

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Kheider – Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Français
Système LMD



L'écriture du conte populaire au secondaire
Cas des apprenants de la première année secondaire
Technicum Said Benchaib – Biskra –

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master
Option : Didactique des Langues Cultures

Sous la direction de :
Dr. MEKHACHE Mohamed

Présenté par :
Mlle. TOUCHEN Fatima

Année universitaire :
2011 - 2012

Dédicace

Je dédie à travers ce travail honorifique mes sentiments d'amour et d'appréciation :

❖ À ma très chère mère fleurette, qui, parfumant notre demeure. À celle que l'inquiétude ne cesse de s'en emparer. À celle qui ôtait les doutes de mon esprit et qui éclairait mes sentiers grâce à ses prières.

❖ À mon très cher père, maître de la famille, qui m'a beaucoup encouragée dans les moments les plus ingrats ;

❖ À mon très cher frère Moustafa, pilier de la famille. À qui, ces sacrifices exigent ma grande gratitude ;

❖ À mon très cher petit frère Nabil, dont ses respects envers moi ne cessent d'abandonner son visage ;

❖ À ma très chère sœur Sabrina, mon acolyte éternel nocturne et diurne ;

❖ À mes très chères sœurs Malika et Seloua, celles m'ont soutenue dans ce long chemin ;

❖ À ma très chère petite sœur Manel, la benjamine de la famille ;

À tout un chacun, j'exprime mes sentiments d'amitié.

À mon grand Maître, Monsieur MEKKEURACHE Mohamed.

Je vous dois mes profonds sentiments de respect et de gratitude.

Remerciements

Au tout puissant ;
À l'unique créateur de nos âmes et des cieux
Mes remerciements vont droit à notre Miséricordieux.
Au Souverain Suprême de l'Univers ;
Mes louanges à Allah.

Ma loyauté et ma gratitude perdurent à mon très cher Enseignant,
Professeur, Maître et Directeur de recherche :

Au Docteur *MEKKNACHE* Mohamed.

Je tiens à le remercier vivement du fond du cœur qui, malgré les méandres de la vie, m'a inspiré la confiance en soi, la volonté et le courage de mener jusqu'au bout ma mission en qualité d'apprenti chercheur.

Je souhaite aussi que vous acceptiez Monsieur mes sincères expressions de m'avoir tenu compagnie dans ce long chemin qui, "malheureusement", touche à sa fin.

Je tiens davantage à vous remercier d'avoir accordé un peu de votre temps à la lecture et à la correction de ce modeste travail.

Par ces propos, j'exprime mes sentiments de gratitude au cadre administratif du département de français, je cite M. *BEN SALAH* Bachir, M. *DJOUDES* Mohamed et M^m *Femam* Chafika.

Je ne cesse de solliciter volontairement mes obligations envers le surnommé "Père de la poésie". À celui que j'éprouve beaucoup d'estimes et d'affections ; à vous Monsieur "Lucien".

Je ne cesserais de garder ma grande reconnaissance à celui qui a veillé, comme un grand frère, sur ma sœur et sur moi : M. KAMOUNA Mounir.

Mes remerciements s'adressent spécialement à M. GUEFFI et Sihem, M. DJKHA Mounir pour leur orientation et à tous les enseignants(es) qui m'ont prise durant mon cursus universitaire.

Mes sentiments reconnaissants se doivent à l'hospitalité et la collaboration du corps administratif et éducatif du Technicum Saïd BENKASS : le Directeur M. RAËKAL Mohamed, l'enseignant de français M. DEBCHI et coopérants de cet établissement.

Je tiens également à associer à cette œuvre tous mes collègues et mes amis(es) de la promotion que nous avons eu le plaisir de côtoyer pendant cette longue période de formation : Mm. DJEF Amina, Mlle. BOUBAKER Fatima, Mm. KADSI Hana, Mlle. KASSNE Wahiba, Mlle. MADOU Kamida, KKHODJER Salima et sans oublier mes autres camarades que je dois aussi remercier pour leur aide et encouragement.

Que tous ceux qui m'ont réconfortée, de près ou de loin, trouvent ici mes expressions respectueuses.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	
Dédicace	
INTRODUCTION GÉNÉRALE	11
CHAPITRE I PLACE DE L'ÉCRIT DANS L'APPROCHE COMMUNICATIVE	16
Introduction	
I. L'ÉCRIT EN SITUATION D'APPRENTISSAGE	
A- L'écrit vs l'écriture	
B- Les fondements de l'écrit	
C- L'interprétation lecture/écriture	
D- Le choix d'un support écrit	
II. L'APPRENANT SCRIPTEUR ET LA RÉÉCRITURE	
A- De la conception de l'apprenant scripteur	
B- La réécriture	
C- Le scripteur/lecteur et le texte (selon Moirand)	
D- L'écriture en termes de contrat didactique	
E- L'importance de l'écriture collaborative	
Conclusion	
CHAPITRE II CONTE POPULAIRE, UN TEXTE LITTÉRAIRE EN APPRENTISSAGE	31
Introduction	32
I. DIDACTIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE	
A- La conception du texte littéraire	

B- Les spécificités du texte littéraire	
<i>1. Le texte littéraire, comme "communication différée"</i>	
<i>2. Le texte littéraire, comme "objet de plaisir"</i>	
<i>3. Le texte littéraire, comme "projet social"</i>	
C- Le texte littéraire en situation d'apprentissage	
II. LE CONTE POPULAIRE	
A- Le conte populaire, essais de définition	
B- L'origine des contes	
C- De la lecture à l'écriture du conte	
D- Le conte populaire et l'interculturel	
E- Le conte populaire, fait de divertissement en classe	
Conclusion	
CHAPITRE III	
PHASE EXPÉRIMENTALE	
Introduction	
I. ENQUÊTE PAR L'OBSERVATION DE CLASSE : ÉTAT DES LIEUX	
A- Description du terrain	
B- Description du public	
C- Présentation de la grille d'observation	
<i>1. Objectifs de l'observation</i>	
<i>2. Commentaire et constats de la grille</i>	
II. MISE EN ŒUVRE DE L'EXPÉRIMENTATION ET EXPOSITION DES DONNÉES RECUEILLIES	
A- Mise en œuvre de l'expérimentation	
<i>1. Exposition de l'objet à expérimenter</i>	
<i>a. Support textuel</i>	

<i>b. Activités pédagogiques</i>	
<i>c. Présentation de la fiche d'auto-évaluation</i>	
B- Exposition et interprétation des données recueillies	
<i>1. Taux général des critères de réussite ou d'échec dans les quatre activités d'écriture pour chaque groupe</i>	
<i>2. Taux détaillé des critères de réussite pour chacune des activités suggérées à l'ensemble de chaque groupe</i>	
<i>3. Taux détaillé des critères d'échec pour chacune des activités suggérées à l'ensemble de chaque groupe</i>	
<i>4. Taux des critères d'appréciation et des difficultés rencontrées pour chaque groupe d'apprenants</i>	
B- Commentaires porté sur les résultats obtenus des activités d'écriture	
C- Constats de l'expérimentation	
Conclusion	
CONCLUSION GÉNÉRALE	
ANNEXES	
BIBLIOGRAPHIE	

INTRODUCTION GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Partons de la richesse des expériences des autres et de la sagesse d'une multitude d'êtres humains, de tout un vécu qui s'est accumulé pendant de nombreuses générations, les contes populaires ont fait preuve de tous ces témoignages qui se sont retranscrits afin de préserver les traditions d'un peuple ainsi que son patrimoine.

Nous dirons qu'il est fort regrettable de négliger l'existence d'un héritage culturel comme le nôtre et de ne pas l'exploiter convenablement dans les programmes officiels entre autre, les manuels scolaires, afin de faciliter les apprentissages en langue étrangère.

Le recours à l'exploitation du conte populaire dans les activités d'écriture en classe constitue la source de notre travail de recherche dont l'intérêt portait sur l'acquisition et l'appropriation de la compétence scripturale centrée sur les connaissances antérieures des groupes des apprenants.

L'enseignement du français au secondaire répond à une urgence : celle de permettre aux sujets apprenants de réfléchir sur sa propre culture dans certaines pratiques pédagogiques notamment la production écrite.

De ce fait, nous avons été amenés de faire face à notre réalité éducative où cette urgence est sous-exploitée et laissait même peu de place aux pratiques d'écriture alliant apprentissage et plaisir. Les activités pratiquées en première année secondaire dans les classes des littéraires nous sont apparues répétitives voire ennuyeuses car, le déroulement de celles-ci étaient monotones. Autrement dit, elles ne variaient pas.

Ceci dit, la majorité de ces élèves, surtout ceux qui éprouvaient des difficultés avec la langue française, manifestaient des comportements d'agitation et de bavardage incessant. Pour ainsi dire que c'est un signe de leur lassitude à cause de la routine.

C'est la raison pour laquelle davantage que nous avons évoqué l'importance donnée aux textes littéraires en didactique des langues, le conte populaire en question, et leur fonction de divertissement qui provoque chez les apprenants le goût et l'envie d'écrire.

Au cours de notre stage de pratique, nous avons eu l'occasion d'assister à des séances de compréhension de l'écrit où normalement il y aurait une animation d'un atelier de lecture pour solliciter les lectures des apprenants afin de les imprégner progressivement dans le texte et de les préparer à la phase d'écriture. Mais, nous nous sommes rendu compte que ces nouveaux rejoignants au cycle secondaire portaient peu d'intérêt à ce projet et que l'acte de lire étant monopolisé par l'enseignant lui-même.

Alors, c'est dans cette perspective que nous avons décidé de débattre ce sujet avec l'enseignant et de mettre en exergue une pratique d'écriture fondée sur le choix d'un conte populaire en fonction des besoins du public apprenant désireux volontairement d'animer notre projet ce, dans le but de l'engager dans l'appropriation d'un savoir écrit.

