des contraintes de l'évaluation sommative, loin des remontrances et autres réprimandes, loin de la hantise de l'erreur et de la tache, les élèves ont fait ce qu'ils ont pu, aidés en cela par la présence quasi permanente de l'enseignant.

Il faut noter que les productions des élèves peuvent nous être utiles et nous renseigner, d'une manière ou d'une autre, sur leur niveau réel, leurs penchants, leurs personnalités, etc. Les écrits que nous avons récupérés montrent clairement l'organisation des élèves : certains sont vraiment méthodiques, méticuleux dans la présentation des activités en faisant très attention aux ratures. D'autres, par contre, sont peu soucieux de l'organisation et de la présentation matérielle de leurs travaux.

En outre, nous avons pu constater que le sport en général, et le football plus particulièrement est le domaine par excellence que les enfants apprécient beaucoup. Le fait de connaître des

joueurs de renommée internationale (Kaka, Lampard, etc.), montre bien l'effet qu'ont les médias sur la personnalité des élèves. A méditer.

Il faut noter aussi (et enfin), que le brouillon utilisé par les élèves lors des premiers jets de l'écriture doit être exploité et utilisé pour une nouvelle écriture améliorée. Cela sécuriserait l'apprenant et l'encouragerait à écrire même si les conditions matérielles ne peuvent pas être réunies, chaque fois. Dans notre cas, ces conditions n'étant pas toutes réunies (manque de temps, travail entrepris inhabituel, etc.), la réécriture des premières productions n'est pas abordée comme nous le souhaitions. Alors, nous nous sommes contentés des premiers écrits, présentés intégralement dans cette analyse. Les résultats obtenus dans l'un et dans l'autre établissement sont plus ou moins identiques, à la seule différence peut être au niveau de la valeur des créations des apprenants. Nous laisserons l'appréciation au lecteur. Ce dont est pratiquement sûr, c'est que l'intégration du texte littéraire dans sa facette ludique, alliant lecture, écriture et "visite" de la langue (si nous pouvons nous exprimer ainsi), pour converger vers une création artistique dans un cadre de travail coopératif ou individualisé est non seulement possible mais à envisager et à encourager.

La création passe avant tout par la valorisation des brouillons et des premiers jets des élèves.

La réécriture des brouillons est certes, l'une des conditions de réussite de l'activité de l'écrit. Mais son utilisation immédiate n'a pas été réalisée dans ce projet, et ce pour diverses raisons : manque d'expérience dans ce genre d'activité, manque de temps, pour les principales.

Il faut souligner que son utilisation sera effective (à notre sens) dans les deux derniers projets relatifs à l'exploitation du conte.

Chapitre 3

Projet 2

Faire des rimes

Jouer avec le langage 2

CHAPITRE III

Projet 2 : Faire des rimes, jouer avec le langage 2

Comme pour le projet didactique 1, le projet 2 s'inscrit dans le cadre de l'exploitation de supports pédagogiques ayant pour thème central la poésie. Il est nécessaire de dire que nous n'allons pas présenter ces textes en tant que tels, c'est-à-dire des poèmes régis par des règles rigoureuses de composition. Il s'agit plutôt de les présenter dans leur forme ludique pour permettre aux élèves de lire pour produire (ce ne serait qu'une initiation à la production, faire des rimes) dans une démarche de coopération et d'interactions.

I. FAIRE DES RIMES (manuel C. Oriol-Boyer)

A- Support didactique

Ce support textuel est puisé de l'ouvrage de C. Oriol-Boyer, intitulé "*50 activités de lecture- écriture en ateliers*" (p. 26).

Gare au loup

Un groupe de trois enfants se promène en chantant :

*Le groupe : « Promenons-nous dans les bois
Pendant que le loup n'y est pas
Si le loup y était, il nous mangerait.
Loup, y es-tu ? »*

*Le lapin : « Non, c'est moi, le lapin,
je cherchais des copains. »
Le groupe : « Alors viens te promener avec nous.
Promenons-nous dans les bois...*

Loup, y es-tu ? »

*L'écureuil : « Non, c'est moi l'écureuil,
je jouais à cache-cache avec les feuilles. »*

Le groupe : « Alors viens jouer avec nous !

Promenons-nous dans les bois...

Loup, y es-tu ? »

*Le faon : « Non, c'est moi, le petit faon,
je parlais avec le vent. »*

Le groupe : « Alors viens parler avec nous !

Promenons-nous dans les bois...

Loup, y es-tu ? »

*La chouette : « Non, c'est moi, la chouette,
j'ai perdu mes lunettes. »*

Corinne ALBAUT, *Gare au loup*,
Actes Sud Junior, 2000.

B- Lecture du texte

1- Objectif de lecture

Lire et comprendre un texte pour découvrir :

- *« la notion de strophe,*
- *la notion de rime. »*

Avant de procéder à l'exploitation du texte, essayons de clarifier un peu les notions relatives au poème.

En effet, *« ce texte est, comme l'a indiqué C. Oriol-Boyer, composé de strophes de deux types :*

- *celles qui rapportent les paroles du groupe : leur forme est toujours la même à un élément près. En effet le verbe qui suit « Viens » varie : ainsi on a viens te promener, viens jouer, viens parler ;*
- *celles qui rapportent les réponses des différents animaux : à chaque fois nous avons :*

1/ une première ligne avec : Non, c'est moi, le ou la...suivi d'un nom d'animal ;

2/ une deuxième ligne commençant par je, expliquant ce que l'animal fait là, et finissant par un mot qui rime avec le nom de l'animal.

Ainsi en est-il de : lapin/copains - écureuil/feuilles - faon/vent - chouette/lunettes.

Nous ferons remarquer que c'est le son à l'oral qui compte et non la manière dont il est orthographié :

Nous soulignerons aussi qu'un mot singulier peut rimer avec un mot pluriel où l's ne se prononce pas. Nous pourrions réviser les différentes graphies d'un même son (in, ein, ain).

Nous noterons enfin que les mots choisis pour leur sonorité sont également choisis pour leur sens en accord avec l'aspect de l'animal, son caractère, son lieu de vie, de telle sorte que le texte demeure cohérent sur le plan référentiel. »

(C. Oriol-Boyer, in "50 activités de lecture- écriture en ateliers", p.26)

2- Consignes de lecture

- * lire (faire lire) et comprendre le texte.
- * analyser le texte pour relever ses principales caractéristiques : rimes, strophes, etc.
- * relever les mots qui, à l'oral, finissent de la même manière et qui sont placés au bout d'une ligne.
- * proposer un autre mot qui finit de la même manière et qui appartient au monde, à la vie ou à l'aspect de l'animal.

Ex : lapin/copain = sapin, pain, galopin, vilain, etc.

C- Ecriture

1- Objectifs de production

Ajouter des vers qui riment dans un poème en respectant :

*« la rime,
le découpage en vers,
la cohérence thématique, la notion de refrain. »*

A travers ces activités d'écriture, l'élève aura à trouver :

- a- « un mot qui rime avec : ruban - talon - couette - bois - pot - vol.
- b- les réponses de chaque animal pour la suite du texte. »

2- Consignes d'écriture

- « Voici la suite du texte mais il manque les réponses de chaque animal.

- *Ecrivez-les en prenant en considération la réponse des animaux : par exemple pour le rossignol, comme les animaux répondent « Viens chanter avec nous », il faut que le rossignol parle d'une chanson afin qu'il y ait cohérence thématique. »*

Le groupe : « *Alors viens chercher avec nous !
Promenons-nous dans les bois ...
Loup, y es-tu ? »*

Le rossignol : « *Non, c'est moi, le rossignol,
je chantais une chanson folle. »*
Le groupe : « *Alors viens chanter avec nous !
Promenons-nous dans les bois...
Loup, y es-tu ? »*

Le hérisson : « *Non, c'est moi, le hérisson,
..... »*
Le groupe : « *Alors viens jouer au foot avec nous !

Promenons-nous dans les bois...
Loup, y es-tu ? »*

L'escargot : « *Non, c'est moi, l'escargot,
..... »*
Le groupe : « *Alors viens courir avec nous !
Promenons-nous dans le bois...
Loup, y es-tu ? »*

Le papillon : « *Non, c'est moi, le papillon,
..... »*
Le groupe : « *Alors viens voler avec nous !
Promenons-nous dans les bois...
Loup, y es-tu ? »*

Le loup : « *Oui, c'est moi, le loup affamé,
et je vais tous vous dévorer. »*

Solution de l'auteur :

Le rossignol : « *je chantais : do-ré-mi-fa-sol. »*

Le hérisson : « *j'ai crevé mon ballon. »*

L'escargot : « *j'essayais d'aller au galop. »*

Le papillon : « *je fais semblant d'être un avion. »*

Remarque : Le professeur peut proposer une autre activité, celle qui rime avec la précédente, s'il estime que le niveau de ses apprenants le permet ; et de là, il peut aussi demander aux élèves de continuer le texte en ajoutant d'autres animaux et donc d'autres strophes.

Signalons aussi que les activités métalinguistiques doivent être exploitées selon les besoins de la séquence et ceux des élèves. Elles seront abordées au fur et mesure de l'apparition de ces besoins langagiers en les puisant du texte support : elles servent, en d'autres termes l'activité d'écriture.

D- Evaluation

Le professeur pourra élaborer des grilles d'auto- évaluation dans lesquelles l'élève s'évaluera en fonction de ses prestations.

Il sera appelé à s'inscrire (sous l'égide de l'enseignant, évidemment) dans le cadre de l'évaluation formatrice qui lui permettrait de réguler ses apprentissages selon deux principaux critères : celui des conditions de réussite, et celui de la réalisation concrète des éléments du texte produits. Nous proposons, entre autres, les grilles suivantes :

Critères de réussite

	Oui	Non
* mon écriture est lisible		
* j'ai respecté la conjugaison des verbes		
* j'ai construit une phrase grammaticalement correcte		
* j'ai trouvé les mots ne contenant que la lettre de mon texte facilement		

Critères de réalisation

	Oui	non
* j'ai bien lu texte initial		
* j'ai compris le texte que j'ai lu		
* j'ai résumé le texte		
* j'ai relevé toutes les caractéristiques du texte		

* j'ai respecté la ponctuation		
* j'ai relu mon résumé		
* j'ai vérifié l'orthographe des mots		
* j'ai utilisé le dictionnaire		

C'est donc dans un souci d'efficience pédagogique que l'élève saura, à travers cette évaluation personnelle, que les actes de lecture- écriture engendreront forcément deux autres actes : relecture- réécriture, et que si quelqu'un veut accéder à la *littérature*, on lui dira simplement *Lis tes Ratures*.

D'où la nécessité d'accorder une attention particulière au brouillon.

II. ANALYSE DES PRODUCTIONS DES ELEVES

Nous présentons ici les productions des élèves au niveau des deux établissements où s'est déroulée notre expérimentation.

Le texte s'y prêtant parfaitement, une mise en voix a été réalisée avec le texte initial au niveau du premier établissement.

Mais avant cette étape, le professeur a procédé à une lecture magistrale, suivie de quelques lectures individuelles des élèves afin d'éliminer les difficultés liées au déchiffrage, à la structure du texte et à la compréhension globale.

La mise en voix a été une réussite dans la mesure où les élèves ont joué le véritable jeu des dialogues.

Soulignons toutefois, que certains élèves éprouvent des difficultés dans le domaine de la lecture. Et comme annoncé précédemment, des efforts au niveau du cycle primaire sont indispensables.

Le recours à la langue maternelle a été nécessaire pour expliquer de temps à autre quelques notions, quelques mots paraissant poser des problèmes de compréhension. Ce recours n'était toutefois pas systématique : c'est quand la situation l'exige vraiment, que le professeur intervient pour la débloquer.

A- Lecture

Les activités de lectures ont été abordées et réalisées en groupes sous la direction du professeur. Des éclaircissements relatifs à la structure du texte ont été apportés au fur et à mesure : ceci a permis de clarifier un tant soi peu les concepts de "strophe", "rime", etc., en se référant (si besoin est) à la langue maternelle de l'élève. Mais, surprise, ce genre de texte n'est pas encore exploité, même en langue maternelle : quelques élèves ont des bribes d'informations sur la strophe, la rime, etc.

Ensuite, chaque groupe a procédé à l'analyse du texte qui lui est présenté. Des explications concernant les rimes ont été apportés aux élèves, afin qu'il n'y ait pas de confusion entre la graphie et la prononciation.

Nous présentons ici les prestations des élèves dans chaque établissement. Dans un premier temps, nous reproduisons les réalisations des élèves de l'établissement situé à Médina (Batna), et dans la seconde étape, nous nous intéressons aux productions des élèves de l'établissement se trouvant à N'Gaous (Batna). Nous pouvons apprécier les productions des élèves comme suit.

1-Etablissement 1

a- Groupe 1

Le tableau suivant met en évidence les efforts consentis par les élèves du groupe 1 :

ruban	« éléphants - enfants - paon - plant - grand - serpan - coup franc »
talon	« garçon - fond - ballon - cochon - cocon - son - ton - mon - sont - bonbon »
couette	« lunettes - brouette - mouette - oubliette »
bois	« toi - soi - quoi - moi - loi - roi - poids - pois - trois - voie »
pot	« l'eau - drapeau - bateau - bienteau - oiseau - mots - mourseau »
vol	« sol - bol - col - drôle - role - pole - folle »

Il faudrait noter que les élèves ayant éprouvé certaines difficultés quant à la production des mots (pour une raison ou pour une autre) ont été épaulé par le professeur. Ce dernier n'a

pas hésité un seul instant à recourir à la langue maternelle (sans abus) pour éliminer les difficultés surgies au moment de la production. Ce qui leur a permis de participer activement à la séance de lecture et fournir des efforts supplémentaires, car se sentant directement impliqués dans le processus, considéré réellement comme un jeu.

Mais nous avons constaté les élèves éprouvent des difficultés pour allier le son à l'orthographe, et ce malgré l'aspect ludique des activités. Le manque de bagage linguistique (dû pour l'essentiel aux facteurs socioculturels des enfants, et même au statut du français), est principalement la cause de l'"échec" constaté au niveau de l'écrit.

Ainsi est-il utile de signaler que le manque de concentration, le manque de savoir-faire et de culture lectorale (osons-nous dire), ont été pour beaucoup dans les erreurs graphiques et même phonétiques, commises par les élèves. Au son [f], ils allient la graphie "f" au lieu de "ph" dans le mot "*éléfant*" ("*éléphant*"). Le même constat peut être fait au niveau d'autres sons, à l'image des sons [ã] [o], etc.

On peut dire aussi, que les termes monosyllabiques sont plus faciles à trouver par les élèves que les autres. Autant dire que l'intervention du professeur et l'utilisation du dictionnaire restent de loin le côté sécurisant, à même de permettre aux élèves d'essayer de produire.

Notons enfin que le professeur s'est limité à ces listes pour ne pas trop déborder et par là respecter les consignes de lecture et d'écriture formulées au préalable. D'autres termes ont été toutefois présentés, mais oralement.

b- Groupe 2

La prestation des élèves est présentée ci-dessous :

ruban	« éléphants - enfants - paon - grand - plan - serpents - couphran »
talon	« garçon - font - balon - cochon - cocon - chanson - son - ton - sont - mon - bonbon »
couette	« chouette - lunettes - mouette - brouette - obliette »
bois	« toi - moi - soi - quoi - loi - roi - poids - pois - trois - voix »
pot	« l'eau - mots - drapeau - bateau - oiseau - bientôt - morçeau »
vol	« sol - bol - col - drôle - role - pôle - folle »

Les mêmes remarques peuvent être faites pour les productions de ce groupe. Le manque de concentration, la limitation des pré acquis sont pour l'apparition des erreurs liées à l'orthographe. L'utilisation du brouillon pour la réécriture (qui n'était pas exploitée convenablement) s'avère une nécessité absolue : cela permettrait aux apprenants de revisiter la langue pour une éventuelle appropriation pérenne. Un travail colossal attend les acteurs, et ce à tous les niveaux, en particulier au niveau du cycle primaire. C'est à ce niveau qu'il faudrait installer solidement les compétences de phonétique et de lecture, condition nécessaire pour entamer la suite sous de bon augure.

c- Groupe 3

Les termes trouvés par les élèves de ce groupe et qui riment avec les mots proposés se résument dans le tableau suivant :

ruban	« enfant - éléphant - paon - grand - plan »
talon	« garçon - fonds - ballon - cochon - cocon - chansons - son - mon – sont »
couette	« chouette - brouette - mouette - lunette - oubliette »
bois	« toi - soi - moi - quoi - loi - roi - poids - pois - trois - voix »
pot	« l'eau - drapeau - mot - bateau - bientôt - oiseau - morceau »
vol	« sol - bol - col - drôle - role - pole - colle - folle »

L'empreinte de l'enseignant dans la découverte de ces mots est évidente. Sans quoi, le travail aurait été difficilement réalisable. Mais il ne faut pas non plus négliger les efforts des élèves. Ils se sont

L'objectif est avant tout de pousser les élèves à exercer un travail réflexif sur le fonctionnement de la langue, à travers des activités ludiques. Ce qui engendrerait, peut être, le fait de retrouver dans un premier temps la joie d'apprendre, et plus tard l'envie de bien faire.

2-Etablissement 2

Au niveau de cet établissement, le professeur a partagé les élèves en deux groupes. Nous reproduisons leurs productions relatives à la création de mots rimant phonétiquement avec d'autres proposés dans les consignes de lecture.

a- Groupe 1

ruban	« cean - banc - enfant. »
talon	« maison - bon. »
couette	« serviette - chouette. »
bois	« soie - mois - tois - nois. »
pot	« mot - sot - lot. »
vol	« col. »

b- Groupe 2

ruban	« banc - enfanc. »
talon	« maison - bon. »
couette	« cuiette - chouette. »
bois	« tois - moi - le droit. »
pot	« vot - sot - mot - lot. »
vol	« mol. »

Ce que nous dire à propos de ces productions, nous l'avons déjà signalé ailleurs. Les mêmes remarques sont valables. Ainsi, la mauvaise concentration, le manque de bagage linguistique reviennent à chaque fois.

En revanche, ce qui peut nous satisfaire réside dans le fait que les élèves ont saisi la notion de rime phonétique, et ce malgré les difficultés orthographiques. Aussi est-il indispensable d'impliquer directement l'élève dans le processus d'apprentissage en lui montrant à chaque occasion ses erreurs et ses limites. Ce qui lui permettrait de se "re"concentrer et de se "ré"impliquer dans ce qu'il entreprend. Le brouillon tout comme l'erreur sont à revaloriser, à prendre en charge, et non à éliminer ou à négliger.

B- Ecriture

Cette activité a débuté par un bref rappel sur les mots trouvés en séance de lecture. Le professeur a, par la suite, demandé aux élèves de trouver d'autres mots qui riment avec les

mots qui leur sont proposés. D'autres mots ont été trouvés, néanmoins l'aspect écrit n'a pas été pris en charge. C'était en quelque sorte pour mettre en marche le processus d'écriture à venir.

La seconde partie de cette activité relative à la création des suites cohérentes des réponses de chaque animal a été encore des plus difficiles, car les élèves ("démunis" qu'ils sont, linguistiquement s'entend) n'ont pas pu "imaginer" et "créer" ces suites.

Il faut noter que les efforts fournis ne sont pas dérisoires, loin s'en faut. Nous les reproduisons tels qu'ils ont été produits, dans les deux établissements.

1-Etablissement 1

a- Groupe 1

Les phrases produites par le groupe 1 se présentent ainsi :

« le hérisson : je suis comme le ballon. »
« l'escargot : où est l'eau ? »
« le papillon : je veux être comme un avion. »

Quelle que soit la valeur artistique et linguistique de ces productions, il n'en demeure pas moins que le concept de rime orale est assez bien assimilé. Cela n'est bien sûr rendu possible que grâce à l'aide de l'enseignant.

b- Groupe 2

Les réalisations appartenant aux membres de ce groupe sont insérées dans le tableau ci-dessous :

« le hérisson : je joue très bien au ballon. »
« l'escargot : je cherche de l'eau. »
« le papillon : je vôle comme un avion. »

Comme pour le groupe 1, les élèves du groupe 2 ont saisi les points de ressemblance entre les animaux en question et les rimes qui aillent avec eux : hérisson (boule → ballon), papillon (air → avion). C'est le point de départ pour une production à valeur artistique future.

c- Groupe 3

Enfin, l'essai des élèves du groupe se présente ainsi :

« le hérisson : j'ai perdu mon ballon. »
« l'escargot : je ve boir de l'eau. »
« Le papillon : je suis un avion. »

En définitive, il faut signaler que le professeur a, à la fin de cet exercice donné les solutions proposées par l'auteur du texte en procédant aux explications nécessaires. Ceci dans le but de comparer les écrits respectifs des élèves avec le texte originel.

Nous reproduisons ici les solutions de l'auteur :

Le rossignol : Non, c'est moi, le rossignol,

je chantais « do-ré-mi-fa-sol ».

Le hérisson : Non, c'est moi, le hérisson,

j'ai crevé mon ballon.

L'escargot : Non, c'est moi, l'escargot,

j'essayais d'aller au galop.

Le papillon : Non, c'est moi le papillon,

je fais semblant d'être un avion.

Le plus important réside, à notre avis dans le fait que les enfants ont saisi le sens profond des notions inhérentes à cette séquence : rime, strophe, vers, etc.

Il appartient donc aux professeurs de persévérer dans les efforts en exploitant le texte littéraire et par là inviter les élèves à la production.

2-Etablissement 2

Après avoir présenté les efforts des élèves de l'établissement 1, et ce quelle que soit la valeur de leurs productions, nous proposons ci-dessous les prestations de leurs camarades de l'établissement 2.

a- Groupe 1

« le hérisson : je joue avec le ballon. »
« l'escargot : j'ai acheté le gigot. »
« le papillon : je joue avec le cordillon. »

A travers ces phrases, nous pouvons dire que le décalage entre l'oral et l'écrit est important chez nos élèves.

Entendre un mot et le transcrire graphiquement d'une manière correcte est une tâche difficile à effectuer par nos élèves. Le professeur a prononcé le groupe de mots "*l'accordéon*"; l'enfant a mal entendu : au lieu de demander l'orthographe correcte, il a écrit directement ce qu'il entendu, le groupe "*le cordillon*". Pour éviter ces erreurs, il est indispensable d'installer des compétences autant à l'oral qu'à l'écrit dès le départ. Il faudrait :

- habituer les élèves à réfléchir sur la graphie des mots en les poussant à répéter, épeler, chercher la bonne graphie dans le dictionnaire ;
- les encourager à lire constamment, même s'ils ne comprennent pas au départ : pourvu qu'ils aient ce besoin et ce plaisir de lire, car la lecture est délaissée par nos élèves (et même par les enseignants) ;
- les amener à joindre l'utile à l'agréable : lire pour écrire et écrire pour lire ;
- valoriser leurs productions en les lisant et en les corrigeant, même s'il s'agit de brouillons insignifiants.

Ce qui permettrait de redorer le blason de l'apprentissage dans un cadre ludique agréable et motivant.

b- Groupe 2

« le hérisson : je phrape avec le ballon. »
« L'escargot : je mets l'eau dans le frigo. »
« Le papillon : je joue à lion. »

Les mêmes remarques sont aussi valables pour les membres de ce groupe. Ajoutons à cela, le fait que les phrases produites par les élèves, au-delà de leur valeur linguistiques, sont un véritable signe révélateur (parfois) de leurs penchants.

Les termes utilisés dans les phrases prouvent que le premier "souci" de l'enfant réside dans le fait de vouloir continuer à jouer : le football est par excellence le sport préféré. "Kaka, Lampard, ballon, jouer, frapper etc.", pour ne citer que ceux-là sont cités par les élèves. La culture footballistique existe : il faut la développer dans un cadre de travail attrayant, et proposer d'autres situations mettant en valeur d'autres aspects de cette culture universelle favorisant les actes de lecture et d'écriture dans une démarche créative, et permettre par là à l'enfant de s'épanouir et s'ouvrir sur les Autres afin de les comprendre.

C- Evaluation des deux activités (lecture et écriture)

L'intervention du professeur s'est une fois de plus avérée des plus nécessaires, sans laquelle le travail de production aurait été vain. Tous les éléments (linguistiques et extralinguistiques) ont été exploités pour déboucher sur les résultats cités, certes difficilement, mais les acteurs y sont arrivés.

Les points de langue ont été abordés au fur et à mesure sous forme d'arrêts techniques dans lesquels le professeur intervient pour éclaircir une notion, un concept, une règle, un accord, etc.

Comme pour le premier projet didactique, signalons que le brouillon n'est pas exploité dans ce second projet, vu certaines contraintes objectives dues essentiellement au facteur temps.

En outre, nous avons encore remarqué chez certains élèves l'influence de l'anglais dans leurs écrits (*class, activity*, par exemple), qui pourrait s'expliquer par la nouveauté de cette langue dans leur cursus scolaire. Les interférences linguistiques dues à l'intrusion de la langue maternelle sont souvent décelées, en particulier au niveau de l'oral. Il faudrait les prendre en charge d'une manière sérieuse.

Il faut aussi signaler que les objectifs de lecture et d'écriture sont atteints : les productions des élèves nous en sont témoins.

La liaison de la lecture et de l'écriture est l'une des conditions qui permette aux élèves de produire dans un cadre ludique attrayant. Il faudrait pour cela que l'enseignant soit disponible à tout moment. Il est appelé à encourager ses élèves, à les motiver sans cesse, à les

corriger, à les initier à la lecture et à l'écriture. La valeur des productions des élèves dépend étroitement de la valeur de l'enseignement, et par conséquent de la valeur de l'enseignant.

Par ailleurs, ce que nous avons constaté chez les enseignants (à travers les productions des élèves) est sans conteste le désir d'innover, de sortir des sentiers battus du "proposé/imposé" des manuels scolaires actuels.

Les élèves ont certes éprouvé quelques difficultés liées essentiellement à la nouvelle organisation des apprentissages pour aborder ce genre d'activités, mais dans l'ensemble, notre objectif est atteint :

- introduire le texte littéraire et l'exploiter sereinement sans avoir des préjugés quant à son utilité, son efficacité, etc. ;
- acceptation des nouveautés dans le cadre du projet didactique pour favoriser l'apprentissage ;
- désir d'échanger les informations, de travailler en groupe, de prendre conscience de l'utilité de l'apprentissage, etc.

