

La littérature est un champ d'investigation qui mérite un intérêt particulier, les œuvres littéraires n'existent que par la lecture, et celui qui ne lit pas ne pourra jamais écrire.

L'apprentissage de la langue c'est l'ensemble des activités qui conduisent chaque apprenant, au fil des jours, à exprimer par l'oral ou par l'écrit ses émotions, sa pensée, ses rapports aux autres, à communiquer avec autrui de façon immédiate dans les conversations, les échanges, les forums de discussion, par Internet, de façon différée par la lecture ou l'écriture.

Lire, écrire, parler : l'acquisition des compétences qui structurent cette trilogie est un long parcours, incessant ou qui ne cesse qu'avec la mort.

Chaque jour, nous apprenons à parler mieux, à exprimer mieux ce que nous ressentons ou pensons. La découverte d'un mot nouveau, la révélation dans un livre ou un article de journal d'une information, la meilleure compréhension que nous avons d'un phénomène, la maîtrise d'une nouvelle règle grammaticale ou d'une tournure pertinente, la formulation plus juste d'une explication, plus précise d'un sentiment, constituent autant d'expériences quotidiennes dont nous n'avons pas toujours conscience.

Ce que les enseignants devraient faire, c'est construire une progression réfléchie de cet infini apprentissage vers la maîtrise toujours renouvelée de la langue.

Toutes les disciplines mobilisent ces compétences, s'en nourrissent et les alimentent en même temps. Elles utilisent chacune un vocabulaire spécifique qui enrichit le fonds commun ; elles mettent en jeu des situations de communication orale et écrite que l'apprenant doit dominer : partout, il faut expliquer, justifier, dire ce que l'on comprend, tenter de dire où et

pourquoi on ne comprend pas, demander une explication, chercher à parfaire une information.

Mais cette interaction entre les disciplines serait d'une moindre efficacité si l'apprentissage de la langue française dans toutes ses composantes ne se construisait pas quotidiennement par la confrontation avec des textes à lire et à écrire ; par la mise en œuvre d'activités orales spécifiques et variées, par la découverte puis l'approfondissement des règles qui régissent la constitution même de cette langue : l'orthographe, la grammaire, la syntaxe des phrases, la cohérence des textes, les réseaux lexicaux...

C'est cette nouvelle interaction, non plus entre les disciplines, mais entre les champs de la discipline désormais nommée : « *Maîtrise du langage et de la langue française* », que les enseignants devraient créer.

Chaque séquence devrait être construite pour fonder l'acquisition de connaissances et de compétences multiples qui permettent, à terme, de mieux comprendre le fonctionnement de la langue, des objets qu'elle crée (textes, discours, communication) et de réinvestir dans des lectures, des écritures et des activités orales. Par-delà la multiplicité des compétences à construire et des connaissances à transmettre, chaque séquence s'efforce de mettre en œuvre un apprentissage cohérent ; c'est la raison pour laquelle les pédagogues devraient chercher des principes fédérateurs. Un thème ou un type de texte sert de lien à toutes les activités : la lettre, le poème, la description, le conte, l'image, etc.

Ces liens ne sont pas gratuits : ils permettent à l'apprenant de nouer les fils entre les textes lus, d'aller de l'un à l'autre, guidé par l'enseignant pour

fonder une culture. Les textes devraient être variés et empruntés à des champs disciplinaires divers.

Notre travail se propose d'exposer les raisons et les modalités d'un apprentissage du français qui ne dissocie pas les usages ordinaire et artistique du langage. Son orientation est donc à la fois théorique et didactique. Quelle est la place de la littérature dans l'Enseignement/Apprentissage du FLE ? Qui est, bien entendu, l'enjeu et la problématique de notre recherche.

Dans cette perspective, on va infirmer ou confirmer plusieurs hypothèses : La compréhension des textes littéraires en classe du FLE, et motiver l'apprenant à travers la lecture et l'écriture de différents types de textes, et écrire à partir de l'analyse de ces types de textes. Afin d'amener l'apprenant de nouer les fils entre les textes, et d'aller de l'un à l'autre, guidé par l'enseignant.

Ce qui m'a motivé de choisir ce sujet, le constat vécu avec les apprenants au cours de mon travail au lycée. Qui m'a poussé à constater es raisons et les modalités d'un enseignement/apprentissage de la littérature en classe de FLE, qui ne dissocie pas les usages ordinaires et artistiques du langage

Notre méthode de recherche se veut expérimental et analytique.

Notre objectif est de développer chez l'apprenant des compétences à utiliser dans son enseignement de la lecture et de l'écriture, sa compréhension des textes de types narratif et poétique, de même que de types descriptif et dialogué, et du processus d'apprentissage retenus par le

programme d'études de français au lycée. Aussi, lui permettre de se familiariser avec le matériel didactique disponible relatif à l'apprentissage de ces textes tout en exerçant un regard critique. L'objectif est, à terme, d'amener les apprenants à maîtriser le plus possible de situations de communications, le plus grand nombre d'objets de lecture, l'infinie galaxie des types de discours : savoir lire des textes littéraires, des contes, d'aventures, savoir écrire toutes sortes de discours, savoir déchiffrer et dominer plusieurs situations de communication pour expliquer à autrui, exprimer un point de vue, défendre une position, manifester une émotion, faire naître un sentiment. L'apprenant devra donc être capable d'étudier des textes littéraires et le processus d'apprentissage retenus par le programme et d'analyser le matériel didactique destiné à l'apprentissage de ces textes.

Notre travail se compose de trois chapitres s'imbriquant progressivement au fur et à mesure de la démonstration et de l'analyse.

Après un bilan de l'enseignement de la lecture et du texte littéraire en classe de langue, nous montrons l'échec des institutions de la lecture.

Le premier chapitre est traité du point de vue théorique. On a tenté définir la lecture, de présenter ses diverses stratégies, ses caractéristiques ainsi la littérature et son apprentissage en classe du FLE, et un survole historique, puis à la pédagogie de la lecture/écriture de la littérature.

Le deuxième chapitre, nous tenterons de mettre en évidence, les différents types des textes, de les définir et montrer l'utilité de chaque texte. D'un autre angle, on a essayé d'exposer l'intérêt du groupement des textes, et les illustrer.

Dans le troisième chapitre, nous avons mené une enquête contient deux parties. La première un questionnaire destiné pour quatre enseignants du secondaire, lycée Redha El Achouri, Biskra , en ce qui concerne l'utilisation du texte littéraire en classe de langue et l'enseignement/apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture, et les analysés.

La deuxième partie, sur le terrain de séances consacrées pour la présentation de deux textes différents et de noter les observations, les remarques et les analyses.

Le travail effectué sur les deux textes que nous avons sélectionnés est orienté vers la préparation de pratiques d'écriture.

Les objectifs visés par chacun des chapitres sont des objectifs de production l'objectif et l'ordre d'un savoir-faire : savoir écrire et réécrire.

C'est donc en apprenant à réécrire que l'apprenant s'appropriera-les savoirs conceptuels mis en jeu par la démarche.

Par ailleurs, les connaissances en matière de langue sont des outils au service de l'apprentissage visé en tout premier lieu par l'enseignement de la langue française : apprendre à chaque élève à rencontrer les textes produits par la société où il vit et lui donner les moyens : le pouvoir de les produire lui-même.

Notre conclusion retracera brièvement le parcours suivi et tentera de mettre en évidence certains points de repère susceptibles d'apporter un

éclairage aux principes de conception des méthodes d'apprentissage en classe du FLE.

Enfin, placés en annexe, sont convoqués un certain nombre de documents :

- Un questionnaire d'enquête destiné aux professeurs de français du cycle secondaire.
- Copies des thèmes et concepts destinés aux enseignants.
- Copies des textes que nous avons utilisés.

**CHAPITRE I**  
**LE TEXTE LITTERAIRE :**  
**UN DOCUMENT D'OBSERVATION**  
**ET D'ANALYSE**

L'écrit n'est pas pensable sans la prise en compte des transformations qui ont affecté la pédagogie de la lecture. L'idée qu'on apprend à lire en lisant, la réduction du rôle du déchiffrement intégral dans la compréhension du texte ont conduit certains enseignants à abandonner les « méthodes de lecture », l'enseignant doit offrir des fictions cohérentes mettant en appétit les lecteurs et rédigées dans une langue qui a déjà la complexité des vrais écrits.

La pédagogie moderne de la lecture met l'action sur la construction d'un « horizon d'attente », sur une précompréhension de l'histoire qui s'appuie sur les possibles narratifs (en fonction des types de héros et d'aventures).

La lecture devient formule d'hypothèses qu'il faut bien entendu vérifier par l'observation du texte, ce qui rend indispensable la poursuite de travaux plus techniques ayant pour but de permettre et de consolider les repérages d'indices (rapport sons-graphies, exercices de contrôle de l'acquisition lexicale...).

### **I-1 LECTURES INTERACTIVES EN CLASSE DE FLE :**

On parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte.

Il n'y a pas de stratégie de lecture appropriée à chaque type de texte. On peut fort bien commencer par une lecture - survol et s'arrêter sur un passage qui intéresse pour le lire avec attention.



### **I-1-1 La lecture studieuse :**

C'est une lecture attentive pendant laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'informations. Il veut mémoriser des éléments du texte. Cette lecture est souvent considérée comme une prise de note au crayon.

Il y a fréquemment relectures de certains passages, parfois oralisations du texte à retenir (comme les petits apprenants qui lisent leurs leçons à voix haute).

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

Elle intervient lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte. Il ne désire pas connaître le détail, il veut capter l'essentiel. C'est ainsi que se présente le parcours des yeux sur la page d'un journal ou, sur une publicité.