L'étude que nous proposons de mener à travers ce mémoire s'appuie, à la fois, sur l'observation des différentes pratiques de classe liées au processus de l'enseignement apprentissage de l'écriture et à l'expérience effectuée dans l'établissement du secondaire Saïd Benchaïb sur la proposition de quatre activités pédagogiques, à savoir respectivement "*la lecture/compréhension de l'écrit*", la "*découverte de la structure du conte*", un "*que savez-vous ?*" Sur d'autres contes et un "*testez-vous à inventer un conte*". En d'autres termes, ce genre d'activités d'écriture se réalisent par l'articulation des consignes de lecture/écriture et se fondent essentiellement sur l'importance donnée au choix de notre texte qui est le conte.

Dès à présent, nous avons tenté de savoir comment engager un groupe d'apprenants éprouvant des difficultés en langue française dans une activité d'écriture.

Cette préoccupation nous a interpellés, d'emblé, à postuler que : le conte populaire aiderait les groupes des apprenants à transformer leur ressources personnelles en une véritable pratique d'écriture. De plus, opter également pour un bon conte tiré du terroir, répondant aussi aux besoins du public apprenant, permettrait de promouvoir son engagement et son désir d'écrire.

Ce que nous venons d'avancer nous a soumis à l'idée que, à l'heure actuelle, le processus de l'enseignement apprentissage du français langue étrangère est loin de se restreindre aux simples compétences langagières, compte tenu des anciennes méthodologies (l'audio-orale et l'audiovisuelle), car le champ didactique de l'écriture envisage d'élargir ses horizons et exige une pratique en classe. C'est la raison pour laquelle nous avons évoqué de mettre la langue française en action d'écriture.

Nous avons davantage jugé utile de trier sur les motifs suivant de notre recherche :

- ✓ Solliciter autant de lecture des apprenants pour les faire réussir dans les différentes activités scripturales ;
- ✓ Installer l'esprit d'un travail collégial dans la réalisation d'une production écrite au sein du groupe ;
- ✓ Aider les élèves à contextualiser leur culture maternelle dans les différentes tâches destinées à l'écrit.

Pour s'y faire, il nous a semblé pertinent d'insister sur les moyens qui seraient mis à la disposition des apprenants pour permettre la (re)favorisation et l'exhaustivité des échanges entre les sujets apprenants. Or, tout dépendrait de la motivation qui, considérée comme un facteur psychoaffectif, influe sur les apprentissages scolaires des apprenants.

De là, notre projet de recherche est constitué de deux chapitres. Et, chacun de ces derniers est réparti en deux subdivisions.

Dans le premier chapitre, nous rendrons compte de la réhabilitation de l'écrit par l'approche communicative dont, nous aborderons d'abord, la conception de l'écrit dans les situations d'apprentissage suivie de l'explication relative à l'apprenti scripteur, à la lecture/l'écriture et au texte ce, d'après le modèle de S. Moirand (1979, p.). Puis, nous toucherons à l'acte d'écrire en termes de contrat didactique qui sous un engagement réciproque, et de l'enseignant et l'apprenant, afin de garantir la réussite (ou l'échec) de la pratique d'écriture.

Quant au second, nous présenterons pratiquement notre expérimentation sous forme de deux sections.

La première section consistera à la mise en place d'une enquête par l'observation d'un ensemble de classes au niveau du Technicum Saïd Benchaïb dont, l'objectif était

de faire un état des lieux et de trier sur le groupe d'apprenants à qui nous aurons affaire dans notre pratique. Cet outil de recherche sera accompagné de grilles comportant différentes progressions des activités en classe de français et d'un commentaire qui portera sur les résultats notre enquête.

La deuxième sera, quant à elle, consacrée à l'exposition de l'objet à expérimenté : à savoir le conte comme support textuel, les quatre activités pédagogiques mises à l'épreuve d'écriture et la proposition de la fiche d'auto-évaluation pour chacun des quatre groupes d'apprenants.

Nous signalons que l'objectif de cette fiche est d'initier les apprenants à évaluer leur propre production. Chose qui n'est pas prise en considération dans ce palier du secondaire car, le problème de tous est la note.

Les résultats des quatre activités mises à la disposition des quatre groupes des apprenants seront analysés et commentés et par delà, nous répondrons à nos hypothèses émises dès le départ.

Enfin, l'exécution de ce travail de recherche se basera sur diverses sources documentaires respectant les normes scientifiques.

I. L'ÉCRIT EN SITUATION D'APPRENTISSAGE

A. L'écrit vs l'écriture

Pris sous sa forme verbale, le mot *écrit* est le participe passé de la graphie étymologique « *scriptus* », de l'infinitif « *scribere* » qui signifie « *tracer, marquer avec un style ; écrire* » (Le Petit Robert de la langue française, Nouvelle Version Électronique, 2009). Apparue en 1080, le verbe *écrire* a subi des modifications à partir de « *escrire* » (Roland) en prenant au XIII^e s. la désinence *-ire*, comme "lire".

Le substantif *écrit* vient du latin *scriptum* ; « *action d'écrire, ce qui est consigné par écrit* », (G. LANGLOIS, 1996, p.202) reflète l'activité matérielle d'un ensemble organisé de signes d'écriture.

Avec sa codification orthographique de son descendant « *écriture* » vers 1050, le terme *écriture*, 1130 (Job), a pour origine latine *scriptura* ; désignant la « *représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques* » (Le Petit Robert de la langue française 2009). Ici, on met en évidence un mécanisme où les unités phoniques et image acoustique s'entremêlent pour mettre en œuvre un signe graphique. À titre d'exemple, pour dessiner des lettres, l'enfant se met à l'écoute et à l'observation attentive du son prononcé, à savoir la "bonne articulation" du son, de manière à ce qu'il puisse le tracer sous sa forme graphique ; le cas de l'alphabet.

En pédagogie, l'écrit correspond généralement à « *une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* » (J-P CUQ, 2003, pp.78-79). Il s'agit d'articuler la langue sous sa forme écrite tout en concrétisant une idée symbolique, entre autres, l'acte d'écrire traduit le fonctionnement cognitif de "*l'apprenant scripteur*" dans diverses productions scolaires, la copie ou la rédaction par exemple, afin d'être exploité par le biais de la lecture.

CHAPITRE I : PLACE DE L'ÉCRIT DANS
L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Les termes *écrit* et *écriture* sont nettement perçus comme deux notions interdépendantes et complémentaires dans le déroulement du processus des apprentissages scolaires à l'écrit. Car, d'un côté, il est question de développer progressivement chez l'apprenant toutes les initiations liées au système d'écriture d'une langue (ses formes graphiques et phoniques). D'un autre côté, de mettre l'apprenant en action ; de lui laisser libre cours d'exploiter, d'analyser et d'interpréter un écrit en se basant sur ses pré acquis dont la finalité est d'approprier une *compétence scripturale* ou bien un "*savoir-écrit*".

Le fait d'évoquer la mise en application de l'écrit dans une approche communicative, il importe d'indiquer la notion de "*transfert*" ou de "*transformation*" d'une situation de l'oral à celle de l'écrit d'où l'expression « *passage à l'écriture* » se confronte à celle de « *passage à l'expression écrite* ».

Ces deux énoncés, cités par R. GALISSON et D. COSTE (1976, p.176), se distinguent clairement l'une par rapport à l'autre.

Le premier se réfère à l'«*apprentissage du code second que constituent les graphèmes par rapport aux phonèmes ; parfois apprentissage d'un autre alphabet* ». Quant au deuxième renvoie à une « *initiation aux caractéristiques des discours écrits, par opposition aux discours oraux connus de l'élèves ; travail de l'organisation syntaxique et transphrastique, choix lexicaux, etc.* ».

De ces nuances, indiquées ci-dessus, s'énonce un éclatement des frontières entre l'ordre de l'oral et l'ordre du scriptural. Fondamentalement, tout deux ont le droit à la permanence et à la conservation car, suivant les dires de J-P. CUQ, le vieux proverbe « *les paroles s'envolent, les écrits demeurent* » n'est pas actuellement en usage puisque tous les deux servent parallèlement de preuves pour tout patrimoine sociétal.

B. Les fondements de l'écrit

Depuis longtemps, l'enseignement apprentissage des langues étrangères s'intéressait à l'appropriation d'une compétence de l'oral, ce au profit des méthodes dites « *sans contacts* » ; directe, audio-orale et audiovisuelle.

Effectivement, il est à noter que le code oral demeure « *comme un point d'ancrage du processus pédagogique* » (Cité par Dr. MEKHNACHE Mohamed, 2010-2011, p.165) mais, cela n'empêche pas de dire que sa subsistance est temporaire à l'égard de l'écrit.

Du coup, la "didactisation" de l'écrit a "reconquis" le terrain des apprentissages à l'école, dès les années 70, pour l'ultime finalité d'impliquer l'apprenant dans une production écrite orientée ou guidée par l'enseignant. Il faut aussi admettre que toute activité langagière à pour soubassement l'apprentissage de l'oral, comme partie intégrante de l'écrit, et qui reste encore inévitable en tant qu'activité de prise de parole.

Donc, le fait de citer cette relation d'indissociabilité entre les deux aspects de la langue enseignée, c'est que la présence de l'un justifie celle de l'autre. Car, sans compréhension/ expression orale il n'y aurait plus d'expression/production écrite. Une chose est sûre c'est que, d'un point de vue communicatif, la didactique de l'écrit permet un contact plus approfondi au texte et d'échapper à l'instantané voire à la monotonie dans les situations d'apprentissage.

Actuellement, les pratiques de classe sollicitent l'intégration de la créativité de l'apprenant et font place à l'originalité de ses idées en lui proposant différents écrits (textes) liés à de nouveaux besoins sociaux et culturels voire même la présence de l'hétérogénéité du public-apprenant.

C. L'interprétation lecture/écriture

Action résultante de l'activité d'écriture, écrire implique selon J-P. CUQ et I. GRUCA (2005, p.188) « *une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite* » et, d'après STERN cité par P. MARTINEZ (2004, p.97), le texte littéraire est le mieux adaptable à « *une activité communicative* ».

Dans cette perspective, S. MOIRAND (1979, p.09) écrit que « *Par situation d'écrit, nous entendons donc une situation de communication écrite, ce qui implique des scripteurs écrivant à 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.* ».