Néanmoins, il est utile de confirmer que beaucoup d'efforts sont nécessaires et restent à faire pour permettre aux acteurs de l'acte pédagogique d'atteindre les buts et d'installer des compétences solides pour engager un processus d'enseignement apprentissage utile, efficace et pourquoi pas performant. Ceci redonnerait envie et plaisir de travailler, en attendant de se pencher sérieusement sur la question. La conjugaison des efforts (tous les efforts) est une nécessité absolue pour pouvoir rehausser le niveau de nos apprenants : niveau linguistique, culturel, entre autres. Savoirs, savoir-faire, savoir être doivent d'abord se manifester, puis s'associer pour faire permettre à l'enfant d'apprendre à faire quelque chose (lire, écrire, comprendre, etc. ; bref, vivre).

Pour conclure ce chapitre, nous dirons (et nous sommes convaincus), que :

- le texte littéraire est le lieu idéal pour revaloriser les activités de lecture et d'écriture liées ;
- le texte littéraire doit être abordé de façon ludique pour pouvoir jouer avec le langage et apprendre avec plaisir ;
- le texte littéraire exploité sous cet aspect ludique permet de désacraliser l'écrit et donc travailler plus librement sans risque majeur d'échec.

Chapitre 4

Projet 3

Le conte

Lire et exploiter pour traduire

CHAPITRE IV

Projet 3 : Le conte, lire et exploiter pour traduire

Dans ce quatrième chapitre, nous présenterons le troisième projet didactique intitulé "*Le conte, lire et exploiter pour traduire*". Ce projet découle d'un "grand" projet didactique, intitulé "*Lire et exploiter le conte*", et qui englobe encore un quatrième projet intitulé "*Commencer et finir un conte*".

Composé de deux séquences, le troisième projet prendra en charge le conte en tant que structure cohérente, renfermant des personnages, ayant un début, une fin et des actions, et en tant que texte réduit à sa forme dénudée (sous forme de résumé), pour être traduit.

La première séquence est donc réservée à la lecture et la compréhension du conte pour retrouver les personnages, la structure narrative, et surtout résumer. Elle a pour titre "*Résumer un conte*".

La seconde séquence, elle, concerne le conte déjà exploité mais dans sa forme résumée pour pouvoir procéder à la traduction. Elle est intitulée "*Traduire un résumé*". L'activité de traduction, si elle était réellement prise en charge, pourrait contribuer à réduire les erreurs relatives aux interférences (phonétiques, lexicales, syntaxiques), qu'il faudrait "attaquer" à la racine. Autrement, les élèves vont garder des séquelles importantes à l'âge adulte.

Il s'agit pour l'essentiel de lire un conte puisé du terroir (un conte kabyle, "*Qui de nous est la belle, ô lune ?*" de Taos Amrouche), qui ne pose pas trop de difficultés de compréhension, ce qui faciliterait les activités du résumé et de la traduction.

Dans les deux dernières séquences, nous mettrons l'accent sur les situations initiale et finale du récit en montrant leurs caractéristiques.

Le déroulement des activités auquel nous aspirons aboutir, se fera dans une démarche créative, agréable, loin de toute contrainte pédagogique telles que la note, la peur de la faute,

les réprimandes de l'enseignant, afin de permettre aux professeurs de retrouver l'envie de travailler, et aux élèves le plaisir d'apprendre pour produire.

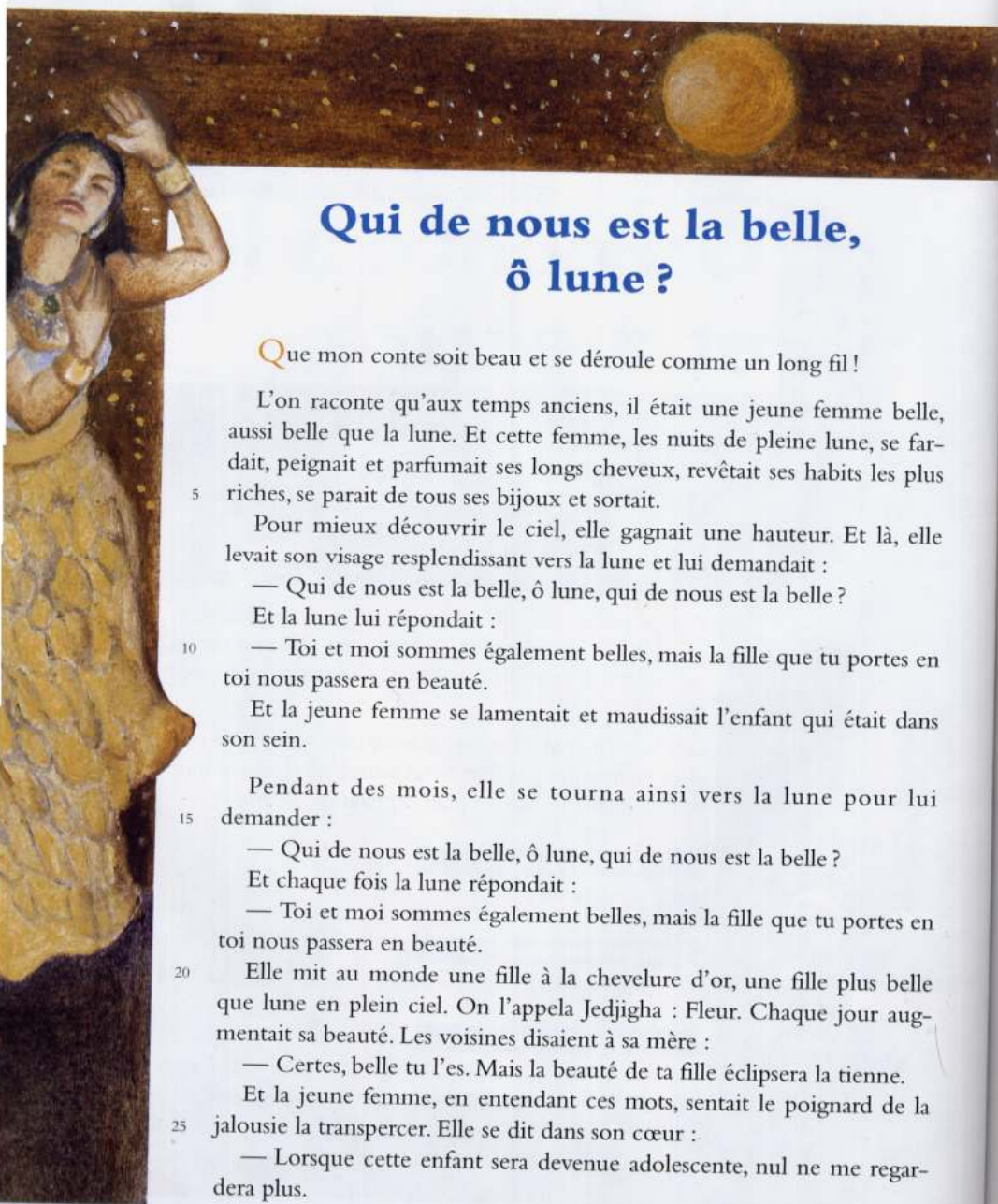
Signalons d'emblée que nous avons assisté au déroulement de ces séquences afin de mettre en exergue les modalités selon lesquelles elles ont été réalisées.

Signalons encore que, contrairement aux deux premiers projets où il était question du texte littéraire dans sa spécificité artistique, esthétique, bref, dans sa littérarité, le projet actuel abordera le texte dans son organisation interne.

En effet, il s'agit beaucoup plus de l'analyse de la structure narrative du conte, avec en sus le fait de procéder au résumé pour entamer l'activité de traduction.

Avant de présenter le canevas de la séquence dans son intégralité, il nous paraît logique de présenter d'abord le support textuel, extrait de l'ouvrage (Français 6^{ème}, 2000), dirigé par F. Carmignani, "*A travers mots. Textes. Expression. Langue*", (pp.164-171).

◆ Taos Amrouche a recueilli des contes que sa mère lui a racontés dans son enfance : ce sont des récits venus de Kabylie, du côté des hautes montagnes qui bordent le nord du Sahara. Voici donc l'histoire de Jedjigha.



Qui de nous est la belle, ô lune ?

Que mon conte soit beau et se déroule comme un long fil !

L'on raconte qu'aux temps anciens, il était une jeune femme belle, aussi belle que la lune. Et cette femme, les nuits de pleine lune, se fardait, peignait et parfumait ses longs cheveux, revêtait ses habits les plus riches, se parait de tous ses bijoux et sortait.

Pour mieux découvrir le ciel, elle gagnait une hauteur. Et là, elle levait son visage resplendissant vers la lune et lui demandait :

— Qui de nous est la belle, ô lune, qui de nous est la belle ?

Et la lune lui répondait :

— Toi et moi sommes également belles, mais la fille que tu portes en toi nous passera en beauté.

Et la jeune femme se lamentait et maudissait l'enfant qui était dans son sein.

Pendant des mois, elle se tourna ainsi vers la lune pour lui demander :

— Qui de nous est la belle, ô lune, qui de nous est la belle ?

Et chaque fois la lune répondait :

— Toi et moi sommes également belles, mais la fille que tu portes en toi nous passera en beauté.

Elle mit au monde une fille à la chevelure d'or, une fille plus belle que lune en plein ciel. On l'appela Jedjigha : Fleur. Chaque jour augmentait sa beauté. Les voisins disaient à sa mère :

— Certes, belle tu l'es. Mais la beauté de ta fille éclipsera la tienne.

Et la jeune femme, en entendant ces mots, sentait le poignard de la jalousie la transpercer. Elle se dit dans son cœur :

— Lorsque cette enfant sera devenue adolescente, nul ne me regardera plus.

L'enfant avait huit ans. Elle était pleine de vie et de grâce. Sa mère lui dit un soir :

30 — Demain, nous mettrons sur le métier une grande couverture. Nous irons planter les montants dans la campagne. La voisine nous accompagnera.

Au matin, elle prit deux montants bien solides et une grosse pelote de laine. Elle appela sa voisine et toutes deux
35 partirent, emmenant la fillette.

Elles laissèrent le village loin derrière elles et atteignirent une colline. Elles s'arrêtèrent. La mère dit alors à l'enfant :

— Nous allons enfoncer les montants dans la terre. Toi, tu feras courir la laine entre nous. Te voici grande, tu pour-
40 ras bien tenir la pelote ?

La mère savait bien ce qu'elle faisait. La fillette se mit à faire courir la laine :

— Plus vite ! plus vite ! lui dit sa mère.

La pelote était lourde. Elle s'échappa des mains de l'en-
45 fant et se mit à rouler.

— Cours et rattrape-la ! cria la mère.

L'enfant s'élança. La mère coupa le fil et la pelote roula plus vite, encore plus vite, entraînant Jedjigha vers le ravin. Puis, brusquement, la pelote disparut.

50 La fillette la chercha vainement dans les ronces et les buissons. Revenir en arrière ?.. Elle avait perdu son chemin. Alors elle marcha au hasard sur ses petites jambes. Elle marcha longtemps, elle marcha jusqu'à l'orée de la forêt. C'est alors qu'elle découvrit, à demi-masquée par une épaisse végétation, l'entrée d'une caverne. Elle se fraya un passage et entra.
55 La caverne était profonde. Lorsqu'elle eut fait quelques pas et qu'elle se fut habituée à la pénombre, l'enfant vit, enroulé sur lui-même comme un énorme bracelet, un serpent. Elle poussa un cri. Il dressa la tête, ouvrit des yeux comme des étoiles et la regarda. Il regarda la petite fille que Dieu seul avait pu créer. La course avait rendu son visage semblable à une rose ; les épines avaient égratigné ses pieds et ses mains. Ses vêtements étaient déchirés. Tant de beauté éblouit le serpent ; tant de grâce et de faiblesse l'émut. Il remercia Dieu
60 dans son cœur.

65 L'enfant tremblait. Il lui dit :

— Ne crains rien, je ne te ferai aucun mal. Mais dis-moi, petite fille, ce qui t'a conduite jusqu'à moi.





Elle était sur le point de pleurer. Entendant le serpent lui parler un langage humain, elle se sentit rassurée. Elle lui dit :

— Je tenais une pelote de laine : elle était lourde. Elle est tombée de mes mains et elle a roulé, roulé. Je l'ai suivie... Je l'ai perdue de vue et j'ai continué à marcher jusqu'ici.

Il prit de l'eau pour lui laver le visage, les mains et les pieds. Il la fit asseoir et lui servit à manger. Elle mangea de la galette de blé et but du lait. Dans un endroit bien abrité, il lui étendit une couche et l'y conduisit pour qu'elle s'y reposât.

Il faut dire que ce serpent n'était pas un véritable serpent. D'abord, il avait commencé par être un homme heureux : il possédait une maison, une femme, de nombreux champs et toutes sortes de biens et de richesses. Mais une nuit, par mégarde, il marcha sur un serpent. Ce serpent le regarda, se dressa et, lui soufflant son haleine au visage, lui dit :

— Tu m'as écrasé. Tu deviendras serpent comme moi et tu le resteras tant que je vivrai, afin que les hommes te foulent aux pieds !

C'est ainsi qu'il fut changé en serpent. Il abandonna sa famille, sa maison et tous ses biens. Il déserta le monde et se réfugia dans la forêt. Il se rapprocha des bêtes, se mit à vivre à leur façon, à se nourrir de chair et de sang. Mais si son corps était celui d'un serpent, son cœur et son esprit étaient restés ceux d'un homme. Il n'avait fui ses semblables que dans la crainte d'être écrasé par eux. Mais la solitude lui était amère. Elle le minait. Depuis longtemps il n'avait vu l'ombre d'un être humain lorsque lui apparut la fillette. C'est pourquoi, à la vue de son visage de rose et de ses petits membres fatigués, le cœur du serpent se fondit de tendresse.

L'enfant s'était endormie. Il sortit, tua deux perdrix, cueillit des légumes et des fruits, et rentra. Il alluma le feu, mit en train le repas et alla réveiller la fillette. Il lui demanda avec douceur :

— Quel est ton nom ? Quel est le nom de ton village et celui de tes parents pour que je te reconduise vers eux ?

100 Elle répondit :

— Je m'appelle Jedjigha, mais je ne sais ni le nom de mes parents ni celui de mon village.

Le serpent qui ne pouvait paraître aux yeux des humains se tut. Il réfléchit longuement, promena ses regards autour de lui et finit par dire :

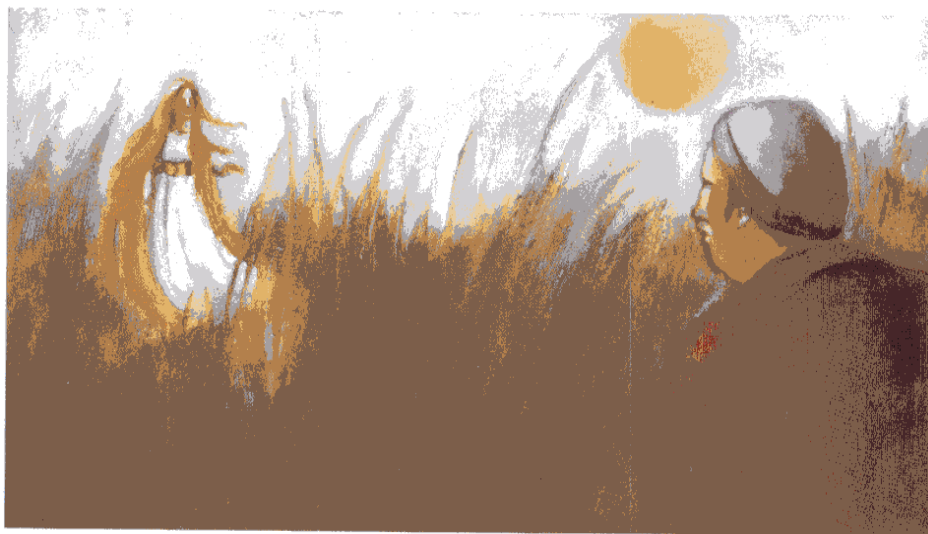
105 — Tu resteras ici jusqu'à ce que Dieu t'ouvre un chemin. J'épouse ta faim et ta soif : tu seras mon enfant. Mais tu devras m'obéir et ne jamais dépasser le seuil de la caverne. Nous sommes ici dans le royaume des bêtes ; il pourrait t'arriver malheur si tu t'aventurais.

Le serpent l'éleva. Il fut pour elle à la fois un père et une mère. Il lui apprit à préparer les repas et à aimer l'ordre. Il la combla, l'entoura de tendresse. Elle lui obéit tant qu'elle était petite ; devenue adolescente, elle connut l'ennui. Elle eut la nostalgie du ciel, du soleil. Elle voulut découvrir le monde.

Le serpent la laissait souvent seule pour aller chasser et couper du bois : elle mit à profit ces absences. Tout d'abord, elle se contenta de regarder timidement au travers des hautes herbes et des branches qui cachaient l'entrée de la caverne. Et puis elle s'aventura au-dehors. Mais elle rentrait toujours avant que le serpent ne revînt.

Un jour, un bûcheron l'aperçut et fut émerveillé. Comme il approchait pour la mieux considérer, elle disparut. De retour au village, il raconta son aventure à qui voulait l'entendre :

120 — J'allais couper du bois dans la forêt lorsque je vis sortir de terre une créature, une créature... une nappe d'or la couvrait jusqu'aux pieds. La lumière qui en émanait m'éblouit. Sans doute était-ce la fée



125 gardienne de la forêt ? Je voulus m'approcher pour voir son visage, mais elle avait déjà disparu !

Cette histoire, de l'un à l'autre colportée, arriva aux oreilles du prince qui n'hésita pas à interroger le bûcheron.

130 — Prince, répondit le bûcheron, une créature m'est bien apparue à l'orée de la forêt. Elle était debout, contre un arbre. Était-ce un ange, une fée ?... Son visage défiait la lumière. Une nappe d'or l'habillait. Quand je voulus la regarder de plus près, je m'aperçus qu'elle n'était plus là !

135 — Demain, au point du jour, tu me conduiras où elle t'est apparue, dit le prince.

Le lendemain, la jeune fille finit par se montrer à l'entrée de la caverne. La nappe d'or qui l'habillait, c'étaient ses cheveux. Et c'est tout ce que virent d'elle le prince et le bûcheron qui la guettaient à travers le feuillage. Le prince décida de rester seul pour savoir si l'étrange créature était mortelle ou fée.

140 La jeune fille demeura longtemps sur le seuil et puis elle rentra. Peu après, le prince vit cette chose qui le stupéfia : le serpent qui avançait debout, portant des légumes, des fruits et du gibier car, lorsqu'il était chargé, il ne rampait pas ! Le serpent déjeuna, fit la sieste (c'était l'été) et sortit à la fraîcheur pour faire sa promenade. Alors, le prince put approcher

145 de la caverne et contempler la jeune fille. Elle se tenait appuyée à un arbre, et elle portait à sa bouche des grains de raisin. Il pensa : « Puisqu'elle mange, je puis l'aborder ! » Il écarta les branches et lui dit en s'avançant :

— Au nom de Dieu, je t'en prie, dis-moi qui tu es, créature !

150 Elle répondit :

— Je suis un être comme toi. Je suis la fille du serpent.



Il la regarda tandis qu'elle parlait, s'émerveillant de son visage épanoui comme une rose. Il l'interrogea sur son village, sur ses parents. Elle répondit :

155 — C'est ici, dans cette caverne, que j'ai vécu et grandi. Le serpent m'a élevée : je suis sa fille. Mais c'est à son insu que je sors. Ne va pas le lui dire, ni lui raconter que tu m'as vue surtout !

Et elle rentra.

Le prince s'en alla trouver son père ; il lui déclara :

160 — Je veux épouser la fille du serpent.

Le roi s'indigna. Le prince tomba malade d'un grand mal. La fièvre ne le quitta ni jour ni nuit. Le roi finit par demander :

— Mon fils, qu'est-ce qui te guérirait ?

165 — Laisse-moi épouser la fille du serpent, dit le prince, et tu verras que je guérirai.

Comme le prince dépérissait de jour en jour, le roi céda. Il se rendit chez le serpent et lui dit :

— Donne-moi ta fille pour mon fils.

Le serpent répondit :

170 — Roi, il y a sept ans qu'elle est venue à moi. Je l'ai élevée comme ma fille. Elle m'est plus chère que le haut-ciel. Mais puisque, ô roi, tu la veux, la voici : je te la confie. Comble-la de présents et veille sur elle comme je l'ai fait moi-même jusqu'ici. Quant à moi, je ne te demanderai qu'une chose : une outre de sang.

175 Le jour où elle devait se séparer de lui pour suivre le roi à la cour, le serpent dit à la jeune fille :

— Va, ma fille, sois vaillante, va et ne regarde surtout pas en arrière mais toujours en avant !



Elle monta une jument toute caparaçonnée de soie et le roi l'escorta.
180 Mais au bout d'un moment elle s'écria :

— J'ai oublié mon peigne !

Elle descendit de sa monture et courut vers la caverne où elle surprit
le serpent en train de se repaître de sang. Elle le vit changer d'expres-
sion. Il lui dit, tout honteux :

185 — Ne t'avais-je pas recommandé de ne pas revenir en arrière ?... Tu
t'en repentiras.

Elle s'en retourna tout effrayée vers le roi.

Elle vécut heureuse à la cour durant quelques mois. Le prince, son
mari l'aimait. À la grande joie de toute la famille royale, elle mit au
190 monde un enfant aux cheveux d'or, un enfant à sa ressemblance. Elle
garda le lit quarante jours et puis, un matin, elle se leva pour se mêler à
la vie de la cour. Lorsqu'elle revint vers l'enfant, il avait disparu. On le
chercha, on le chercha en vain.



L'année suivante, elle eut un nouvel enfant, un
195 enfant comme le premier, à la belle chevelure d'or.
Au bout de quarante jours, il disparut aussi. Le roi et
la reine dirent alors à leur fils :

— Remarie-toi ! Quel bien peut-il nous venir de
la fille du serpent ?

200 Mais le prince qui mettait son espoir en Dieu
répondit à la reine et au roi :

— J'ai choisi Jedjigha pour elle-même et non
pour les enfants qu'elle me donnerait.

La jeune princesse eut successivement sept gar-
205 çons, sept garçons à la chevelure d'or qui, tous, lui
furent ravis quarante jours après leur naissance. Elle
fut surnommée : « celle qui croque ses enfants ». Mais le prince l'aimait toujours.

Huit ans s'étaient écoulés depuis que Jedjigha
210 avait quitté la caverne du serpent pour la cour du roi
quand un soir elle dit au prince :

— Demain, conduis-moi vers mon père, afin qu'il
me pardonne...

Il fit selon son désir.

215 Comme ils arrivaient près de la caverne, le prince
et la princesse virent six petits garçons aux cheveux
d'or qui jouaient et se poursuivaient de façon char-
mante. Un vieillard élevait dans ses bras le septième
enfant aux cheveux d'or.



220 La princesse cherchait des yeux le serpent. Alors le vieillard s'avança
et lui dit :

— Ne le cherche pas, c'est moi. Il y a longtemps, une nuit, j'ai marché sur un serpent par mégarde. Il s'est vengé car il m'a rendu serpent comme lui. Mais il est mort et son pouvoir sur moi est mort.

225 Il dit encore :

— Le jour où tu m'as quitté pour aller vers ton époux, je t'avais recommandé de ne pas revenir en arrière. Tu es revenue et tu m'as surpris en train de boire du sang. Tu m'as humilié et je t'ai dit : « Tu t'en repentiras. »

230 Il tendit à la princesse le bébé qu'il avait dans les bras et se tourna vers le prince :

— C'est moi, prince, qui suis venu chercher tes enfants les uns après les autres pour punir ma fille. Je les ai élevés avec tendresse, comme j'ai élevé leur mère. Sept fois, prince, tu t'es trouvé devant un berceau vide et tu n'as pas désespéré et tu n'as pas humilié ma fille. Tu l'as aimée au contraire et tu l'as protégée. Voici tes enfants... Je te les rends.

Et il poussa vers lui les six enfants aux cheveux d'or.

Mon conte est comme un ruisseau, je l'ai conté à des Seigneurs.

I. SEQUENCE 1: RESUMER UN CONTE (manuel F. Carmignani)**Objectifs de production**

reconnaître la structure du conte,
distinguer la situation initiale de la situation finale,
reconnaître l'élément modificateur et la suite des actions,
découvrir les personnages,
la structure du récit,
résumer le conte.

A- Déroulement***1-Support textuel***

Texte : "*Qui de nous est la belle, ô lune ?*", Taos Amrouche, extrait du Manuel de Français de 6^{ème}, "*à travers mots*", Editions Bordas, 2000, (pp.164-171), sous la direction de *Françoise Carmignani* (académie de Versailles).

2-Lecture du texte***a- Objectifs de lecture***

lire le texte pour déterminer sa structure : personnages, situation initiale, situation finale et principaux événements ;
lire le texte pour le résumer et le rendre à sa forme dénudée.

• Epreuves dans le conte

- « *Au début d'un conte, la situation du héros ne semble pas devoir changer. Mais un événement vient perturber la situation.*
- *Alors, pour rétablir sa situation, le héros du conte doit affronter et surmonter une série d'épreuves : cette mise à l'épreuve prouve sa valeur et lui redonne une situation heureuse". »*

b- Consignes de lecture

Privilégiant le travail coopératif, la classe est, comme pour les deux premiers projets didactiques, divisée en trois groupes pour l'établissement 1, et deux pour l'établissement 2. Chaque groupe aura à lire et comprendre le texte selon des consignes précises.

La longueur du texte, ajouté au niveau des élèves "obligerait" (peut être) le professeur à passer beaucoup de temps dans l'exploitation de ce texte. Néanmoins, le thème du conte, familier en quelque sorte, au vu du contexte socioculturel dans lequel il s'inscrit, ne poserait pas de grandes difficultés quant à la lecture et la compréhension du texte.

Consigne 1

- Qui est le l'héroïne de ce conte ?
 - Relève, dans les lignes 20-22, les expressions qui devraient annoncer pour Jedjigha une vie heureuse.
 - Quel est l'événement qui va changer la vie de Jedjigha ?
 - Compare le début et la fin du conte et dis les changements intervenus pour Jedjigha.
 - Au cours de son histoire, a-t-elle gagné ou perdu ?
 - Quelles sont les épreuves successives que doit-elle affronter ? Les énumérer.
- Personnages du conte
 - « *Le héros du conte est celui qui doit accomplir une quête : il cherche un objet précieux ou magique, une personne, le mariage, la fortune, un savoir, ou quelque chose qu'on lui a pris.*
 - *La variété de ce qu'il cherche fait la variété des contes.*
 - *Les autres personnages du conte se définissent par rapport au héros : soit ils l'aident, soit ils contrarient sa quête. »*

Consigne 2

- Quels sont les personnages qui aident Jedjigha ?
 - Que font-ils pour elle ? Réponds en notant les lignes auxquelles ils apparaissent.
 - Au contraire, quels personnages sont des obstacles pour Jedjigha ?
 - Précise l'endroit du texte où ils apparaissent.
- Quête du héros
 - « *Le conte se finit en même temps que la série des épreuves du héros, série appelée quête du héros. Ainsi, à la fin de*

notre conte, Jedjigha retrouve auprès de son père, de ses enfants et de son mari l'amour que sa mère lui a refusé. Sa quête a prouvé qu'elle mérite cet amour. »

Consigne 3

- Quelle faute Jedjigha a-t-elle commise à l'égard du serpent (lignes 179-189) ?
- Décomposez le texte en ses différentes parties : situation initiale, événements, élément modificateur, situation finale.