Cette lecture est le fait d'un lecteur exercé car elle exige de lui des stratégies d'élimination.

Le lecteur doit avoir une compétence suffisante pour être à même d'éliminer à grande vitesse ce qui est inutile à sa présente lecture.

Or l'absence d'une bonne maîtrise linguistique et textuelle bloque la possibilité d'opérer cette recherche rapide des éléments « à lire/à ne pas lire ».

Une stratégie de sélection est mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de recherche. Celui qui consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire, une grammaire, un journal de spectacles, sait au préalable ce qu'il veut trouver.

Il y a dans la tête du lecteur comme un modèle vide qui conduit vers l'information recherchée : orthographe d'un mot, horaire d'un avion, numéro de téléphone, etc.

La lecture sélective est un comportement que nous avons à chaque moment de notre vie quotidienne : chercher un lieu sur un plan, regarder un sommaire ou autre.

### **I-1-3 La lecture – action :**

C'est celle qu'adopte la personne occupée à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes, des recettes, des modes d'emploi, etc.

Cette lecture discontinue se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser. C'est une procédure qui se retrouve également lors de l'écriture d'une lettre lorsqu'on répond point par point à une autre.

### **I-1-4 La lecture oralisée :**

C'est celle qui consiste à lire un texte à voix haute. Elle peut avoir deux formes : soit le lecteur oralise la totalité des graphèmes - c'est la lecture d'une histoire racontée à un enfant - soit le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur son texte écrit qui fonctionne comme un aide-mémoire - c'est le cas de l'orateur qui ne lit pas intégralement ses notes mais adopte une lecture avec < levers des yeux >

Cette lecture - oralisation ne peut se faire que parce qu'il y a anticipation des séquences écrites. Pendant que l'orateur parle, il jette un coup d'œil sur ce qui va suivre, il exécute ainsi simultanément deux activités : l'oralisation de son texte et la lecture partielle de ses notes qui lui permet de poursuivre ses cours ou sa conférence par exemple.

## **LES DIVERSES STRATEGIES de la lecture :**

Les stratégies qu'utilisent les apprenants manquent de diversité. Le plus souvent, c'est la lecture studieuse qui est mise en place, une lecture en continu avec arrêts sur les passages difficiles ou sur ce que l'enseignant a demandé de repérer. Il faut donc songer à proposer des activités qui permettent de travailler les diverses manières de lire et que nous venons de décrire.

Ainsi, nous pouvons développer une lecture sélective en demandant aux apprenants de trouver une information précise dans un texte ou de sélectionner des informations en vue d'une discussion ultérieure. Nous pourrions, même à des apprenants débutants, distribuer des journaux ou des magazines et leur demander de les parcourir pour dire, à l'issue de cette écriture-balayage, quel est l'article qu'ils auraient choisi de lire.

Nous pouvons entraîner un groupe d'apprenants à la prise de parole en les ayant engagés au préalable à faire une sélection des données qui leur serviront d'aide-mémoire lors de leur exposé.

Ces différentes activités doivent mener l'apprenant - lecteur à aborder les textes de façon plus active, à décider lui-même de l'ordre des éléments à lire.

Mais surtout, l'enseignant veillera à faire coïncider stratégies de lecture et type de textes.

## I-2 ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE :

Apprendre à lire, c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve, les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture et le type de texte que l'apprenant a sous les yeux : la lecture d'un texte littéraire diffère totalement de celle d'une réclame ou d'une petite annonce.

L'apprenant devra être capable de réécrire le texte qu'il vient de lire et y adopter une stratégie judicieuse.

Si le lecteur est un constructeur de sens, de n'importe quel sens, le rôle de l'enseignant est de faire en sorte que l'apprenant-lecteur apprenne à prendre conscience de l'adéquation de sa pensée avec celle de l'auteur, et que, pour cela, on le sollicite de parler de sa lecture, de mener l'analyse de l'expérience de lecture qu'il a faite à propos de tel texte, de tel roman. Il s'agit pour chaque apprenant de connaître sa manière de lire.

Dans cette perspective, P. Chamberland nous parle de l'objectivation en lecture :

*«L'objectivation, bien plus qu'un simple bilan d'une lecture, est un processus privilégié d'apprentissage qui vise à développer un ensemble de stratégies mentales concernant la manière de comprendre, juger, choisir un texte ou l'information qu'il contient.»<sup>1</sup>*

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

---

<sup>1</sup> CHAMBERLAND, P., *L'objectivation en lecture*, in « Les Actes de lectures », n° 2, mai 1983, p212

### **I-3 PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DU F.L.E :**

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

*« la lecture des textes littéraires, à des fins de culture générale, apparaît seulement quand l'apprentissage de la langue, dans ses usages ordinaires, est déjà assuré.*

*Du collège au lycée, le texte littéraire n'est qu'un prétexte pour accroître le lexique, la syntaxe de l'apprenant et surtout la lecture sans que la question de la spécificité ne soit posée. »<sup>1</sup>*

Ce n'est donc qu'une fois à l'université que l'apprenant devra analyser les textes.

*« ... analyser un texte, c'est chercher les rapports que les différents éléments-sons ; mots, personnage: mots, personnages, fonctions, etc. entretiennent les uns avec les autres, car c'est de ces rapports que se dégage la structure fondamentale de l'œuvre et, en fin de compte, son sens. En somme, nous espérons que les introductions, les textes et les questions qui suivent vous aideront [...] à faire de la lecture une activité vraiment créatrice... Lire le texte littéraire, c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où ils sont les plus forts. »<sup>2</sup>*

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

#### **I-3-1 Les premiers enseignements de lecture-écriture :**

##### **Perspective historique :**

Au dix-septième siècle, en France comme en Angleterre, les deux apprentissages sont dissociés, nous dit Claudette ORIOL-BOYER:

*« D'une part, l'acquisition de la maîtrise de la lecture est faite avant sept ans, généralement hors l'école, grâce aux soins de la mère, d'une femme ou d'un pasteur*

---

<sup>1</sup> ORIOL-BOYER, Claudette, *Lire-écrire avec des enfants*, Collection Didactique, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées, p97.

<sup>2</sup> Ibid p154.

*faisant office de pédagogue ; d'autre part, ce n'est que dans la huitième année, généralement à la « grammair school », qu'est mené à bien l'apprentissage de l'écriture.*

*Or, c'est justement entre sept et huit ans que des garçons des milieux les plus pauvres sont mis au travail, pour apporter un revenu complémentaire ou un surplus de bras [...] Il en résulte que la population des lecteurs potentiels doit être plus large que celle des signataires»<sup>1</sup>,*

Surtout en milieux populaires, puisque les textes confirment que la signature appartient à l'apprentissage de l'écriture [...] Il n'est, dès lors, pas possible de restreindre aux seuls pourcentages d'alphabétisation, classiquement calculés (d'après la capacité de signer), la capacité à la lecture des sociétés traditionnelles.

Une telle hypothèse est-elle généralisable ? Sans doute, et d'abord de l'Angleterre à la France. Les mêmes paramètres s'y retrouvent en effet : une identique dissociation à l'intérieur de la petite école des deux apprentissages élémentaires ; une structure démographique semblable qui fait qu'à sept ans un enfant sur huit a déjà perdu son père et doit contribuer au revenu familial , ensuite des hommes aux femmes. Dans toutes les sociétés d'ancien régime, et encore au dix-neuvième siècle, existe en effet une alphabétisation féminine réduite à la seule lecture, conforme à une représentation commune qui n'est pas seulement populaire, de ce que doit être l'éducation des filles. L'Ecole des Femmes en donne un bon témoignage dans une « Histoire de la grammaire scolaire », André Chervel nous apporte beaucoup de précisions à propos de l'école au XIXe siècle :

*« La progression était réglée d'une manière immuable. On apprenait à lire avant de commencer l'écriture. Et jusqu'en 1850, c'est par la lecture du latin qu'on débutait, avant d'apprendre à lire en français. On terminait par la lecture de l'écriture manuscrite [...] Du reste, l'arriération de l'enseignement primaire de ce temps- là ne doit pas masquer sa relative adaptation aux besoins d'une société française qui n'évolue encore que lentement. Si l'on enseigne à lire à l'enfant dans le psautier latin, les nécessités de la messe y sont bien pour quelque chose. Si, pour les élèves les plus avancés, l'un des exercices en faveur est la copie de contrat, de sous-*

---

<sup>1</sup> ORIOL-BOYER, Claudette, *L'écriture du texte, Théorie, Pratique, Didactique*, Thèse pour l'obtention du doctorat d'Etat, sous la direction de Claude DUCHET, Université de Paris-VIII, Vincennes à Saint-Denis, 1989, p342.