Face à une telle réalité, l'exploitation d'un texte constitue la phase la plus importante pour amener l'apprenant à mobiliser ses connaissances en matière de réception/production écrite. Pour s'y faire, il est du devoir de l'enseignant d'aider l'apprenant scripteur à identifier les éléments phare d'un document écrit grâce à des lectures guidées en répondant, en effet, aux questions : "Qui ? À qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?"

On comprend dès lors que lire et écrire sont deux compétences acquises simultanément pendant l'analyse textuelle. Associer la lecture à l'écriture, écrivent J-P. CUQ et I. GRUCA (2005, p.188), « *demande un engagement plus actif, de la part de l'apprenant, dans le texte support et permet également un entraînement plus constructif dans le texte écrit, car il peut intégrer alors l'organisation du texte aux connaissances* ».

À l'issue de ces propos, il est à retenir que mettre un texte connu à la possession de l'apprenant écrivant réactive des savoirs dissimulés dans sa langue maternelle et de les transformer en une véritable création dans l'autre langue dite étrangère au moins cela évite, d'une manière attentive, la "dramatisation" de la situation d'écriture.

D. Le choix d'un support écrit

Le choix d'un support écrit est supposé être l'étape la plus importante pour mener à bien un processus pédagogique. Il est, à notre avis, aisé d'adopter un texte support en fonction de l'âge, du niveau et des intérêts du public apprenant sans négliger, éventuellement, les consignes du programme éducatif.

Ceci dit qu'on cherche, au départ, à éveiller, sous les propos du Dr. M. MEKHNACHE, (2010-2011, p.166), ce qu'on appelle "*le plaisir du texte*" dont la finalité est de toucher au sens ; c'est-à-dire à la compréhension de l'écrit.

La lecture de ses propos s'oriente vers ceux d'A. GHELLAL (Janvier 2006, p.187) où il explique que «*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, et, ce faisant, favoriser une imprégnation*».

L'objectif alors c'est de mettre l'apprenant face à de différentes structures thématiques ; matrices de texte, pourvu que l'enseignant, de sa part, soit mis en garde des difficultés «*pour situer son action pédagogique afin de maintenir la motivation des apprenants : ni trop haut pour ne pas rebuter, ni trop bas pour ne pas provoquer le désintérêt* ». (Préface de Djillali ATTATFA, Citée par Belkacem BENTAIFOUR, 2009, p.11).

Dans son ouvrage *Didactique du Texte littéraire Choisir et exploiter un texte pour la classe B*. BENTAIFOUR (2009, p.12) présente un nombre de critères traitant la problématique du choix du texte et sensibilise les enseignants, tout comme les étudiants, "futurs enseignants", de s'initier progressivement à l'approche des textes afin d'éviter de tomber dans des situations décourageantes.

Suivant cette perspective, il s'agit là encore d'"apprécier" et de "faire apprécier" un texte de manière à ce que, et les enseignants et les apprenants, doivent être dotés «*d'un savoir faire efficace qui leur permettra d'analyser et de comprendre un texte par eux-mêmes. Car, on en est maintenant convaincu : enseigner ce n'est pas faire apprendre, c'est plutôt apprendre à apprendre* ». Et aussi, certains disent qu'"apprendre à apprendre ça s'apprend".

II. L'APPRENANT SCRIPTEUR ET LA RÉÉCRITURE

A. De la conception de l'apprenant scripteur

La notion d'apprenant scripteur se rapproche de l'ordre de l'analyse linguistique et textuelle des écrits ainsi que l'ordre sociologique et psychologique de ces pratiques en classe de langue étrangère. Elle peut renfermer une image spécifique à une situation de production écrite où le sujet apprenant met en œuvre, comme l'écrit I. DELCAMBRE et Y. REUTER (*Pratiques* n° 113/114, Juin 2002, p.8) « *des traces linguistiques [...] traces de sa subjectivité, de ses valeurs ou de ses jugements* » dans son texte.

D'ailleurs, les travaux menés sur l'observation des pratiques scripturales, indiqués par LAHIRE (1993a, 1993b) et BARRÉ DE MANIAC (2000) (cité dans l'article ci-dessus, p.8), ont donné des éclaircissements concernant la question du sujet de l'écriture en présentant « *le recueil de discours sur les pratiques d'écriture, par entretien ou questionnaires, [...] il donne des éclairages sur le rapport du sujet à l'écriture que l'analyse des textes ou la description des façons de faire peuvent difficilement produire* ». Cela nous converge vers l'idée que le sujet scripteur tente de manifester sa présence dans le cas où il lui est demandé, par exemple, d'écrire une histoire vécue là encore, l'apprenant scripteur introduit dans sa production des marques personnelles ; de la première personne ou de la deuxième et, essaye d'imaginer un temps et un lieu précis.

De cette façon, l'apprenant se construit un message écrit qui envisage son rôle dans un « *cadre formel où se réalise l'énonciation* » (S. MOIRAND, 1979, p.13).

Cependant, la conception de la notion elle-même comprend l'image d'un « *bon élève* » adapté à plusieurs situations d'écriture. D'après I. DELCAMBRE et Y. REUTER (*Pratiques* n° 113/114, Juin 2002, p.18) : « *il s'approprie les savoirs qui le passionne car il est convaincu de leur utilité [...]. Il a le goût du savoir pour le savoir, il est autonome et anime d'une véritable curiosité intellectuelle. Il s'implique donc dans*

CHAPITRE I : PLACE DE L'ÉCRIT DANS
L'APPROCHE COMMUNICATIVE

les tâches, [...] sachant maîtriser – car il en voit les intérêts – l'écoute et l'intégration des diverses positions possibles » telles que l'argumentation, la narration, l'exhortation, etc.

Dans cette perspective, les mêmes auteurs évoquent leur point de vue vis-à-vis de la « *construction – structuration des savoirs* » (*Pratiques* n° 113/114, Juin 2002, p.19) en français langue étrangère. Ils proposent de la sorte de tenir compte des difficultés qui surgissent lors de la production écrite et de se rendre compte que l'apprenant scripteur prend une certaine « *position* » à l'école permettant d'attirer l'attention sur les valeurs attribuées aux tâches ou à telle ou telle situation de l'écrit dans un processus pédagogique.

En un mot, I. DELCAMBRE et Y. REUTER (*Pratiques* n° 113/114, Juin 2002, p.19) évoquent ce qu'ils appellent l'« *image du scripteur* » en tant que « *construction d'une configuration, au sein de déclarations et/ou de pratiques et/ou de textes, des attitudes, des valeurs, des conceptions, des savoirs...sur l'écriture, la lecture les savoirs, les textes, les savoirs et leurs relations* ». En d'autres termes, il s'agit d'une construction des compétences langagières à objectif scriptural et aussi lectural ayant une relation directe aux activités et aux textes proposés.

B. La réécriture

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la problématique de la didactique de l'écrit traite toutes les difficultés qui entravent la mise en application de l'écrit dans une classe.

Les activités de réécriture, par exemple, aident l'élève à procéder à la révision de sa copie en analysant ses erreurs, en reformulant des phrases mal construites, de vérifier l'enchaînement de ses idées, etc. Cela reste, pour lui, une preuve qu'il a rempli une page et d'éprouver une certaine satisfaction. L'apprenant là encore manifeste son étonnement de ce qu'il a réussi à faire.

CHAPITRE I : PLACE DE L'ÉCRIT DANS
L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Toutefois, il ne faut pas leur faire croire que "*ce qui est écrit est écrit*", sans autant qu'il soit impossible de modifier ce qui est à modifier. L'enseignant, dans ce cas, prend l'initiative pour faire comprendre à ses apprenants qu'il n'est pas question de remplir une page mais plutôt d'améliorer progressivement un écrit réalisé au préalable.

De cette explication, A. GHELLAL (Janvier 2006, p.193) souligne qu'en « *Prenant de la distance, les apprenants commencent à juger leur écrit, ses qualités et ses faiblesses ; ils se font ainsi à l'idée de la « réécriture »*. Ceci dit qu'il ne faut pas confondre entre l'idée de parvenir à corriger des fautes ; orthographiques et grammaticales pendant les séances de réécriture sinon, l'apprenant sentira la "médiocrité" de son écrit.

Donc, pour éviter une telle situation, il est du devoir de l'enseignant de consacrer un temps suffisant pour l'activité de réécriture et de la considérer comme pratique spécifique à l'apprentissage de l'écrit. Or, il est à reconnaître que la réécriture « *n'a pas seulement pour but la réalisation d'un exercice correct et fidèle à une consigne. Elle vise la qualité du texte, son style, sa beauté, son intérêt. Les apprenants devraient porter le même regard sur ce qu'ils écrivent que sur les livres qu'ils lisent* » (A. GHELLAL, Janvier 2006, p.194).

Outre, la réécriture est une découverte, soit pour l'apprenant soit pour l'enseignant. Elle les aide d'adopter certains comportements qui éprouvent la reconnaissance de la valeur des textes et qui implique implicitement l'idée de leur qualité en tant que "création littéraire".

C. Le scripteur/lecteur (s) et le texte selon S. MOIRAND

Conformément à la proposition du modèle de production écrite, S. MOIRAND distingue la relation scripteur/lecteurs et texte où elle explique brièvement que le scripteur s'identifie dans le texte à travers son statut social, le rôle qu'il joue dans celle-ci et son histoire. Ce qui fait, ainsi commentés par C. CORNAIRE, P. M. RAYMOND, (1999, p.38) qu' : « *on trouve souvent dans le texte qu'il (le scripteur) rédige des indices*

CHAPITRE I : PLACE DE L'ÉCRIT DANS
L'APPROCHE COMMUNICATIVE

rendant compte de ses appartenances (son identité) ainsi que son passé socioculturel (son « histoire »).

Le scripteur entre autres cherche à maintenir certaines relations avec ses lecteurs. Il essaye par tous les moyens soit de les émouvoir (le cas de la poésie), soit de les persuader (discours publicitaires) ou bien de les convaincre c'est pourquoi qu'on dit que "chaque écrit n'est pas innocent" et n'est pas fortuitement laissé au hasard.