3-Ecriture

Cette activité est intimement liée à la précédente : l'élève n'aura pas à écrire dans le sens académique du terme. Il lira pour relever des informations concernant le texte.

Vu la longueur du texte, cette activité d'écriture qui concerne le résumé du conte initial sera menée de la manière suivante :

- partir de l'activité de lecture et demander aux élèves de retrouver les différents personnages du conte, les parties correspondant aux situations initiale et finale, et les principales péripéties de l'histoire ;
- chaque groupe aura à résumer une partie de l'histoire ;
- l'enseignant s'assurera que tous les élèves ont compris la consigne, puis il guidera ses apprenants dans leurs productions en respectant la cohérence textuelle et en insistant sur d'éventuelles difficultés qu'ils pourront rencontrer dans la détermination des éléments importants au détriment des autres.

Cette activité mettra en évidence le fonctionnement du conte et permettra d'aborder la séquence suivante sous de bons auspices. Considérant la complexité et la difficulté du résumé, il importe de dire que cette tâche ne concerne pas que les élèves, ni d'ailleurs les enseignants. Il faut signaler que notre implication dans la réalisation de ce résumé est réelle. Ce qui permettra aux élèves d'aborder la traduction dans de bonnes conditions.

4-Evaluation

Le professeur comme l'apprenant auront à évaluer les efforts fournis et procéder éventuellement aux réglages nécessaires pour un meilleur rendement futur.

Le professeur pourra élaborer des grilles d'auto-évaluation dans lesquelles l'élève s'évaluera en fonction de ses prestations.

Ces grilles concerneront les éléments pris en charge par les activités liées au résumé et à la traduction. A titre d'exemple, il pourra avoir ces deux grilles concernant l'évaluation formatrice (orientée sur l'apprenant et dirigée par lui) : la première pourrait renfermer les critères de réalisation (tâches à accomplir pour réussir), et la seconde concerne les critères de réussite (contrôle des éléments produits dans le texte, c'est-à-dire ce qu'a réussi l'élève et ce qu'il n'a pas réussi). Ces grilles, (entre autres), peuvent se présenter comme suit.

Critères de réalisation

	Oui	Non
* j'ai bien lu le conte initial		
* j'ai compris l'histoire du conte		
* j'ai relu mon résumé		
* j'ai vérifié l'orthographe des mots		
* j'ai utilisé le dictionnaire		

Critères de réussite (« ce que j'ai réussi », « ce que je n'ai pas réussi »)

	Oui	Non
* mon écriture est lisible		
* les trois moments du conte sont visibles dans mon résumé		
* j'ai introduit la formule d'ouverture pour indiquer le temps de l'histoire		
* j'ai respecté le temps de la description (imparfait)		
* j'ai utilisé les substituts pour éviter les répétitions		
* j'ai introduit l'élément modificateur		
* j'ai respecté le temps des actions (passé simple)		
* j'ai introduit l'élément stabilisateur		
* j'ai respecté la ponctuation		

C'est donc dans un souci d'efficacité pédagogique que l'élève saura, à travers cette évaluation personnelle, que les actes de lecture- écriture engendreront forcément deux autres actes : relecture- réécriture, et que si quelqu'un veut accéder à la *littérature*, on lui dira simplement *Lis tes Ratures*.

D'où la nécessité d'accorder une attention particulière au brouillon.

B- Analyse des productions des élèves

Dans cette séquence intitulée "*Résumer un conte*", les élèves avaient à aborder le conte d'abord en tant que forme discursive ayant une structure cohérente. Pour ce faire, un long texte du terroir leur est proposé : c'est un genre auquel ils sont habitués (abordé tout au long de l'année scolaire). Le texte proposé est ainsi choisi pour éliminer dans un premier temps les difficultés liées à la compréhension de la trame du conte, et faciliter à l'élève dans un second temps l'accès à la traduction (qui n'est pas une fin en soi, il faut le signaler).

Ensuite, ils avaient à travailler les différentes étapes qui structurent le récit en général pour mettre en valeur toutes les composantes du conte à travers trois activités complémentaires. Ceci leur a permis de mieux saisir les caractéristiques de ce genre discursif. Alternant lecture, écriture et traduction, les élèves ont travaillé dans un climat de confiance et de sérénité absolue, car étant, à travers les activités du projet didactique précédent, habitués à coopérer pour accomplir une tâche.

1-Lecture du texte

Vu la longueur du conte, l'enseignant a procédé à l'exploitation du texte en ciblant les éléments forts et importants de l'histoire, à savoir la compréhension globale à travers :

- les personnages (le héros et les autres),
- la quête du héros,
- la structure du récit.

Les lignes du texte étant numérotées, le travail à accomplir pour atteindre les buts pédagogiques fixés était donc ciblé et facile à entreprendre.

Ainsi, nous produisons ici les réalisations des différents groupes concernant les personnages et la structure du récit. Dans un premier temps, nous présentons le travail accompli au niveau de l'établissement 1, puis nous proposons les efforts des élèves de l'établissement 2.

a-Etablissement 1

• Groupe 1

Personnages	« Jédjigha - sa mère - le serpent - le bûcheron - le prince - le roi. »
Structure du conte	- Situation initiale : « Que mon conte nous accompagnera. » - Situation événements : « Au matin son désir. » - Situation finale : « Comme ils des seigneurs. »

Les élèves de ce groupe ont, en effet, pu retrouver tous les personnages de ce conte, tel que d'après leur apparition dans l'histoire.

Le découpage auquel ils ont procédé, pour déterminer la situation initiale, peut être considéré comme des plus valables, en ce sens que, selon eux, la première véritable action perturbatrice ayant déclenché les autres événements est celle qui a "permis" à la mère de se séparer de sa fille.

« Au matin, elle prit deux montants emmenant la fille. »

Le verbe "prendre" est, en effet, conjugué au passé simple. Ce temps aurait une influence sur la délimitation des différentes phases du conte. Le passé simple implique l'enchaînement des actions, signe de la fin du calme, et par conséquent le début des événements.

En ce qui concerne la situation finale, le retour au calme coïncide effectivement avec l'arrivée du prince et de la princesse près de la caverne, récupérer leurs enfants.

Il s'agit en fait de la véritable fin de l'histoire et le dénouement intervient avec la découverte des enfants chez le serpent.

• Groupe 2

Personnages	Jédjigha - sa mère - le serpent - le bûcheron - le prince - son père (le roi). »
Structure du conte	- Situation initiale : « Que mon conte soit beau accompagnera. » - Événements : « Au matin son désir. » - Situation finale : « Comme ils des seigneurs. »

Les mêmes commentaires faits à propos des réalisations du groupe 1, sont aussi valables pour le groupe 2.

En effet, ce découpage a été rendu possible grâce aux interventions de l'enseignant, qui en lisant le texte, a procédé aux explications nécessaires pour amener les élèves à se fusionner dans l'histoire.

- Groupe 3

Personnages	« Jedjigha - le serpent - le roi - le prince - la maman - le bûcheron. »
Structure du conte	- Situation initiale : « Que mon conte nous accompagnera. » - Evénements : « Au matin son désir. » - Situation finale : « Comme ils des seigneurs. »

Comme nous l'avons signalé précédemment, l'intervention du professeur a été telle, que pratiquement tous les élèves ont répondu de la même façon.

Ce qui est révélateur et en même temps encourageant, c'est l'implication des élèves dans l'acte pédagogique. Il est indéniable que le travail accompli dans le domaine du genre narratif (c'est ce genre textuel qui est exploité en 1^{ère} AM.), est plus que conséquent.

Pour terminer nous pouvons citer les éléments suivants qui ont d'ailleurs été mis en lumière par les élèves :

- Jedjigha : l'héroïne du conte,
- Le serpent, la mère, le prince, le bûcheron : les autres personnages
- Structure du récit :
 - au début du conte, la situation est stable, calme [1- 19]
 - un élément vient perturber ce calme : c'est le début des événements [20 - 214]
 - à la fin du conte, la situation redevient calme et stable [215 - 238].

Il faut signaler que ce découpage obéit au fait que la venue de la belle Jedjigha soit considérée comme le véritable élément qui vient perturber la quiétude de la mère de l'héroïne, et déclencher la suite des événements à venir.

Un travail parallèle a été entrepris. En effet, le professeur n'a pas négligé l'aspect culturel de la langue. Chaque fois que l'occasion se présente, des questions relatives à la vie des personnages, de l'auteur du texte, etc., sont posées pour mettre en évidence l'importance

de cet aspect culturel. Sans oublier évidemment l'exploitation de certains faits langagiers : temps de quelques verbes (imparfait, passé simple), etc.

b-Etablissement 2

Le même processus pédagogique a été suivi par le professeur ayant procédé à l'exploitation de cette séquence et des séquences à venir. Nous présentons les réalisations des élèves des deux groupes.

• Groupe 1

Personnages	« la fille Jedjigha - le serpon - la mère de Jedjigha - le roi - le bûcheron. »
Structure du conte	- situation initiale : « de la ligne 1 à la ligne 19. » - Evénements : « de la ligne 20 à la ligne 215. » - situation finale : « de la ligne 216 à la ligne 238. »

La structure du conte telle que retrouvée par les élèves montre bien leur implication dans l'histoire. Ayant abordé tout au long de l'année scolaire ce type de texte, la tâche est à considérer comme plus ou moins facile à réaliser.

La disponibilité de l'enseignant et la simplicité de l'histoire (proche de l'environnement socioculturel de l'élève), font que le travail soit mené aisément. La compréhension n'a donc pas posé de grosses difficultés : d'où l'entame facile de l'activité relative au résumé.

• Groupe 2

Personnages	« la fille Jedjigha - le serpon - la mère de Jedjigha - le roi - le bûcheron - le prince. »
Structure du conte	- situation initiale : « de la ligne 1, <i>Qui de nous</i> , à la ligne 19, <i>en beauté</i> . » - les événements : « ligne 20, <i>elle mit</i> , à la ligne 215. » - situation final : « ligne 216 à la ligne 238. »

En réalité, il existe un décalage au niveau du découpage réalisé par les élèves. La ligne 215 indiquée comme faisant partie des événements, est en fait le commencement du retour au calme : la fin des péripéties de l'histoire coïncide avec la ligne 214.

Autrement, le travail accompli est d'assez bonne facture : il a favorisé la coopération entre les élèves, les va-et-vient incessants de l'enseignant laisse présager une bonne prise en

charge dans le cadre du projet didactique où doivent s'imbriquer toutes les activités pour finir en apothéose, celle de voir la concrétisation des efforts fournis à travers l'écrit.

Il est légitime de signaler que de temps à autre, le professeur essayait de prendre en charge une (des) activité (s) métalinguistique(s) pour aplanir les difficultés et lancer et/ou relancer les apprentissages dans un climat de lecture effective pour une création réelle dans une ambiance de jeu.

2-Résumé du texte

Avant d'aborder le résumé, nous avons dans premier temps pensé à doter les élèves d'éléments théoriques pour leur permettre d'avoir une idée sur les étapes et les spécificités du résumé. Mais, au dernier moment nous nous sommes ravisés, pour la seule raison que les professeurs ont jugé que le niveau des élèves ne permettrait pas l'exploitation de ce genre d'activité.

Néanmoins, nous sommes convaincus de la possibilité et du bien fondé de cette manière de faire. Autrement dit, l'enseignant (s'il veut exploiter ce type d'activité) sera, oserai-je dire, dans l'obligation de se pencher sur les règles de rédaction d'un résumé. Cela va de soi.

Cette activité a donc été d'abord abordée oralement. Le résumé écrit est en grande partie produit en collaboration avec le professeur.

Ainsi, après chaque partie du conte, les élèves ont tenté de résumer ce qu'ils ont pu comprendre. Les productions des élèves ont été réunies par le professeur : des remarques ont été faites pour mettre en évidence les efforts fournis, et préparer par la suite la séquence suivante.

Le résumé est une activité assez ardue, dans la mesure où les élèves ont été obligés de lire, comprendre et résumer en même temps. Non rôdés à ce genre de travail, l'intervention soutenue de l'enseignant a été des plus indispensables. Une préparation spécifique pour guider les élèves dans leur entreprise était la condition nécessaire pour réussir dans la tâche.

Il faut enfin noter que l'activité de traduction, dans sa forme la plus simple pourrait permettre aux élèves (si elle était menée convenablement), de saisir un tant soi peu les spécificités phonétiques, lexicales et syntaxiques des deux langues. Ceci pourrait contribuer à l'élimination des erreurs liées aux interférences.

3-Evaluation de l'activité d'écriture (résumé)

La "simplicité" de l'histoire (appartenant à l'environnement de l'enfant) a non seulement favorisé l'accès au sens et à la compréhension, mais surtout déclenché aussi un intérêt et une motivation certains chez l'apprenant pour intervenir et demander la parole pour dire quelque chose ou pour lire.

En somme l'objectif fixé a été atteint : ce qui est de bon augure pour la suite des activités.

A la fin de l'activité de lecture, l'enseignant a, par des questions contraignantes et pertinentes ramené le conte à sa forme la plus simple tout en respectant le schéma narratif. La participation des élèves était effective : ce qui a permis l'abond de l'activité de traduction efficacement.

N'oublions pas de signaler que la liaison lecture- écriture dans le cadre du projet didactique est réellement possible et abordable. Pour peu qu'on encourage tous les acteurs à aller de l'avant.

Pour terminer, nous disons que le travail entamé est des plus passionnants et des plus encourageants pour une véritable prise en charge du texte littéraire dans son volet artistique, culturel à travers les activités de langue. Pousser l'élève à lire pour écrire dans le cadre du projet didactique est possible. La démarche créative encouragera l'élève à exercer un contrôle réflexif sur tout ce qu'il apprend, guidé et encouragé par l'enseignant.

II. SEQUENCE II : TRADUIRE UN RESUME

Objectifs de production :

Lire et explorer un conte pour :

- mettre en évidence la situation initiale, la situation finale et les événements importants dans un conte (même résumé),
- traduire le conte pour mettre en évidence les caractéristiques des deux langues et éviter les erreurs liées aux interférences.

A- Déroulement

1-Support textuel : conte résumé

Il était une fois dans un petit village une femme belle qui avait mis au monde une petite fille, plus belle qu'elle.

Mais la mère jalouse ne pouvait pas envisager de supporter la présence de sa fille à la chevelure d'or, appelée Jédjigha (Fleur).

Un jour, elle décida de se débarrasser d'elle. Alors, elle l'emmena à la forêt et la laissa toute seule dans les buissons. Ne pouvant revenir en arrière, Jédjigha marcha au hasard jusqu'à une grotte et y entra.

Là, elle vit enroulé sur lui-même comme un énorme bracelet, un serpent. Jédjigha eut peur : elle tremblait. Mais le serpent lui dit :

- Ne crains rien, je ne te ferai aucun mal.

Rassurée, la jeune fille se reposa, puis lui raconta son histoire. Le serpent (qui était en réalité un homme) l'éleva et fut pour elle à la fois un père et une mère. Il lui avait interdit de sortir de la grotte. Elle lui obéit tant qu'elle était petite ; mais devenue adolescente, elle voulut découvrir le monde.

Un jour, étant dehors, un bûcheron l'aperçut et fut émerveillé. De retour au village, il raconta son aventure qui arriva aux oreilles du prince. Ce dernier émerveillé à son tour par sa beauté, demanda sa main auprès de son père le serpent. Le jour où elle devait se séparer de lui, le serpent lui dit :

- Va, ma fille, sois vaillante, va et ne regarde surtout pas en arrière.

Mais elle lui a désobéi en revenant prendre son peigne qu'elle a oublié.

Elle mit au monde un garçon aux cheveux d'or qui disparut au bout de quarante jours. Elle eut par la suite successivement sept garçons qui disparurent tous, quarante jours après leur naissance.

Huit ans après, elle retourna à la caverne pour avoir le pardon de son père. Là, elle retrouva le vieillard (qui était serpent et redevenu humain après la mort du vrai serpent) et ses huit enfants.

Le roi et Jedjigha reprirent leurs enfants, retournèrent chez eux. Ils vécurent très heureux en famille jusqu'à la fin de leurs jours.

2-Lecture du résumé

a- Objectifs de lecture

Le conte ramené à sa plus simple dimension (en gardant sa structure), permettrait non seulement de le comprendre mais aussi de l'explorer pour délimiter la situation initiale, l'élément modificateur, les actions, la situation finale et le traduire par la suite au fur et à mesure.

b- Consigne de lecture

Lisez le résumé suivant et complétez le tableau suivant :

L'époque (Quand ?)	Les lieux (Où ?)	Les personnages (Qui ?)	Les actions (Quoi ?)

3-Ecriture

Consigne:

Traduisez le résumé du conte "*Qui de nous est plus belle, ô lune ?*".

4-Evaluation

Le professeur comme l'apprenant auront à faire des haltes tout au long de processus pédagogique. A la fin de chaque activité, l'apprenant aura le droit de savoir où il va.

Le professeur pourra élaborer des grilles d'auto- évaluation dans lesquelles l'élève s'évaluera en fonction de ses prestations. Ces grilles visent en premier lieu l'évaluation formatrice. Elle favorisera les apprentissages en ce sens que c'est l'élève qui aura à exercer ce "pouvoir" pour constater les différents paliers de sa progression. Elle interviendra à la fin de la séquence, après la production écrite, et s'articulera sur deux principaux critères : de

réalisation et de réussite. Et comme il s'agit d'une activité nouvelle, cette évaluation est non seulement utile, mais aussi nécessaire pour établir une comparaison au niveau des deux textes. Les critères de cette évaluation sont présentés selon le tableau suivant :

	Oui	Non
1- * j'ai bien relu le résumé avant de traduire * j'ai utilisé les dictionnaires pour vérifier l'orthographe, le sens de mots * j'ai relu mon texte * j'ai relu les deux textes * j'ai comparé les deux textes * ce genre d'exercice est difficile pour moi		
2- * j'ai respecté les trois moments de l'histoire * j'ai introduit la formule d'ouverture du conte * j'ai introduit l'élément perturbateur (modificateur) * j'ai introduit l'élément stabilisateur qui introduit la fin des actions		

C'est donc dans un souci d'efficience pédagogique que l'élève saura, à travers cette évaluation personnelle, que les actes de lecture- écriture engendreront forcément deux autres actes : relecture- réécriture, et que si quelqu'un veut accéder à la *littérature*, on lui dira simplement *Lis tes Ratures*.

D'où la nécessité d'accorder une attention particulière au brouillon.

B- Analyse des productions des élèves

1-Lecture du texte

Le conte obtenu dans sa forme dénudée respecte dans les moindres détails l'ossature du récit et des éléments qui le composent.

L'activité de lecture a suivi le processus suivant :

- lecture magistrale,
- lectures individuelles des élèves,
- analyse et exploitation du texte pour faire ressortir (à partir d'un tableau synoptique et repris dans l'activité d'écriture) les éléments du conte :

époque [il était une fois]

lieux [grotte, forêt]

personnages [Jedjigha, la mère, le serpent, le bûcheron, le prince]

actions [mettre au monde, emmener à la forêt, laisse, entrer,...]

Ce travail a été abordé avec les élèves oralement. Il a déjà fait l'objet d'une exploitation lors de la séquence précédente, où les élèves ont pu retrouver les différents personnages, les étapes du conte et les actions entreprises.

Il s'agit donc, beaucoup plus d'un rappel, pour encourager les élèves à lire et surtout à s'exprimer.

C'est un travail qui s'est déroulé en une seule séance où sont alternés oral et lecture dans le but de comprendre le conte pour pouvoir, une fois exploité et compris, passer à la seconde activité (la traduction).

2-Résumé du texte

C'est une activité nouvelle pour les élèves et pour les professeurs. Le texte est court, l'histoire est donc comprise: ceci a facilité le travail de traduction que nous reproduisons ci-dessous.

Il est utile de souligner que ce travail sur la traduction ne s'est pas déroulé uniquement en classe. Une partie a été réalisée par les élèves chez eux. Il serait alors possible que les élèves soient aidées par d'autres personnes (parents, enseignants, ou autres) dans la rédaction des productions. Mais cela n'empêcherait pas d'apprécier les efforts fournis et la qualité de la langue, en ce qui l'emploi de certains termes vraiment recherchés.

a-Etablissement I

- Traduction 1 (groupe 1)

ذات يوم من الأيام في مدينة صغيرة. كانت هناك امرأة جميلة أنجبت للنديا طفلة صغيرة جميلة. لكن الأم أنانية لم ترد أن تكون ابنتها المدعوة "جيجيري" ذات الشعر الذهبي أجمل منها. ذات يوم اقترحت أن تتخلص منها. لذلك أخذتها إلى الغابة ثم تركتها بين الأشجار و لا يمكن لها العودة إلى الورا ثم أكملت الطريق بدون أي وعي إلى أن وجدت نفسها أمام مغارة و رأت شينا ملتويا حول نفسه و بعد لحظات أدركت أنه ثعبان فارتجفت من الخوف فجأة تحدث الثعبان و قال: "لا تخافي من شيء لن أؤذيك" ثم

اطمأنت، و بعد ذلك روى لها قصته و بعد عدة سنوات أصبح الثعبان أم وأب للفتاة و منعها من الخروج. أطاعته عندما كانت صغيرة، و لما كبرت أرادت أن تكتشف العالم.

ذات يوم كانت في الخارج، رآها حطاب و أذهلته، و عند عودته إلى القرية حكى ذلك و وصل ذلك إلى مسمع الأمير، هذا الأخير أعجب بجمالها و طلب يدها من أبيها الثعبان و تزوجها.

ثم أنجبت طفلا له شعر ذهبي، اختفى في أربعين يوما. و بعده وضعت سبعة أطفال اختفوا في أربعين يوما بعد ولادتهم جميعا.

بعد ثمانية أعوام، رجعت إلى الكهف كي تعتذر من أبيها هناك وجدت العجوز (الذي كان ثعبانا و رجع إنسانا بعد موت الثعبان الحقيقي) و أبنائها الثمانية.

الملك و جيجيري أرجعوا أبناءهم الثمانية، و عاشوا سعداء حتى نهاية أيامهم.

• Traduction 2 (groupe 2)

في يوم من الأيام، في قرية صغيرة، كانت امرأة جميلة أنجبت للندى طفلة صغيرة أجمل منها بكثير.

لكن الأم الأنانية لم تتمكن من التأقلم و تشجيع جمال ابنتها و لم ترد أن تكون ابنتها أجمل منها التي شعرها ذو اللون الذهبي المدعوى "جيجيري" (زهرة).

ذات يوم قررت أن تتخلص منها. لذلك أخذتها إلى الغابة و تركتها لوحدها بين الأشجار.

لا تستطيع أن تعود للورا جيجيري فمشت بدون وعي إلى غاية وصولها إلى الكهف فدخلته، بعدها رأت ثعبان ملتويا على نفسه، فخافت خوفا شديدا فكانت ترتجف، لكن الثعبان قال: "لا تخافي شيئا، لن أؤذيك، لن أمسك بأذى" ثم اطمأنت الفتاة و بعدها روى لها قصة تحوله إلى ثعبان بعدها قال لها أنه رجل و بعد سنوات أصبح الثعبان أم وأب لها، و منعها من الخروج أبدا من الكهف.

أطاعته عندما كانت صغيرة، و لما أصبحت مراهقة أرادت أن تكتشف العالم.

ذات يوم رآها حطاب في الخارج و أعجب بجمالها، و حكى ذلك في القرية حتى سمع الأمير بجمالها، فخطبها و تزوجها أنجبت ولدا ذا شعر ذهبي اختفى في أربعين يوما، ثم أنجبت بعده ثمانية صبيان اختفوا كلهم بعد أربعين يوما.

بعد ثمانية أعوام ذهبت إلى المغارة حتى تستسمح أباه. وجدت الشيخ العجوز (الذي كان ثعبانا و رجع إنسانا بعد موت الثعبان الحقيقي) و أطفالها الثمانية.

الملك و جيجيري و أبناءهم رجعوا إلى البيت، و عاشوا بسعادة حتى آخر أيام حياتهم.

• Traduction 3 (groupe 3)

ذات يوم من الأيام في قرية صغيرة كانت هناك امرأة جميلة أنجبت للندى طفلة صغيرة أجمل من أمها كثيرا.

لكن الأم أنانية و لم ترد أن تكون ابنتها أجمل منها لذا لم تستطع التأقلم معها، و لأن ابنتها "جيجيرا" لها لون ذهبي، و اسمها هذا معناه "زهرة".

في يوم، قررت أن تتخلص منها، لذلك أخذتها إلى الغابة و تركتها لوحدها بين الأشجار.

لا تستطيع أن تعود إلى الورا و مشت بدون وعي إلى أن وصلت إلى مغارة فدخلت، بعد حين رآها الثعبان، فخافت منه خوفا شديدا، لكن الثعبان قال لها: "لن أؤذيك، و لن أمسك بأذى" فطمأنت الفتاة و بعدها روت له قصتها و روى لها قصته فقال: "أنا رجل لكني تحولت إلى ثعبان" و بعدها أصبح يربها بشرط ألا تخرج من تلك المغارة في صغرها أطاعته و لم تخرج. و لكن عندما بدأت تكبر أرادت أن تخرج و ترى العالم.

ذات يوم، خرجت فجأة رآها حطاب و تعجب من جمالها الباهر، عند عودته إلى المدينة حكا ذلك المشهد لكل الناس في المدينة إلى أن وصل الخبر إلى الحاكم فأراد أن تكون زوجة لأبنه الأمير فكان له ذلك.

بعد أشهر عديدة أنجبي طفلا ذو شعر ذهبي، لكنه بعد أربعين يوما اختفى و هذا بالنسبة ل 2، 3، 4، 5، 6، 7 ذات يوم قررت أن تذهب إلى الأفعى و عند وصولها رأت 7 أطفال و عجوزا معهم فعرفت أنهم أبناءهم و ذلك الأفعى الذي رباها هو العجوز لقد كانت هذه عقوبة من الأفعى للطفلة لأنها خالفت أوامره.