*seings privés, de modèles de quittance ou de reconnaissance de dettes, c'est que, pour beaucoup, l'usage de l'écriture dans leur vie d'adulte ne sortira pas de ce cercle limité de pratiques. Si la rédaction est et restera encore longtemps totalement inconnue, c'est que l'écriture enseignée aux enfants du peuple veut être une écriture servile, une écriture d'imitation, étroitement liée à des modèles. On comprend l'importance que revêt, pour cette pédagogie, l'exercice de la copie, ou la pratique du « par cœur » [...], apprentissage de la docilité totale, puisque l'enfant n'a même pas droit à l'initiative et à la réflexion personnelle qu'exige la dictée. Et l'élève copie interminablement, des pages de la Bible ou d'un manuel de lecture [...] »<sup>1</sup>*

Ségolène Le Men(2), citée par Claudette ORIOL-BOYER, a étudié les abécédaires du XIXe siècle. Elle souligne l'échelonnement des apprentissages et montre bien que l'écriture est toujours postérieure à la lecture : Elle signale, comme trait général de la pédagogie traditionnelle,

*«l'échelonnement des apprentissages, qui fait de la lecture, de l'écriture et du calcul des étapes successives ».*<sup>2</sup>

Suivant un principe analogue, la classe des petites écoles de D'émia était morcelée en niveaux progressifs :

*« Afin d'enseigner avec une méthode facile à lire aux enfants, le maître divisera son école en classes différentes, par rapport à la capacité des écoliers, dont les uns sont aux lettres, les autres aux syllabes, ou aux mots ou aux phrases, etc. Ainsi il rangera :*

*- dans la I, ceux qui apprennent à connaître les lettres, que l'on peut montrer dans une grande table, ou dans un petit alphabet ;*

*- dans la II, ceux qui apprennent à épeler, c'est-à-dire à joindre les lettres pour en faire des syllabes ;*

*- dans la III, ceux qui apprennent à joindre les syllabes pour en faire des mots;*

*- dans la VI, ceux qui lisent le latin par phrases, ou de ponctuation en ponctuation*

*- dans la V, ceux qui commencent à lire le français ;*

*- dans la VI, les plus capables de la lecture ;*

*- dans la VII, ceux qui lisent les mots ;*

*- dans la VIII, ceux qui écrivent.*

*Quand l'école est nombreuse, on peut subdiviser chacune de ces classes en diverses bandes, à savoir :*

*- la première classe en quatre bandes.*

*La première bande sera de ceux qui apprennent le nouvel alphabet disposé par lettres simples comme c, e, o, g, etc.*

*- La seconde de ceux qui apprennent les lettres qu'on appelle mêlées comme a, d, b, e, etc.*

---

<sup>1</sup> CHERVEL, André, *Histoire de la grammaire scolaire... et il a fallu apprendre à écrire à tous les petits Français*, Payot, Paris, 1977, p119.

<sup>2</sup> ORIOL-BOYER, Claudette, in« Le français dans le Monde », « Pour une didactique du Français langue et Littérature étrangères, novembre/décembre 1990.p56.

- La troisième de ceux qui apprennent les lettres abrégées comme a, e, i, o, u. La quatrième de ceux qui lisent les lettres doubles comme ss, st, ct, etc. »<sup>1</sup>

Comme le signale Claudette ORIOL-BOYER, nous constatons, nous aussi, à partir de ces analyses, que les pratiques d'écriture sont (plus encore que celles de lecture) la conséquence (puis le signe) des inégalités sociales (privilège des hommes, privilège des riches).

Ce n'est qu'en 1833 que l'enseignement de l'écriture est associé à celui de la lecture.

A la fin du siècle, et à la lumière de la grammaire historique et de l'étude des langues vulgaires, les méthodes changent.

*« On reconnaît à l'enfant le droit de rédiger lui-même des textes, dans des limites étroites bien sûr. Car il ne s'agit pas de laisser s'égarer : ce sont les idées du maître, préalablement dictées en classe, que l'élève est invité à développer, dans un ordre qu'il n'a pas à choisir lui-même [...] »*

*« Faites des phrases », dit le maître, c'est-à-dire des phrases de langue écrite, des phrases « correctes », d'où auront été expulsées les mille et une facilités que se donne l'usage parlé. Orthographe, grammaire, « français national scolaire » : voilà un ensemble qui fonctionne en symbiose. C'est à cette création originale de l'école française que tendait l'évolution de la grammaire scolaire au cours du XIXe siècle. »<sup>2</sup>*

Dans leur étude MARCOIN, D., CALAME-GIPPET, F montrent les causes de cette uniformisation linguistique. Celles-ci sont Sur déterminées par « La combinaison dans la formation sociale de trois éléments: un marché national « intérieur », une langue commune, un Etat national centralisé. »<sup>3</sup>

#### **I-4-1 L'enseignement de la littérature :**

Dans l'institution scolaire algérienne, on n'apprend pas à écrire des textes littéraires. Tout au plus, apprend-on à écrire un résumé, de petites phrases ou une dissertation rendant compte d'une lecture lorsque le niveau des apprenants est bon.

---

<sup>1</sup> Ibid., p65.

<sup>2</sup> [www.fabula.org](http://www.fabula.org), consulté le : 02/04/2012, 15 :30.

<sup>3</sup> MARCOIN, D., CALAME-GIPPET, F., *Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire*, « Repères » n°19, 1999, p.101.



L'enseignement du français dans les lycées algériens se limite à des études de textes, souvent réécrits en fonction d'un public varié. L'aspect culturel, civilisationnel ou esthétique n'est pas étudié.

Les techniques d'expression, telles que le résumé, le compte-rendu ou la synthèse, ne sont pas assez exploitées, et pour preuve, les résultats obtenus à l'examen du baccalauréat, à l'épreuve dite : de l'essai ou du résumé.

L'enseignement de la littérature est l'objectif des apprenants de la première année universitaire, les nouveaux bacheliers qui préparent une licence en langue française.

#### **I-4-2. Le manuel :**

Les manuels scolaires utilisés par les apprenants algériens au collège et au lycée présentent des extraits de textes des « grands écrivains » français et/ou d'expression française et les accompagnent de renseignements sur la vie de l'auteur et la période historique. «X, l'homme et l'œuvre », tel est l'intitulé d'un grand nombre d'études qui paraissent sur des écrivains au milieu du vingtième siècle.

Le « Lagarde et Michard » en est le représentant le plus connu. La fonction de ces manuels est double : à travers eux, s'impose une sélection-légitimation des « grands écrivains du passé » et un mode de lecture des textes littéraires, une idéologie dirions-nous.

##### **I-4-2-1 Les manuels à classement chronologique :**

Pratiquement, tous les manuels composent une liste des grands écrivains du passé, Claudette ORIOL-BOYER nous dit. « *S'ils relient l'apprenant au patrimoine culturel de la production restreinte, déjà légitimée, c'est pour lui inculquer une liste de noms d'auteurs dont on étudie la biographie sous prétexte et au lieu d'expliquer l'œuvre.*

*Les textes y sont toujours réduits à être l'expression d'un auteur préexistant sans que l'on s'interroge sur les opérations d'écriture qui ont servi de médiation.»<sup>1</sup>*

#### **I-4-2-2 Les manuels thématiques :**

Une série de manuels thématiques répond à un désir d'aborder les textes autrement que dans la perspective intimidante de l'histoire littéraire.

Lire un texte, ce n'est pas apprendre à connaître de spécifiques fonctionnements d'écriture mais le réel dont il est censé être la représentation-reproduction.

La littérature peut apparaître ainsi comme l'art de transposer l'expérience quotidienne du temps, de l'espace et des relations humaines ; elle favorise donc une connaissance plus profonde, poétique de la réalité.

**I-4-2-3 Les textes contemporains :** Les textes contemporains sont pratiquement absents.

Quel est donc le sort, dans l'école, des textes qui appartiennent à la production restreinte contemporaine ?

Le cas du Nouveau Roman est à cet égard exemplaire.

Du coup :

*« [...] il faut attendre l'année 1970 pour qu'en France, les textes aient droit à une place quantitativement importante dans les manuels (c'est-à-dire 16 ans après leur prise en compte par la critique [...]) L'analyse du Nouveau Roman dans les manuels scolaires montre cependant qu'à une exception près(1) ces manuels imposent, en toute violence, leurs catégories (expressives et représentatives), à textes écrits justement pour en dénoncer les limites et inviter à se pencher sur le travail de l'écrivain. »<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> ORIOL-BOYER, Claudette, *L'écriture du texte, Théorie, Pratique, Didactique*, Thèse pour l'obtention du doctorat d'Etat, sous la direction de Claude DUCHET, Université de Paris-VIII, Vincennes à Saint-Denis, 1989, p267.

<sup>2</sup> MITTERAND, Collection, IDT, Laufer, Montcoffe, *Littérature et Langages : le roman, le récit non romanesque, le cinéma*, Nathan, 1975, p109.

## **I-5 Recherche littéraire et enseignement de la littérature :**

L'enseignement de la littérature est, à l'université, en relation très étroite avec les recherches menées par les enseignants. Celles-ci ont joué et doivent encore jouer un rôle dans l'évolution des contenus.

### **I-5-1 La pédagogie de la lecture-écriture littéraire :**

Existe-t-il une pédagogie de la lecture-écriture littéraire ?

Les écrivains et artistes ne fixent pas d'emblée un but pédagogique et ne prétendent pas « offrir un enseignement ». Ils offrent tout simplement aux lecteurs la totalité de ce qu'ils ressentent. Si l'apprenant se forme au contact d'œuvres d'imagination, c'est parce que ces dernières ont la particularité de réunir en même temps diversité de langages, de niveaux d'intérêt, de points de vue qui seraient contradictoires dans un autre discours.

Tout en lisant, les apprenants se familiarisent ainsi avec le monde de la littérature (déroulements variés d'intrigues différentes, catégories de personnages encore inconnus), affinant leur intuition quant à l'issue du récit, apprenant peu à peu à remplir les sous-entendus d'un texte, à se situer malgré les ruptures chronologiques, à assimiler les règles d'un genre.

Les « bons écrivains » sont ceux qui savent suggérer qu'« il y a des histoires à l'intérieur de l'histoire », et aussi qu'un texte fait appel à la connaissance d'autres textes. On comprend donc que la pédagogie de la lecture-écriture concerne tout apprenant, pas seulement à l'âge de l'apprentissage mais tout au long de son existence.