En ce sens, on peut déduire qu'il s'agit, sous l'expression de MOIRAND (1979, p.11), d'une « *intention de communication* » déclenchée par le scripteur lui-même et d'un processus interactif entre les différents facteurs liés à ce rapport indiqué dans le schéma suivant :

Référent (De quoi ou De
qui parle-t-il dans le texte ?)

Scripteur (Qui écrit ?) Du moment (Quand ?) Lecteur (s) (À qui écrit-il ?)

De l'endroit (Où ?)

De la (des) raison (s) (Pourquoi écrit-il ?)

La représentation figurée ci-dessus démontre que ces éléments sont indispensables pour l'identification d'un texte dans une situation spécifique à la compréhension de l'écrit. Il demeure ainsi intéressant, toujours selon « *le modèle* » de MOIRAND, de savoir aussi que l'introduction de l'aspect social joue un rôle prépondérant dans ce genre de relation car, il contribue à un certain rapprochement un texte, un scripteur et un (des) lecteur (s). En d'autres termes, « *Un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur... et un lecteur. Autrement dit, la communication sera vraiment efficace dans la mesure où les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte* » (C. CORNAIRE, P. M. RAYMOND, 1999, p.38)

D. L'écrit en termes de contrat didactique

En raison de l'aspect novateur de la didactique, l'intérêt porté sur la pratique d'écriture implique l'idée de responsabiliser les acteurs du processus de l'enseignement apprentissage, c'est-à-dire l'enseignant et l'apprenant, à la construction de diverses situations de l'écrit. Dans ce cas, on souligne que la mise en place d'un "*contrat didactique*" s'avère plus adéquat à une telle situation.

La question d'adaptation des contenus d'apprentissage et d'appropriation des savoirs constitue l'étude même des interactions en classe de langue. Ces interactions se manifestent dans les pratiques scolaires et sont étudiées en fonction des régulations qu'elles génèrent.

Dès lors, le concept de "*contrat*", au sens propre du terme, se traduit à un acte de négociation sur un projet donné. Nous soulignons ici, qu'il ne s'agit pas d'un contrat au sens juridique ; « *Convention par laquelle une ou plusieurs personnes prennent un engagement. Contrat de mariage* » (*Dictionnaire de français Auzou*, 2005, p.112), mais de celui convoqué en didactique comme « *Ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation* » (Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D., 2011, p.59).

La définition ci-dessus évoque les « *règles implicites* », dictées par Danvers, régissant la relation d'interactivité entre enseignant/apprenant dans l'univers classe. Cela veut dire que ces règles ne font pas l'objet d'une convention écrite.

À cela, M. Develay ajoute l'idée que « *dans la grande majorité des classes, la plus grande partie de la relation éducative se passe au niveau de l'implicite* » (Cité par Kouidri, F., Tounsi, M., Attatfa, D., Behlouli, A., Bentifour, B., Khichane, T., Décembre 1999, p.9) et met l'accent sur la spécificité de la matière enseignée. Pour dire, en se référant à notre sujet, "*comment enseigner l'écriture ?*"

CHAPITRE I : PLACE DE L'ÉCRIT DANS
L'APPROCHE COMMUNICATIVE

C'est ainsi que la notion de "*contrat didactique*" intervient pour entraîner éventuellement celle de "*convention*", d'"*engagement*" et des "*règles à respecter*" et, avant tout de "*motivation*".

Comme cette dernière est un élément clé de la réussite scolaire et qui amène le sujet apprenant à s'engager particulièrement dans l'activité d'écriture ainsi, signalé par V. HOUDART-MEROT, il est toujours rentable à ce que l'enseignant même aide son élève « *à trouver en lui-même cet élément moteur qui le poussera à travaillé et à réussir* » (Cité par les mêmes auteurs, p.10).

Ce même auteur essaye de nous rappeler, toujours en matière de "*contrat didactique*", qu'il ne faut pas nier le rapport qu'entretient l'enseignant lui-même au savoir car, en tout état de cause, il nous apparaît clairement « *qu'un enseignant qui encourage ses élèves, les valorise, leur propose des travaux différenciés qui aient un intérêt et un sens pour eux, et qui tienne compte de leurs différences culturelles risque de motiver davantage ses élèves* » (Cité par les mêmes auteurs, pp.10-11).

En effet, motiver un groupe d'apprenants à une activité d'écriture en langue étrangère, par exemple, nécessite beaucoup plus d'efforts et d'enthousiasme de la part de l'enseignant.

D'un côté, il s'agit de les préparer à acquérir un savoir-faire particulier tout en les dotant d'une boîte à outil ; c'est-à-dire des moyens linguistiques, pour les amener progressivement à exercer leurs compétences en matière d'écriture.

D'un autre côté, il est question de leur présenter différentes situations d'écriture non pas sous forme d'exercices structuraux à imiter et à répéter mais, de leur mettre en scène des pratiques réelles ; adaptives au contexte socioculturel du public apprenant et c'est ça qui nous importe.

E. L'importance de l'écriture collaborative

Certain voit l'écriture comme une situation très délicate et rares sont les apprenants qui s'imprègnent dans cette activité. Ainsi, la majorité des enseignants le constatent et parfois même la négligent "carrément" à cause des difficultés rencontrées.

Néanmoins, cela n'empêche pas l'enseignant de se porter volontiers pour investir sa forte présence auprès de ses élèves et de leur apporter de l'aide. Dans ce cas, le travail collectif s'avère très utile.

En outre, A. GHELLAL (Janvier 2006, p.183) écrit que les élèves « *se sentent moins seuls et donc plus rassurés, ils peuvent mettre en commun leurs ressources et leurs connaissances en matière d'écrit* ». Ce qui fait que l'écriture collaborative rend les sujets apprenants plus actifs pour discuter leur projet de texte : répondant aux consignes d'écriture et comparant leurs propositions afin d'élucider leurs idées.

On peut, en ce sens, parler d'"activité à relais" où les apprenants échangent réciproquement leur rôle dans l'acte d'écrire et, selon les termes du même auteur, parfois « *le stylo change de main à chaque mot ou presque* ».

De son côté, l'enseignant reconnaît en cette organisation des avantages n'étant plus à négliger. Alors qu'il lui est impossible de se partager entre plusieurs apprenants, à la rigueur, il préfère de répartir sa classe en petit groupe et de répondre à leurs interrogations.

Il est à souligner que la réussite d'une activité d'écriture collaborative dépend éventuellement de l'"engagement" de l'enseignant dans ce genre de tâches scolaires. Ajoutant qu'il est de son devoir d'intervenir à tout moment de panne. Pour ainsi dire qu'il est amené à aider ses apprenants écrivant tant qu'ils éprouvent des difficultés comme « *il faut battre le fer tant qu'il est chaud* ».

Enfin, l'écriture collaborative offre, et pour l'enseignant et pour les apprenants, un climat de confiance en soi, de partage et liberté d'écrire aussi, de faire le choix sur tel ou tel écrit selon leurs goûts. C'est pourquoi qu'on conseille les enseignants de varier les consignes.

Introduction

En réaction contre les méthodologies précédentes ; l'audio-orale et l'audiovisuelle, on assiste à l'émergence d'une nouvelle méthodologie dite "approche communicative". D'ailleurs, pourquoi lui a-t-on attribué la désignation "approche" ? Est-ce uniquement pour se démarquer des autres méthodologies ?

Dans un premier temps, l'approche communicative est destinée au départ à un public adulte dans le but de répondre à leurs besoins communicatifs en fonction de différentes situations. Aussi, l'adage « *C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* » confirme-t-il la souplesse de l'approche communicative. Elle est comme l'a affirmé J-P CUQ (2003, p.24), une méthode adaptable et ouverte à la « *diversité des contextes d'apprentissage* » à partir de « *notions* », « *fonctions* » et autres « *actes de parole* » définis dans le « *niveau seuil* ».

En ce qui concerne les supports pédagogiques, ils sont le plus possible des textes authentiques et les activités d'expression ou de compréhension se rapprochent de la réalité de la communication et du contexte socioculturel de l'apprenant. Ainsi, sur la base des recherches en didactique des langues, avec les travaux de Hymes aux États-Unis sur la "*compétence communicative*", selon lesquelles « *la langue est un instrument de communication et surtout d'interaction sociale* » (Claudette Cornaire, Patricia Mary Raymond, 1999, p.11), il en découle que les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins communicatifs des apprenants. Il est à souligner davantage si connaître les structures d'une langue est nécessaire, il n'en demeure moins que ceci reste insuffisant pour bien communiquer.

Sur un autre aspect de la langue, l'écrit est considéré comme une autre forme de communication, qui demeure un tremplin d'une réhabilitation dans l'approche communicative car, la communication en elle-même n'étant plus réservée seulement à

l'oral. Le mieux, alors c'est de joindre les propos de S. Moirand (1979, p.09) « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ». Ce qui équivaut à "apprendre à communiquer n'entraîne pas uniquement la parole mais aussi l'écriture".

C'est ce que nous allons essayer d'expliquer dans ce chapitre : *place de l'écrit dans l'approche communicative*, en mettant en lumière *comment appréhender l'écrit en situation d'apprentissage* ? Quelle différence pouvons-nous faire entre *l'écrit* et *l'écriture* ? S'agit-il d'un *changement de situation* par rapport à l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère ? Quelle conception donnons-nous à *l'apprenant scripteur* ?

Par conséquent, nous tenterons davantage d'éclaircir la relation entre *le texte et l'apprenant scripteur* conformément au modèle de production proposé par S. MOIRAND. Puis, nous nous interrogerons sur le *choix d'un texte support* dans une situation d'apprentissage de l'écrit et la répercussion de ce dernier dans l'optique du *contrat didactique*.

CHAPITRE I
PLACE DE L'ÉCRIT
DANS
L'APPROCHE
COMMUNICATIVE

I. DIDACTIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE

Comme nous l'avons déjà signalé dans l'introduction de ce chapitre, le texte littéraire semble avoir une forte influence en didactique des langues. Un « retour » (in)attendu dans le champ de la didactique du français langue étrangère.

Ce « retour », comme le décrivent J.-P. CUQ et I. GRUCA (2005, p.413), s'est produit non pas pour un « *renouveau méthodologique* » au contraire, c'est que bon nombre de recherches, concernant l'enseignement du texte littéraire, s'accordent « à le considérer comme un véritable laboratoire de langue [...] » et par voie de conséquence un lieu où les jeux de *lire, comprendre, exprimer* et (*ré*) *écrire* s'entrecroisent.