و هكذا عاش الحاكم و الحاكمة و أبناءهم في سعادة دائمة.

Les textes produits par les élèves ont tous, d'une manière ou d'une autre, respectés l'organisation du texte original. En effet, les élèves ont présentés les textes traduits en commençant par la formule d'introduction propre à la langue arabe : " *Uš šū* , *Uš šū*". Le corps des textes traduits respectent grosso modo les différentes actions, du moins pour les plus importantes en essayant de traduire non les mots, mais les phrases porteuses de significations. L'objectif est d'éviter au maximum les contre sens ou les interférences au niveau de la construction syntaxique.

L'épilogue est bien évidemment un dénouement heureux, la vie dans la joie et le bonheur de la famille : " *oŭ ŭ Uŭ , Wŭ Kŭ ħă Kŭ ă ŭ , Fŭ ŭ ă ŭ* "

La langue utilisée est d'assez bonne facture : les élèves ont employé tous les éléments entrant dans le cadre d'une production structurée, cohérente, à travers :

- l'introduction de noms, d'abord indéterminés "امرأة جميلة حسناء, طفلة صغيرة", puis au fur et à mesure déterminés "الأم, جحيرا" ;
- l'utilisation de substituts (morphologiques ou lexicaux) "هو, ", "الثعبان, الأفعى", "هي" ;
- le respect de la présentation formelle : idées différentes, paragraphes différents ;
- l'enchaînement des idées est, somme toute, assez bien organisé.

b-Etablissement 2

• Traduction 1 (groupe 1)

كان يا مكان في قديم الزمان امرأة حسناء وضعت في هذه الدنيا طفلة صغيرة أجمل منها . لكن الأم الحقودة لم تتحمل وجود هذه الطفلة ذات الشعر الذهبي المدعوة جيجيري (زهرة). ذات يوم، قررت أن تتخلص منها. إذا أخذتها إلى الغابة و تركتها وحدها في الأدغال، لا تستطيع أن تعود إلى الوراء مشت قدرا حتى وصلت إلى كهف فدخلت إليه هنا عاشت تدور حول نفسها مثل سلسلة، مثل ثعبان، جيجيري خائفة: إنها ترجف. لكن الثعبان: لا تخشى شيئا، لا أؤذيك بأي شيء.

تطمأنت الفتاة، و استراحت لحظة ثم قصت على الثعبان قصتها، الثعبان (الذي هو في الحقيقة رجل) قام و كان لها بمثابة الأم و الأب في نفس الوقت، و لكن منعها من الخروج من الكهف و لكنها عصته ذات يوم لاحظها حطاب و ذهل بجمالها.

و عند عودته إلى القرية حكا اكتشافه الذي وصل إلى مسامع الأمير. هذا الأخير عندما رآها حبها و طلب يدها من أبيها الثعبان ففزعها و أنجبت طفلا ذا شعر ذهبي اختفى في مدة أربعين يوما. و بعده أنجبت سبع أطفال يخنفون كلهم بعد ولادتهم بأربعين يوما.

بعد ثماني سنوات جيجيري عادت إلى الكهف لتلقي بأبيها الثعبان لتطلب منه العفو و السماح هنا التقت بالشيخ (الذي هو الثعبان) مع أولادها الثماني. الملك و جيجيري رجعوا بأولادهم إلى القصر، و عاشوا معا بهناء و سعادة بقية أيامهم.

• Traduction (groupe 2)

كان يا مكان في قديم الزمان امرأة حسناء التي أنجبت في هذه الدنيا طفلة صغيرة جميلة أكثر منها. لكن الأم الحقودة لم تصبر على وجود هذه الطفلة ذات الشعر الذهبي المسماة جيجيرا (زهرة). في أحد الأيام قررت أن تتخلص منها إذن أخذتها إلى الغابة و تركتها وحدها في الأدغال. لا تستطيع أن تمشي إلى الوراء مشت قدرا حتى وصلت إلى مغارة فدخلت إليه. هناك تدور حول نفسها مثل سلسلة الثعبان جيجيرا خائفة إنها ترتجف لكن الثعبان قال لها "لا تخافي شيئا لا أؤذيك بشيء"

طمأنت الفتاة و استراحت لحظة ثم حكّت عليه قصتها. الثعبان الذي هو حقيقة رجل وقف بمثابة أم و بمثابة أب و لكن حرّمها من الخروج من الكهف و لكنها خافت أمره و خرجت.

ذات يوم رآها حطاب و انبهر بجمالها و عند عودته إلى القرية حكا اكتشافه الذي وصل مسامع الأمير هذا الأخير
 رآها خطبها من أبيها الثعبان و تزوجها وضعت طفلا ذا شعر ذهبي لامع الذي اختفى في مدة أربعين يوما و بعد أنجبت
 سبعة أولاد يختفون كلهم بعد ولادتهم بأربعين يوما.
 بعد ثمانية سنوات جيجيرا عادت إلى المغارة لتلتقي بأبيها الثعبان لتطلب منها العفو و السماح هنا وجدت الشيخ
 الذي هو الثعبان مع أولادها الثمانية.
 الملك و جيجيرا أخذوا أولادهم و رجعوا بهم إلى القصر و عاشوا معا بهناء و سعادة حتى أيامهم الأخيرة.

Ce que nous constatons à travers la lecture de ces productions, est assez révélateur en ce qui concerne la "maîtrise" de la langue arabe classique par les membres de ce groupe. Il est important de signaler la justesse dans le choix des termes, surtout quand il s'agit de mots très recherchés comme : "الأدغال, الأم الحقودة, بمثابة الأم والأب", etc.

Le même constat fait précédemment peut être reconduit dans ces production : respect des idées, de la structure du conte, apparition des principaux personnages, emploi des formules d'introduction et de conclusion de conte, etc.

En somme, cette activité montre assez bien que les élèves arrivent à comprendre ce qu'on leur dit. Le problème réside beaucoup plus dans la richesse lexicale et syntaxique. Le travail accompli jusque là est en deçà du minimum requis. Il faudrait par conséquent trouver d'autres ressources plus adaptées aux contextes (socioculturel, socio économique, etc.) des apprenants pour un meilleur rendement pédagogique.

En fait, ces ressources existent bel et bien. Pour peu qu'on les découvre, les accepte et les exploite. Entre autres, nous pouvons énumérer le travail dans un cadre ludique en intégrant le texte littéraire.

3-Evaluation de l'activité d'écriture (traduction)

Les élèves ont abordé cette activité d'une manière assez singulière, il faut l'avouer.

Non encore "rôlés" à ce type d'exercice, les apprenants ont eu du mal à démarrer, tout au moins au début de l'activité. Mais grâce aux interventions judicieuses du professeur, ils sont arrivés finalement à travailler le texte en procédant à sa traduction, activité qui s'est prolongée au-delà de la classe.

C'est un genre d'exercice qui a permis aux uns et aux autres de procéder à quelques régulations au niveau des concepts et notions relatifs aux classes grammaticales de certains

termes : notion de masculin et de féminin, notion de construction de la phrase dans les deux langues, etc.

Notons que l'utilisation du dictionnaire bilingue était une nécessité : il faut seulement veiller à la bonne traduction en évitant au maximum le recours au mot à mot qui peut engendrer des erreurs de construction, qu'elles soient d'ordre phonétique, phonologique, morphologique, lexical ou grammatical.

A travers ce genre d'activité, l'objectif est multidimensionnel :

sécuriser l'apprenant et avec lui l'enseignant en leur signifiant que l'utilisation de la langue maternelle (sans abus, cela va de soi) peut les aider à progresser dans le processus d'enseignement apprentissage du français langue étrangère ; s'inscrire dans le projet didactique et son corrélat l'approche communicative, qui ne considèrent plus le recours aux langues maternelles comme un tabou, mais comme un déclencheur et un stimulateur pour enseigner et apprendre ; éviter, ou sinon réduire les erreurs liées aux interférences quelles qu'elles soient (phonétiques, lexicales, et autres syntaxiques), car c'est à ce niveau qu'il faudrait initier l'apprenant à l'exercice de ses facultés intellectuelles et mentales afin de distinguer les spécificités des langues. Autrement ce serait difficile et les séquelles linguistiques seraient évidentes.

Enfin, nous proposons aux enseignants d'intégrer ce genre d'activité dans leurs classes, sans appréhension, aucune. La traduction ne sera pas consacrée toutes les fois aux textes écrits. On peut l'exploiter pour clarifier une notion, une idée, mettre en évidence des catégories grammaticales appartenants aux deux langues. Ceci dans le dessein de réduire, comme nous l'avons signalé plus haut, les fautes liées aux interférences, aborder un fait culturel quelconque.

La traduction langue étrangère /langue maternelle est possible, donc réalisable. L'inverse paraît plus compliqué, donc à laisser pour plus tard.

Chapitre5

Projet 4

Commencer et finir un conte

CHAPITRE V

Projet 4 : Commencer et finir un conte

Dans ce cinquième chapitre, il sera question d'exploiter les débuts et les fins de quelques contes, pour mettre en exergue les éléments et les spécificités de chaque étape.

Ce projet, intitulé "*Commencer et finir un conte*", se compose de deux séquences :

- "commencer un conte",
- "finir un conte".

Dans un premier temps, nous nous consacrerons aux débuts de certains contes pour déterminer leurs spécificités (formules introductives, lexique employé, etc.); dans un second temps nous nous pencherons sur les fins avec toutes leurs spécificités (fins heureuses, joie et pérennité de la vie avec le mariage, les enfants, et ce après des aventures quelquefois tumultueuses, etc.).

Il faut souligner au passage, que le texte littéraire va reprendre sa place dans ce projet, en ce sens que ses spécificités esthétiques vont y être prise en charge. Après avoir abordé la structure narrative (sous forme de résumé, et de traduction), le travail sur la langue va reprendre droit de cité, et les productions vont réapparaître à la faveur de ce projet.

I. SEQUENCE I : COMMENCER UN CONTE (manuel C. Oriol-Boyer)

Objectifs de production :

Lire et exploiter des textes pour :

 rédiger des débuts de contes ;

maîtriser des savoirs stylistiques et discursifs (schéma narratif, cohérence temporelle, ...),

maîtriser des savoirs linguistiques (notion de temps : imparfait, passé simple, indicateurs temporels, lexique thématique de contes, ...).

A- Déroulement

1-Supports textuels

Les textes supports de cette séquence sont extraits de l'ouvrage intitulé "*50 activités de lecture- écriture en ateliers*", sous la direction de C. Oriol-Boyer (p. 90).

- *Texte 1 :*

Les Douze Frères

Il était une fois, un roi et une reine qui s'entendaient fort bien, et dont les douze enfants étaient tous leurs fils. Un jour, le roi dit à son épouse : « Si le treizième enfant que tu mettras au monde est une fille, alors les douze garçons devront mourir afin que sa richesse soit grande et qu'elle soit seule à hériter du royaume. »

- *Texte 2 :*

Les Musiciens de Brême

Il était une fois un homme dont l'âne, durant de longues années, sans jamais se fatiguer, avait porté les sacs au moulin. Cependant, les forces de l'animal finirent par décliner au point qu'il devint de moins en moins capable d'accomplir sa tâche. Son maître songea alors à se débarrasser de cette bouche devenue inutile, mais l'âne, sentant que le vent avait tourné, s'enfuit.

- *Texte 3 :*

L'Oiseau d'or

Il y eut autrefois un roi qui possédait derrière son château un parc magnifique ; et dans ce parc était un arbre qui portait des pommes d'or.

Quand ces pommes mûrirent, on les compta, mais dès le matin suivant il en manque une. Informé de la chose, le roi ordonna qu'on montât chaque nuit la garde au pied de l'arbre. Ce roi avait trois fils ; à la tombée de la nuit, il envoya l'aîné faire son tour de garde.

Commencer un conte

Afin de permettre aux professeurs d'avoir une idée sur les tenants et les aboutissants du conte, nous leur proposons ci-dessous les caractéristiques de la situation initiale. Ces caractéristiques sont relevées de l'ouvrage cité précédemment et figurant dans les pages 90 et 91.

** Autour de la situation initiale :*

La situation initiale

« On notera que le début canonique des contes présente une situation initiale :

- *située dans un espace et une époque indéterminée :*
 - *une époque indéterminée, lointaine : il était une fois, il y a longtemps ;*
 - *des lieux sans localisation précise : pas la moindre référence géographique, des indications très générales de paysages.*
- *stable, avec des caractères de permanence : emploi de l'imparfait à valeur itérative et durative ; les situations ont duré et se sont répétées régulièrement, habituellement ; renforcement de la stabilité par des indications renvoyant à la durée de ces situations.*
- *présentant des personnages définis par leur fonction sociale ou familiale dans des groupes nominaux utilisant un déterminatif indéfini : il faudrait noter que ces personnages sont rarement les héros des contes et remplissent diverses fonctions d'actants. les conditions sociales des personnages sont généralement situées aux deux extrémités de la société. L'ensemble de ces éléments constitue un second plan narratif caractérisé par l'absence de délimitation dans le temps, l'imprécision des lieux, la répétition des situations et des comportements humains. »*

(C. Oriol-Boyer, in "50 activités de lecture- écriture en ateliers", pp.90-91)

Le démarrage

« On remarquera que le changement dans la situation qui provoque le début des aventures est marqué par :

- *la thématique du manque, qui apparaît très vite après la mise en place du cadre. Des projets d'action sont élaborés pour compenser ce manque, y remédier. Ils sont soit énoncés après des verbes introduisant la parole (dire, ordonner, etc.), soit envisagés comme une action à réaliser (songer, décider, etc.) et orientent*

l'action vers un objectif réalisable dans un temps déterminable. Cette délimitation des actions dans le temps permet la mise en place du premier plan narratif, qui repose sur l'emploi du passé simple.

- *l'apparition et l'utilisation du passé simple, qui permet de rapporter la succession des actions.*
- *un mot marquant la rupture de la durée et de la répétition : le bouleversement de la situation initiale est souvent marqué par une précision sur le temps sous la forme d'un groupe nominal complément de temps (un jour, un soir, etc.), ou celle d'un adverbe (alors, soudain, etc.), ou une conjonction de subordination (lorsque, par exemple).*
- *un mot marquant l'opposition repérable à des mots outils (alors, cependant, mais, aussi, etc.) et qui introduit l'élément conduisant à la rupture avec la période précédente.*
- *une rupture énonciative apparaît avec l'utilisation du discours direct, sinon l'action est toujours en relation avec un discours dont on indique la forme.*
- *une présence enfin d'alinéas : l'aspect du texte renforce le sentiment de rupture avec la situation initiale mais cette présence d'alinéas peut ne pas apparaître dans tous les contes. »*

Un point d'observation intéressant : la détermination

« On pourrait étudier l'évolution des déterminants dans le début des contes. Le premier groupe nominal désignant des personnes humaines est toujours précédé d'un article indéfini. Par la suite, tous les déterminants se rapportant à lui ou aux êtres et aux choses ayant un lien avec lui sont définis : ce qui rend le personnage connu.

A l'inverse, dans les groupes nominaux précisant le moment de la rupture on remarque l'emploi d'un article indéfini, marquant ainsi un point particulier dans un espace temporel qui reste indéterminable. »

(C. Oriol-Boyer, in "50 activités de lecture- écriture en ateliers", pp.91-92)

2-Lecture des textes

- a - *Lisez attentivement les extraits des contes et pour chacun d'eux indiquez l'endroit où d'après vous finit la situation initiale.*

b - Complétez le tableau suivant :

<i>Textes</i>	<i>Epoque (quand ?)</i>	<i>Lieux (où ?)</i>	<i>Personnages (qui ?)</i>	<i>Verbes (quoi ?)</i>
1				
2				
3				

Exploitation du tableau : remarques sur le temps et les lieux ; milieux sociaux des personnages ; conjugaison des verbes.

3-Ecriture

a - À partir éléments figurant dans le tableau suivant, écrivez des phrases qui correspondraient à des situations initiales de contes

<i>L'époque</i>	<i>Le lieu</i>	<i>Un personnage</i>	<i>Une particularité</i>
Il était une fois	un village	un enfant	une bague magique
Il y eut une fois	un pays lointain	une fille orpheline	une vache

b - A la suite des phrases de l'exercice précédent, ajoutez une nouvelle phrase commençant par l'une des expressions suivantes : un jour, mais un jour, un matin.

c - Voici un extrait de début de conte auquel il manque la (les) première(s) phrase(s). Rédigez la (les) afin que ce début soit complet.

4-Evaluation

Le professeur comme l'apprenant auront, à tout instant des activités, à évaluer leurs efforts et procéder par conséquent, éventuellement, aux réglages nécessaires pour un meilleur rendement futur.

Le professeur pourra élaborer des grilles d'auto-évaluation dans lesquelles l'élève s'évaluera en fonction de ses prestations. Ces grilles seront évidemment construites en fonction des séquences et des projets. Elles doivent prendre en considération les deux principaux actes, la lecture et l'écriture, en plus de l'utilisation et de l'exploitation du

brouillon et du dictionnaire. Elles s'inscrivent dans le cadre de l'évaluation formatrice qui met en lumière les efforts accomplis réellement par l'apprenant. A la faveur de ce type de grille, il sera en mesure de se prendre en charge et par conséquent pouvoir évaluer et apprécier ses efforts. Nous proposons, et ce à titre d'exemple, la grille suivante. Elle s'intéresse aux deux critères d'évaluation liés à la réalisation des tâches à accomplir pour écrire tout comme à la réussite qui pourraient se traduire pour les élèves sous forme de « *ce que j'ai réussi* » et « *ce que je n'ai pas réussi* », et montrés respectivement dans le tableau suivant :

	Oui	Non
1- * j'ai lu mon texte * j'ai compris mon texte * j'ai utilisé le brouillon * j'ai relu le brouillon * j'ai corrigé mes erreurs * j'ai utilisé le dictionnaire 2- * j'ai trouvé la situation initiale * j'ai trouvé le lieu, le temps et les personnages de l'histoire * j'ai trouvé le mot qui introduit les actions * j'ai écrit les débuts des contes * j'ai introduit la formule d'ouverture * j'ai employé les verbes à l'imparfait		

C'est donc dans un souci d'efficience pédagogique que l'élève saura, à travers cette évaluation personnelle, que les actes de lecture- écriture engendreront forcément deux autres actes : relecture- réécriture, et que si quelqu'un veut accéder à la *littérature*, on lui dira simplement *Lis tes Ratures*.

D'où la nécessité d'accorder une attention particulière au brouillon.

A- Analyse des productions des élèves

1-Lecture des textes

Au niveau de l'établissement 1, cette activité s'est déroulée sous forme d'ateliers de lecture. Au nombre de trois, les textes proposés ont été présentés aux élèves, répartis en trois groupes, pour un travail de lecture, d'analyse et de production.

Chaque groupe avait à exploiter "son" texte parmi ceux proposés par le professeur. Il s'agit en effet, des premières lignes de trois contes des frères Grimm, Jakob et Wilhelm, extraits de l'ouvrage de C. Oriol-Boyer, *"50 activités de lecture- écriture en ateliers"*, (p.90).

Les mêmes supports ont fait l'objet d'étude et d'exploitation par les élèves de l'établissement 2. Seulement, il faut noter que les deux groupes n'ont analysé que deux textes, le texte 1 et le texte 2, respectivement. Nous allons présenter ici les résultats obtenus par les uns et par les autres.

a- Etablissement 1

Consigne 1

- Groupe 1 (Texte 1)

Pour la première consigne relative à l'identification de l'endroit où finit le début du conte, "Les douze frères", l'enseignant a utilisé des questions pertinentes et contraignantes, pour permettre aux élèves de situer avec exactitude les caractéristiques de la situation initiale. Il a amené ses élèves à pénétrer dans le texte et retrouver ce qui est demandé.

La situation initiale commence en effet par [Il était une fois] et finit par [tous des fils].

Ce travail n'a pas nécessité l'utilisation de l'écrit : l'oral a été privilégié. Une attention particulière doit être accordée à l'expression des élèves et surtout à la lecture, clé de tout apprentissage.

- Groupe 2 (Texte 2)

Quant au deuxième groupe, il avait à découvrir la situation initiale du deuxième conte ; "Les Musiciens de Brême". Utilisant la même démarche, les élèves ont délimité cette partie du conte : [Il était une fois] jusqu'à [au moulin].

- Groupe 3 (Texte 3)

En ce qui concerne le troisième texte, les élèves du groupe sont arrivés à identifier cette partie du conte, "L'Oiseau d'or". Elle commence par [Il y eut autrefois] et se termine par [pommes d'or].

Il faut souligner qu'en plus du travail sur l'identification des débuts des contes, les élèves ont eu "droit" à des analyses et autres remarques sur l'emploi de termes relatifs au conte. Des exercices de substitution lexicale, de conjugaison ont été proposés et exploités oralement.

Consigne 2

Puis passant à la consigne suivante concernant les éléments de la situation initiale et des actions qui suivent, les élèves ont procédé à remplir des tableaux mettant en évidence les personnages et les verbes (actions accomplies par les personnages).

- Groupe 1 (Texte 1)

Epoque	Lieu	Personnage	Actions
* Il était une fois * Un jour	royaume	* le roi, * la reine, * les douze fils	étaient, dit.

- Groupe 2 (Texte 2)

Epoque	Lieu	Personnage	Action
* Il était une fois	/	* un homme * l'âne	avait porté les sacs au moulin.

- Groupe 3 (Texte 3)

Epoque	Lieu	Personnages	Actions
* Il y eut autrefois	* un château * un parc magnifique	* un roi * les trois fils	possédait était, portait.

Les tableaux ci-dessus montrent clairement l'implication des élèves dans le processus d'apprentissage. Le type narratif est à juste titre le moyen idéal où s'exerceraient et

s'articuleraient les enseignements pour une bonne appropriation de la langue, dans tous ses aspects.

Il est évident que le travail entrepris durant l'année scolaire a laissé des traces plus que bénéfiques sur cette expérimentation. Les élèves n'ont pas éprouvé de grandes difficultés pour retrouver les caractéristiques de la situation initiale :

- calme constaté au début de l'histoire ;
- présentation de quelques personnages ;
- présentation du lieu (pas dans tous les cas) de l'histoire ;
- emploi de l'imparfait, comme temps de la description.

Ces éléments ont été abordés : ce qui a engendré une relative facilité dans le déroulement du processus pédagogique de ce projet.

En revanche, beaucoup reste à faire au niveau de la valeur de l'expression orale, de la lecture et surtout au niveau du métalangage. Certes quelques bribes d'informations existent, mais des gros efforts sont souhaitables.

b-Etablissement 2

Au niveau de cet établissement, il faut dire que pratiquement c'est le même procédé utilisé par le professeur dans l'autre établissement qui a été suivi. A la seule différence, qu'ici l'analyse s'est faite sur deux textes seulement. Le troisième n'est pas abordé. Les élèves très intéressés se sont impliqués dans un travail de production réelle dans un cadre on ne plus ludique, amical et agréable.

La première consigne a été exploitée oralement : les résultats auxquels les élèves sont arrivés sont quasiment identiques à ceux de leurs camarades de l'établissement 1.

En ce qui concerne la seconde consigne relative aux caractéristiques de la situation initiale et des actions qui viennent après dans les trois textes, les productions sont présentées dans les tableaux suivants.

• Groupe 1

Epoque	Lieu	Personnage	Actions
* Il était une fois	/	* le roi * la reine * les douze frères	* entendaient, dit, mourir, mettre, hériter.

• Groupe 2

Epoque	Lieu	Personnage	action
* Il était une fois	/	* un homme * un l'âne	* fatiguer, avait, devenu, déclarer, tourné.

Nous constatons que les prestations des élèves se rejoignent quelque peu avec celles présentées plus hauts.

Nous remarquons aussi que les élèves éprouvent certaines difficultés (des difficultés certaines) pour retrouver les actions faites par les personnages. Le déficit est important quand il s'agit de distinguer entre une action et une description. Une prise en charge dans ce sens est vivement recommandée. Il faudrait donc proposer plusieurs courts textes pour mettre en relief la description et les actions. Un autre travail sur les temps simples du passé est à réaliser. Le meilleur moyen est présenter des textes et laisser l'élève "naviguer" seul pour savourer cette navigation en tentant de sortir vainqueur de ces hautes mers textuelles.

2-Ecriture

Cette activité est placée sous le signe de la production à partir de deux consignes.

En premier lieu, les élèves avaient à écrire des phrases correspondant à des situations initiales en exploitant les éléments correspondant à deux débuts d'histoires (voir le tableau ci-après), puis dans un autre, introduire un élément perturbateur déclencheur d'actions (« *un jour* », « *un matin* »).

Une époque	Un lieu	Un personnage	Une particularité
* Il était une fois	* Un village	* Un enfant	* Une bague magique
* Il y eut une fois	* Un pays lointain	* Une fille orpheline	* Une vache

Nous présentons donc les travaux des élèves des deux établissements.

a- Consigne 1

Etablissement 1

- Groupe 1

Après concertation et discussion sérieuse, les élèves de ce groupe, sont arrivés à obtenir deux débuts de contes. Le moins qu'on puisse dire, est la qualité de cette production est non seulement valable, mais encourageante. Ce qui laisse penser que l'avenir ne sera que meilleur. A moins qu'il y ait un grain qui vienne gripper la machine !

Les élèves ont scrupuleusement respectés non le fond, mais aussi la forme. A chaque fois ils ont procédé d'une manière méthodique, réfléchie, laissant leur imagination s'épanouir. Le rôle de l'enseignant consistait à encourager, orienter et permettre aux éléments du groupe à travailler dans la sérénité, la coopération et la bonne humeur.

Nous proposons les écrits du groupe. Au lecteur de tirer les conclusions, et surtout d'apprécier.

- « *Il était une fois, un enfant qui habitait dans un village. Il portait une bague dans son doigt.* »
- « *Il y eut une fois, dans un pays lointain, une fille orpheline qui avait une vache.* »

C'est le brouillon écrit par le groupe : sans ratures, ni erreurs. Donc à encourager, vraiment.

- Groupe 2

Le travail de ce groupe ressemble à celui du premier, mais nous pouvons dire que la qualité de la production n'est vraiment la même. Nous découvrons deux types de groupes : le premier sûr de lui, le second un peu hésitant au vu de la présentation, de l'écriture elle-même.

Mais, il dire que des efforts sont utilisés et méritent d'être signalés.