### **I-5-2 L'écriture littéraire favorise la réflexion sur le langage :**

JAKOBSON affirme que « *les progrès linguistiques de l'enfant dépendent de sa capacité à développer un métalangage, c'est-à-dire de comparer des signes verbaux et de parler du langage.* »

*Il nous suffit donc de montrer le lien entre l'écriture artistique et l'exercice de la fonction métalinguistique pour mettre en évidence les vertus didactiques de l'écriture littéraire.*

*D'ailleurs, un étranger qui se trouve souvent face à des mots décollés des choses, a l'habitude de cette position de décrypteur qui l'oblige à déduire le code à partir de ce qu'il sait déjà, en effectuant des rapprochements »<sup>1</sup>.*

Il est ainsi « naturellement » apte à lire des textes littéraires qui, pour que leur code spécifique soit compris, réclament, selon Jakobson, « une attitude de cryptanalyste ». Jakobson attribue en effet ce nom au « linguiste qui aborde une langue totalement inconnue ».<sup>2</sup>

Voici ce qu'il en dit :

*« Le destinataire d'un message codé est supposé en possession du code et, par son intermédiaire, il interprète le message. A la différence de ce décodeur, le cryptanalyste tombe en possession d'un message sans avoir aucune connaissance antérieure du code sous-jacent ; ce n'est que par d'habiles manipulations du message qu'il arrive à déchiffrer le code [...] Il essaie de déduire le code du message. »<sup>3</sup>*

Le lecteur de textes littéraires, tout comme l'étranger devant un texte en langue étrangère, doit adopter une telle méthode hypothético-déductive et observer le signifiant dans toutes ses composantes.

### **I-5-3 Le texte littéraire est un laboratoire expérimental :**

« Le texte littéraire, lorsqu'il est fictionnel, est le lieu d'une liberté, entendue comme le droit d'expérimenter toutes les combinaisons que le réel n'a pas permis d'opérer et aussi toutes les manipulations langagières que l'usage ordinaire n'exerce que très rarement. Par là même, il permet de s'approprier progressivement avec le langage dans toutes ses dimensions »<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale*, Tome I, Editions Minuit, Paris, 1963, p321.

<sup>2</sup> Ibid, p95.

<sup>3</sup> Ibid, 231.

<sup>4</sup> FAVRY, Roger, *L'enseignement de la littérature et l'expression libre*, in « L'enseignement de la littérature » (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française), A. De Boeck, Bruxelles/Paris, 1981, p365.

## **I-6 ECRITS LITTERAIRES ET NON LITTERAIRES :**

Dans les lectures de la classe, la littérature tient la plus grande place, qu'elle soit très contemporaine (Les Belles Histoires, J'aime lire) ou plus classique (contes merveilleux, mythes, légendes, fabliaux, nouvelles).

Les élèves apprennent à lire, et dès qu'ils ont acquis une relative autonomie de lecture, la puissance de la fiction, le pouvoir de la langue, la liberté de se donner une interprétation personnelle sont des arguments en faveur de la littérature.

Les apprenants consultent aussi des textes documentaires et parfois des manuels, lisent des textes « fonctionnels ».

## **I-7 LE POSSIBLE LITTERAIRE :**

Il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit de cours de langue, et non pas de littérature.

Nous sommes pourtant convaincu que l'enseignement d'une langue étrangère est efficace si l'on a recours, à côté du manuel scolaire, à des supports diversifiés, entre autres, à des textes littéraires.

Leur utilisation nous permet d'enrichir le vocabulaire, de déceler des structures syntaxiques et des constructions de phrases significatives : de perfectionner son français.

Il faut cependant 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 littéarité.

L'avantage de la lecture littéraire en français langue étrangère (FLE), c'est précisément le fait qu'elle se fait en langue étrangère. Non seulement elle permet de mieux maîtriser les savoirs linguistiques et « techniques »

des apprenants, mais elle les enrichit personnellement : les apprenants entrent en contact avec la culture de la langue cible, ils acquièrent la connaissance de l'époque et de l'auteur et, enfin, ils sont amenés à partager leurs impressions, par exemple lors d'un débat en classe ou sous forme d'une critique à publier dans « le journal du lycée».

Tout en enseignant le français, langue de communication, de sciences et de travail, les enseignants doivent contaminer leurs apprenants par la lecture, cette « maladie textuellement transmissible».

La lecture des textes littéraires en classe de langue a ses qualités et permet des activités et des exercices impossibles à faire individuellement.

Par ailleurs, il est évident que la lecture d'un texte littéraire, sa « compréhension», la déduction de son « sens » sont toujours et avant tout des actes individuels et personnels. Ils impliquent des interprétations nécessairement diverses que l'on peut ou doit partager par la suite. Sinon on enlève au texte artistique sa caractéristique fondamentale : la richesse, la multiplicité de sens, sans lesquelles on ne saurait plus parler d'art, de littérature.

Mais les apprenants consultent aussi des textes documentaires et parfois des manuels, ils lisent des textes « fonctionnels » qui circulent au lycée.

D'ailleurs, ce serait une erreur que d'opposer radicalement textes fonctionnels et textes littéraires : dans nombre de livres, les uns englobent les autres (souvent par le biais de l'illustration).

Parallèlement à ces lectures, les apprenants écrivent donc principalement des textes « littéraires », mais aussi des textes « fonctionnels » ou des textes « utiles », souvent en relation étroite avec d'autres disciplines. Ils doivent faire alors preuve de qualités complémentaires : chercher l'univocité d'un texte prescriptif qui ne peut souffrir d'ambiguïté, par contraste avec la polysémie qu'entretient le

poème ; le respect de la réalité des faits, dans l'observation et la description de la faune et la flore par exemple, visant la dénotation, non pas la connotation ; la précision sans effets de style pour donner ou réclamer des informations, etc. Ce sont là autant de difficultés qui incitent à remettre en cause l'opinion répandue, selon laquelle les écrits « pratiques » seraient plus abordables, plus simples que les textes « littéraires ».

Le second argument généralement avancé, pour rejeter la « gratuité » littéraire au profit des textes « utiles », est que ces derniers préparent directement à répondre aux besoins de la vie sociale : il est aisé de le réfuter en rappelant que le détour par la fiction, la distance que confère l'attention aux mots qui évoquent ou désignent les choses, préparent efficacement à répondre aux nécessités, même prosaïques, en apportant aux apprenants une aisance irremplaçable dans le maniement de la langue et de l'écriture.

L'exemple de la lettre est fréquemment cité puisque la correspondance, privée ou administrative, est pour la plupart des apprenants la seule occasion ou obligation d'écriture et parce que la lettre nécessite un apprentissage spécifique (situation d'énonciation particulière, mise en page, formules de politesse, etc.). Aussi est-il intéressant de proposer aux apprenants plusieurs consignes qui permettent de la travailler selon des approches différentes (plus ou moins littéraires) et une hiérarchie des difficultés.

Certaines consignes permettent d'écrire des textes, en quelque sorte à la frontière de la littérature et de l'usage social, avec pour origine un événement réel, pour référence et modèle des écrits fonctionnels, avec néanmoins l'ouverture à la fiction et le soutien de l'imagination.

Nul doute qu'une classe active et animée, où il se passe des choses, où l'on met en place et réalise des projets collectifs, multiplie les occasions d'écriture.

Les livres de lecture suivie demeurent l'origine la plus fréquente des activités d'écriture.

Toutefois, la réciprocité des apports est telle que l'on ne sait plus, bien souvent, si c'est la lecture qui sert l'écriture ou l'écriture qui précise et affine la lecture, en relance l'intérêt. Après plusieurs séances de lecture suivie, quand la classe a déjà bien avancé dans le livre, il est intéressant de proposer aux apprenants d'en écrire l'épisode suivant, alors même qu'ils ont l'habitude de formuler oralement, à la fin de chaque séance, des hypothèses sur la suite de l'histoire.

Ils doivent alors respecter les éléments du texte déjà lu ; parfois, dans le cas d'une succession d'épreuves, rester au plus près des épreuves précédentes.

Les apprenants ont donc à travailler les problèmes de cohérence, à tenter de reproduire le ton, si possible le style de l'auteur, qui ont déjà fait l'objet d'observations nombreuses lors des séances de lecture.

Mais surtout ils sont curieux de connaître les suites qu'ont proposées leurs camarades et très attentifs à la solution choisie par l'auteur.

Enfin, la pédagogie moderne de la lecture donne aux apprenants la notion de texte, fondamentale pour l'entrée dans l'écrit, sans attendre qu'ils aient la maîtrise technique des opérations de la lecture et de l'écriture. Inversement, ces nouvelles attitudes de lecture sont mieux développées si elles s'étayaient sur des pratiques précoces de production d'écrits.

Ayant à « penser » leur texte, les apprenants prennent conscience de l'enchaînement des idées, de l'organisation interne des énoncés, des contraintes propres à l'ouverture des récits et à leur conclusion.



**CHPITRE II**  
**LE CHOIX ET L'ANALYSE DES**  
**TEXTES**

La nécessité et l'utilité de l'exploitation didactique des textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère sont reconnues depuis la formulation et la mise en pratique des principes de l'approche communicative.

Actuellement, personne ne met en doute la pertinence didactique de la littérature. Dans cette perspective, on doit toujours indiquer les démarches pratiques de l'exploitation des textes littéraires, à des niveaux différents, pour des publics différents et de tendre à ce que la littérature française ou/et d'expression française trouve une place raisonnable et réfléchie dans chaque méthode du français langue étrangère. De ce fait, toutes les activités proposées sur ce thème doivent faire ressortir le caractère artistique des textes étudiés et de convaincre ainsi les enseignants et les apprenants qui ne croient pas encore aux valeurs didactiques exceptionnelles de la littérature.

L'enseignement de la littérature a une relation très étroite avec les recherches menées par des enseignants, ils doivent encore jouer un rôle dans l'évolution des contenus.