Ainsi, dans son article intitulé « *À la recherche d'une didactique littéraire* », Roser Cervera (2009, p. 45) annonce que « *la littérature devient un lieu privilégié pour connaître le mouvement et l'usage de la langue étrangère* ».

A. La conception du texte littéraire

Avant de procéder à la définition du "*texte littéraire*", il est préférable de faire une courte halte sur la notion de "*texte*".

En son sens étymologique, le terme "*texte*" issu du latin "*textus*" qui veut dire "*tissu*".

En 1175, "*texte*" signifiait « *enchaînement d'un récit, texte* » ; par correspondance à « *trame ; tissu* ». Et, en même temps, ce sens coïncide avec celui attribué par le poète français Chrétien de Troyes (fin du XII^e siècle) « *livre d'évangile* » pour qu'en 1265, un autre poète français Jean Chopinel, dit Jean de Meung, donne à "*texte*" l'acception d'« *évangélique, missel* ».

Puis, c'est grâce à l'historien latin Ammien Marcellin (IV^e siècle, *Ammianus Marcellinus*) que le mot "*texte*" atteint un sens moderne celui de « *propres mots d'un auteur, écrit, document* ». (G. Langlois, 1996, p. 702)

Rappelons aussi que la notion de "*texte*", vue comme "*tissu*" en 1175, équivaut à la définition proposée par M.-P. Schmitt et A. Viala (1982, p. 18) « *un tissu où s'entrecroisent plusieurs séries de fils que se présente un texte* ». Cette vision sous-entend une progression d'actes ou de faits structurés obéissant à une forme bien déterminée.

En se référant aux mêmes auteurs cités auparavant, le texte peut être identifié à partir de cinq (05) aspects : matériel, verbal (écrit ou oral), sémantique, pragmatique et symbolique. Ce dernier, l'aspect symbolique du texte, nous importe le plus dans notre recherche puisqu'il renferme, d'après M.-P. Schmitt et A. Viala (1982, p.21), des faits culturels « *significatifs, de situations sociales et historiques* » où le texte « *prend place dans l'ensemble des modes d'expression par lesquels une société manifeste ses attitudes, ses comportements et ses valeurs* ».

Cependant, si nous nous fions à la littérature, nous pouvons rejoindre la position de Roland Barthes (Cité par O. Séoud, 1997, p.09) quand il dit: « *Que savions-nous du texte ?* ». Les réponses à cette question sont nombreuses mais, l'importance est portée sur la conception du "*texte dit littéraire*" par rapport à la didactique.

Suite aux propos d'O. Séoud (1997, p.15), le texte littéraire forme en son genre un meilleur jeu pour les apprentissages scolaires. Et, par définition, « *il dépasse toute contingence, celle de l'ici et maintenant* ». Il se démarque, contrairement à tout autre texte, par son caractère de polysémie et de « *sa richesse inépuisable de sens, qui fait que, par-delà l'espace et le temps, par-delà même parfois les frontières de la langue, il peut parler à tout le monde* ».

C'est dire que de ce point de vue, le texte littéraire se conçoit comme production intemporelle et présente, selon *Le dictionnaire du Littéraire* (2002, p.351), « *la particularité de pouvoir être réitérer dans des situations différentes* ».

B. Les spécificités du texte littéraire

Le texte littéraire en tant qu'entité particulière mis en étude peut englober plusieurs fonctions cela, dépend du but recherché et selon que l'on considère celui-ci.

Le texte littéraire donc, peut être vu soit comme « *communication différée* », soit comme « *objet de plaisir* » ou comme « *témoin d'une société* ».

1. Le texte littéraire, comme « *communication différée* »

Afin de transmettre une pensée ou un message un peu particulier, le texte littéraire s'avère un lieu favorable où l'écrivain s'engage librement pour concrétiser ce qui l'afflige.

Considéré ainsi, le texte littéraire coïncide généralement avec un mode de jeu de transfert voire de transformation de situation vers une communication écrite. Cette dernière est légitimement enrichie par l'interaction de deux aspects : la *production* et la *réception*.

Cependant, nous ne pouvons parvenir à la dite réception sans se livrer à la pratique sociale de la lecture. C'est là qu'intervient le travail collégial en classe où l'enseignant entraîne ses apprenants dans une « *lecture plurielle* » tout en leur offrant les conditions nécessaires pour solliciter leur engagement dans l'écriture.

De plus, la lecture plurielle peut rendre le sujet apprenant autant « *producteur* » que « *consommateur* » néanmoins, il ne faut pas oublier aussi que la réalisation de l'acte de produire se révèle plus ou moins exhaustive en langue étrangère du moment que les difficultés à l'écrit son de plus en plus décevante, pour ne pas dire « *dramatique* ».

Donc, faire communiquer un élève dans une langue étrangère par écrit exige une implication rigoureuse et une conscience absolue de l'enseignant pour peu que l'apprenant éprouve l'envie de lire.

Dans ce sens, la spécificité communicationnelle du texte littéraire en classe de langue, principalement le FLE, est d'instaurer judicieusement de diverses stratégies interactives entre lecture-écriture pour atteindre l'objet de sens.

2. *Le texte littéraire, comme « objet de plaisir »*

Selon M.-P. Schmitt et A. Viala (1982, p. 17) : « *un texte peut être lu comme « littéraire » dès qu'il suscite un quelconque plaisir esthétique* ». Cette idée de « *plaisir esthétique* » engendre un moment privilégié pour l'écrivain où il fait appel à un jeu de signifiants et un moment de jouissance où les lecteurs savourent non seulement le style, mais aussi l'organisation de l'ensemble du texte.

Nous pouvons, en effet, nous fier à un article intitulé « *Littérature et didactique* » de Marie-Françoise NARCY-COMBES (Juin 2005, p. 154), où elle affirme que la poésie, par exemple, « *peut permettre aux élèves de ressentir et d'exprimer toute une gamme d'émotions et de sentiments de manière inhabituelle tout en maniant la langue avec précision* ».

Alors, la poésie offre à l'apprenant la possibilité de dynamiser ses connaissances en associant la forme au sens. Dans cette perspective, la spécificité du plaisir littéraire constitue une rencontre avec le texte lui-même où les éléments linguistiques (orthographe, syntaxe, grammaire, etc.) conduisent le sujet apprenant à travailler la langue et de s'impliquer profondément.

Didactiquement parlant, M.-F. NARCY-COMBES (Juin 2005, p. 155) explique que le conte, en tant que support pédagogique, ne se réduit pas au repérage des informations sur le texte lui-même, mais de le prendre comme source de plaisir par la mise en pratique de l'imaginaire et du travail interprétatif du sens du texte.

Elle ajoute aussi, « *accroître le plaisir de la lecture, c'est développer les capacités d'inférences. [...] C'est aussi accroître la capacité à procéder à des mises en réseau, ce qui n'est possible qu'en développant des savoirs et des compétences sur le lexique, mais aussi sur les genres et les types de discours.* ».

3. *Le texte littéraire, comme « témoin d'une réalité sociale »*

La littérature a pour vocation de véhiculer un message. Elle a longtemps fait l'objet de relater l'histoire d'un peuple.

De son côté, le texte littéraire, plus riche que d'autres, retrace soit explicitement ou implicitement, la vie d'un groupe social. Il peut comprendre, d'après M.-P. Schmitt et A. Viala (1982, p. 43), « *des attitudes, des comportements et des valeurs de personnages appartenant à un certain milieu* ».

C'est là que la littérature prend comme essence tout le vécu de l'individu que, par-delà les conflits socio-historiques, par-delà même les conduites sociales.

À l'école, et c'est le plus important, l'enseignement du littéraire entre dans l'éducation civique de l'apprenant même. C'est le lieu par excellence où se forge sa personnalité. Il est ainsi le témoignage de la construction humaine et de ses revendications.

C. Le texte littéraire en situation d'apprentissage

Le retour du littéraire en classes de langues étrangères en général et en classe de français en particulier est déjà effectif dans les manuels scolaires surtout au secondaire.

D'ailleurs, c'est à ce niveau que les lycéens se rendent compte de la notion de texte, au sens propre du terme, et de ses variantes.

Le texte littéraire, lui aussi, constitue l'un des besoins impérieux sur lequel la majorité des enseignants de français reposent leur cours. Dès le début du projet didactique, le professeur opte pour le choix d'un texte support comme modèle visant à développer une compétence donnée en fonction des objectifs fixés.

Le but ultime de l'exploitation de ce genre de texte est de présenter une méthode d'analyse ayant pour ambition la cohérence textuelle et la grammaire des textes qui

sera, par la suite, couronnée par l'appropriation du savoir scriptural. Ainsi, l'importance de l'étude du texte littéraire en classe de langue, selon J.-P. Cuq et I. Gruca (2005, p.420), réside dans les différentes stratégies d'approcher l'ensemble de ces genres de discours ce, en proposant progressivement plusieurs outils d'analyse pour favoriser l'autonomie de l'apprenant.

En un mot, les deux didacticiens cités ci-dessus (2005, pp.420-421) démontrent que « *L'objectif pédagogique, n'étant pas de former des spécialistes de littératures, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier, il est nécessaire de construire cet enseignement dans la continuité, la progression et la répétition* ». En outre, quels que soient les objectifs à atteindre, la compréhension de texte reste l'élément clé qui veille sur le bon déroulement des activités lectorales et scripturales d'un cours de langue.

II. LE CONTE POPULAIRE

À force de transmettre des traditions communautaires et de faire valoir certaines productions orales, la littérature dite "*orale*" se donne comme mission de les diffuser, de génération en génération. C'est-à-dire que ces productions sont le résultat d'un savoir héréditaire.

Elle se base également sur des critères de "*mémorisation*" et des éléments prosodiques liés au "*savoir réciter*" que le conteur fait appel.