- « *Il était une fois, dans un village, un enfant qui avait une bague magique.* »
- « *Il y eut une foi, dans un pays lointain, une fille orpheline, qui avait une vache.* »

- Groupe 3

La prestation de ce groupe est, elle aussi, assez appréciable. Là, l'enseignant a utilisé réellement le brouillon, ce qui a permis aux élèves de se prendre en charge pour une réécriture meilleure et de bonne facture.

Nous constatons que les remarques et les recommandations faites ont servi à quelque chose. Le brouillon est désormais à utiliser et non à jeter.

Les réalisations des élèves sont présentées ici.

- « *Il était une fois, un enfant qui (vit) vivait dans un petit village. Il avait une bague magique.* »
- « *Il y eut une fois, dans un pays lointain une fille orpheline qui avait une grand vache.* »

Le terme entre parenthèse (vit) dans la première production est pris en charge par le professeur qui était intervenu pour pousser l'élève à se relire et ainsi trouver la bonne formule, et ce après avoir explicité un tant soi peu les différents emplois de ce verbe. Ceci a permis à l'élève d'exercer un contrôle réflexif et trouver le bon emploi. Il a par la suite réécrit son brouillon.

Néanmoins, il faut l'avouer : cela n'est pas réalisable toutes les fois et ce malgré la vigilance du professeur. Des erreurs peuvent passer sans que ce dernier s'en rende compte.

Etablissement 2

La même consigne d'écriture est donnée aux élèves de cet établissement. Il fallait construire deux phrases selon le tableau suivant.

Une époque	Un lieu	Un personnage	Une particularité
* Il était une fois	* Un village	* Un enfant	* Une bague magique
* Il y eut une fois	* Un pays lointain	* Une fille orpheline	* Une vache

- Groupe 1

Les écrits des élèves de ce groupe suivent le même canevas de production. Toutefois, la valeur de l'écrit n'est pas aussi pertinente que les précédentes. Nous constatons qu'au niveau de la forme du texte, beaucoup de choses ne sont pas réalisées :

- le brouillon n'est pas exploité,
- les erreurs ne sont pas prises en considération,
- ainsi l'exercice de l'activité métalinguistique n'est pas pris en charge pour avoir cette conscience linguistique, pour reprendre les propos de C. Oriol-Boyer.

Les créations des élèves de ce groupe se présentent comme indiqué ci-dessous.

- *« Il était une fois, un petit enfant qui abitté dans un village. Il porté une bague magique dans ça main. »*
- *« Il y eut une fois une petite fille orpheline qui abitté un pays lointain. Elle avait une vache. »*

Un travail donc dans le cadre du métalangage doit faire preuve de beaucoup d'attention, car l'écart entre la prononciation et la graphie est important pour laisser passer ce genre d'erreurs : *« abitté, porté, ça, village. »*

Il faudrait donc beaucoup d'attention et une vigilance accrue pour rehausser l'écrit à travers l'orthographe d'abord, la création ensuite.

- Groupe 2

Les mêmes constatations sont valables pour ce groupe. Les mêmes erreurs reviennent, d'où la nécessité d'accorder une grande importance au brouillon.

Nous présentons les productions des élèves de ce groupe.

- *« Il était une fois un petit enfant qui vivait dans vilage. qui et avait une bague magique dans sa men. »*
- *« il y eut une fois une fille orpheline qui abhitai dans un pays lointain. elle avait une vache.»*

En plus des erreurs liées à l'orthographe et à la conjugaison, nous remarquons que même au niveau de l'utilisation des majuscules, les élèves n'arrivent pas à respecter cette

exigence linguistique. Les raisons ? Il faudrait peut être les chercher au niveau de la langue maternelle de l'élève. En arabe, il n'y a pas de majuscules, d'où cet oubli fâcheux, parfois.

Enfin, nous proposons des phrases qu'auraient pu, entre autres, obtenir les enseignants, si les conditions étaient autres, et ce à titre illustratif.

- v Il était une fois, dans un village très lointain, un petit enfant qui avait au petit doigt de la main gauche une très belle bague. Elle avait des pouvoirs magiques. [...]
- v Il y eut une fois dans un pays lointain, pays où ne vivaient que des animaux sauvages, une jolie petite fille qui avait perdu ses parents. Ils lui ont laissé une vache toute blanche. [...]

b- Consigne 2

Ce travail vient prolonger celui entamé dans la consigne précédente. A vrai dire, il s'agit de vérifier la structuration des idées de l'élève en passant d'un état à un autre.

En effet, l'introduction de l'élément modificateur apporte forcément des changements importants à l'histoire :

- apparition de nouveaux personnages ;
- fin du calme régnant dans le début de l'histoire ;
- successivité et rapidité des actions ;
- emploi d'un nouveau temps, le passé simple en l'occurrence, difficilement maîtrisable.

Etablissement 1

- Groupe 1

Les productions des élèves de ce groupe vont dans la suite logique de ce qu'ils avaient déjà écrit au début de la séquence.

L'imagination est fertile, les introducteurs d'actions (appris auparavant) font leur apparition. Mais le problème linguistique persiste : la conjugaison des verbes fait toujours défaut et le passé simple (comme son ne l'indique pas) n'est pas simple à maîtriser.

Le travail réalisé par les acteurs (création et prise en charge du brouillon) laisse présager que le rendement ne serait que meilleur s'il y avait continuité et persévérance dans les efforts.

Voici donc les productions des élèves correspondant aux deux situations initiales de la consigne 1.

- « *Un jour, l'enfant (va) alla à la forêt et (a perdu) perdit la route. Tout accoup une ombre (sorte) sortit de la bague.* » Situation initiale 1
- « *Un matin, elle ne (trouvait) trouva pas sa vache.* » Situation initiale 2.

Les mots mis entre parenthèses sont ceux utilisés par les élèves dans le premier jet. L'intervention de l'enseignant a permis aux élèves de revoir leur brouillon et de réécrire selon les normes par la situation.

Ce qui a permis aux apprenants de revisiter la langue pour une appropriation adéquate.

- Groupe 2

Les écrits de ce groupe sont présentés comme suit.

- « *Un jour, l'enfant (ce) se (diriga) dirigea au marché. Tout accoup un homme lui enleva la bague.* » Situation initiale 1.
- « *Un matin, la jeune fille alla à la vache : la deux hommes prirent la vache.* » Situation initiale 2.

Les mêmes remarques peuvent être faites pour les prestations de ce groupe. En effet, c'est pratiquement les mêmes erreurs qui reviennent : le manque de concentration conduit les élèves à commettre des erreurs, de conjugaison, d'orthographe ou simplement de construction de sens. L'exploitation du brouillon peut aider à surmonter ces erreurs, mais pas que cela. Un travail assidu et de longue haleine où lecture et écriture se joignent pour une efficacité avérée.

- Groupe 3

Que dire des créations de ce groupe, sinon les mêmes constatations que celles faites ultérieurement. Manque de concentration, difficultés linguistiques et manque de savoir-faire sont à l'origine de la relative "maigreur" dans la créativité et la création.

- « *Un jour, l'enfant (va) alla au (marcher) marché. La bas sa bague lui tomba du (dois) doigt.* » Situation initiale 1.
- « *Un matin, en se (révillen) réveillent, la fille ne trouva plus sa vache.* » Situation initiale 2.

Ce sont les productions des élèves de ce groupe où l'on remarque à peu de choses près les mêmes carences : emploi sans discernement des temps des verbes, mélange morphologique, etc.

Etablissement 2

• Groupe 1

Les écrits des apprenants de ce groupe, que nous proposons ici, n'ont pas dérogé à la loi. Comme les autres, elles manquent visiblement de "punch" (comme on dit familièrement), en ce sens qu'elles paraissent non seulement puériles et naïves, mais aussi pleines d'erreurs. Le brouillon, dans ce contexte, n'a pas été exploité : d'où l'apparition de ces ratages facilement évitables.

- « *Un jour, le petit enfant joue au ballon et tombé, alors sa bague tombé dans un puis.* » Situation 1.
- « *Un matin, la vache tomba malade et meurt.* » Situation 2.

Les erreurs commises, comme nous le voyons, sont facilement repérables. Elles auraient pu (et dû) être prises en considération et corrigées. Ceci dans une double optique : avoir une copie valable et permettre à l'élève de retravailler sa langue.

• Groupe 2

Les productions de ce groupe sont encore moins "bonnes" que toutes les autres. Nous présumons qu'il s'agit d'un travail beaucoup plus expéditif, qu'autre chose. Les phrases manquent de saveur, renferment beaucoup d'incorrections, en plus des erreurs sur le temps, etc.

- « *un jour sa perdue sa bague magique.* » Situation initiale 1.
- « *un matin sa vache elle était tombé malade.* » Situation initiale 2.

En effet, l'assistance de l'enseignant n'apparaît pas ici. Autrement, la production aurait été plus consistante.

Une fois ces phrases produites, une autre activité leur était proposée : il s'est agi de modifier la stabilité de la situation initiale par un élément modificateur du type : "*un jour*", "*mais un jour*", "*un matin*", "*soudain*", etc.

Les productions auxquelles sont arrivés les élèves sont satisfaisantes, du moment que ce genre d'activité avait fait l'objet d'un travail assez soutenu durant l'année scolaire en cours. Il ne faut pas oublier en cela les interventions répétées de l'enseignant pour venir en aide aux élèves en détresse.

Pour terminer, nous donnons, et ce à titre d'exemple, les productions suivantes :

- v [...] Un jour, il décida de rendre visite à sa tante qui habitait au village voisin. A mi-chemin, il tourna sans se rendre compte la bague. Aussitôt, une voix venue du néant lui dit :
- Ô Maître ! Que puis-je faire pour vous ? [...]
- v [...] Un matin, se sentant triste, elle prit la décision d'aller parler avec sa meilleure amie, comme elle avait l'habitude de faire de temps en temps. Mais elle découvrit non sans surprise, que sa vache avait disparu. [...]

3-Evaluation des deux activités (lecture et écriture)

Comme nous pouvons le constater, l'empreinte de l'enseignant dans la mise en forme des productions des élèves et incontestable chez les uns et inaperçue chez les autres. En effet, ces derniers qui n'ont pas été aidés et guidés de bout en bout et d'une main de maître, par le professeur, ont éprouvé des difficultés pour voir leur productions aboutir et par conséquent être acceptées comme telles.

Il est toutefois important de signaler que les efforts fournis par les élèves n'étaient pas dérisoires. Leurs réalisations personnelles sont à la mesure de leur niveau réel, et elles valent ce qu'elles peuvent valoir.

Ce qui nous intéresse en premier lieu reste la manière de faire, le désir de bien faire chez les partenaires de l'acte pédagogique.

Le fait de sortir un tant soi peu des sentiers battus de l'ancienne manière de gérer les activités pédagogiques, de lier intimement la lecture et l'écriture (lire pour écrire et écrire pour lire), sans bien sûr occulter les autres activités (grammaire, orthographe, ...) dans un but de production personnelle à travers une démarche créative, sans pression aucune, est de loin notre objectif principal. Les résultats obtenus sont plus que positifs, et donc encourageants.

Il est incontestable de dire que si l'on veut réellement écrire, on doit prendre en considération un certain nombre d'éléments aussi importants les uns que les autres :

- les enseignements apprentissages doivent s'articuler autour de deux activités principales : la lecture et l'écriture ;
- le choix du texte est l'élément essentiel qui engendre la motivation et donc le travail effectif et efficace ;

- le travail coopératif dans le cadre du projet didactique permet à l'élève de travailler dans la sérénité ;
- la liberté, l'envie de lire, d'écrire et de jouer dans une démarche créative aident l'élève à se libérer des anciennes pratiques qui considèrent l'écrit comme une tâche difficile, donc à écarter ou à retarder.

Ainsi, dans cette première séquence, nous avons découvert deux catégories d'élèves. Il y a ceux qui veulent faire et bien faire ; il y a aussi ceux qui veulent finir. Rien que ça.

Qu'en sera-t-il pour la séquence prochaine. Nous allons le découvrir ensemble.

II. SEQUENCE II : FINIR UN CONTE (manuel C. Oriol-Boyer)

Objectifs de production :

Lire et exploiter des textes pour :

- rédiger des fins de contes,
- maîtriser des savoirs stylistiques et discursifs (schéma narratif, cohérence temporelle, ...),
- maîtriser des savoirs linguistiques (notion de temps : imparfait, passé simple, indicateurs temporels, lexique thématique de contes, ...).

A- Déroulement

1-Supports textuels

Les textes supports de cette séquence sont extraits de l'ouvrage intitulé "*50 activités de lecture- écriture en ateliers*", sous la direction de C. Oriol-Boyer (p. 96).

• *Texte 1 :*

Les Douze Frères

... *Et tandis qu'elle (elle = la reine, la sœur des douze frères) déjà attachée au poteau et que les flammes, telles des langues écarlates, commençaient à lécher ses habits, l'épreuve des sept ans toucha à sa fin.*

On entendit alors un bruissement d'ailes, et l'on vit dans les airs douze corbeaux qui se posèrent au sol. A cet instant précis, ils redevinrent les douze frères qu'elle avait réussi à délivrer. Ils démolirent le bûcher et éteignirent les flammes ; après avoir détaché leur chère petite sœur, ils l'embrassèrent et la serrèrent contre leur cœur. Comme elle pouvait enfin ouvrir la bouche et parler, elle raconta au roi pourquoi elle avait gardé le silence et n'avait jamais ri. Celui-ci fut fou de joie en apprenant qu'elle était innocente, et ils s'aimèrent et vécurent tous ensemble jusqu'à leur mort.

Quant à la méchante marâtre, elle fut jugée et condamnée à être enfermée dans un tonneau rempli d'huile bouillante et de serpents venimeux où elle mourut d'une mort atroce.

• *Texte 2 :*

Les Musiciens de Brême

Le brigand courut alors de toutes ses forces rejoindre son chef.

« Ah ! s'exclama-t-il. Il y a dans cette maison une terrible sorcière qui m'a soufflé dessus et griffé le visage de ses longs doigts. Devant la porte se tient un homme muni d'un couteau qui m'a planté son arme dans la jambe. Dans la cour, il y a un monstre noir qui m'a asséné un coup de massue. Et là-haut, sur le toit, se tient un juge qui a crié : - Que l'on amène ce scélérat ! Alors, je n'ai plus pensé qu'à détalier. »

Dès lors, les brigands n'osèrent plus revenir dans la maison, où les quatre musiciens de la ville de Brême (l'âne, le chien, le chat, le coq) se sentirent tellement à leur aise qu'ils ne voulurent plus jamais repartir. Et le dernier qui a raconté cette histoire en a la bouche encore toute chaude.

• *Texte 3 :*

L'Oiseau d'or

Alors le roi fit amener devant lui tous les gens qui se trouvaient dans le château. Le jeune homme vint aussi et, malgré ses misérables guenilles de mendiant, la jeune princesse le reconnut aussitôt et lui sauta au cou.

Les deux frères impies furent attrapés et mis à mort, tandis que le jeune prince épousait la belle jeune fille et devenait l'héritier du roi.

Mais qu'arriva-t-il au pauvre renard ? bien longtemps après ces événements, le fils du roi le rencontre en se promenant dans la forêt.

« Tu as à présent tout ce que tu peux souhaiter, dit le renard. Mais mon malheur à moi ne finira jamais, alors qu'il serait en ton pouvoir de me délivrer! »

De nouveau, il supplia le jeune homme de le tuer, et de lui couper la tête et les pattes. A peine cela fut-il fait que le renard se transforma en un homme. Il n'était autre que le frère de la belle princesse, enfin délivré du méchant sort jeté sur lui... Alors, désormais, plus rien ne manque à leur bonheur, aussi longtemps qu'ils vécurent.

Afin de permettre aux professeurs d'avoir une idée sur les tenants et les aboutissants du conte, nous leur proposons ci-dessous les caractéristiques de la situation finale. Ces caractéristiques sont relevées de l'ouvrage de C. Oriol-Boyer, "50 activités de lecture-écriture en ateliers", (pp. 97-98).

Finir un conte

Autour de la situation finale

« Comme pour le début canonique des contes, la fin fonctionne sur un schéma relativement simple : à un moment donné de l'histoire, un équilibre nouveau succède au déséquilibre de la situation intermédiaire : les épreuves sont terminées, la quête entreprise par le héros a touché à sa fin, l'objet que le destinataire avait confié est acquis, le destinataire est satisfait, le sort des personnages est bouclé (les bons récompensés, les méchants punis). Désormais, les héros retrouvent l'anonymat et une vie ordinaire, heureuse : les gens heureux n'ont plus d'histoire.

De la même façon qu'au début des contes une indication de temps marque le début des aventures, des expressions de temps consacrent la rupture avec la période de tension (à cet instant précis, dès lors, aussitôt, à ce moment, etc.) et annoncent le dénouement.

Cette reprise inversée de la situation du début marque la limite de la situation intermédiaire : stabilité 1 (situation initiale) → événement provoquant le déséquilibre (élément perturbateur) → temps des épreuves et du déséquilibre (situation intermédiaire) → événement terminant le temps des épreuves (élément rectificateur) → stabilité 2 (situation finale).

Elle marque la clôture définitive d'une aventure humaine dont on peut tirer une leçon de vie. Ainsi :

- *L'histoire est bouclée : le passé ne reviendra plus, les personnages connaissent un sort définitif. Longue vie et bonheur viennent en compensation des efforts prodigués ou des souffrances endurées.*

Textes	Situation au début	Situation à la fin
1	<i>Le roi veut tuer ses douze fils au profit de sa fille.</i>	<i>Les treize enfants sont réunis grâce à la sœur qui a surmonté les épreuves du silence.</i>
2	<i>Un homme veut tuer son vieil âne après une vie de travail.</i>	<i>L'âne et ses compagnons de route s'installent confortablement dans la maison des brigands.</i>
3	<i>Trois frères sont envoyés par leur royal père à la recherche de l'oiseau d'or.</i>	<i>Le plus jeune, aidé par un prince transformé en renard, épouse la princesse et ses deux aînés qui ont voulu le tuer et lui ont volé ce qu'il avait gagné sont punis.</i>

- *Le manque originel est comblé.*

Textes	Début	Epilogue
1	<i>Manque d'une fille</i>	<i>Comble : la famille est unie : 12 garçons, 1 fille devenue reine</i>
2	<i>Manque de forces</i>	<i>Comble : l'association permet une retraite dorée</i>
3	<i>Manque de pommes</i>	<i>Comble : le prince a ramené l'oiseau d'or voleur de pommes</i>

- *L'événement est heureux pour les bons, malheureux pour les méchants mais tous les personnages connaissent leur destinée.*

Evénements	Les bons	Les méchants
<i>Fin des sept années d'épreuves</i>	<i>Les 12 corbeaux redeviennent des princes La reine est innocentée Le roi est fou de joie</i>	<i>La marâtre est condamnée à une mort atroce</i>
<i>La frayeur du brigand se transmet à sa bande</i>	<i>Les 4 animaux peuvent couler des jours heureux</i>	<i>Les brigands sont privés de repaire</i>
<i>La jeune princesse reconnaît son fiancé sous les habits du mendiant</i>	<i>Mariage du prince et de la princesse Le renard redevient un prince</i>	<i>Les deux frères impies sont exécutés</i>

- *Les dernières phrases en rapport direct avec la narration (sauf pour le texte 1, où la punition du méchant arrive en finale) présentent des constantes.*

Textes	
1	<i>Celui-ci fut fou de joie en apprenant qu'elle était innocente et ils s'aimèrent et vécurent tous ensemble jusqu'à leur mort.</i>
2	<i>Dès lors, les brigands n'osèrent plus revenir dans la maison, où les quatre musiciens de la ville de Brême se sentirent tellement à leur aise qu'ils ne voulurent plus jamais repartir.</i>
3	<i>Alors, désormais, plus rien ne manqua à leur bonheur, aussi longtemps qu'ils vécurent.</i>

Trois constantes apparaissent dans les contes à une fin heureuse.

L'utilisation :

- *du champ lexical de la joie et du bonheur,*
- *du verbe vivre au passé simple dont l'aspect inaccompli de temps simple souligne l'importance de la notion d'existence : l'indétermination du moment de la disparition des personnages ne marque pas de limite à leur vie,*
- *d'adverbes de temps et/ou d'expressions commençant par jusqu'à qui marquent l'insistance sur la durée, le temps important accordé au bonheur confondu avec celui de l'existence.*

Ces constantes ont une valeur de sens : elles soulignent la leçon du conte en montrant que la détermination à surmonter les épreuves conduit à un bonheur durable.

- *Enfin, on observera des marques d'oralité à la fin de certains contes qui se terminent par une expression consacrée à l'usage local ou une comptine. »*

(C. Oriol-Boyer, in "50 activités de lecture- écriture en ateliers", pp.98-99)

2-Lecture des textes

Les éléments cités en haut concernant la situation finale sont tous importants. Mais, ils ne feront pas forcément l'objet d'une analyse précise.

A titre d'exemple, l'élément relatif au comble du manque originel, aussi important soit-il dans le conte, ne peut pas être abordé ici. Les causes sont nombreuses : la plus spécifique est celle ayant trait au niveau réel des apprenants. Nous nous contenterons donc aux autres éléments. Mais l'occasion se présente, son abord se fera oralement.

- a - *Soulignez dans les extraits de chaque conte le mot qui annonce qu'un événement nouveau va se produire et entraîner la fin de l'histoire.*

b - Complétez le tableau suivant :

Textes	Situation au début	Situation à la fin
1	Le roi veut tuer ses douze fils au profit de sa fille.	
2	Un homme veut tuer son vieil âne après une vie de travail.	
3	Trois frères sont envoyés par leur royal père à la recherche de l'oiseau d'or.	

c - Pourquoi les héros méritent-ils le bonheur qu'ils connaissent à la fin ?

d - Quel événement provoque la fin de chaque conte ? Après cet événement que deviennent les bons ? Et les méchants ? Précisez-le en complétant le tableau suivant :

Evénements	Ce que deviennent les bons	Ce que deviennent les méchants
1		
2		
3		

3- Ecriture

a - Choisissez dans chacune des colonnes du tableau un élément de la situation, puis écrivez une phrase qui pourrait terminer un conte :

Personnage	Marque de joie et de bonheur	Verbe de vie	Marque de longue vie
- L'enfant	être heureux	vivre avec ses parents	Dès lors, jusqu'à la fin de ses jours
- La pauvre fille	se marier avec le roi	passer des jours heureux	Alors, pour toujours

4-Evaluation

Etape très importante dans le déroulement des activités, l'évaluation permet de suivre les progressions des élèves. L'évaluation formative, la plus importante à nos yeux, fait partie

intégrante du processus même ; l'évaluation sommative, quant à elle, permet à l'apprenant de voir où il en est, et par là apprécier ses résultats.

Le professeur pourra élaborer des grilles d'auto-évaluation dans lesquelles l'élève s'évaluera en fonction de ses prestations.

Nous proposons ici une grille d'évaluation propre à cette séquence. Comme pour la précédente, elle englobe, en plus des actes de lecture et d'écriture, l'utilisation du brouillon et du dictionnaire. L'évaluation est formatrice, c'est-à-dire que l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage est directe. Il aura à se juger pour estimer le degré d'acceptabilité de ses efforts à la fin de l'acte d'écriture. C'est une grille qui s'organise essentiellement sur deux critères : l'un concerne le volet réalisation des tâches à accomplir et l'autre prend en charge l'aspect réussite de la tâche à travers les éléments présents dans le texte produit [« *ce que j'ai réussi* », « *ce que je n'ai pas réussi* »], et présentés respectivement comme suit :

	Oui	Non
1- * j'ai lu mon texte		
* j'ai compris mon texte		
* j'ai utilisé le brouillon		
* j'ai relu le brouillon		
* j'ai corrigé mes erreurs		
* j'ai utilisé le dictionnaire		
2- * j'ai trouvé la situation finale		
* j'ai trouvé le mot qui introduit la fin des événements		
* j'ai écrit les situations finales des contes		
* j'ai introduit les formules de fin		
* j'ai employé les verbes au passé simple		
* mon écriture est lisible		

C'est donc dans un souci d'efficience pédagogique que l'élève saura, à travers cette évaluation personnelle, que les actes de lecture-écriture engendreront forcément deux autres actes : relecture- réécriture, et que si quelqu'un veut accéder à la *littérature*, on lui dira simplement *Lis tes Ratures*.

D'où la nécessité d'accorder une attention particulière au brouillon.

A- Analyse des productions des élèves

1-Lecture des textes

Comme pour l'activité précédente ("*Commencer un conte*"), l'activité de lecture de la séquence "*Finir un conte*" avait pour supports visuels les épilogues des contes abordés précédemment : l'utilisation de la langue maternelle a été d'un grand apport pour saisir le sens global des textes.

Après les différentes lectures, chaque groupe avait à exploiter son propre texte pour répondre aux consignes établies par le professeur.

Au niveau de l'établissement 1, cette activité s'est déroulée sous forme d'ateliers de lecture. Au nombre de trois, les textes proposés ont été présentés aux élèves, répartis en trois groupes, pour un travail de lecture, d'analyse et de production.

Chaque groupe avait à exploiter "son" texte parmi ceux proposés par le professeur. Il s'agit en effet, des épilogues des trois contes des frères Grimm, Jakob et Wilhelm dont les débuts ont fait l'objet d'une étude dans la séquence précédente. Ils sont extraits de l'ouvrage de C. Oriol-Boyer, "*50 activités de lecture- écriture en ateliers*", (p.96).

Les mêmes supports ont fait l'objet d'étude et d'exploitation par les élèves de l'établissement 2. Seulement, il faut noter que les deux groupes n'ont analysé que deux textes, le texte 1 et le texte 2, respectivement. Nous allons présenter ici les résultats obtenus par les uns et par les autres.

a-Etablissement 1

Consigne 1

- Groupe 1

Le premier groupe (exploitant le conte "Les douze frères") a déterminé tant bien que mal le mot qui annonce qu'un événement nouveau va se produire et entraîner par conséquent la fin du conte : [A cet instant précis]. Pour ce faire, un travail méthodique a été réalisé pour déterminer le terme entraînant la fin des événements, et par conséquent le retour au calme initial.

- Groupe 2

Le deuxième groupe ("Les Musiciens de Brême") a, quant à lui, déterminé le terme comme étant : [Dès lors]. L'exploitation de ce texte a permis de préciser l'élément stabilisateur indiquant la fin des "hostilités" et le retour de la tranquillité.

Il faut préciser que le recours à la langue maternelle était souvent nécessaire pour guider les élèves. Mais cela n'a pas empêché l'enseignant d'encourager les élèves à lire et à relire pour découvrir.

- Groupe 3

Le troisième groupe ("L'Oiseau d'or") a pu trouver le mot [Aussitôt] annonciateur du dénouement de l'histoire.