## **I ETUDE DES TEXTES :**

### **I-1 Choix des textes :**

L'enseignant, soucieux de donner à chacun les moyens de stimuler sa réflexion critique, d'enrichir et d'affiner sa sensibilité, de nourrir son imagination et de développer sa personnalité, donne aux textes littéraires, sans exclure les autres textes, toute la place qui leur est due. D'autres textes, à condition qu'ils soient substantiels, bien composés et bien rédigés, fournissant, ainsi, aux apprenants l'occasion de réfléchir sur le mouvement d'une pensée, sur les arguments et leur enchaînement logique.

Les apprenants s'initient de cette manière aux techniques, aux règles, à la pratique de la communication et de l'expression et apprennent à aborder les textes en les considérant comme des formes significatives.

C'est au niveau des lycées que se joue l'accès décisif à la littérature : le rôle de l'enseignant est à cet égard déterminant. Il a la responsabilité de susciter chez tous les apprenants le goût pour les textes littéraires et de leur ménager ainsi les meilleures chances d'une curiosité et d'un intérêt durable pour la littérature. L'enseignant s'attache tout naturellement à faciliter la rencontre de ses apprenants avec les œuvres ou les pages les plus marquantes des siècles (XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup>, par exemple). Il leur fait lire également, aux moments qu'il juge opportuns, des œuvres d'autres époques, ce dialogue entre le passé et le présent peut nourrir efficacement la sensibilité et la réflexion des apprenants.

L'enseignant favorise la rencontre et le dialogue entre des cultures différentes, en proposant, éventuellement, des textes écrits en français par des auteurs maghrébins et étrangers. Il donne une place aux œuvres étrangères passées ou contemporaines : le détour par d'autres littératures permet de mieux situer la littérature française et /ou d'expression française et offre à chacun la possibilité d'enrichir sa culture. Les textes offrent aux apprenants la possibilité de se découvrir eux-mêmes, de comprendre les autres et d'étendre leur curiosité à des cultures et à des réalités qui leur sont étrangères ou qu'ils connaissent mal. Pour l'équilibre et la cohérence du projet pédagogique, les textes sont variés : les différentes époques, les genres littéraires divers, les divers types de discours sont représentés.

L'enseignant fait alterner la lecture d'œuvres intégrales et celle d'extraits. Il gagne à regrouper les textes de manière cohérente, par

exemple, autour de thèmes qui font apparaître des rapprochements significatifs. Les regroupements peuvent aussi se rapprocher autour d'un genre. L'enseignant vise à former les esprits à la rigueur, en ramenant toujours l'attention sur le texte, en situant exactement les auteurs et les œuvres dans l'histoire et dans l'histoire littéraire, en initiant progressivement ses apprenants aux moyens rhétoriques, stylistiques, poétiques et au vocabulaire qui permet de nommer ces moyens.

L'enseignant considèrera que ses apprenants sont appelés à entrer à l'université. Il les y prépare en leur procurant les connaissances et les capacités nécessaires: bases grammaticales, souci d'un emploi exact des mots, lecture de textes variés et replacés dans leur temps, aptitude à saisir et à construire un raisonnement, apprendre à résumer un texte, à le lire méthodiquement, à composer un exposé oral ou écrit, à situer dans l'histoire les auteurs et les œuvres que l'on étudie est nécessaire à tous. De tels apprentissages permettent d'établir la continuité entre le lycée et l'université.

### **I-1-1 Les Textes littéraires:**

Le texte littéraire, plus que tout autre, se prête, par le travail d'écriture qu'il implique, à l'observation des pouvoirs du langage et à l'exploration des effets de sens. En s'exerçant à déchiffrer les textes littéraires, les apprenants apprennent à lire tous les textes.

*« En effet, le texte littéraire est une variation langagière unique. Pour chaque texte, un code spécifique est à découvrir. Et celui qui écrit un tel texte apprend sans cesse à décrypter les codes qu'il applique sans en être conscient. Il apprend ainsi à découvrir l'autre en lui et à accepter plus tard toutes les différences avec les autres. Au contact d'une telle pratique, l'enfant prend l'habitude de chercher la norme qui régit les paroles de l'autre et d'accepter comme normales les différences langagières, accroissant ainsi ses possibilités communicationnelles. Si bien qu'on peut affirmer*

*que la pratique du texte artistique est ce qui permet le mieux d'accepter le langage de l'autre dans sa différence »<sup>1</sup>.*

### **I- 1-2 Le texte français (auteur français) :**

Le texte littéraire est une notion vivante. Elle prend de la réalité pour revenir sur son espace fermé. Le texte français (comme BALZAC, MOLIERE, STENDHAL...), mais en Algérie le texte de la littérature française n'était pas présent après le colonialisme Français en Algérie (après l'indépendance), mais les inspecteurs de l'enseignement ont trouvé que l'enseignant a la responsabilité de susciter chez l'apprenant le goût pour les textes littéraires et de leurs ménager aussi les meilleurs chances et un intérêt durable d'une littérature de l'autre. L'enseignant s'attache tout naturellement à faciliter la rencontre de ses apprenants avec les œuvres ou les pages les plus marquantes des siècles (XVIe et XVIIe, par exemple).

Il leur fait lire également, aux moments qu'il juge opportuns, des œuvres d'autres époques, un dialogue entre le passé et le présent peut nourrir efficacement la sensibilité et la réflexion des apprenants.

### **I-1-3 Le texte littéraire d'expression française (maghrébins) :**

Le texte littéraire d'expression française, d'un auteur maghrébin, comme (Mohammed DIB, KATEB Yacine, Tahar BENDJELLOUN, Assia DJEBAR), véhicule des valeurs socioculturelles propres à l'identité de l'apprenant, ils permettent de mieux situer la littérature d'expression française, et ils offrent la possibilité d'enrichir la culture maghrébine.

---

<sup>1</sup> [www.fabula.org](http://www.fabula.org), consulté le : 21/03/2012, 10:20.

Ces textes offrent aux apprenants la possibilité de se découvrir eux-mêmes. L'enseignant doit intégrer ces textes car il considèrera que ses apprenants sont appelés à entrer à l'université.

## **I-2 Texte didactique :**

C'est un texte qui a été « *fabriqué* » par un enseignant ou l'auteur d'un manuel pour répondre à un besoin précis dans la mesure où l'on ne trouve pas toujours un texte bien adapté pour travailler sur une notion donnée.

Comme : *La peur* de Guy de MAUPASSANT .

Dans les manuels de français actuels, on ne trouve des textes littéraires didactiques. En effet, les textes littéraires conviennent bien pour travailler sur le récit ou la description. C'est donc en fonction du type de support dont on a besoin que l'on choisira le type de texte à exploiter. L'enseignant aura donc à combiner les types des textes littéraires pour répondre aux différentes situations impliquées pour les programmes et pour donner l'occasion aux apprenants de fréquenter les différents types de supports.

### **I-2-1 Texte-prétexte :**

C'est un support que l'enseignant utilisait dans les années 1960-1970, jusqu'aux années 1980, lorsque l'on parlait encore de « *lecture expliquée* ». A l'époque, la séance de compréhension de l'écrit ne s'inscrivait pas dans une perspective donnée, comme c'est le cas actuellement, l'objectif était de développer l'aptitude des élèves à la compréhension des textes; le professeur pouvait donc choisir n'importe quel texte pour en exploiter le contenu sémantique ; il n'était soumis à aucune contrainte.

Comme *Les cartes du temps* de José CABABANIS

## **I-2-2 Document authentique :**

C'est un texte que l'on peut trouver dans l'environnement de l'apprenant, qui n'a pas été conçu pour être exploité en classe et dont l'utilisation à des fins didactiques est assez récente. Entrent dans cette catégorie : les articles de journaux, les lettres, les textes publicitaires, les affiches, les tracts, les recettes de cuisine, les règlements de toutes sortes, les prospectus divers (médicaments, produits d'usage courant divers), les modes d'emploi, etc.

## **I-2-3 RECIT / DIALOGUE ?**

### **I-2-3-a Récit :**

On entend par le *récit*, dans ce contexte, un texte rapporté à la troisième personne du singulier et dans lequel les personnages n'interviennent pas directement.

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

Comme : *Le Parfum* de Patrick SUSKIND

### **I-2-3-b Dialogue :**

On entend ici par le *dialogue*, un texte dans lequel les personnages sont mis en scène, ils interviennent directement et leurs propos sont rapportés tels quels.

On notera cependant que le dialogue ne respecte pas toujours les caractéristiques de l'oral dans la mesure où il n'est souvent que la transcription de l'écrit (écrit oralisé).

Comme : *Le Petit Prince* de SAINT- EXUPERY.

### **I-3 La référence aux formes et aux genres littéraires :**

Il existe de nombreux principes de classifications de textes. Mais dans l'étude des œuvres, la référence aux formes, spécialement aux genres littéraires (roman- théâtre - poésie - essai - nouvelle, etc.) est essentielle. Elle permet aux apprenants de réfléchir sur des aspects particuliers de la création littéraire (structures, techniques, langages), de mieux identifier un type d'écriture, d'apprécier les choix que fait un écrivain, en fonction des contraintes qui, à une époque donnée, s'attachent à un genre pour s'y soumettre ou pour s'en libérer, enfin, de percevoir l'évolution d'un genre littéraire, ses moments de gloire, ses constantes, ses modifications de forme et de contenu.