Cependant, notre objectif fixé n'est ni la mémorisation, ni l'usage de ces éléments prosodiques dans la récitation du conte au contraire, c'est de montrer combien le genre "*conte populaire*" éveille à recenser les connaissances mêmes des apprenants et les faire travailler activement dans une atmosphère de divertissement surtout en classe de FLE.

Et, ce qui est habituellement observable dans le programme scolaire au secondaire, les projets didactiques élaborés en classe de langue sont généralement penchés sur des genres de texte littéraire, nous citons le "*récit*" et la "*nouvelle*".

Mais, pourquoi pas ne pas s'intéresser aussi au "*conte populaire*" ?

A. Le conte populaire, essais de définition

En raison du public auquel il s'adresse, le "*conte populaire*", tel le "*conte de fée*" ou le "*conte merveilleux*", relève de la littérature orale d'un groupe social.

Sous les paroles de Robert Massart dans son article « *Richesse didactique du conte populaire pour la classe de français première langue* » (2004, p.79), l'expression "*conte populaire*" a été retenue des deux autres contes pour la différencier du caractère "*féérique*".

D'un autre côté, R. Massart (2004, p.79) ajoute que dans les contes appelés "*de fées*", « *on sait bien qu'il n'y a pas toujours présence de fées, pensons au Petit Chaperon rouge, à Barbe Bleue, à Blanche Neige, [...]* ». C'est pour ainsi mettre en éclairage que la différence réside entre ce que nous entendons par "*littérature orale*" et "*littérature écrite*".

Par référence aux œuvres dites "*sans écriture*", en rapport aux "*sociétés sans écriture*", la littérature orale relève originellement de celle qui n'a pas été transcrite (mise en écrit) ou conçue par des écrivains, le cas du roman par exemple.

Elle est le fruit de toutes les pratiques traditionnelles à titre d'exemple : le recueil de Taos Amrouche intitulé *Le Grain magique* (1966) contient un ensemble de contes écrits que sa mère lui a racontés quand elle était enfant, dont « *Qui de nous est la belle, Ô lune !* » en fait partie. Ce conte populaire venu de Kabylie décrit brièvement l'un des métiers artisanaux exercé dans cette région qui est "*le métier à tisser une couverture*" .

Nous signalons aussi que ce conte a été choisi comme support didactique pour notre expérimentation et que nous essayerons d'y expliquer en détail dans le chapitre suivant.

Selon l'*Encyclopédie Hachette Multimédia* (2004-2005), le conte populaire est un « *bref récit dont le contenu porte sur des événements imaginaires et dont la vocation la plus fréquente est d'instruire de manière ludique* ». Il est le moyen d'expression populaire par excellence dont le caractère de création spontanée est au centre du langage humain.

Dans son ouvrage *"Les contes populaires algériens d'expression arabe"*, Bourayou Abdelhamid (1993, p.02) définit les contes populaires comme « *l'une des formes d'expression les plus remarquables dans la culture populaire dans la société traditionnelle algérienne. Ces contes circulent dans les divers rassemblements : dans les foyers, les cités, les cafés, les boutiques, les zaouïas, les mosquées et les lieux de travail. Ils sont transmis aux jeunes par les vieillards* ». Cette conception nous indique l'une des particularités propres de la narration qui est la "*transmission orale*" pratiquée dans les lieux de rencontre précédemment cités.

Le métier de transmettre ce genre d'histoire est géré par un "*conteur*". Il mémorise une partie importante de son patrimoine culturel et, par son savoir-faire, il le diffuse à une nouvelle société. L'enquête menée par A. Bourayou a montré qu'il y a un lien de parenté entre le genre narratif et le lieu de sa récitation. Ainsi, chaque séance organisée fait appel à un genre spécifique selon :

- ✓ « *le cadre des réunions (lieux, occasions)* ;
- ✓ *l'auditoire (sexe, classe d'âge, métier)* ;
- ✓ *le répertoire (le genre narratif)* » (12-1993, pp.02-03).

Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, les critères susmentionnés peuvent faire l'objet d'un enseignement apprentissage de la langue étrangère dans ses différentes dimensions (linguistique, communicative, culturelle et éducative).

Le conte comme le récit, I. Gruca (2004, p.74) le conçoit tel « *une représentation d'actions et d'événements qui s'inscrivent dans une temporalité* ».

Généralement, la progression de l'histoire, toujours d'après I. Gruca (2004, p.74), est très marquée dans ce genre bref : « *orienter l'exploitation pédagogique vers*

l'analyse des marques temporelles (temps verbaux et articulateurs temporels), c'est non seulement conduire l'apprenant à comprendre la progression du récit par le jeu de chronologie [...], à repérer les séquences narratives, mais c'est aussi l'amener à s'appropriier l'une des spécificités intrinsèques du genre ».

B. L'origine des contes

Les chercheurs anthropologues ont déjà trouvé trace de contes écrits au III^e millénaire avant J.-C. en Orient. Mais, ce n'est qu'au début du XIX^e siècle qu'ils ont commencé à s'interroger sur cette question de la mythologie disparue.

Par ailleurs, c'est avec la découverte de la civilisation sanskrite que l'idée de mettre les contes par écrit a émergé dont nous citons le recueil de contes d'animaux sous-titré en arabe "*Kalila wa Dimna*" (*Kalila et Dimna*) traduit du *Pañchatantra* par l'écrivain persan Abd Allah Ibn Al-Muqaffa vers 750 et dérivé du sanskrit *Karataka et Damanaka*.

"*Les Mille et Une Nuits*" (VII^e-IX^e siècle), c'est un autre recueil de contes qui a été aussi traduit en arabe (*Elf leïla wa leïla*) du persan "*Hezar Afsane*" ou *Mille Légendes*. Cet ouvrage relevait du genre « *miroir des princes* » et qui était destiné à l'éducation des gouvernants.

En France, Ces contes ont connu leur adaptation dès le Moyen Âge avec le recueil de récits médiévaux le "*Roman de Renart*" pour imiter les récits courtois et chevaleresques. Ils deviennent aussi l'une des inspirations des "*Fables*" de Jean de La Fontaine qui, dans sa *Préface* de la deuxième collection de son œuvre animalière, déclare sa dette et sa gratitude au *Sage Indien Pilpai* ou *Bidpai*.

Vers la première moitié du XX^e siècle, la théorie historico-géographique de l'école finlandaise a réuni un grand nombre de variantes d'un même type de conte pour en retrouver la version originale. En outre, les études anthropologiques de l'école de Cambridge, entre autre James George Frazer, ont constaté quelques récits dits

mythiques accompagnant des rituels se sont retrouvés indépendants de la littérature orale.

Les psychanalystes, quant à eux, affirment que les contes se rapprochent aux rêves et aux fantasmes et, traduisent le processus de l'inconscient. C'est pourquoi, à l'heure actuelle, la création de la plupart des œuvres musicales et cinématographiques ont pour sources ces fantasmes des contes populaires tels : "*Le Petit Chaperon rouge*" de Charles Perrault repris plus tard par les Frères Grimm dans les "*Contes d'enfants et du foyer*". Ainsi, "*Blanche Neige et les Sept Nains*", "*La Belle et la Bête*" de Jean Cocteau aussi, "*Cendrillon* ou *Le Petit Pantoufle de verre*" ont été adoptés par les studios de Disney dont leur inspiration découle de la version de Ch. Perrault.

C. De la lecture à l'écriture du conte

Le conte, comme l'a si bien mentionné I. Gruca dans son article "*Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire*" (2004, p.73) « présente plus d'un atout » soit à l'oral, soit à l'écrit.

Il offre une interaction entre compréhension et production écrite. Ceci dit, l'exploitation pédagogique de plusieurs contes peut articuler au fur et à mesure l'activité de lecture à l'activité d'écriture ; c'est-à-dire comprendre convenablement cette unité textuelle induit par la suite au réemploi de ses composantes à l'écrit; objet tenu pour la réalisation de notre expérimentation.

Sur la base d'un canevas d'écriture, l'enseignant de langues sera certainement en mesure de conduire ses apprenants, soit individuellement soit collectivement, à écrire un conte même s'ils sont confrontés à des contraintes durant leur pratique. Et, grâce à leur imaginaire aussi, ils seront capables d'exercer librement leur expression de soi en favorisant la créativité. Par exemple, le professeur peut demander à ses élèves d'imaginer d'autres fins au conte.

Dans le même article, I. Gruca (2004, p.77) montre que Francis Debyser qui, suite aux travaux de l'anthropologue russe Vladimir Propp, propose une "*pédagogie créative*" de composition de contes d'où l'application ludique du « *Tarot des mille et un conte* ». Ce dernier est un jeu de cartes permettant d'inventer des histoires et fonctionne comme une « *machine narrative combinatoire* » proposant une gamme très variée de possibilité d'écriture.

Cependant, ce jeu ne peut réussir en classe de langue étrangère à moins que l'enseignant accorde à ses apprenants un temps suffisant pour bien s'imprégner dans la structure et l'ambition du conte ce, par la proposition de consignes de lecture de consignes bien précises et qui conduiront petit à petit l'apprenti scripteur à s'engager dans la pratique de l'écrit.

Donc, conduire le sujet apprenant à la production d'un texte, en respectant bien sûr les contraintes de structures et les consignes de lecture, l'aide à donner sens à sa propre interprétation de tel ou tel écrit.

D. Le conte populaire et l'interculturel

Inscrit dans la pédagogie interculturelle, le conte populaire permet d'aborder d'autres cultures durant le processus de l'enseignement apprentissage de la langue étrangère. Il permet également l'ouverture au multiculturalisme et de lutter contre le phénomène de xénophobie.

À priori, ce sont les mêmes soucis, les mêmes problèmes et les mêmes craintes qui se perpétuent dans tous les temps et, partout chez toutes les sociétés. Cette dimension au sens universel et de relativité spatio-temporelle est le reflet des représentations liées aux expériences de chacun d'entre nous.

Dans la double perspective de genres littéraires et de cultures, le conte populaire permet d'appréhender le dialogue entre les différents groupes sociaux. Et puis, quel que soit la langue (maternelle ou étrangère), et quel que soit son statut (dominant ou

dominé), les langues sont en même pied d'égalité dans la conception de la communication interculturelle.