Les explications du professeur, souvent en langue étrangère, quelques fois en langue maternelle (quand le besoin se fait vraiment sentir) ont été plus que nécessaires et surtout salvatrices pour orienter les élèves et débloquer la situation de production.

Il ne faut pas oublier que les arrêts techniques ont été assez fréquents : soit pour expliquer la signification d'un mot, d'une expression (recours au dictionnaire), soit pour rectifier et ajuster une prononciation défectueuse, soit pour aborder un point de langue quelconque (conjuguer un verbe, expliquer une règle syntaxique, orthographique, ...), etc.

Consigne 2

- Groupe 1

A cette consigne relative à la situation de la fin du conte, les élèves appartenant à ce groupe ont, après intervention et prise en charge effective de l'enseignant, découvert que cette situation juste après l'élément stabilisateur "A cet instant précis". Le tableau suivant montre cette situation de la fin (des événements).

<i>Texte</i>	<i>Situation au début</i>	<i>Situation à la fin</i>
1	Le roi veut tuer ses douze fils au profit de sa fille.	« Les treize enfants sont enfin réunis grâce à leur sœur. »

- Groupe 2

Les élèves de ce deuxième groupe ont exploité le texte 2. Après avoir clarifier certains mots et expressions paraissant difficiles (le dictionnaire a été utilisé, à chaque fois que les rencontrent un mot entravant la suite de lecture), le professeur a encouragé ses élèves à aller chercher les informations pouvant leur permettre de répondre à la consigne. Avec l'aide de l'enseignant, ils sont arrivés à retrouver (la formulation de la phrases n'a pas été facile) la situation de la fin. Le tableau suivant le montre.

<i>Texte</i>	<i>Situation au début</i>	<i>Situation à la fin</i>
2	Un homme veut tuer son vieil âne après une vie de travail.	« L'âne et ses compagnons s'installent dans la maison des méchants. »

- Groupe 3

Les membres du groupe 3 sont arrivés au résultat suivant. Il faut toutefois souligner que beaucoup d'efforts ont été consentis pour obtenir la phrase en question, qui représente la situation de la fin.

<i>Texte</i>	<i>Situation au début</i>	<i>Situation à la fin</i>
3	Trois frères sont envoyés par leur royal père à la recherche de l'oiseau d'or.	« Le plus jeune épousa la princesse et vécurent heureux. »

Avant de terminer, n'oublions pas de signaler que le professeur est beaucoup intervenu pour expliquer, encourager, faciliter l'utilisation du dictionnaire, rectifier, vérifier, formuler, reformuler, etc. Bref, disons que sans sa complicité pédagogique, les résultats obtenus ne seraient pas aussi encourageants.

En définitive, les actes de lecture et d'écriture doivent faire l'objet d'une prise en charge réelle. Arriver à de bons résultats, implique en plus des savoirs et savoir-faire, une grande patience et une implication soutenue de la part des acteurs de l'acte pédagogique.

Consigne 3

Pratiquement, ce sont les mêmes réponses auxquelles sont arrivés les élèves. Guidés par les questions contraignantes de l'enseignant, ils ont pu découvrir les causes du bonheur qu'on retrouve à la fin de chaque conte.

Il s'agit en fait du bonheur qui récompenser tant d'efforts fournis et tant de sacrifices endurés par les personnages (surtout les bons). Un travail comparatif a été entrepris et concerne directement l'élève. Que reçoit-il à la fin de l'année après avoir fait de gros efforts ?

Consigne 4

L'analyse de cette consigne et les résultats obtenus par les trois groupes peuvent se présenter ainsi.

<i>Evénements</i>	<i>Les bons</i>	<i>Les méchants</i>
*Fin des sept années d'épreuves	*Les 12 corbeaux redeviennent des princes *La reine est innocentée *Le roi est fou de joie	*La sorcière est condamnée à une mort atroce
*La frayeur du bandit se transmet à sa bande	*Les 4 animaux peuvent couler des jours heureux	*Les bandits sont privés de refuge
*La jeune princesse reconnaît son fiancé sous les habits du mendiant	*Mariage du prince et de la princesse *Le renard redevient un prince	*Les deux frères impies sont exécutés

En somme, l'essentiel dans cette activité de lecture réside dans le fait de redonner aux élèves le goût et plaisir de lire pour découvrir et puis écrire (raconter, dire ses sentiments, ses émotions etc.).

Il est évident que les notions inhérentes à la situation finale d'un conte sont visitées et/ou revisitées. Les élèves savent maintenant que le dénouement est toujours heureux, que les bons sont toujours récompensés et que les méchants sont toujours sanctionnés.

La fin est heureuse en ce sens que le héros et l'héroïne finissent par s'unir et couler de bons et longs jours dans la joie et le bonheur, avec leurs familles (parents, enfants). Les bandits, les méchants, au contraire sont sanctionnés : parfois c'est la mort, sanction suprême.

b-Etablissement 2

Avant de parler des résultats au niveau de cet établissement (qui sont d'ailleurs pratiquement les mêmes que ceux obtenus par les élèves de l'établissement 1), notons que les élèves n'ont étudié que les épilogues des deux premiers textes "Les douze frères" et "Les musiciens de Brême".

Ainsi, disons-nous, les résultats sont identiques. L'univocité des consignes fait en sorte que toutes les réponses à fournir se ressemblent dans le contenu. Ce qui nous oblige, en quelque sorte de ne pas reproduire les efforts de ces élèves au risque de nous répéter.

Toutefois, il faut mentionner que les efforts réellement consentis sont louables et que les résultats sont effectivement probants.

3-Ecriture

L'activité d'écriture a permis de découvrir chez les élèves l'envie et en même temps le plaisir d'écrire et de produire. Reprenant les situations initiales déjà exploitées, les élèves ont procédé à l'écriture des situations finales en suivant les consignes données par le professeur.

Dans ce cas, il s'agit des deux consignes faisant une suite logique aux deux consignes d'écriture de la séquence 1, où les élèves avaient à commencer un conte et introduire un élément modificateur. Dans ces deux consignes, les élèves sont appelés à finir un conte.

Les consignes d'écriture sont représentées ainsi.

Personnage	Marque de joie et de bonheur	Verbe de vie	Marque de longue vie
* L'enfant	* être heureux	*vivre avec ses parents	* Dès lors, jusqu'à la fin de ses jours
* La pauvre fille	* se marier avec le roi	*passer des jours heureux	* Alors, pour toujours

Bien que les "choses" n'aient pas été assez faciles, les élèves sont arrivés à créer des situations finales qui leur étaient proposées. Nous présentons les productions des élèves des deux établissements.

a- Etablissement 1

- Groupe 1

Les créations des élèves de ce groupe sont de loin les plus valables, dans la mesure la présentation du brouillon est plus qu'acceptable. Bien évidemment, la qualité des productions n'est pas celle à laquelle nous aspirons. Mais les efforts et le vouloir faire sont tels que les bons résultats arrivent.

- « *Enfin, l'enfant vit avec ses parents heureux jusqu'à la fin de leurs jours.* »
- « *Enfin, La pauvre fille mirait avec le roi et vivaient heureux jusqu'à la fin de leurs jours.* »

Nous remarquons que les élèves éprouvent moult difficultés dans l'emploi des temps convenables dans le récit, selon qu'ils appartiennent à la description, ou à la narration proprement dite.

Il apparaît encore des difficultés concernant la transposition des sons entendus à l'écrit. Les élèves écrivent les mots entendus à leur "façon", c'est-à-dire sans se soucier de la bonne graphie, à l'image de « *mirait* », pris comme étant le verbe "se marier". Il faudrait alors anticiper et découvrir les termes pouvant poser problème : et c'est donc à l'enseignant de demander la bonne orthographe, et d'encourager l'élève à recours au dictionnaire, en cas de doute.

Le manque d'attention et de concentration (encore elle !) sont pour beaucoup dans l'apparition de ces erreurs. Il est donc indispensable de mener un travail en profondeur pour installer une véritable compétence que nous appellerons compétence du brouillon. Il faut que l'élève sache et prenne conscience de ses véritables compétences et capacités, mais s'il veut arriver à ses fins, il doit non seulement lire, mais aussi relire ; il faut non seulement écrire, mais il aussi réécrire. Une véritable culture du brouillon est à envisager.

Ces remarques sont valables aussi pour les autres productions. Et pour ne pas nous répéter, nous ne ferons que présenter ces productions avant de terminer par un commentaire résumant le tout.

- Groupe 2

- « *Allors, L'enfant vivait avec ses parents et fut heureux, jusqu'à la fin de sa*
vait. »
- « *Enfin, la pauvre fille se marier avec le roi, elle passa ses jours heureux.* »

- Groupe 3

- « *Enfin, L'enfant vivait avec ses parents et fut heureux, jusqu'à la fin de*
leur jours. »
- « *Allors, la pauvre fille se marier avec le roi et basse de belles jours.* »

b-Etablissement 2

• Groupe 1

- « *Dès lors, L'enfant vivé avec ses parents heureux jusqu'à la fin de leurs jours. »*
- « *Alors, la pauvre fille se marier avec le roi et passer de jours heureux pour toujours. »*

• Groupe 2

- « *Des lors, L'enfant être heureux vives avec ses parent jusqu'à la fin de leurs jours. »*
- « *Alors la pauvre fille se marier avec le roi passei des jours heureux pour toujours. »*

Pour clore cette partie relative aux écrits produits par les élèves, nous proposons des passages qui pourraient être obtenus. Nous pouvons lire :

- v Dès lors [Enfin], le petit enfant à la bague magique retrouva ses parents et vécurent ensemble heureux jusqu'à la fin de leurs jours.
- v Alors [Enfin], la pauvre petite fille propriétaire de la vache, se maria avec le roi. Ils passèrent par la suite des jours heureux, pour toujours.

Ainsi se terminent les activités que nous avons expérimentées avec des élèves de 1^{ère} Année Moyenne.

N'oublions pas à la fin de mentionner que les volets linguistiques, culturels, stylistiques, rhétoriques ont été abordés mais de manière laconique et sans faire l'objet d'activités spécifiques.

A chaque fois que l'occasion se présentait, le professeur n'hésitait pas à exploiter un des volets cités plus haut pour installer des bases à même d'initier les élèves au fait que la langue est un tout, et que communiquer est non seulement connaître les rudiments de la langue, mais aussi et surtout savoir utiliser ces rudiments le moment opportun.

Il va sans dire que l'envie et le plaisir d'apprendre passe obligatoirement par les aspects fondamentaux de la langue : la lecture et l'écriture. Cela ne saurait se faire que si le support didactique était choisi intelligemment.

Le texte littéraire reste à notre humble avis le meilleur support qui permettrait à l'élève de produire, car étant considéré comme un véritable laboratoire où les expériences sont possibles sans risque de sanction.

4-Evaluation des deux activités (lecture et écriture)

Habitué un tant soi peu à genre d'exercice (car abordé tout au long de l'année scolaire), les élèves, animés d'une bonne volonté de produire et se sentant en sécurité, ont entamé le travail sereinement.

Guidés par le professeur, le travail d'imagination a différé d'un élève à un autre. A chaque prise de parole de l'élève correspondent les rectifications nécessaires de l'enseignant. Elles concernent aussi bien l'aspect linguistique (vocabulaire, syntaxe, etc.) que la structure elle-même : cohésion, cohérence, etc.

Les efforts fournis sont vraiment louables et les résultats obtenus sont plus que probants. Un signe qui nous pousse à dire que :

le travail artistique est possible, même si le niveau laisse à désirer ;

l'utilisation du texte littéraire contribuera certainement à redonner l'envie et le plaisir de lire et d'écrire : par conséquent le l'envie et le plaisir d'enseigner et d'apprendre une langue dans le cadre du projet didactique ;

le brouillon peut aider les acteurs à mieux aborder l'écrit : l'enseignant pour contrôler les efforts et réguler les apprentissages ; l'élève pour une nouvelle analyse linguistique.

Pour terminer nous dirons que les collègues enseignants se sont donnés à fond : les résultats auxquels ils sont arrivés feront l'objet de commentaires et de propositions qui pourraient être le point de départ d'une véritable prise en charge du texte littéraire dans le cadre du projet didactique, pour un développement des compétences de production, et plus particulièrement, celle de l'écrit dans une démarche créative.

Ce qui pourrait "pousser" les acteurs du processus pédagogique à améliorer l'activité de l'écrit, couronnement de tout enseignement apprentissage d'une langue étrangère.

CONCLUSION

Au terme de cette analyse de l'expérimentation qui a été, il faut le souligner, des plus bénéfiques pour l'acte d'écrire, nous pouvons sans hésitation dire que l'introduction du texte littéraire en classe de langue dès les premières années d'apprentissage du FLE est désormais possible. Les résultats auxquels nous sommes arrivés à travers les prestations des acteurs de l'acte pédagogique nous sont d'une grande importance quant aux appréhensions des enseignants avant l'expérimentation liées aux contraintes suivantes:

le statut "flou" du texte littéraire en tant que support didactique considéré comme support non adéquat et non propice pour pouvoir l'intégrer et l'exploiter dans une classe de langue, car son opacité ne favoriserait pas l'appropriation de la langue ;

la formation initiale (linguistique, didactique, culturelle, ...) de l'enseignant à qui on demande d'introduire et d'exploiter le texte littéraire dans une démarche beaucoup plus créative qu'autre chose, débouchant sur une véritable production écrite ;

les "nouveau-tés" (si nous pouvons vraiment parler de nouveau-tés) non encore maîtrisées, apportées par les approches communicatives et leur corrélat le projet didactique ;

le "niveau" réel des nos apprenants issus de milieux socioculturel et socio- économique divers et défavorables, à qui on demande fournir des efforts supplémentaires alors que certains d'entre eux n'arrivent pas à prononcer un son correctement ;

le "joug" répressif de l'institution, des directives et des programmes qui n'autorisent pas les innovations.

Ces contraintes, objectives peuvent s'effacer sous l'impact d'un "vouloir changer" pour plus d'efficacité.

Le bilan que nous allons établir (un peu plus loin), montrera que, si la volonté de bien faire existe véritablement, alors, le renouveau pédagogique est réellement possible.

"LIMITES" DE L'EXPERIMENTATION

A- Statut du français en Algérie

L'environnement socioculturel, socio-économique dans lequel évoluent les enfants, leur niveau réel (tel que nous le constatons) ne peuvent en aucun cas favoriser l'utilisation de la langue française comme outil de communication quotidien, comparativement à d'autres endroits où le français est utilisé fréquemment.

Cet environnement, hostile quelquefois, est un véritable facteur rédhibitoire pour tester ce genre de travail dans nos classes. Les séquelles de la colonisation ne sont pas prêtes pour disparaître, bien qu'il y ait une certaine évolution des mentalités.

Certaines gens considèrent toujours la langue française comme étant celle de l'ennemi (et qui dit ennemi, dit répulsion, dégoût, etc.), donc à éviter.

Le français, langue du colonisateur donc, est à ce titre, pratiquée avec réticence et parcimonie. Son emploi se limite uniquement en classe (et encore !), pendant les séances qui lui sont réservées. Ailleurs, elle n'est pas pratiquée comme outil de communication ni par les enseignants eux-mêmes, ni par les élèves.

B- Statut du français dans l'enseignement

D'autres vous annoncent que le statut de la langue n'est pas bien clair, et que tous les enseignements se font exclusivement en langue arabe : d'où son inutilité. Que faire, pourquoi apprendre une langue que je n'utiliserai pas dans ma vie quotidienne ? A quoi me servirait-elle si je ne la pratiquais pas quotidiennement dans ma vie de tous les jours, et je ne l'utilisais pas souvent dans ma vie professionnelle ?, disent encore d'autres.

D'autres, enfin, annoncent que son impact dans notre région n'est pas important (bien qu'ils soient conscients des liens linguistiques qui unissent les deux langues : le français et le chaouia).

Tous ces facteurs ne peuvent en aucun cas aider l'expérimentation dans sa réalisation concrète ciblant l'efficacité : d'où les difficultés constatées lors de son application.

C- Résistance aux changements

Aussi est-il important de souligner que d'autres embûches et d'autres entraves pourraient faire surface d'une manière ou d'une autre lors de l'expérimentation. Ces contraintes et ces limites se situeraient chez les apprenants (au vu de leur niveau), et même chez les collègues professeurs (au vu de leurs profils de formations), car non habitués à ce genre d'activités.

En effet, l'analyse du questionnaire et les résultats obtenus nous permettent de vérifier que ces contraintes liées à l'exploitation de ce genre de séquences sont non seulement compréhensibles, mais elles se sont manifestées dès le départ, car il n'est pas facile de déstructurer aussi facilement des pratiques anciennes sans "dégâts".

Les changements, quels qu'ils soient, engendrent parfois résistances de la part des enseignants. Certaines sont compréhensibles : les uns ont "peur" des réprimandes s'ils innovent ; les autres préfèrent les anciennes pratiques car elles sont plus "maîtrisables," pédagogiquement parlant.

D- Manque de formation des enseignants

En effet, la formation des enseignants ne permet en aucune manière de prendre en charge les nouveautés introduites dans les deux cycles d'enseignement (primaire et moyen). Les déficits sont importants pour que la prise en charge des élèves à travers ces nouveaux programmes soit réellement efficace. Et que dire des nouveautés apportées encore par cette expérimentation !

La formation des enseignants est plus que déficitaire, en ce sens qu'ils se trouvent démunis et dans le désarroi le plus total. Ne maîtrisant pas encore la langue, ils n'ont pratiquement aucune connaissance dans les autres domaines liés à l'enseignement et aux enfants : didactique, psychologie, etc.

Quant à la formation dans le domaine de la créativité, les séquelles sont énormes. Faisant défaut dans la formation initiale, elle n'est pas du tout abordée au niveau de la formation continue, qui ne s'intéresse d'ailleurs qu'aux modalités et aux pratiques pédagogiques quotidiennes en suivant rigoureusement les directives et autres programmes officiels.

E- Méconnaissance du potentiel du texte littéraire

La formation dans le domaine de la créativité faisant donc défaut, les enseignants ne sont habitués pas à l'utilisation du texte littéraire (dans sa complexité pédagogique) comme support favorisant la communication dans son aspect "créatif". Ayant l'habitude de ne parler du texte littéraire que comme vecteur de culture sans plus, ils n'osent pas (aidés en cela par le programme officiel) l'introduire dans leurs activités comme un véritable laboratoire expérimental où se réalisent les apprentissages, et où se manifesteront des talents qui peuvent devenir de véritables écrivains.

Néanmoins, et malgré toutes ces embûches et autres limites, le désir d'innover, dans un but de revalorisation de l'écrit à travers des démarches contraignantes et ludiques (autorisant l'emploi de la langue maternelle de l'élève) existe bel et bien chez certains enseignants. Ceci nous permet de faire confiance aux capacités des uns et des autres, et d'espérer voir se concrétiser ce genre d'activités.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

I. BILAN

A- Motivation retrouvée chez les enseignants

Les appréhensions des enseignants se sont estompées à la faveur des efforts fournis par les uns (enseignants rompus aux exigences pédagogiques, solides formations, savoirs et savoir-faire très satisfaisants, désir de sortir du traditionnel et de l'institutionnel, ...), et par les autres (élèves ayant un désir ardent de lire, comprendre et surtout produire dans un cadre sans pression, ni sanction).

Il est évident que la tâche n'a pas été aussi facile qu'on pouvait l'imaginer. Mais les résultats obtenus nous réconfortent dans nos hypothèses de départ, selon lesquelles la réussite de l'introduction et l'exploitation du texte littéraire dans le cadre du projet didactique est désormais possible. Pour cela, il faudrait transformer les contraintes pédagogiques, et autres, en véritables ressources productrices pour atteindre les objectifs.

Le travail que nous avons proposé aux collègues professeurs d'intégrer dans leurs classes, a été une innovation et une réussite avérées. Cette dernière a été la somme d'un certain nombre de paramètres positifs. Entre autres, nous pouvons citer :

- le besoin de sortir des sentiers battus du pédagogique actuel,
- la solide formation des enseignants,
- le climat de sérénité et de liberté dans le travail,
- l'aspect ludique alliant lecture et écriture dans une démarche de production et de recherche créatives,
- la motivation des acteurs pédagogiques.

En effet, ce dernier paramètre a été d'une grande importance dans la réalisation de l'expérimentation. Car sans motivation et sans concentration, on ne pouvait arriver qu'à de piètres prestations.

Il faut souligner que les motivations sont le nœud de toute entreprise. Et pour rejoindre A Lalande, cité par H. Besse et R. Galisson (1980, p.67) nous disons que « les motivations

- a- jouent un grand rôle dans tout apprentissage et en particulier dans l'apprentissage des langues,
- b- ces motivations dépendent ou émanent des besoins,
- c- en tentant de répondre aux besoins, on renforce les motivations et donc on favorise les apprentissages. »

Ainsi, réalisant que les besoins (besoin d'innover, besoin de créer, etc.) sont satisfaits, les enseignants, tout comme les apprenants, ont conjugué leurs efforts pour des résultats probants. Car l'atmosphère où régnaient jeu et apprentissage, lecture et écriture, production et recherche, était saine.

B- Résultats encourageants favorisés par la formation des enseignants

Le désir de renouveler les pratiques pédagogiques, que nous avons relevé, est conditionné par l'aisance (aisance linguistique, didactique, culturelle, etc.) des professeurs dans l'accomplissement de leur travail. Cette aisance est le résultat logique d'une formation solide.

Les résultats obtenus, l'envie de bien faire dans une démarche nouvelle, souple, créative, attrayante, afin de sortir des habitudes "ancestrales", ont montré l'importance de la formation dans le processus d'enseignement apprentissage des langues étrangères.

La formation, surtout dans sa composante continue, est la condition sine qua non de la réussite (ou de l'échec) de toute entreprise.

En effet, l'expérimentation a été le lieu idéal pour vérifier que sans formation, sans renouvellement périodique des connaissances, les résultats ne suivront pas.

Cette formation doit faire l'objet d'une réflexion institutionnelle pour revaloriser la fonction de l'enseignant, et par là, la crédibilité de l'enseignement qu'on prodigue à nos enfants afin de les préparer à la mondialisation qui n'accorde aucun crédit aux ignorants.

Le rôle de l'enseignant est primordial. Il est évidemment censé être bien formé (ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas) pour pouvoir enclencher le processus d'appropriation et déclencher par la suite le besoin de produire, d'écrire chez l'apprenant.

Il doit en outre motiver et encourager sans cesse ses élèves ; il doit en plus leur faciliter l'accès au sens (condition sine qua non), développer leurs capacités de communication, favoriser les interactions, savoir doser et adapter les activités qu'il prévoit dans sa classe, vérifier et évaluer régulièrement (et justement) la manière dont son enseignement conduit à un véritable apprentissage.

Donc, si on veut vraiment introduire les nouveautés dans le but d'un meilleur rendement, de meilleures performances, la clé de sésame réside dans la formation solide et pérenne des enseignants.

Cette hargne de bien faire, cette manière de gérer les apprentissages, d'être disponibles à tout moment et en toute circonstance que nous avons eu à découvrir chez ces deux enseignants, nous ne les avons malheureusement pas retrouvées chez certains de nos collègues enseignants à qui nous avons remis le questionnaire.

Le texte littéraire est à considérer, désormais, comme un support permettant le travail de la langue (et sur la langue) dans un cadre esthétique, artistique, culturel ludique. Son exploitation est dorénavant permise, sinon exigée, au vu qu'il encourage la liaison des actes de lecture et d'écriture, et autorise l'emploi de la langue maternelle (sans excès ni abus). L'ensemble est couronné par une production écrite dans un cadre artistique.

C- Le texte littéraire a sa place dans le projet didactique

Le constat qui a été fait, selon lequel les élèves sont dans l'incapacité d'écrire car ils sont dans l'incapacité de lire (lire ne veut pas dire parcourir des yeux ; lire implique comprendre) est, à la faveur de cette expérimentation, "démenti".

En proposant des textes littéraires agréables à lire, attrayants, riches sémantiquement et lexicalement, en préparant les acteurs du processus pédagogiques aux visées à atteindre, il est possible de redorer le blason de l'écrit. Les élèves étaient enthousiastes, et le fait de travailler dans des conditions nouvelles (nouveau des supports, nouveauté dans le

traitement, nouveauté dans la production, etc.), leur a permis de multiplier les efforts pour pouvoir "être à la hauteur".

Le texte littéraire, tel qu'il a été introduit et exploité a été par sa richesse lexicale, sémantique, artistique, culturelle le support propice aux différentes explorations et autres expérimentations langagières ayant abouti à la production scripturale, couronnement de tout processus d'enseignement apprentissage de la langue étrangère.

Le texte littéraire, en tant que support didactique favorisant l'appropriation de la langue, car il s'agit de cours de langue et non pas de littérature, dans tous ses "recoins", naguère "décrié" (car difficile à cerner, appartenant à une certaine catégorie de lecteurs, etc.), est désormais à considérer comme le lieu où l'on pourrait savourer tous les délices de la langue. Il permet toutes les expérimentations, pour peu que celles-ci aboutissent.

Le projet didactique, tel qu'il a été abordé par les professeurs lors de l'expérimentation a été par sa malléabilité et sa souplesse, le lieu idoine ayant favorisé les apprentissages dans le cadre individuel ou collégial.

Le "mariage" du texte littéraire avec le projet didactique est possible, dans la mesure où le premier autorise l'expérimentation permise et voulue par le second.

Le projet didactique, cadre fédérateur des apprentissages, sied à merveille à ce genre d'activités alliant lecture et écriture dans une démarche créative. La lecture et l'écriture sont les tenants et les aboutissants du projet didactique. On lit pour écrire, et on écrit pour lire (et aussi pour être lu).