### **I-4 Le groupement de textes :**

L'intérêt des groupements de textes, est qu'ils permettent de rassembler et de mettre en relation des textes et d'éviter l'étude de fragments isolés. Il est raisonnable de grouper, en moyenne, de quatre à six textes pour éviter les risques d'inconsistance. Les groupements de textes offrent, entre autres possibilités, celle de fixer la réflexion sur une question d'ordre littéraire, comme une modalité d'écriture (par exemple : le monologue dans la dramaturgie classique, la métaphore dans le roman algérien, la description dans le roman balzacien, le symbole dans la poésie du XIXe siècle), les lois d'un genre ou d'une forme (par exemple: la fable,



la nouvelle, le poème en prose), l'évolution d'un auteur (par exemple: l'itinéraire poétique de Verlaine, l'itinéraire scriptural d'Assia Djébar), les rapports entre la littérature, les arts, la civilisation pour une époque donnée ou pour un mouvement artistique.

Les groupements de textes autour de thèmes ou de problèmes d'une généralité indéfinie sont à éviter. L'enseignant peut préciser le libellé en jouant, par exemple, sur l'extension de la notion (« la guerre : héros et anti-héros »), sur la perspective historique (« témoignages sur la Guerre de 1914-1918 ») ou littéraire (« la guerre : de l'ironie à l'humour noir ».)

Quel que soit le principe de regroupement, ce sont les textes qu'il s'agit d'étudier et de confronter. Nous ne saurions donc les réduire à la fonction de documents illustrant un exposé théorique ni se borner à une pure et simple juxtaposition.

Les textes fournissent l'occasion d'exercer les apprenants à une lecture méthodique. Les rapprochements entre les textes font apparaître les ressemblances et les différences, les continuités et les ruptures, tout en préservant la spécificité de chaque texte dans l'histoire des formes et des idées. Comment est-il donc possible de proposer une démarche qui soit à la fois historique et thématique ?

Une telle ambition suppose que l'on rapproche des textes s'inscrivant dans la durée de l'histoire, et illustrant l'évolution des idées et des formes littéraires. Il ne s'agit pas de présenter des réalités monolithiques, existant de toute éternité, mais des thèmes ou des idées qui s'articulent en motifs, se modifient selon les époques et les contextes, sont susceptibles de variations et de nuances. Il n'est pas question non plus de s'enfermer dans la seule cohérence du groupement thématique, car plusieurs types de groupements

sont possibles en fonction des structures ou des genres littéraires, en fonction des œuvres elles-mêmes. L'enseignant se trouve ainsi devant une grande variété de combinaisons formelles. Il motivera ses apprenants d'en explorer un certain nombre et les invite à continuer dans cette voie. Il doit leur proposer, par exemple, plusieurs types de groupements : Le groupement de nature thématique ou idéologique.

Nous affirmons que la littérature est indispensable pour une compréhension approfondie des mécanismes langagiers, ce qui est essentiel pour susciter l'envie et la possibilité de lire et d'écrire. Sans refuser les autres textes, la littérature devrait constituer pour l'enseignant l'essentiel de ses supports.

Il ne s'agit pas de s'enfermer dans des purs exercices formels qui n'aboutissent qu'à des textes sans âme, car la littérature offre les meilleurs supports. Néanmoins, il revient à chaque enseignant de trouver les activités d'écriture et les consignes, mais aussi les lectures, les occasions et les prétextes de l'écriture, afin qu'ils soient adaptés à sa classe, à la culture, aux compétences, aux goûts de ses apprenants, mais aussi soutenus par sa propre culture, son expérience et son désir.

**CHAPITRE III**  
**PROTOCOLE D'ENQUETE**  
**ET**  
**D'ANALYSE**

Nous avons mené une enquête auprès de quatre enseignants du cycle secondaire cas du lycée Rachid Ridha El Achouri-Biskra en ce qui concerne l'utilisation du texte littéraire en classe de langue et l'enseignement/apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture.

Notre enquête contient deux parties: la première, un questionnaire pour les quatre enseignants et la deuxième des séances d'observation. La difficulté qu'éprouve l'enseignant est de choisir le texte ou le livre qui conviendra le mieux au niveau de ses apprenants, et ce, malgré le soutien des manuels.

Mais s'il appartient à l'enseignant de définir le niveau de difficulté du texte qu'il choisit par rapport à sa classe (et il y parviendra avec l'expérience), il ne doit pas s'en préoccuper outre mesure. Un choix de lectures organisées par rapport à un objectif précis et comportant différents niveaux de difficultés constitue déjà en soi un travail de lecture.

L'enseignant, comme les apprenants, doit savoir que l'important dans un texte n'est pas seulement ce qu'on y comprend d'emblée. Il s'agit, essentiellement, d'aller de texte en texte.

### **I-1 QUESTIONNAIRE D'ENQUETE:**

Notre enquête a été menée au moyen d'un questionnaire particulièrement indiqué pour localiser les attitudes des enseignants du cycle secondaire face aux problèmes de la lecture et le choix des

textes en classe de langue, de l'adaptation des manuels proposés à l'apprentissage de la lecture et des objectifs des unités didactiques.

Notre questionnaire est composé de vingt (20) questions se rapportant essentiellement à l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture et de l'utilisation des textes littéraires en classe de français langue étrangère.

### **I-1-1. ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE :**

- **Question n°1 :** Suivez-vous à la lettre le programme de français proposé par le ministère de l'éducation nationale ?

Les résultats obtenus montrent qu'un (1) enseignant interrogé suit le programme proposé sans apporter aucun changement. Les raisons évoquées sont : c'est le programme officiel provenant d'une institution étatique, pour ne pas être en défaut. Un enseignant ne répond pas à cette question. Les deux qui restent répondent par la négative car ils estiment que l'enseignant du secondaire est souverain : c'est le seul maître à bord en classe. Il doit élaborer lui-même son programme.

- **Question n°2 :** Parmi les textes proposés dans le(s) manuel(s) scolaire(s), lesquels préférez-vous ? Pourquoi ?

Un enseignant préfère les textes qui renferment les points de langue parce qu'ils sont courts et abordables, ajoute-il. Deux autres privilégient les textes expositifs. Ces derniers intéressent les apprenants parce qu'ils sont d'actualité. Les apprenants se sentent interpellés. Le dernier enseignant n'a pas de préférence: il suit à la lettre le programme et le manuel proposés. Il ajoute : Nous n'avons

pas le droit de prendre des initiatives personnelles, faute de quoi nous serons sanctionnés par l'inspecteur général de français.

Nous remarquons que parmi les quatre enseignants interrogés, personne n'a évoqué le texte littéraire.

- **Question n°3** : Ces textes sont-ils tous à la portée de vos apprenants ? Pourquoi ?

Deux enseignants estiment que tous les textes proposés dans les manuels scolaires ne sont pas à la portée de leurs apprenants parce qu'ils sont longs et difficiles. Ce sont les mêmes textes que l'enseignant utilisait quand la langue française avait un autre statut, celui de français, langue maternelle (FLM). Nos apprenants ne maîtrisent pas aussi bien la langue française que leurs aînés de vingt ans que nous avons comme élèves, ajoutent-ils. Les deux qui restent partagent le même avis et pensent que les niveaux hétéroclites des classes font que les textes proposés sont difficiles d'accès pour la majorité de leurs apprenants. Peu d'apprenants arrivent à comprendre ce qu'ils lisent.

- **Question n°4** : Les textes proposés dans le(s) manuel(s) scolaire(s) poussent-ils vos apprenants à aller vers d'autres textes?

1) OUI..., Donnez un exemple de textes qui va inspirer et orienter vos apprenants vers d'autres textes.

2) Non..., Pourquoi ?

Tous les enseignants (100%) trouvent que les textes proposés dans le(s) manuel(s) scolaire(s) ne poussent pas leurs apprenants à aller vers d'autres textes parce qu'ils sont désuets, dénués de tout intérêt et lassants.

- **Question n°5** : Quels sont les textes que vous privilégiez le plus ? Pourquoi ?

Trois enseignants interrogés préfèrent les textes narratifs et les textes expositifs parce qu'ils sont les seuls à être intéressants et complets. Quant à un enseignant, il respecte le programme et travaille par unité didactique conformément aux instructions de l'inspecteur général de français.

- **Question n°6** : Utilisez-vous les mêmes textes pour toutes les filières ? Pourquoi ?

Un des enseignants interrogés répond par l'affirmative car il estime qu'ils n'ont pas le choix puisque le niveau des apprenants est à peu près le même dans toutes les filières. Deux enseignants répondent par la négative pour la simple raison que les résultats et les possibilités diffèrent d'une filière à l'autre. Le dernier utilise plutôt des textes scientifiques pour les classes scientifiques et des textes littéraires pour les classes littéraires sans donner de raisons.

- **Question n°7** : Les textes proposés dans les manuels de lecture sont-ils, selon vous, adaptés à l'apprentissage de la lecture ?

Oui, ... Pourquoi ?

Non ;...Pourquoi ?

Cent pour cent (100%) des enseignants interrogés ne pensent pas que les textes proposés dans les manuels de lecture soient adaptés à l'apprentissage de la lecture parce qu'ils sont longs, difficiles d'accès, et ne sont pas d'actualité, donc non motivants.

- **Question n°8** : Vous arrive-t-il d'exploiter ces textes d'une autre manière

(Personnelle) ? Parfois - Souvent - Toujours - Jamais.

Un des enseignants exploite souvent les textes proposés par le manuel d'une manière autre que celle qui figure dans le livre du professeur. Deux enseignants suivent à la lettre le livre du professeur. Le dernier restant ne répond pas à cette question.

• **Question n°9** : Les textes proposés dans les manuels scolaires permettent-ils à vos apprenants de devenir de bons lecteurs ?

Oui ... Pourquoi ?

Non...Pourquoi

La majorité des enseignants interrogés répondent négativement car ils estiment que, d'une part, l'horaire consacré à la lecture est insuffisant. D'une autre part, les apprenants déchiffrent très mal, ce qui pose énormément de problèmes.

• **Question n°10** : Quelle définition donneriez-vous à un texte littéraire ?