En plus de ça, c'est de ce type de communication que les enseignants de langue doivent se former, d'en faire comprendre et d'en apprendre à leurs apprenants à l'école car, celle-ci est le lieu par excellence où toutes les langues et les cultures se valent. Donc, en opérant de la sorte, nous participons à l'affirmation d'Alex-Louise Tessonneau (2004, p.102) dans son article "*Le conte, moyen d'évasion ou matériau pédagogique pluridisciplinaire*", où elle insiste de « *redonner une place à une langue qui n'a pas le privilège de sortir de son territoire, c'est re-valoriser la culture du groupe qui la parle* ». De même, c'est aussi redonner un sentiment de confiance en soi, de se respecter et de respecter l'autre.

Ceci dit, A.-L. Tessonneau écrit, « *en cherchant à accepter sa propre différence comme une richesse supplémentaire, on peut mieux accepter l'autre et c'est ceci le début de la rencontre du dialogue (interculturel) que nous offre le conte en version bilingue* ».

D'autre part, nous pouvons renforcer cette citation par deux exemples de contes ; "*Blanche Neige*" des Frères Grimm (extrait du recueil des *Contes des enfants et du foyer*) et "*Qui de nous est la belle, ô lune !*" de Taos Amrouche (extrait du recueil *Le Grain magique*).

D'après notre lecture des deux histoires, ces deux contes tirent leur origine de deux contextes socioculturels différents ; le premier a été traduit dans plusieurs versions, dans toutes les langues d'Europe et qui remonte au vieux mythe de l'épopée germanique. Le second, quant à lui, prend ses racines des hautes montagnes de Kabylie (en Algérie). Mais, tout deux traitent les mêmes thèmes et les valeurs humaines : la jalousie, la cruauté et l'abandon maternel que le monde entier en partage. Et, c'est là que nous nous rendons compte de la conception de "*dialogue des cultures*" et de l'universalité du conte populaire.

E. Le conte populaire, fait de divertissement en classe

Dans la tradition orale, les contes populaires véhiculent un savoir qui est transmis de génération en génération.

Lors des veillées familiales, les mères et les grand-mères se réunissent pour se raconter des histoires à relais qui faisaient tantôt peur tantôt rire aux enfants.

Comme dans certaines sociétés africaines, les contes servent l'un des plus grands moments de distraction pour les jeunes et les petits enfants. Ainsi, ces jeunes gens profitent de cette occasion afin de mesurer leur degré d'intelligence et leur curiosité pour enfin, les recevoir dans l'enseignement.

D'autre part, la didactique du conte populaire s'apprête à fournir un moment opportun aux élèves en voie d'apprendre une langue étrangère, en occurrence le FLE, et qui les invite à goûter toutes les recettes traditionnelles dans un cadre de divertissement et d'en façonner le sien (leur propre conte).

Par ailleurs, notre lecture de l'article "*Le conte populaire*" de l'Encyclopédie Hachette Multimédia (Version Électronique, 2004-2005) nous a incités à écrire que l'introduction des « *leçons de choses* » relevant de la réalité culturelle de l'apprenant lui permet, par exemple, de mieux comprendre et de mieux retenir les caractéristique des animaux cela, par la composition d'un jeu de devinettes.

Cette forme ludique mettra l'apprenant à l'épreuve (situation problème) pour en trouver la solution. Entre autre, nous pouvons suggérer aux élèves ce genre de question : "*Je me présente comme un mode de locomotive, je suis dangereux et venimeux. Pour me changer, je me sépare de mon ancienne peau contre un rocher. Je m'allonge et me déplace en S sans pattes. Puis, je suis celui qui siffle sur vos têtes*". Qui suis-je ?

Et d'après ces énoncés, la réponse sera : "*Le serpent*".

Introduction

Dans le cadre des apprentissages scolaires, la littérature a pris une place considérable dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères, particulièrement le FLE.

La vision que l'on donne actuellement à la littérature est comment la rendre "*enseignable*" en classe de français.

Désormais, il n'est plus question de la concevoir comme domaine à part, réservé à la production de "*belles œuvres*"; celles des grands écrivains par exemple, mais de donner à l'apprenant la possibilité d'*acquérir* certaines connaissances et d'*approprier* un savoir particulier en matière de texte sous ses différents aspects : esthétique, sémantique, linguistique et culturel.

Tous ces éléments sont à l'étude dans les paliers scolaires, mais ils sont abordés plus profondément au niveau secondaire et, c'est là que le sujet apprenant s'applique pratiquement pour la réalisation d'une production écrite en mettant en place ses pré acquis ainsi que son savoir-faire dans les activités d'écriture.

Si la didactique des langues étrangères s'est forgée quoi ? pour répondre aux besoins linguistiques et communicatifs de l'apprentissage du français, il en est de même pour la didactique du texte littéraire.

Ceci dit, nous pouvons étayer nos propos par ceux d'O. Séoud (1997, p. 10) quand il écrit que « *on ne peut enseigner le français (aux jeunes Algériens), comme on l'enseigne aux jeunes Français [...]. Il en va de même pour l'enseignement de la littérature. On ne peut à l'évidence enseigner la littérature française à (des apprenants Algériens), comme on l'enseigne en France aux Français* ».

Pour ainsi dire, le contact *langue culture* intervient en classe et la *culture acquise* est tout à fait différente de la *culture enseignée*. Autrement dit, la *culture maternelle* des apprenants algériens n'est évidemment pas la même que celle des apprenants français.

Et encore, vu la réalité du terrain et la diversité des contextes socioculturels en Algérie, nous pouvons dire que "*l'intégration d'un texte littéraire relevant du patrimoine culturel de l'apprenant algérien l'aiderait à réactiver ses connaissances et les investir davantage dans leur production écrite*". Telle était notre hypothèse de départ dont nous avons évoqué l'idée de "*conte populaire en classe de langue étrangère*" puisque ce genre est complètement voué à l'oubli dans le domaine de l'enseignement.

Pour introduire ce que nous venons de mentionner en amont, nous tenterons dans ce qui suivra de toucher d'une part, la *didactique du texte littéraire* et d'autre part, le *conte populaire*.

Dans un premier temps, il est question de définir le *texte* en général et le *texte littéraire* en particulier puis, d'indiquer ses spécificités en fonction du contexte socioculturel.

Dans un deuxième temps, et le plus important, c'est de mettre en exergue l'*enseignabilité* de la tradition orale en classe, le conte populaire en question, comme sujet motivant qui pourrait être une richesse et un stimulus pour développer une compétence scripturale.

CHAPITRE II

CONTE

POPULAIRE, UN

TEXTE

LITTÉRAIRE EN

APPRENTISSAGE

Introduction

Comme nous l'avons décrit dans les deux chapitres théoriques, la conception de l'écrit en didactique des langues étrangères, principalement en didactique du FLE, est réhabilitée à la faveur de l'approche communicative.

Le caractère esthétique de l'écriture et sa dimension créative lui ont permis de s'intégrer timidement dans le domaine de la didactique des textes, spécifiquement celle des textes littéraires.

Didactiquement parlant, l'analyse de ces derniers n'implique guère à acquérir aux jeunes apprenants des savoirs sur la littérature mais elle sous-entend l'appropriation même d'un savoir-faire scriptural.

Ceci dit, les pratiques scolaires effectuées en classe de langue étrangère, telles la lecture et l'écriture des textes, s'imposent dans l'étude de la langue française dans tous ses aspects.

La pratique de la lecture en classe de français est inévitable dans tout acte pédagogique et pour vérifier l'efficacité de son apprentissage, il faut qu'elle soit mise en action ; c'est-à-dire la réaliser par écrit.

Notre objectif dans tout cela vise à mettre par écrit le conte populaire. Ce genre narratif à valeur éducative et divertissante éprouve plus d'intérêt dans les recherches antérieures en psychopédagogie notamment en didactique.

Parmi les recherches qui nous ont inspirés le plus celle qui s'intitule : "*Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire*" d'Isabelle Gruca dont nous nous sommes basés pour l'élaboration de notre pratique. Ainsi, le *Manuel de Français 6^e de Française Carmignani* et celui du *Français 1^{ère} Année Secondaire*.

Pour se fier à notre expérimentation, le chapitre suivant met les projecteurs sur la mise en place d'un projet d'écriture "*un conte pour écrire*" qui prend, à son tour, les considérations suivantes :

- Choix du conte ;
- Choix des quatre activités pédagogiques destinées à l'écriture qui seront expliquées en détail plus tard;
- Choix de la grille d'auto-évaluation.

Cependant, ce projet d'écriture ne peut être mis en pratique sans avoir tracé préalablement un plan méthodologique. Ce dernier comprenant deux volets.

Dans un premier temps, nous nous sommes fiés à une sorte d'exploration du terrain qui s'accroît principalement sur une enquête présentative de l'observation des classes dont l'objectif, par delà, est de sélectionner le public apprenant qui va, par la suite, nous aider dans notre travail.

Dans un second temps, nous avons opéré d'une certaine manière à mettre en œuvre notre expérimentation en exposant le corpus d'étude (support textuel : "*Qui de nous est la belle ô lune !*" de Taos Amrouche, les activités d'écriture et la fiche d'auto-évaluation).

Enfin, dans un troisième temps, la phase expérimentale sera couronnée des résultats obtenus, des commentaires, des interprétations numériques et des constatations auxquelles nous avons abouties.

I. ENQUÊTE PAR L'OBSERVATION DE CLASSE : ÉTAT DES LIEUX

A- Description du terrain

Le terrain où nous avons effectué notre expérimentation est celui du Technicum Saïd Benchayeb, situé à Hay El-Moudjahidine près de la SNTV de Biskra.

B- Description du public

Notre public visé est un groupe d'apprenants de la première année secondaire.

Un ensemble hétérogène de quatorze (14) élèves : quatre (04) garçons et dix (10) filles, sur lesquels nous avons appliqué notre recherche et qui représente le niveau où la formation des connaissances en matière de texte commence à se développer dans les activités de compréhension, expression et production de l'écrit.

Le choix de cet échantillon a été fait par la volonté des apprenants qui voulaient participer à notre expérimentation, et l'accord de leur enseignant de français M. Debchi.