D- Un protocole de travail qui a fait ses preuves

A cet effet, nous reproduisons ici les éléments qui ont, à travers notre expérimentation, contribué à revaloriser le texte littéraire comme support didactique où s'exerceraient les deux activités principales du processus d'appropriation de la langue : la lecture et l'écriture. Nous pouvons les énumérer comme suit :

choisir le texte littéraire qui déclencherait chez l'apprenant le désir de lire pour avoir le plaisir d'écrire. Le choix du texte est le moment fort, le moment important du processus d'enseignement. Un "bon" texte engendre la

motivation des acteurs pédagogiques : ce qui les inciterait à vouloir découvrir, lire, comprendre, explorer pour produire ;

aborder le texte littéraire en tant que réservoir renfermant le linguistique, le culturel et l'esthétique. C'est le lieu incontournable où toutes les expériences sont possibles et permises si l'on veut réellement doter l'apprenant de moyens (linguistique, culturels, etc.) lui permettant de développer ses compétences de production tant à l'oral qu'à l'écrit ;

lire et approcher globalement le texte à partir de lectures diverses tout en conservant l'esprit du questionnaire traditionnel véhiculé par les méthodes actuelles d'enseignement apprentissage qui consiste à sélectionner les questions pertinents qui permettent d'analyser toute situation de communication : qui ?, quoi ?, pour quoi ?, où ?, quand ?, etc. ;

lire et approfondir le texte en étudiant ses invariants textuels, génériques et typologiques ;

lire et explorer la langue en abordant (si le besoin se fait sentir) les points de langue qui peuvent surgir et qui sont à même de favoriser l'appropriation saine et pérenne de cette langue ;

favoriser et encourager le travail coopératif dans un climat d'autonomie, de plaisir, de jeu constructif pour une véritable production qui permettrait de désacraliser l'écrit ;

écrire à partir de ce qui est lu, exploré et compris, pour reproduire et produire dans un cadre artistique ;

considérer le brouillon de l'élève comme un support à utiliser et non à jeter : il est le signe révélateur de la progression de l'élève, sa lecture conduit à un nouveau apprentissage plus affiné ;

préparer l'élève à une lecture de plus en plus affinée et de plus en plus autonome, approfondie, en le dotant d'outils d'analyse probants et adéquats qui lui faciliteraient cet approfondissement et ce perfectionnement ;

ne pas hésiter enfin à recourir à la langue maternelle de l'apprenant pour faciliter l'accès au sens, et éradiquer au maximum les interférences.

Cette démarche a été rendue possible grâce aux préparations régulières, rigoureuses et intelligentes des enseignants.

Elle n'est en rien un modèle et ne doit pas être prise, en son état actuel, pour une méthode. Elle est à considérer plutôt comme une démarche méthodologique dont les différentes étapes (axées essentiellement sur la lecture et l'écriture) ont seulement pour prétention,

d'une part, de donner au texte littéraire une place et une dynamique artistique qui lui reviennent de droit dans une classe de langue ;

d'autre part, d'introduire plus de rationalité dans son traitement.

Ce qui pourrait redonner goût, envie et plaisir d'apprendre pour pouvoir lire et écrire dans une démarche créative.

L'écrit ordinaire n'est pas évidemment écarté des projets didactiques, en ce sens que l'alternance pédagogique créera la motivation pour continuer à travailler sereinement.

Cela exige une analyse préalable minutieuse qui mettrait en évidence des déclencheurs d'activités langagières menant à la création artistique. Ceci ne serait réalisable et par conséquent atteint que si l'élément essentiel de l'acte d'enseignement apprentissage (l'enseignant en l'occurrence) est bien formé et rompu aux exigences de l'analyse et de l'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique.

II. PERSPECTIVES

Après ce bref bilan consacré à notre expérimentation, nous pouvons dire que l'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique est une opportunité à saisir, voire même une nécessité si l'on veut rendre l'enseignement apprentissage du français langue étrangère plus efficace et plus performant.

Le texte littéraire considéré comme un véritable

réservoir lexical et syntaxique,

laboratoire expérimental,

tremplin favorisant les apprentissages dans un cadre ludique sécurisant,

permet de redorer le blason de l'écrit, jusqu'alors parent pauvre de l'enseignement des langues.

Redorer le blason de l'écrit, c'est en définitive:

travailler dans le cadre du projet didactique, canevas adéquat et sécurisant pour aborder sereinement les activités langagières;
choisir comme support visuel le texte littéraire, support ludique attrayant considéré comme un véritable laboratoire expérimental où l'on peut découvrir la langue au travail ;
motiver les acteurs du processus pédagogique, en leur redonnant le goût, le plaisir et l'envie d'enseigner et d'apprendre dans une démarche créative visant la production artistique,
centrer les efforts sur les deux activités de base : la lecture et l'écriture, en ce sens que l'élève lira (en sachant lire) pour écrire, et écrire (en apprenant à écrire) pour lire et surtout être lu,
favoriser l'appropriation de la langue, considérée dans toutes ses composantes, et décloisonner les activités métalinguistiques pour qu'elles puissent être au service de l'écrit,
revaloriser le brouillon de l'élève, car c'est là que s'apprend la langue : en revisitant le premier écrit on apprend davantage,
évaluer sans cesse les efforts fournis dans un souci de régulation, et c'est enfin,
faire prendre conscience aux acteurs de la possibilité de créer et d'écrire.

Dans cette perspective, nous "recommandons" l'utilisation de l'ouvrage de Claudette Oriol-Boyer, « *50 activités de lecture-écriture en ateliers* ». Il est une véritable ressource pédagogique, un bon réservoir, en ce sens qu'il renferme une pléthore d'excellents supports textuels et d'activités langagières pouvant être exploités aisément pour une meilleure approche du texte littéraire dans son aspect ludique.

III. POUR TERMINER...

Au cours de cette recherche, nous avons présenté le *projet didactique*, en tant que cadre intégrateur des apprentissages.

Nous avons revisité les différentes méthodologies d'enseignement apprentissage du FLE avant d'arriver à la didactique d'aujourd'hui dans laquelle s'inscrit justement le projet didactique.

Nous avons mis en exergue les caractéristiques du texte en général et du *texte littéraire*, considéré comme un véritable *laboratoire expérimental du langage*, en particulier à travers ses spécificités *linguistique, discursive, culturelle, artistique* qui permettent de *développer les compétences de productions* au moyen des deux activités fondamentales dans tout processus d'appropriation, *la lecture et l'écriture*.

Nous avons enfin présenté le *rôle* que doit jouer *l'enseignant* dans tout système éducatif.

Nous pouvons maintenant affirmer ce que nous avons supposé au départ, à savoir que *l'exploitation du texte littéraire* en classe de langue de manière *précoce* est réalisable pour peu que les conditions de sa réussite soient réunies.

A- Introduction précoce du texte littéraire dans une classe de langue

En effet, longtemps délaissé au profit d'autres supports (fabriqués ou authentiques qui favoriseraient la communication orale, en priorité), le texte littéraire est à l'évidence un support adéquat à même d'aider l'apprenant à explorer la langue pour une appropriation durable.

Le texte littéraire, s'il est utilisé et exploité rationnellement, permettra d'enrichir le vocabulaire, de déceler des structures syntaxiques, des constructions de phrases intelligibles et significatives. Bref, il permettra de perfectionner la langue.

Il faudrait cependant, comme l'a affirmé Ewa Kalinowska, dans un article paru dans la revue "Le Français dans le Monde", N° 333, (Juillet- Août 2004, p.28), « s'engager à ne pas départir les textes littéraires de leur caractère artistique en veillant à ne pas les exploiter

comme de simples prétextes à une étude de grammaire ou de lexique. On devrait plutôt s'attacher à mettre en avant leurs traits particuliers, uniques - leur *littérarité*. »

Par ailleurs, le texte littéraire est à exploiter en tant que support dans lequel pourront *se croiser des langues*. Il est aussi un espace de *plaisir* et de *liberté* qui invite à l'épanchement de l'*affectivité*, de la *sensibilité* et au déploiement de l'*imaginaire*.

Ce ne serait possible, et donc réalisable que si l'acte de lecture (la véritable, celle qui procure l'envie, le plaisir de lire pour écrire), retrouve sa place dans le projet de l'enseignement du français. Et pour rejoindre Ewa Kalinowska, nous dirons qu'il faudrait essayer, tout en enseignant le français- langue de communication et de travail, de contaminer nos élèves par la lecture, cette « maladie textuellement transmissible ».

Le caractère artistique du texte littéraire doit créer et procurer une certaine liberté dans l'appropriation de la langue, à travers deux activités majeures : la *lecture* et l'*écriture*.

L'articulation et l'interaction de ces deux activités, les allers-retours incessants, réduiront forcément l'émiettement et la juxtaposition des autres activités liées à la langue (syntaxe, conjugaison, etc.).

De ce fait, son utilisation, pour redorer le blason de l'écrit (artistique dans la mesure du possible), est plus que souhaitable : nous la recommandons.

Il faut néanmoins reconnaître que cette utilisation immédiate est somme toute aléatoire et périlleuse. En effet, de nombreux enseignants, peu ou mal (pour ne pas dire, pas du tout) formés à la didactique des textes littéraires peuvent rencontrer des difficultés certaines dans le traitement des dimensions symboliques, biographiques, culturelles, contextuelles, etc.

Les méthodologies actuelles, les programmes officiels aidant, de nombreux enseignants préfèrent donc travailler sur des supports plus abordables "linguistiquement" et "discursivement", moins "impermeables" symboliquement et théoriquement. Ces supports sont marqués par une référentialité immédiate et se prêtent aux entrées à l'aide de questions exploratoires (qui ?, quoi ?, où ?, quand ?), à la saisie rapide et aisée de la thématique traitée, de la forme discursive proposée et de la problématique abordée.

Reconnaissons que le texte littéraire n'est pas totalement écarté des programmes : il tient sa place dans le projet didactique (cadre des apprentissages). Mais il est exploité en tant que document de communication ordinaire, comme un autre, sans prendre en considération ses particularités et spécificités langagières (lectorales et scripturales).

A cet effet, si le texte est bien choisi, l'enfant aura à travailler dans un cadre ludique agréable. Il sera d'autant plus motivé, dans le sens où il apprendra en jouant, et jouera pour apprendre, car à cet âge encore, l'enfant a réellement besoin de continuer à jouer.

Jouer avec les mots, jouer avec le langage en lisant et en créant : c'est ce qu'il faudrait pour provoquer l'envie et la plaisir d'apprendre et développer ainsi les compétences de production.

B- Projet didactique cadre des apprentissages

Le cadre qui se prête à ce genre d'activité est sans conteste le projet didactique. Cadre sécurisant, où toutes les manœuvres sont possibles et souhaitables, le projet didactique est indéniablement le lieu où s'élabore individuellement ou en groupe le projet final, couronnement du processus mis en branle.

Ainsi, les facteurs contraignants et inhibiteurs sont éliminés au profit de la création, de l'acte pédagogique essentiel à l'acquisition.

Et au risque de nous répéter, disons que le projet didactique est le lieu qui :

- donne l'occasion aux apprenants de s'unir pour travailler, car le travail groupal permet la socialisation, les échanges interculturels et l'envie de bien faire, de mieux faire,
- leur (apprenants) apprend à communiquer leurs expériences et leurs sentiments, leurs désirs et leurs ambitions dans une ambiance de liberté et de créativité,
- leur permet de se développer affectivement et socialement,
- leur permet enfin de résoudre un problème à travers la naissance du projet final prêt à être lu et éventuellement socialisé.

Rejoignant dans cette spécificité le projet didactique, le texte littéraire est le lieu et le moyen adéquat qui permette l'appropriation pérenne de la langue.

L'introduction et l'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique viserait à concilier traitement communicatif et prise en charge effective des dimensions esthétiques et culturelles pour un développement des compétences de production.

Cela ne sera pas de tout repos mais l'*information* et la *formation* du personnel qui prendrait en charge cette nouvelle manière de gérer la classe sont les conditions nécessaires

pour réussir dans cette nouvelle mission et par là redorer le blason de l'écrit, parent pauvre des méthodes actuelles qui orientent les efforts vers le communicatif et le discursif à outrance.

Partant de cet état, l'expérimentation que nous avons initiée se veut un véritable renouveau pédagogique dans le cadre du projet didactique.

L'introduction du texte littéraire à ce niveau ne veut nullement signifier l'exploitation d'un fait littéraire quelconque. Il s'agit plutôt d'initier l'élève à la production effective dans un cadre agréable, attrayant, motivant et surtout sans contraintes pédagogiques.

Néanmoins, il faut insister sur le fait que la réussite d'un projet d'écriture artistique dépend de *la formation du formateur*.

La formation initiale, (telle que nous la constatons aujourd'hui) doit être prise en charge de manière sérieuse et réfléchie. Les aspects linguistique, psychologique et didactique liés à la formation doivent être revisités de façon permanente pour mettre un terme aux manques, aux défaillances et aux ratages constatés, et qui engendrent inéluctablement échecs et désespoir.

Il faut revoir de fond en comble le système de formations des formateurs (que nous avons déjà abordé ailleurs), en introduisant de nouvelles unités et de nouvelles techniques qui prendraient en charge les deux appuis fondamentaux de cette recherche, *projet didactique* et *texte littéraire*, en plus bien évidemment d'autres unités liées à la formation de l'enseignant de langue étrangère en général.

Cette prise en charge ne sera réalisable que si la volonté des décideurs (à quelque niveau hiérarchique qu'ils soient placés) est devenue effective.

Il est donc urgent et impérieux de se pencher sur la formation du formateur, car les réformes mises en places ne peuvent pas être réussies, sans la réussite dans la formation de l'enseignant, cheville ouvrière, par excellence, de tout processus d'appropriation.

Un enseignant bien formé est une génération bien "faite". Un programme bien diligenté est une réforme bien réussie.

Ces deux éléments pris sérieusement et conjointement en charge, représentent en définitive une réussite parfaite du système éducatif.

L'apprenant au centre de cette approche (celle qui privilégie les actes de lecture et d'écriture intimement liés), peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu'il soit guidé et aidé, et qu'on lui donne les moyens d'établir une

connivence avec l'objet texte et de se construire dans la culture dont il apprend la langue étrangère.

Pour atteindre cet objectif, brisons la glace des essais improductifs, donnons-nous les moyens de la réussite, la véritable réussite (ils existent, ces moyens !) et ... patientons.

Néanmoins, cette patience ne doit en aucune manière durer dans le temps. Autrement, la réussite que nous espérons ne sera qu'utopie, chimère et mirage.

*« Il faut croire à ce que l'on fait et
le faire dans l'enthousiasme. »
(R. Garric)*

ANNEXES

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles, De Boeck Université.

Achour, C., Rezzoug, S. (1990). *Convergences Critiques. Introduction à la lecture du littéraire*. Alger. Office des Publications Universitaires.

Achour, C., Bekkat, A. (2002). *Clefs pour la lecture des récits. Convergences critiques II*. Blida (Algérie), Editions du Tell.

Adam, J.M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Lyon, Merdaga.

Adam, J.M. (1991). *Langue et littérature. Analyses pragmatiques et textuelles*. Paris, Hachette.

Adam, J.M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Nathan.

Albert, M.C., Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris, Hachette.

Amigues, R., Zerbato-Poudou, M-T. (1996). *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris, Dunod.

Bautier, E., Coste, D., Galisson, R., Herbard, J., Lehmann, D., Porcher, L., Roulet, E. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. remembrement de la pensée méthodologique*. Paris, Clé International.

Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture*. Le Seuil.

Baylon, C. (1996). *Sociolinguistique. Société, langue et discours*. Paris, Nathan.

Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots au discours*. Paris, Hachette.

Bergez, D. (2000). *L'explication du texte littéraire*. Paris, Nathan.

Bertocchini, P., Costanzo, E. (1989). *Manuel d'autoformation. A l'usage des professeurs de langue*. Paris, Hachette.

Besse, H., Galisson, R., (1980). *Polémique en didactique*. Paris, Clé International.

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier.

- Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Hatier.
- Biard, J., Denis, F. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Progressions et séquences. Paris, Nathan.
- Blanchet, P. (1998). *Introduction à la complexité de l'enseignement du FLE*. Paris, Peeters.
- Bolton, S. (1991). *Evaluer la compétence communicative en langue étrangère*. Paris, Didier.
- Bordallo, I., Ginestet, J.P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette.
- Borg, S. (2001). *La notion de progression*. Paris, Didier.
- Boster, J.M. (2002). *La didactique du français*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- Bouton, C. (1979). *La linguistique appliquée*. Paris. PUF. Coll. « Que sais-je ? ».
- Boyer, H., Rivera, M. (1979). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, Clé International.
- Boyer, H., Butzbach, M., Pendanx, M. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, Clé International.
- Braun, A., Forges, G., Wlomainck, P. (1997). *Ecrire en français au primaire*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Brée, G. (1978). *Littérature française. Le XX^e siècle. I : 1896-1920*. Paris, B. Arthaud.
- Brée, G. (1978). *Littérature française. Le XX^e siècle. II : 1920-1970*. Paris, B. Arthaud.
- Chelard-Mandroux, I., Tauveron, A-M. (1998). *Enseigner la lecture de l'œuvre littéraire au lycée*. Paris, Armand Colin.
- Chomsky, N. (1969). *Structures syntaxiques*. Paris, Editions du Seuil.
- Collès, L. (1994). *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris, Hachette Livre.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage. Tome 2*. Paris, Editions Ophrys.
- Cuq, J-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, Clé International.

- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris, Hachette F.L.E.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. (1991). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris, Clé International.
- De Ketele, J.M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., Thomas, J. (1989). *Guide du formateur*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Deldime, R., Demoulin, R. (1994). *Introduction à la psychopédagogie*. Bruxelles, De Boeck Université.
- D'hainaut, L. (1985). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles, Labor.
- Dumortier, J.L. (1989). *Ecrire le récit*. Paris, Duculot.
- Dumortier, J.L., Plazanet, F. (1990). *Pour lire le récit*. Paris, Duculot.
- Escarpit, R. (1998). *Sociologie de la littérature*. Paris. PUF. Coll. « Que sais-je ? ».
- Everaert-Desmedt, N. (1992). *Sémiotique du récit*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Figari, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles, De Boeck Université.
- Fromilhague, C. (2007). *Les figures de style*. Paris, Armand Colin.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, Clé International.
- Genouvrier, E., Peytard, J. (1972). *Linguistique et enseignement du français*. Paris, Larousse.
- Girard, D. (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris, Armand Colin.
- Goldstein, J.P. (1985). *Pour lire un roman*. Bruxelles, De Boeck Duculot.
- Gouvard, J-M. (1998). *La pragmatique. Outils pour l'analyse littéraire*. Paris, Armand Colin.
- Groupe DIEPE. Sous la direction de Jean-Marie De Ketele. (1995). *Savoir écrire au secondaire*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Gschwind-Holtzer, G. (1981). *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*. Paris, Hatier-Crédif.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris, ESF éditeur.
- Hymes, D.H. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris, Didier.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris, Les Editions de Minuit.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1977). *La connotation*. Lyon: PUL.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris, Armand Colin.
- Lane, P. (1992). *La périphérie du texte*. Paris, Nathan.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Paris, Hachette Livre.
- Léonard, L. (1963). *La pratique de la rédaction*. Paris, Bordas Editeur.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction*. Paris, Hachette Livre.
- Mager, R-F. (1977). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris, Bordas.
- Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Problèmes et perspectives*. Paris, Hachette.
- Maingueneau, D. (1993). *Eléments linguistiques pour le texte littéraire*. Paris, Dunod.
- Maingueneau, D. (2003). *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris, Nathan.
- Martinet, A. (1989). *Fonction et dynamisme des langues*. Paris, Armand Colin.
- Martinez, P. (1998). *La didactique des langues étrangères*. Paris. PUF. Coll. « Que sais-je ».
- Minder, M. (1999). *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris, Clé International.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, Dunod.
- Mounin, G. (1971). *Clefs pour la linguistique*. Paris, Editions Seghers.
- Pelpel, P. (1993). *Se former pour enseigner*. Paris, Dunod.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Duculot.
- Peytard, J. et alili. (1982). *Littérature et classe de langue*. Paris, Crédif-Hatier.
- Peytard, J. (1988). *Littérature et classe de langue français langue étrangère*. Paris, Hatier.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris, Hachette Education.

- Porquier, R., Py, B. (2006). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Collection CREDIF. Essais. Paris, Didier.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I*. Paris, Seuil.
- Ricoeur, P. (1984). *La configuration du temps dans le récit. Tome II*. Paris, Seuil.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Le Seuil, Coll. Poétique.
- Rosier, J-M. (2002). *La didactique du français*. Paris. PUF. Coll. « Que sais-je ».
- Samoyault, T. (2001). *L'intertextualité*. Paris, Nathan.
- Sari Mostefa-Kara, F. *Lire un texte*. Oran (Algérie), Editions Dar El Gharb.
- Sartre, J.P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature ?* Gallimard.
- Schiffler, L. (1984). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris, Hatier-Crédif.
- Séoud, O. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris, Didier.
- Simonpoli, J-F. (1991). *Apprendre à communiquer*. Paris, Hachette Education.
- Stalloni, Y. (2005). *Les genres littéraires*. Paris Armand Colin.
- Tagliante, C. (1979). *L'évaluation*. Paris, Clé International.
- Théveni, A. (1980). *Enseigner les différences*. Paris, Editions Etudes Vivantes.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique*. Paris, Seuil.
- Toursel, N., Vassevière, J. (1994). *Littérature : Textes pratiques et critiques*. Paris, Nathan.
- Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris, Clé International.
- Yaguello, M. (1981). *Alice au pays du langage. (Pour comprendre la linguistique)*. Paris, Seuil.
- Zima, P.V. (1985). *Manuel de sociocritique*. Paris, Picard.

Revues

Altérité et identités dans les littératures de langue française. *Le Français dans le Monde, Numéro spécial, juillet 2004*.

Didactique des langues étrangères. *Actes du séminaire du 24 au 27 avril 1998. Alger, Ministère de l'Education Nationale, Inspection Générale.*

Ecrire, Réécrire. *Repères N° 10.*

Enseigner la littérature. *Pratiques N° 34, juin 1983.*

L'analyse structurale du récit. *Communications, 8 (1981). Paris, Editions du seuil.*

Sous la direction de Claudette Oriol-Boyer

Revue TEM. Texte en main

- n° 5, Textes pour enfants
- n° 6, Ecrire avec Lahougue.
- N° 10/11, Lis tes ratures.
- N° 12, Perec, polaroids.

Revue Recherche et Travaux N° 63, (en hommage à C. Oriol-Boyer), "Ecrire Réécrire", Ed. Elug, Université de Grenoble 3 Stendhal, novembre 2003.

Ateliers d'écriture. *Actes de l'Université d'été de Cerisy-la-Salle, 23 juillet-02 août 1983, Ed. Atelier du texte, Ceditel, janvier 1993.*

La réécriture. *Actes de l'Université d'été de Cerisy-la-Salle, 22-27 août 1988, Grenoble, Ceditel, février 1990.*

Articles

Oriol-Boyer, C. (1990). "Pour une didactique du français langue et littérature", in revue *"Le Français dans le Monde"*, N° 237, nov. /déc. 1990.

Kalinowska, E (2004). "Une place d'honneur pour la littérature en langue étrangère !", in revue *"Le français dans le Monde"*, N° 334, juillet / août 2004.

Ploquin, F. (2004). "Quand la langue tue la culture", in revue *"Le Français dans le Monde"*, N° 334, juillet / août 2004.

Bouguerra, T. (2008). "Littérature et didactique : une histoire d'amours et de désamours", in *"Du littéraire : Analyse sociolinguistique et pratiques didactiques"*. P.U.Méditerranée.

Maillard de la Corti Gomez, N. (2008). "Le texte littéraire, passeur culturel et interculturel ? Discours d'enseignants et pratiques de classe dans une université algérienne", in *"Du littéraire : Analyse sociolinguistique et pratiques didactiques"*. P.U.Méditerranée.

Dictionnaires

Ducrot, O., Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, Le Seuil.

Galisson, R., Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.B., Mével, J.P. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, Larousse.

Charaudeau, P., Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Le Seuil.

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.

Thèses

Oriol-Boyer, C. (1989). *L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique*. Thèse de Doctorat d'Etat. Université de Paris VIII à Vincennes à St-Denis.

Estéoule-Exel, M.H. (1993). *Le texte littéraire dans l'apprentissage du français langue étrangère*. Thèse de Doctorat. Université Stendhal Grenoble.

Kadik, D. (2002). *Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien. Le cas des manuels de français dans l'enseignement fondamental et secondaire*. Thèse de Doctorat. Université Franche-Comté.

Metatha, M.K. (2004). *Acquisition de la compétence de production d'un discours écrit argumentatif en français langue étrangère. Cas des étudiants de la 1^{ère} année de licence de français - Université Batna*. Thèse de Doctorat. Université Batna.

Manuels et programmes scolaires

Français 5^{ème}. (1995). *Textes. Lecture Méthodique. Ecriture Méthodique*. Collection "Lire Ecrire Ensemble" dirigée par C. Oriol-Boyer, avec Duminy-Sauzeau, C., Faure, Y., Grappin, D., Editions Hatier. Paris.

Français 6^{ème}. (2000). *A travers mots. Textes. Expression. Langue*. Direction Carmignani, F. Académie Versailles. Bordas.

Programme de la 1^{ère} Année Moyenne. (avril 2003) MEN, DEF, Alger.

Document d'accompagnement des programmes de la 1^{ère} Année Moyenne. (avril 2003). MEN, DEF, Alger.

50 activités d'écriture- lecture en atelier, de l'école au collège, (Octobre 2004), (sous la direction d'Oriol-Boyer, C.) avec Bruni, R., Lucas, H., Sideris, C., Editions CRDP Midi Pyrénées

Guide Belin de l'enseignement. (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*. Belin.