Pour deux enseignants, un texte littéraire est un texte qui permet aux lecteurs de s'évader et d'oublier les soucis quotidiens. Cette définition nous semble trop vague et trop simpliste. Un enseignant associe le texte littéraire à la rhétorique et à la stylistique. Le dernier restant définit le texte littéraire comme étant un texte authentique, original, adapté à une certaine sphère culturelle.

• **Question n°11**: Quelle est l'utilité d'un texte littéraire en classe de langue?

Aussi étonnant que cela puisse paraître, trois des enseignants interrogés ne trouvent aucune utilité à introduire un texte littéraire en classe de langue puisque l'objectif actuel est d'apprendre aux



apprenants à communiquer. Le dernier pense que le texte littéraire apporte des informations sur une époque donnée, sur une société, sur un courant littéraire, sur le style et la forme du texte.

• **Question n°12** : Qu'entendez-vous par lire un texte ?

Deux enseignants pensent que lire un texte, c'est d'abord le déchiffrer puis le comprendre et l'interpréter. Les deux autres évoquent la lecture plaisir et la lecture « travail ».

• **Question n°13** : Combien de séances consacrez-vous à la lecture lors de chaque unité didactique ?

Deux enseignants consacrent deux séances, soit deux heures à la lecture lors de chaque unité didactique. Un enseignant consacre une séance, soit une heure à la lecture. Le dernier prévoit quinze minutes à une demi-heure lors de chaque unité didactique. Tous ces enseignants pensent que les séances prévues pour la lecture ne sont pas suffisantes : ils ne consacrent pas beaucoup de séances à la lecture car le programme est trop chargé et doit être achevé avant la fin de l'année scolaire.

• **Question n°14** : Quelles sont les difficultés que rencontrent vos apprenants pendant la séance de lecture ? Pourquoi ?

Tous les enseignants interrogés (cent pour cent, 100%) pensent que, pendant la séance de lecture, les apprenants n'arrivent pas à déchiffrer, rencontrent des mots pour la première fois, manquent d' (articulation, prononciation, rythme, etc.) parce que, d'un côté, ils ne lisent pas en dehors de l'école, d'un autre côté, les séances consacrées à la lecture en classe sont insignifiantes.

- **Question n°15** : Quel est votre principal objectif lors de la séance de lecture ? Pourquoi ?

Deux enseignants estiment que l'objectif principal lors de la séance lecture est de donner aux apprenants le goût de la lecture (le plaisir de lire) parce qu'un apprenant qui ne sait pas lire ne peut pas réussir : un apprenant qui lit est un apprenant qui a beaucoup plus de possibilités de réussir dans ses études qu'un apprenant qui ne sait pas lire ou qui ne lit pas. Un enseignant pense que l'objectif principal lors de la séance de lecture est d'abord d'enrichir le vocabulaire de l'apprenant puis l'amener à apprendre à lire pour qu'il puisse enfin s'informer. Le dernier enseignant trouve que l'objectif principal lors de la séance de lecture est la compréhension du texte : c'est la communication qui est mise en évidence en français langue étrangère (FLE).

- **Question n°16**: La séance de lecture doit-elle seulement amener vos apprenants à la maîtrise de la langue et du langage ou bien vise-t-elle autre chose ?

Deux enseignants estiment que la séance de lecture doit amener l'apprenant à la maîtrise de la langue et du langage : elle ne vise pas autre chose et permet seulement à l'élève d'apprendre à bien lire pour comprendre. Deux derniers pensent que la séance de lecture ne permet pas seulement aux apprenants la maîtrise de la langue et du langage mais vise bien d'autres choses : l'amour du livre et de la lecture, l'information et l'ouverture sur d'autres cultures, d'autres civilisations.

- **Question n°17** : Si vous devez choisir des textes, quels auteurs français et/ou d'expression française proposeriez-vous à vos apprenants ? Pourquoi?

(Pourcentage) : Mohamed Dib90%, Jules Verne1%Alphonse, Daudet1%, Emile Zola47%, Victor Hugo19%, Albert Camus 17%,Mouloud Feraoun20%, Guy de Maupassant15%, Rachid Mimouni12%,Gustave Flaubert1%, Marcel Pagnol30%,Yasmina Khadra2%, Rachid Boudjedra1%

D'après les réponses des enseignants, nous remarquons que, d'une part, des auteurs comme Sartre, Duras, Proust, Molière, Pennac, Stendhal, Vian, Bendjelloun, Kateb Yacine, Assia Djébar n'ont pas été cités. D'une autre part, aucun enseignant ne justifie son choix. Quelques enseignants citent des écrivains français et/ou d'expression française mais sont incapables de donner un titre de leurs œuvres.

- **Question n° 18** : Selon vous, qu'est-ce qu'une unité didactique réussie ? Pourquoi?

Deux des enseignants interrogés pensent qu'une unité didactique réussie est celle qui amène l'apprenant à maîtriser les points de langue pour pouvoir communiquer. Le français langue étrangère privilégie la communication. Deux autres estiment qu'une unité didactique réussie doit amener l'apprenant à produire un écrit allant dans le sens de cette même unité didactique et où il applique ce qu'on lui a appris : l'apprenant doit réinvestir le modèle proposé.

- **Question n°19** : Que manque-t-il aux unités didactiques proposées dans le programme ?

Tous les enseignants que nous avons interrogés pensent que les unités didactiques proposées dans le programme ne répondent pas aux

attentes des apprenants et des enseignants : ce sont des unités plates, dénuées de tout intérêt, manquent de nouveautés et ne tiennent compte ni de la communication ni de l'écriture. Une fois arrivé en terminale, voire en 1ère année universitaire et après neuf ou dix ans d'apprentissage de la langue française, l'apprenant algérien ne sait ni parler, ni lire, ni écrire.

• **Question n° 20** : Qu'entendez-vous par lecture, écriture, réécriture ?

Deux des enseignants interrogés entendent par lecture, écriture, réécriture, l'appropriation des règles lexicales, morphologiques et syntaxiques après la séance de lecture. L'apprenant devra être capable de produire un texte similaire, du même type que celui qu'il étudie. Un enseignant définit la notion de lecture, écriture, réécriture comme une réécriture en soi : aucune autre précision n'est donnée. L'autre enseignant, ne répond pas à cette question.

**I-2 La présentation des textes:**

Notre travail sur le terrain est effectué durant la période du troisième trimestre, avec une classe de 3<sup>ème</sup> année secondaire science, la leçon s'est déroulée de la manière suivante :

Au début de la séance, l'enseignante a procédé au rappel d'un travail préalable, donné aux élèves à faire à domicile, afin de les préparer à la lecture proprement dite.

Dans un deuxième temps, les élèves sont invités à une lecture silencieuse d'environ une dizaine de minutes, immédiatement suivie d'une lecture individuel à haute voix, où il leur a été demandé de cibler et de relever certains mots dont ils devaient reconnaître la composition et ou la morphologie, tels que des adjectifs, des verbes ou des

substantifs. Il est aussi à noter que l'enseignante, durant toute la séance, n'a sollicité pour le travail, que les meilleurs éléments de la classe, tout en laissant en marge des élèves, et ce sont justement, apparemment, ce qui avaient le plus besoin d'une assistance et d'une réelle prise en charge.

Dans un troisième temps, elle a entrepris une lecture magistrale, lente, articulée et avec une intonation claire, où les élèves étaient tenus de suivre sur leurs manuels la page 18 « *La société européenne d'Algérie* ». L'objet de cette pratique (la lecture magistrale) est de faciliter la prononciation de certains mots complexes.

A la fin de ce travail, nous avons pu constater que, d'un côté l'enseignante n'a utilisé qu'une seule méthode de lecture, la méthode analytique, c'est-à-dire, elle est parti d'un texte pour arriver à un mot (la constitution alphabétique), au lieu de deux (analytique et synthétique), comme il l'a préalablement prétendu. D'un autre côté, et sur un plan pratique, nous savons qu'on ne peut mettre en œuvre qu'une seule méthode à la fois pour l'apprentissage de la lecture pendant une séance d'une heure. Ce qui nous amène à déduire que l'enseignant ne maîtrise pas suffisamment les concepts des méthodes de lecture, à cause de sa formation pédagogique lacunaire, mais il tire son savoir faire de son expérience professionnelle.

Pour confirmer ou infirmer cette déduction, nous avons recouru à une deuxième observation, dans le même établissement, avec une classe de 3<sup>ème</sup> année lettre. L'enseignant nous a présentés, à son tour, une leçon similaire aux précédentes, un texte didactique « *La peur* » de *Guy de MAUPASSANT* que je l'ai proposé nous sommes alors

parvenues à une autre déduction : l'enseignant en question maîtrise les concepts théoriques des méthodes de la lecture, puisqu'il les a étudiés durant son cursus universitaire, néanmoins, sur le plan pratique, il s'avère beaucoup moins expérimenté que la première.

### **I-3 Observations, remarques, et analyses:**

J'ai remarqué que les apprenants n'ont aucun intérêt de savoir les caractéristiques, l'explicite et l'implicite des textes.

Lors les exercices d'écriture, l'enseignant propose éventuellement comme lectures préalables - illustrations, des textes dits littéraires. Cette pratique n'est pas commune. Elle s'oppose à d'autres pratiques sur lesquels les apprenants sont invités à faire leur apprentissage, sont tellement prisonniers des notions restrictives d'information, de communication ou de savoir-faire, qu'ils sont amenés à traiter les textes littéraires de la même façon que les autres textes.