Français 1^{ère} Année Moyenne. (2006). *Plaisir d'apprendre le français*. Iddou Said Ouamar, M. Dakhia Absi, F. ENAG Editions. Alger.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

Remerciements	
Dédicaces	
Résumés	
INTRODUCTION GENERALE	01
I. CARACTERISTIQUES ET MANQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE	02
II. UNE NOUVELLE PLACE DU TEXTE LITTERAIRE	05
III. ORGANISATION DE LA THESE	09
<u>PARTIE I</u>	
LE PROJET DIDACTIQUE, CADRE DES APPRENTISSAGES	
<u>Introduction</u>	11
<u>Chapitre I : Panorama méthodologique</u>	13
I. LES METHODES DE "CONTACT"	14
A- La méthode naturelle	14
B- La méthode grammaire traduction	15
C- La méthode lecture traduction	16
II. LES METHODES SANS CONTACT	17
A- La méthode directe	17
B- La méthode audio-orale (MAO)	19
C- La méthode audiovisuelle (MAV)	21
<u>Chapitre II : La didactique aujourd'hui</u>	23
I. L'APPROCHE COMMUNICATIVE	23
A- Les concepts de notion, fonction et acte de parole	25
1- <i>Le concept de notion</i>	25
2- <i>La notion de fonction</i>	26
3- <i>L'acte de parole</i>	26
B- La compétence d'usage	27
II. LA PLACE DU TEXTE LITTERAIRE DANS LES METHODES AUDIO-ORALES ET AUDIOVISUELLES	32
A- Le texte littéraire dans "Archipel"	33
1- <i>Supports didactiques</i>	35
2- <i>Place du texte littéraire dans Archipel</i>	35
B- Le texte littéraire dans "Sans Frontières 4"	36

III. "PLAISIR D'APPRENDRE LE FRANÇAIS", MANUEL DE LA 1 ^{ÈRE} ANNEE MOYENNE	37
A- Présentation du manuel	37
B- Analyse détaillée du manuel	38
1- Expression orale	38
2- Lecture	38
3- Vocabulaire	40
4- Grammaire	41
5- Conjugaison	41
6- Orthographe	42
7- Atelier d'écriture	43
C- Place du texte littéraire dans le manuel	44
IV. STATUT DES GENRES LITTÉRAIRES	45
V. LITTÉRATURE ET IDENTITÉ CULTURELLE	46
<u>Chapitre III : Le projet didactique</u>	49
I. LE PROJET DIDACTIQUE, CADRE DES APPRENTISSAGES	49
A- Qu'est-ce que le projet didactique ?	50
1- Pédagogie de projet et résolution de problèmes	52
2- Pédagogie de projet et théories d'apprentissage	52
3- La pédagogie de projet donne du sens aux apprentissages	58
4- La pédagogie de projet modifie le mode d'appropriation des savoirs	59
B- Caractéristiques du projet	61
C- Activités d'apprentissage	62
1- Activités liées à la compréhension et à la production de l'oral	63
2- Activités liées à la compréhension et à la production de l'écrit	64
D- La pédagogie différenciée	65
1- Pourquoi différencier les apprentissages ?	66
2- Droits de l'apprenant	67
3- Organisation de la séquence en pédagogie différenciée	67
E- L'évaluation	69
1- Définition	69
2- Buts de l'évaluation	70
3- Fonctions de l'évaluation	72
4- Formes de l'évaluation	75
a- L'évaluation initiale : déceler les carences	75
b- L'évaluation formative/formatrice : réguler les apprentissages	76
c- L'évaluation sommative : certifier les acquis	80
II. PROGRAMMES DE 1 ^{ÈRE} ANNEE MOYENNE (1 ^{ÈRE} A.M.), ESSAIS D'ANALYSE	82
A- Objectifs de l'enseignement apprentissage du français en 1 ^{ère} A.M.	82
1- Profil d'entrée	83
a- Compréhension orale et expression orale	83
b- Lecture	83
c- Ecrit	83
d- Autres activités de langue	84
2- Profil de sortie	84
a- Oral	85
b- Lecture	85
c- Ecrit	85

B- Compétences et objectifs d'apprentissage	85
1- Oral	86
2- Ecrit	86
C- Programmation et activités méthodologiques	87
1- Programmes de la 1 ^{ère} Année Moyenne	87
2- Document d'accompagnement des programmes de 1 ^{ère} AM	89
D- Activités de la classe	90
1- Supports didactiques	90
2- Déroulement d'un projet didactique en séquences	91
<u>Conclusion</u>	94
<u>PARTIE II</u>	
TEXTE LITTÉRAIRE ET COMPETENCES DE PRODUCTION	
<u>Introduction</u>	95
<u>Chapitre I : De la définition du texte</u>	96
I. DU CONCEPT "TEXTE"	96
A- Le concept "texte", essai de définition	97
B- Le texte comme unité de communication	98
C- Le texte comme entité linguistique	98
II. TEXTE ET DISCOURS	100
A- Spécificité de la notion de texte	100
B- Spécificité de la notion de discours	101
III. TEXTE ET ORDRE SCRIPTURAL	104
IV. TEXTE, COHERENCE ET COHESION	106
A- Cohérence	106
B- Cohésion	108
C- Didactique du texte	109
V. TEXTE ET NOTION DE RECIT	111
A- Récit et schéma narratif	111
1- Composantes du récit	112
2- Analyse du récit	113
3- Didactisation des schémas d'analyse	115
B- Récit et manuel de l'élève	117
<u>Chapitre II : Du concept du texte littéraire</u>	120
I. DEFINITION DU TEXTE LITTÉRAIRE	120
A- Texte littéraire et approche communicative	120
B- Importance du choix du texte	121

II. SPECIFICITES DU TEXTE LITTERAIRE	123
A- Le texte littéraire, comme œuvre d'art	123
B- Le texte littéraire, comme communication linguistique	125
1- <i>Texte littéraire et fonction poétique</i>	126
2- <i>Critère linguistique de la fonction poétique</i>	127
3- <i>Fonction poétique du langage</i>	127
4- <i>Texte littéraire et fonction métalinguistique</i>	128
a- Le métalangage	130
b- Le métatextuel	132
C- Le texte littéraire, comme structure dans la réception	135
D- Le texte littéraire et l'interculturel	137
E- Le texte littéraire et l'intertextualité	139
1- <i>Formes d'intertextes</i>	140
a- La naissance du mot : J. Kristeva	140
b- La conception de M. Bakhtine	141
c- La classification de G. Genette	143
d- L'intertexte chez R. Barthes	144
2- <i>Tableaux récapitulatifs</i>	145
Chapitre III : Texte littéraire et compétences de communication	147
I. TEXTE LITTERAIRE ET ACTE DE LECTURE	148
A- La lecture, essais de définition	149
1- <i>Lire n'est pas un enregistrement passif</i>	150
2- <i>lire implique une connaissance du monde</i>	151
3- <i>Domaines de compétences en jeu dans la lecture</i>	153
B- Méthodes et apprentissage de la lecture	156
1- <i>Lire pour s'instruire</i>	157
2- <i>Lire pour éduquer</i>	157
3- <i>Lire pour lire</i>	157
4- <i>Lire pour apprendre la langue</i>	158
5- <i>Lire pour travailler / lire pour soi</i>	158
6- <i>Lire pour écrire</i>	158
C- Formes de lecture	160
1- <i>Savoir lire</i>	160
2- <i>Lecture silencieuse</i>	161
3- <i>Types de lecteurs</i>	162
D- L'acte de lecture dans le projet didactique de 1 ^{ère} A.M.	163
II. TEXTE LITTERAIRE ET ACTE D'ECRIRE	164
A- L'écrit, essais de définition	165
B- Jeux et enjeux de l'acte d'écrire	168
1- <i>Ecrire un acte individuel libre</i>	168
2- <i>Ecrire, un exercice ludique</i>	169
C- L'écrit dans le projet didactique de 1 ^{ère} A.M	174
III. TRADUCTION ET SITUATION D'APPRENTISSAGE	175
IV. ROLE DE L'ENSEIGNANT	177
Conclusion	181

<u>PARTIE III</u>	
QUESTIONNAIRE	
<u>Introduction</u>	183
<u>Chapitre I : Intérêt du questionnaire</u>	189
I. LE QUESTIONNAIRE	189
II. PUBLIC VISE	191
A- Etats des lieux	191
B- Echantillonnage	192
C- Constats	193
III. OBJECTIFS DU QUESTIONNAIRE	194
A- Cadre des enseignements et activités pédagogiques	195
1- Cadre des enseignements	195
2- Activités pédagogiques	195
3- Supports didactiques	195
B- Causes de l'échec des apprenants de langue étrangère	195
1- A l'oral	195
2- A l'écrit	196
3- En lecture	196
C- Autour du texte littéraire	196
1- Définition	196
2- Caractéristiques	197
3- Intérêt pédagogique	197
4- Exploitation	197
D- Lectures des enseignants	197
1- En français	197
2- En arabe	198
E- Propositions de séquences d'écriture	198
<u>Chapitre II : Cycle primaire : Contenus et analyse des réponses, bilan et perspectives de renouvellement</u>	200
I. QUESTIONS AUTOUR DU PROJET DIDACTIQUE ET DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES	201
A- Autour du projet didactique	201
1- Contenu des réponses	203
2- Analyse des réponses	205
B- Autour de l'oral	207
1- Contenu des réponses	208
2- Analyse des réponses	211
C- Autour de l'écrit	215
1- Contenu des réponses	215
2- Problèmes soulevés	218
3- Remédiations proposées	220
D- Autres de la lecture	223
E- Autour des activités métalinguistiques	224
1- Contenu des réponses	224
2- Analyse des réponses	226

II. QUESTIONS AUTOUR DES SUPPORTS DIDACTIQUES	227
A- Contenu des réponses	227
B- Analyse des réponses	229
III. QUESTIONS AUTOUR DU TEXTE LITTERAIRE	231
A- Contenu des réponses	231
1- Autour de la définition du texte littéraire	231
2- Autour des caractéristiques du texte littéraire	232
3- Autour de l'intérêt du texte littéraire	233
4- Autour de l'exploitation du texte littéraire	235
B- Analyse des réponses	237
1- Problèmes de définition	237
2- Problèmes d'exploitation	238
IV. QUESTIONS AUTOUR DES LECTURES DES ENSEIGNANTS	240
A- Contenu des réponses	240
B- Analyse des réponses	244
V. BILAN ET PERSPECTIVES DE RENOUVELLEMENT	245
A- Bilan	245
1- Profil des enseignants : persistance des anciennes pratiques	245
2- Déficience de la formation	246
3- Absence de liaison lecture / écriture au niveau du texte littéraire	246
4- Difficultés de l'exploitation du texte littéraire au primaire	246
B- Perspectives de renouvellement	247
1- Nécessité de construire un nouveau statut du texte littéraire	247
2- Nécessité d'une prise de conscience	247
3- Nécessité d'une revalorisation de la formation continue	247
Chapitre III: Cycle moyen : Contenus et analyse des réponses, bilan et perspectives de renouvellement	249
I. QUESTIONS AUTOUR DU CADRE DES ENSEIGNEMENTS ET DES ACTIVITES PEDAGOGIQUES	250
A- Autour du cadre des enseignements	250
B- Autour des activités pédagogiques	251
1- Autour de l'oral	252
a- Contenu des réponses	253
b- Analyse des réponses	257
2- Autour de l'écrit	259
a- Contenu des réponses	259
b- Analyse des réponses	265
3- Autour de la lecture	270
4- Autour des activités métalinguistiques	270
a- Utilité	271
b- Exploitation	271
II. QUESTIONS AUTOUR DES SUPPORTS DIDACTIQUES	272
A- Contenu des réponses	272
B- Analyse des réponses	274
III. QUESTIONS AUTOUR DU TEXTE LITTERAIRE	276
A- Contenu des réponses	276
1- Autour de la définition du texte littéraire	276
2- Autour des caractéristiques du texte littéraire	278

3- Autour de l'intérêt du texte littéraire	279
4- Autour de l'exploitation du texte littéraire	281
B- Analyse des réponses	284
1- Problèmes de définition	284
2- Problèmes d'exploitation	286
IV. QUESTIONS AUTOUR DES LECTURES DES ENSEIGNANTS	288
A- Contenu des réponses	288
B- Analyse des réponses	293
V. BILAN ET PERSPECTIVES DE RENOUVELLEMENT	294
A- Bilan	294
1- Profil des enseignants : persistance des anciennes pratiques	294
2- Déficience de la formation	295
3- Absence de liaison lecture / écriture au niveau du texte littéraire	295
4- Difficultés de l'exploitation du texte littéraire dans le collège	296
B- Perspectives de renouvellement	296
1- Créer des cellules de réflexion et des ateliers d'écriture	296
2- Privilégier l'acte de lecture	297
Chapitre IV : Cycle primaire : propositions de séquences, analyse et commentaires	298
I. SEQUENCE 1 : Ecrire un texte documentaire	299
A- Support visuel	299
B- Déroulement	300
1- Compréhension de l'écrit	300
2- Production écrite	300
3- Boîte à outils	301
II. SEQUENCE 2 : Rédiger un récit	301
A- Support didactique	301
B- Déroulement	301
III. SEQUENCE 3 : Ecrire un texte étiologique	302
A- Support visuel	302
B- Motivations du choix	302
C- Déroulement	303
IV. SEQUENCE 4 : Ecrire un texte narratif	303
A- Support visuel	304
B- Déroulement	304
V. SEQUENCE 5 : Ecrire un texte dialogué	305
A- Support didactique	305
B- Objectifs pédagogiques	306
1- En lecture	306
2- A l'oral	306
3- Points de langue	306
4- A l'écrit	307

VI. SEQUENCE 6 : Remettre un texte documentaire en ordre	307
A- Support didactique	307
B- Déroulement	307
1- Questions	308
2- Objectifs	308
VII. ANALYSE ET COMMENTAIRES	308
A- Canevas de la séquence	309
B- Problèmes de la place du texte littéraire	309
C- Problèmes d'utilisation du texte littéraire	310
D- Problèmes de la formation initiale	310
Chapitre V : Cycle moyen: propositions de séquences, analyse et commentaires	311
I. SEQUENCE 1 : Ecrire un conte	312
A- Objectif pédagogique	312
B- Supports visuels	312
C- Déroulement	312
II. SEQUENCE 2 : La BD	313
A- Objectif de production	313
B- Support visuel	313
C- Déroulement	314
1- Séquence 1	314
2- Séquence 2	314
III. SEQUENCE 3 : Ecrire un texte argumentatif	322
A- Objectif de production	322
B- Compétences visées	322
C- Support visuel	322
D- Déroulement	323
1- Séquence 1	323
IV. SEQUENCE 4 : Ecrire un texte descriptif	324
A- Objectif de production	324
B- Support visuel	325
C- Déroulement	325
V. SEQUENCE 5 : Ecrire un texte argumentatif	326
A- Objectif de production	326
B- Support visuel	326
C- Déroulement	326
1- Compréhension du texte	326
2- Production écrite	327
VI. SEQUENCE 6 : Ecrire un texte exhortatif	327
A- Objectifs pédagogiques	328
B- Support visuel	328
C- Déroulement	329
VII. SEQUENCE 7 : Rédiger un dialogue	329
A- Objectif de production	329
B- Support visuel	330

C- Déroulement	330
1- Séquences	330
VIII. SEQUENCE 8 : Ecrire un texte descriptif	331
A- Objectif de production	331
B- Support visuel	331
1- Séquence 1	331
2- Ecriture 1	331
IX. SEQUENCE 9 : Ecrire un texte explicatif	331
A- Objectif pédagogique	331
B- Support didactique	332
C- Déroulement	332
1- Compréhension orale	332
2- Compréhension de l'écrit	332
3- Les activités de langue	332
X. SEQUENCE 10 : Ecrire un récit	333
A- Objectifs pédagogiques	333
B- Déroulement	333
XI. SEQUENCE 11	333
A- Intitulé de la séquence	333
B- Support visuel	334
C- Déroulement	334
1- Conjugaison	334
2- Grammaire	334
XII. SEQUENCE 12	335
Support visuel	335
XIII. ANALYSE ET COMMENTAIRES	335
A- Propositions de séquences d'écriture : un canevas habituel	335
B- Place du texte littéraire	336
C- L'écrit comme simple activité de reproduction	337
D- Nulle trace de création scripturale	337
E- Nécessité de revaloriser l'écrit artistique	337
Chapitre VI : En guise de propositions et suggestions	338
I. RECONNAITRE LE STATUT AMBIGU DE LA LANGUE FRANÇAISE	338
II. REORGANISER LES ACTIVITES : POUR UN NOUVEAU PROCESSUS PEDAGOGIQUE	339
III. REVALORISER LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS	340
A- Recruter en graduation à partir des tests de langue	340
B- Revenir à une formation classique de quatre années	341
1- Pratique systématique de la langue	341
2- Spécialisation	341
3- Stage pratique	342

IV. CREER UNE FORMATION DE FORMATEURS POUR LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS	342
A- Objectifs de la formation continue	343
B- Stratégies pour la formation continue	344
C- Une nouvelle formation des formateurs pour la formation continue	345
<u>Conclusion</u>	348
<u>PARTIE IV</u>	
EXPERIMENTATION	
<u>Introduction</u> : <i>Notre démarche expérimentale</i>	349
I. LES CONSTANTES DE NOTRE DEMARCHE	350
II. PREMIERE EXPERIMENTATION : Jouer avec le langage	351
III. DEUXIEME EXPERIMENTATION : Lire et exploiter le conte	352
<u>Chapitre I</u> : <i>Caractéristiques de l'expérimentation</i>	354
I. LES PARAMETRES DE L'EXPERIMENTATION	354
A- Nature de l'expérimentation	354
B- Objectifs de l'expérimentation	355
C- Destinataire de l'expérimentation	357
1- Elèves issus de l'ancien système (l'ex-fondamental)	357
2- Elèves appartenant à l'actuel système (le primaire)	358
II. LES CARACTERISTIQUES DE LA SEQUENCE NOUVELLE FORMULE	359
A- Etapes de la séquence nouvelle formule	359
1- Projet didactique : jouer avec le langage	360
2- Projet didactique : lire et exploiter le conte	360
B- Supports textuels	361
C- Place nouvelle des activités de lecture et d'écriture	362
1- L'écriture, activité majeure du projet didactique	363
2- Liaison lecture- écriture	363
3- Les activités métalinguistiques au service de l'écriture	363
4- L'écriture créative réhabilitée	364
5- Mobilisation de tous les savoirs	364
6- Décloisonnement et interactions	364
7- La production textuelle : couronnement des apprentissages	365
D- Pour une nouvelle conception du projet didactique	365
1- Caractéristiques du projet didactique en usage	366
2- Caractéristiques nouvelles de notre projet didactique	366
<u>Chapitre II</u> : <i>Projet 1 : Le lipogramme, jouer avec le langage 1</i>	368
I. LE LIPOGRAMME (manuel C. Oriol-Boyer)	369
A- Supports didactiques	369
B- Lecture des textes	370
1- Objectif de lecture	370
2- Consignes de lecture	371
C- Ecriture	372

1- Objectifs de production	372
2- Applications	372
D- Evaluation	373
II. ANALYSE DES PRODUCTIONS DES ELEVES	374
A- Lecture des textes	375
1- Etablissement 1	376
a- Consigne 1	376
b- Consignes 2 et 3	377
2- Etablissement 2	379
a- Consigne 1	379
b- Consigne 2	379
B- Ecriture	383
1- Etablissement 1	383
a- Exercice 1	383
b- Exercice 2	384
c- Exercice 3	385
2- Etablissement 2	385
a- Exercice 1	385
b- Exercices 2 et 3	387
C- Evaluation des deux activités (lecture et écriture)	387
<u>Chapitre III</u> : <i>Projet 2 : Faire des rimes, jouer avec le langage 2</i>	391
I. FAIRE DES RIMES (C. Oriol-Boyer)	391
A- Support didactique	391
B- Lecture du texte	392
1- Objectif de lecture	392
2- Consignes de lecture	393
C- Ecriture	393
1- Objectifs de production	393
2- Consignes d'écriture	393
D- Evaluation	395
II. ANALYSE DES PRODUCTIONS DES ELEVES	396
A- Lecture	397
1- Etablissement 1	397
a- Groupe 1	397
b- Groupe 2	398
c- Groupe 3	399
2- Etablissement 2	399
a- Groupe 1	400
b- Groupe 2	400
B- Ecriture	400
1- Etablissement 1	401
a- Groupe 1	401
b- Groupe 2	401
c- Groupe 3	402
2- Etablissement 2	402
a- Groupe 1	403
b- Groupe 2	403
C- Evaluation des deux activités (lecture et écriture)	404

<u>Chapitre IV: Projet 3 : Le conte, lire et exploiter pour traduire</u>	406
I- SEQUENCE 1 : RESUMER UN CONTE (F. Carmignani)	416
A- Déroulement	416
1- Support textuel	416
2- Lecture du texte	416
a- Objectifs de lecture	416
b- Consignes de lecture	417
3- Ecriture	418
4- Evaluation	419
B- Analyse des productions des élèves	420
1- Lecture du texte	420
a- Etablissement 1	421
b- Etablissement 2	423
2- Résumé du texte	424
3- Evaluation de l'activité d'écriture (Résumé)	425
II. SEQUENCE 2 : TRADUIRE UN CONTE	425
A- Déroulement	426
1- Support textuel : conte résumé	426
2- Lecture du résumé	427
a- Objectifs de lecture	427
b- Consigne de lecture	427
3- Ecriture	427
4- Evaluation	427
B- Analyse des productions des élèves	428
1- Lecture du texte	428
2- Résumé du texte	429
a- Etablissement 1	429
b- Etablissement 2	432
3- Evaluation de l'activité d'écriture (Traduction)	433
<u>Chapitre V: Projet 4 : Commencer et finir un conte</u>	435
I- SEQUENCE 1 : COMMENCER UN CONTE (C. Oriol-Boyer)	435
A- Déroulement	436
1- Supports textuels	436
2- Lecture des textes	438
3- Ecriture	439
4- Evaluation	439
B- Analyse des productions des élèves	441
1- Lecture des textes	441
a- Etablissement 1	441
b- Etablissement 2	443
2- Ecriture	444
a- Consigne 1	445
b- Consigne 2	448
3- Evaluation des deux activités (lecture et écriture)	451
II. SEQUENCE 2 : FINIR UN CONTE (C. Oriol-Boyer)	452
A- Déroulement	452
1- Supports textuels	452
2- Lecture des textes	456

3- <i>Ecriture</i>	457
4- <i>Evaluation</i>	457
B- Analyse des productions des élèves	459
1- <i>Lecture des textes</i>	459
a- Etablissement 1	459
b- Etablissement 2	462
2- <i>Ecriture</i>	463
a- Etablissement 1	463
b- Etablissement 2	465
3- <i>Evaluation des deux activités (lecture et écriture)</i>	466
<u>Conclusion</u>	467
LIMITES DE L'EXPERIMENTATION	468
A- Statut du français en Algérie	468
B- Statut du français dans l'enseignement	468
C- Résistance aux changements	469
D- Manque de formation des enseignants	469
E- Méconnaissance du potentiel du texte littéraire	470
CONCLUSION GENERALE	471
I. BILAN	471
A- Motivation retrouvée chez les enseignants	471
B- Résultats encourageants favorisés par la formation des enseignants	472
C- Le texte littéraire a sa place dans le projet didactique	473
D- Un protocole de travail qui a fait ses preuves	474
II. PERSPECTIVES	476
III. POUR TERMINER	478
A- Introduction précoce du texte littéraire dans une classe de langue	478
B- Projet didactique cadre des apprentissages	480
ANNEXES	483
I. Doc 1 : EXTRAIT DU MANUEL SCOLAIRE DE 1 ^{ère} Année Moyenne : "Plaisir d'apprendre le français", IDDOU SAID OUAMER, M., DAKHIA ABSI, F. Ed. ENAG Alger (2006) (Thèse pp. 37 à 45)	483
II. Doc. 2 à 8 : REPONSES DES ENSEIGNANTS A LA QUESTION N° 30	496
<i>Propositions d'activités d'écriture des enseignants (Thèse pp.183 à 337)</i>	
A- Propositions des enseignants du cycle primaire (Thèse p. 298)	
Document 2 : Proposition de l'enseignant ayant présenté le texte dialogué "Un bon conseil" (Thèse p. 305)	496
Document 3 : Proposition de l'enseignant ayant présenté le texte narratif "La légende d'Icare" (Thèse p. 304)	498
Document 4 : Proposition de l'enseignant qui a dit « cela dépasse le niveau des élèves » (Thèse p. 298)	500
B- Propositions des enseignants du cycle moyen (Thèse p. 311)	

<i>Document 5 : Proposition de l'enseignant ayant présenté le texte argumentatif "L'argent de poche" (Thèse p. 322)</i>	501
<i>Document 6 : Proposition de l'enseignant ayant présenté le texte narratif "La belle et la bête" (Thèse p. 312)</i>	503
<i>Document 7 : Proposition de l'enseignant ayant présenté le texte narratif "Jouer aux billes" (ne correspond à aucune page car l'analyse n'a pas été faite dans le corps de la thèse)</i>	505
<i>Document 8 : Proposition de l'enseignant ayant présenté le texte narratif "Le monstre de la rivière" (ne correspond à aucune page car l'analyse n'a pas été faite dans le corps de la thèse)</i>	507
III. Doc. 9 à 24 : PRODUCTIONS DES ELEVES (Thèse pp. 374 à 466)	509
A- Photocopie des travaux des élèves du groupe 1 de l'établissement de Médina	
<i>Document 9 : Classement des mots en "a" par catégories grammaticales (Thèse p. 377)</i>	509
<i>Document 10 : Mots et phrases en "a" trouvés par les élèves (Thèse pp. 383 ; 385)</i>	510
<i>Document 11: Mots rimant avec ceux du texte support "Gare au loup" produits par les élèves (Thèse p. 397)</i>	511
<i>Document 12 : Liste des personnages et structure du conte : début du conte traduit (Thèse p. 421)</i>	512
<i>Document 13 : Résumé traduit (Thèse p.429)</i>	513
<i>Documents 14:</i>	
<i>Doc.14 a- Photocopie du tableau complété : époque, lieu, personnages, actions (Thèse p. 442)</i>	514
<i>Doc.14 b- Photocopie des deux phrases construites à partir du tableau représentant deux situations initiales (Thèse p. 445)</i>	515
<i>Doc.14 c- Photocopie des deux situations initiales (précédents) avec l'introduction d'un élément modificateur (Thèse p. 449)</i>	516
<i>Document 15: Tableau relatif à la fin du conte (personnages, marques de joie et de bonheur, verbe de vie, marques de longues vie) complété et production de deux situations finales (Thèse p. 464)</i>	517
B- Photocopie des travaux des élèves du groupe 1 de l'établissement de N'Gaous	
<i>Document 16: Classement des mots en "a" par catégories grammaticales (Thèse p. 380)</i>	518
<i>Document 17 : Classement des mots en "e" par catégories grammaticales (Thèse p. 380)</i>	519
<i>Document 18 : Classement des mots en "i" par catégories grammaticales (Thèse p. 380)</i>	520
<i>Document 19 : Production de mots avec "a" "e" "i" (Thèse p. 386)</i>	521
<i>Document 20 : Mots rimant avec ceux du texte support "Gare au loup" (Thèse p. 400)</i>	522

<i>Document 21 : Liste des personnages et structure du conte (Thèse p. 423)</i>	523
<i>Document 22 : Résumé traduit (Thèse p. 432)</i>	524
<i>Documents 23 :</i>	
<i>Doc.23 a- Tableau complété par les élèves relatif à l'époque, le lieu, le personnage et les actions (Thèse p. 443)</i>	526
<i>Doc.23 b- Construction de situations initiales et Introduction d'un élément modificateur (Thèse p. 447)</i>	527
<i>Document 24 : Production de deux situations finales après avoir rempli un tableau relatif à la fin du conte (personnages, marques de joie et de bonheur, verbe de vie, marques de longue vie) (Thèse p. 465)</i>	528
BIBLIOGRAPHIE	529
TABLE DES MATIERES	537