Certains enseignants s'intéressent plus au désir d'écrire qu'à l'observation et la reproduction des modèles, d'autres prennent encore à la fois des situations, des thèmes et des nouveaux concepts de la lecture et l'écriture. Dans tous les cas, et selon les différents registres où ils se situent, ils accordent une place importante à la réécriture. Aussi, proposent-ils de conserver les règles fondamentales de la pratique de l'écriture : une consigne impérative, le respect du temps, la lecture en classe des textes produits par les différents apprenants, la variété des gammes et des productions.

Ce que nous pouvons espérer d'un apprentissage de l'écriture, ce n'est pas seulement l'acquisition de compétences syntaxiques, lexicales, orthographiques, mais aussi une compréhension explicite et implicite du texte et d'autres exercices y concourent. On s'apercevra, donc, que dans les différentes leçons présentées par les enseignants, apparaissent une variété et une complexité dans l'emploi des mots et des phrases.

Il est impératif que les types de textes soient reconnus par les apprenants. Les consignes doivent aussi donner des idées d'écriture, des idées de textes, des idées tout court. Elles offrent aux apprenants des idées véritables d'exercer leur imagination, ce que nous appelons « *pédagogies de l'imaginaire* », qui font sans cesse appel à l'imagination des apprenants sans leur proposer des schémas créateurs permettant de les structurer.

Selon les quatre enseignants interrogés lors de l'enquête, un nombre important d'élèves montre une désaffection pour les œuvres littéraires françaises et/ou d'expression française.

Ces apprenants « arabophones » lisent mal et sont incapables de restituer le sens d'un texte qu'ils ont lu pendant plusieurs séances : ils ne dépassent pas le stade du décodage mot à mot, ne possèdent pas les stratégies techniques de la lecture qui leur permettent de repérer certains indices et d'émettre des hypothèses de sens sur un texte, ce qui entrave la compréhension globale du texte et rend leur tâche difficile. Pour ces apprenants, la lecture en français passe par la traduction : le recours au dictionnaire bilingue (arabe/français, français /arabe) une nécessité dont ils ne peuvent pas se passer.

De plus, l'écriture, selon eux, n'est pas moins difficile que la lecture.

Ecrire en français nécessite la gestion de plusieurs codes : ponctuation, syntaxe, orthographe, morphologie, vocabulaire, etc. Placé en situation d'écriture, l'apprenant algérien éprouve des difficultés à maîtriser simultanément tous ces codes. Les mêmes enseignants soutiennent que la majorité de leurs apprenants sont de faibles scripteurs : ils écrivent, mais n'utilisent pas le texte lu pour produire, n'investissent pas et ne s'investissent pas dans leurs textes. Ils ne se relisent pas non plus pour percevoir leurs erreurs et les corriger.

Selon ces enseignants, la tâche de relecture est pratiquement incomprise des apprenants : réviser, pour ces apprenants, c'est effacer une lettre ou la remplacer par une autre, non replacer ou ajouter une phrase. Ils ne pensent pas qu'on puisse restructurer les phrases dans une tâche de relecture. Toute leur attention est focalisée, quand c'est le cas, sur les problèmes de transcription graphique et sur les erreurs orthographiques et morphologiques. Réorganiser un paragraphe, déplacer une phrase, remplacer un connecteur mal employé par un connecteur pertinent pour assurer un lien logique entre deux paragraphes par exemple sont des tâches très difficiles : elles dépassent leurs capacités.

Ces apprenants se limitent le plus souvent à une révision de surface. L'enquête menée auprès de ces mêmes enseignants montre que les apprenants algériens du secondaire sont incapables d'exprimer



leurs idées ou leurs connaissances lors d'une discussion. A cet âge (ce sont pratiquement tous des adolescents), ils évitent de s'exprimer en français par crainte d'être ridiculisés par leurs camarades. Ces mêmes apprenants communiquent très peu entre eux et se posent des questions ayant recours à une langue métissée : «*le francarabe* ».

Parler français nécessite, donc, une inquiétude chez les enseignants algériens de langue française et beaucoup d'inquiétude chez les apprenants. Par ailleurs, les difficultés auxquelles fait face l'apprenant algérien qui suit des cours de français (FLE) ne sont pas seulement linguistiques. Le choix des textes influence, aussi, la motivation des apprenants et les pousse à ne pas s'engager cognitivement dans les tâches de lecture.

- **En ce qui concerne les œuvres françaises :**

Selon les enseignants, les romans français et francophones d'auteurs Algériens et /ou maghrébins sont ignorés des apprenants algériens. Ces derniers ne voient pas l'utilité des textes littéraires, en langue étrangère, qu'on leur propose de lire, textes qui ne se rattachent pas à leur culture et dans lesquels ils ne se reconnaissent pas. Comme tout lecteur en langue étrangère, ils n'ont pas de représentations préalables de ce qu'ils vont lire parce qu'ils disposent de peu d'informations sur la culture française. Dépourvus d'horizon d'attente qui dépend du bagage socioculturel du lecteur, les apprenants entrent dans le texte à l'aveuglette, ce qui provoque un décrochage par rapport au texte et à ses ressources extérieures.

Malgré l'insistance des programmes sur la formation d'un citoyen fier de son identité, de son pays et de son histoire, on ne fait

pas lire aux apprenants algériens des textes francophones algériens ou maghrébins, tels que ceux de : Mohammed DIB, Rachid BOUDJEDRA, Rachid MIMOUNI, Yasmina KHADRA, Tahar BENDJELLOUN, Mouloud Feraoun à côté des auteurs français. Ces œuvres-là auraient le mérite de les alimenter dans le travail de construction de leur identité arabe et de leur appartenance nationale. Au contact des œuvres littéraires maghrébines d'expression française, les apprenants s'initieraient aux richesses culturelles du patrimoine culturel de leur pays.

Toutes les classes, du lycée, ont le souci de rendre présentes les formes esthétiques que peuvent prendre les grands thèmes culturels quand ils sont exprimés aussi par d'autres arts que la littérature, n'est ni un exercice scolaire « moderne » se réclamant de nouvelles technologies ni un projet naïf de communication, mais tout simplement un mode d'entrée dans la culture écrite.

Enfin, Les apprenants vont écrire eux-mêmes leur texte, et c'est pour eux une grande « première » qu'il importe de réussir.

Aussi, les enseignants doivent mettre en place des situations d'écriture qui tiennent compte à la fois de leurs goûts, de leurs compétences et des habitudes qu'ils ont acquises. Pour que les apprenants puissent réinvestir leurs connaissances toutes fraîches, les enseignants doivent utiliser le manuel de lecture (que l'enseignant a choisi pour ses apprenants) comme source d'écriture.



# **CONCLUSION GENERALE**

Les apprenants algériens ne lisent pas pour écrire comme ils le faisaient avant. Le statut de l'écrit au lycée se trouve profondément transformé.

Car l'effort porte d'abord sur la lecture. Les enseignants font lentement apprendre aux élèves à travailler avec le livre et l'information écrite, faisant de la compréhension des textes lus leur seul véritable objectif.

Inventer une pédagogie de la compréhension ne va pas de soi. Il faut que les enseignants se donnent les moyens « d'enseigner comment on comprend », inventer des situations qui permettent aux apprenants de prendre conscience de leur capacité de comprendre, de construire une appropriation véritable de l'écrit.

Une conclusion s'impose : la pédagogie de la compréhension des textes passe par celle de la production du texte écrit.

Sur le plan méthodologique, toute pratique de lecture devra être effectuée dans le but de fonder une activité écrite.

Toute activité écrite devra être intégrée dans une séquence didactique et, articulée à d'autres, elle concourra à la mise en place d'un apprentissage complet et assez vite complexe, à la réalisation d'objectifs explicites, à l'élimination des obstacles déjà reconnus ou découverts en cours de route chose qui n'est pas bien prise en charge.

Donc les enseignants du secondaire doivent accorder une place importante à la littérature. En liaison avec des activités de lecture littéraire, on doit prescrire des pratiques d'écriture littéraire qui interrogent les représentations des élèves. Ces pratiques sont vraiment efficaces auprès des élèves.

Ces écritures dites créatives - écriture dans/ sur/ avec la littérature, contribuent à la formation personnelle des apprenants. Elles permettent d'instituer des savoirs faire (savoirs-lire et savoirs-écrire) et des savoir-être.

Si la lecture littéraire est un jeu distancé avec les textes, qu'en est-il alors de l'écriture littéraire comme jeu ?

Nous dirons tout simplement qu'elle permet de mener des apprentissages, de conduire à des savoirs implicites ou explicites en littérature.

Manipulation/transformation des textes et maîtrise de la langue s'articulent ensemble pour permettre à l'apprenant de produire son propre texte.

L'enseignant évaluera alors ces nouvelles écritures prises entre norme scolaire et créativité.

Seules les lectures peuvent permettre de construire et d'élaborer les composantes discursives ou narratives (système des personnages, planification, notamment). Seules des relectures en réseaux, en réponse à des problèmes d'écriture identifiés, peuvent rendre possible l'élaboration effective d'un texte (littéraire) par tous les élèves d'une classe.

Production d'écrits, expériences sensibles du monde et culture des textes peuvent s'entrecroiser dans la vie d'une classe et s'enrichir mutuellement.

L'analyse d'un projet d'écriture à partir de la lecture d'un texte valide l'hypothèse didactique selon laquelle le transfert des compétences de lecture littéraire critique en compétences d'écriture littéraire critique et fictionnelle est possible. Le texte-support proposé est un texte ouvert, ambigu, polysémique, poétique, symbolique qui sème à foison les points d'interrogation, c'est-à-dire qu'il favorise l'activité interprétative du lecteur qui se pose des questions sur le texte.

Lecture et écriture sont donc deux moments d'une même activité. Si lire peut, sous certaines conditions, apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire tel devait-être la réalité.

Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin ou l'envie de lire.