Ce dernier assure les enseignements aux élèves de la première année Lettres et la troisième année Science du palier secondaire : deux (02) classes de 1^{ère} A.S. (L₂ et L₃) et, une (01) classe de 3^{ème} A.S.S.

Le destinataire de notre expérimentation (les 14 apprenants) a été organisé, par affinité, en quatre petits groupes de trois (03) différentes classes des littéraires indiqués dans le tableau suivant :

Groupes	Membres du groupe
Groupe N° 01	Cinq (05) filles dont deux (02) de la 1 ^{ère} L ₂ et trois (03) de la 1 ^{ère} L ₃
Groupe N° 02	Trois (03) garçons dont un (01) de la 1 ^{ère} L ₁ et deux (02) de la 1 ^{ère} L ₂ .
Groupe N° 03	Trois (03) apprenants dont un (01) garçon de la 1 ^{ère} L ₂ et deux (02) filles de la 1 ^{ère} L ₃ .
Groupe N° 04	Trois (03) filles de la même classe (1 ^{ère} L ₃).

Tableau récapitulatif des quatorze (14) apprenants organisés en quatre (04) groupes.

C- Présentation de la grille d'observation

Quotidiennement, les acteurs pédagogiques, enseignants-apprenants ou enseignants-formateurs, s'organisent pour effectuer une visite de formation ou d'accompagnement sur le terrain scolaire.

En effet, l'observation de classe est une véritable tentation pour découvrir ce qui se passe réellement dans ce « micro-univers » dit aussi « *communauté discursive* » (Y. Reuter, 2011, p.29).

L'étape de l'observation s'est concrétisée au Technicum Saïd Benchayeb (Biskra) grâce à un accord obtenu du personnel administratif et éducatif de cet établissement, nous citons : le Directeur M. Rahal et l'enseignant de français M. Debchi.

Cette phase d'observation met en branle les dix (10) séances auxquelles nous étions pratiquement présente. Elle figure sous forme de grilles d'observation sur lesquelles nous avons tenté de noter en détail toutes les interventions survenues en classe de français pendant la progression des séances.

L'ensemble des observations sont illustrées dans les tableaux ci-dessous :

Date	Heure	Activités	Progression de la séance	Classe	Effectifs
Dimanche, 08 Avril 2012	09h00 à 10h00	Compréhension de l'oral	<p><u>Objectif</u> : Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire.</p> <p><u>Projet n°03</u> : L'Appel</p> <p>Pour mettre les apprenants dans le bain du projet et les inciter à la participation, l'enseignant à entamer, dans un premier temps l'explication de l'intitulé du projet par : « <i>Faire une annonce sur une cause humanitaire pour sensibiliser les gens</i> ».</p> <p>Dans un second temps, l'enseignant change de stratégie et procède au jeu de questions-réponses : « <u>Question</u> : <i>Essayez de trouver une cause humanitaire.</i></p> <p><u>Réponse</u> : <i>Exploitation des enfants (travail des enfants).</i></p> <p><u>Question</u> : <i>Essayez de trouver une cause qui mérite votre :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Participation</i> - <i>Engagement</i> - <i>Soutien</i> <p><u>Reformulation de la question</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Lancer un appel ça pourrait toucher quoi ?</i> ▪ <i>Imaginez une situation négative (un constat) qui mérite d'être modifier. Par exemple le chômage.</i> 	(Classe de terminale)	25 élèves

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>- Armement (“S’lah”, “El-asliha El-fettaka”). Dit l’apprenant. Puis, l’enseignant ajoute : <i>Pour toucher les plus pauvres.</i></p> <p>- <i>Dénoncer le clonage (copie).</i></p> <p>Comme thèmes à débattre, l’enseignant à choisi le « <i>chômage</i> » et le « <i>clonage</i> ».</p> <p><u>Question</u> : <i>Pourquoi le clonage ?</i></p> <p><u>Réponse</u> : <i>Le clonage n’est pas une pratique saine.</i></p> <p><u>Question</u> : <i>Pourquoi le clonage n’est pas une pratique saine ?</i></p> <p><u>Réponse</u> : <i>Par rapport à la voie naturelle : Prendre une petite cellule d’une fille (En désignant du doigt) pour avoir une « jumelle différée ».</i></p> <p><u>Question</u> : <i>Qu’est-ce que le clonage ?</i></p> <p><u>Réponse</u> : <i>Il s’agit de l’ADN</i></p> <p>(Pour que les élèves comprennent mieux, l’enseignant dessine les cellules d’ADN sur le tableau à feutre).</p> <p><u>Témoignage de l’enseignant (À la fin de la séance)</u> :</p> <p><i>Comme vous voyez, c’est une classe de terminal qui n’éprouve aucun intérêt à la langue. Puis, il ajoute : Les élèves sont stressés puisqu’il s’agit du dernier semestre...c’est à cause du Bac.</i></p>	
--	--	--	---	--

Même jour	11h00 à 12h00	Expression de l'oral et Compréhension de l'écrit	<p><i>Ils n'ont pas suffisamment de vocabulaire pour enrichir le débat ».</i></p> <p><u>Projet n°03 : Le récit</u></p> <p><u>Explication :</u></p> <p><i>Le récit : C'est raconter une situation imaginaire.</i></p> <p><u>Objectif :</u> <i>Écrire une petite biographie romances.</i></p> <p>Même chose : Pour susciter les interventions des apprenants, l'enseignant les invite à pénétrer le champ de raconter par le jeu de questions-réponses.</p> <p>« Question : <i>Quelles sont les histoires qu'on raconte ? Quelle est la première histoire qu'on vous a racontée ?</i></p> <p>Réponse (l'enseignant) : <i>C'est à partir de votre maman en dormant et après, c'est votre grande maman. Pourquoi ?</i></p> <p>Réponse (toujours de l'enseignant) : <i>Parce que le p'tit a peur de la nuit. Il a peur du noir petit à petit, il imagine et il s'endort.</i></p> <p><i>Mais, maintenant c'est la TV...</i></p> <p>« <i>Elmoussel</i> » (réponse collective des apprenants)</p> <p>Explications (de l'enseignant) : <i>C'est les séries, les feuilletons.</i></p>	1 ^{ère} A.S.L ₂ (Première Année Secondaire Lettre Classe 2)	26 élèves
-----------	---------------	--	---	---	-----------

			<p>Question : <i>Quelles sont les histoires qui vous ont plu ? Est-ce qu'il y a des histoires que vous avez entendues ? (Par votre prof. Par exemple).</i></p> <p>Réponse : « <i>Cendirilla</i> » (Réponse d'une élève)</p> <p>« <i>Cendrillon</i> » (Réponse de l'enseignant)</p> <p>Question : <i>Qui peut nous raconter l'histoire de Cendrillon ?</i></p> <p>Réponses : « <i>Fatate djamila t'iche m'aâ m'ra chirrira. Ou tekhdem femme d'minage</i> » (une élève raconte l'histoire en arabe).</p> <p>L'enseignant (en disant autrement) : <i>C'est une belle fille qui vivait chez une méchante femme.</i></p> <p><i>Cendrillon est une femme de ménage. Elle fait tout. Elle était toujours comme ça.</i></p> <p><i>Un jour, elle presse l'aperçoit...</i></p> <p>D'autres exemples proposés par l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Blanche neige</i> » (« <i>Foulla</i> » intervention d'une élève) ; - « <i>Les histoires de Djéha (homme très intelligent) avec plusieurs versions</i> ». <p>Question : <i>Que-ce que c'est « Foulla » ?</i></p> <p>Réponse prononcée d'une élève : « <i>Sahhara taâtitha touffaha</i> ».</p>		
--	--	--	---	--	--

			<p>Traduction du professeur : « Sorcière qui lui donne une pomme » ou « <i>Blanche neige et les Sept nains</i> »</p> <p>Intervention de l'apprenant en arabe : « <i>Foulla oua El-Akzem Essebaâ</i> ».</p> <p>Explications (de l'enseignant) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Sahhara=la magicienne</i> » ; - « <i>Shirrira : - une femme avec un balais</i> » ; - « <i>Des ongles plus longs</i> » sont des éléments mauvais. <p>Pour la deuxième partie de ce cours, il s'agit d'étudier la situation initiale d'un récit rédigé par l'enseignant même.</p> <p>Cette histoire est présentée dans le texte suivant :</p> <p>« <i>J'avais l'habitude de copier de la sorte mes parents étaient fort contents de mes résultats : ma mère ne cessait de répéter à nos voisins qu'elle m'envoyait poursuivre mes études à l'étranger et mon père atteint de rhumatismes voyait en moi le futur médecin de la famille, pour ainsi dire, je passais des moments heureux après chaque composition trimestrielle.</i></p> <p><i>Un jour, c'était pendant l'examen de sciences, le plus méchant de nos professeurs, il avait le nez crochu, le ventre en boule, et le crâne dégarni,...cet enseignant n'est d'œil que pour</i></p>	
--	--	--	--	--

			<p><i>Moi et aussi, me démasqua en un tour de magie en montrant les petites feuilles que je gardais comme des talismans. »</i></p> <p>Toujours dans le même scénario de questions-réponses, un ensemble d'interactions interrogatoires, entre l'enseignant et ses apprenants, était la trame du cours du genre :</p> <p>Question : « <i>Comment fait-il pour que le personnage de l'histoire réussit dans ses examens ?</i> »</p> <p>Réponse : « <i>Triche.</i> »</p> <p>Question : « <i>Quel est le mot qui le montre dans le texte ?</i> »</p> <p>Réponse : « <i>Copier.</i> »</p> <p>Question : « <i>Est-ce qu'il a cité de bonnes choses sur le prof ?</i> »</p> <p>Réponse (hésitante entre « oui » et « non ») : « <i>Le plus méchant de nos professeurs. – Nez crochu ;</i> <i>-Ventre en boule ;</i> <i>-Crâne dégarni.</i> »</p> <p>Explication de l'enseignant du mot « <i>talismans</i> » en donnant un exemple typiquement algérien :</p> <p>« <i>Chewaf</i> » : <i>par exemple</i> (en désignant du doigt une élève) « <i>cette fille n'a pas de bonnes notes, elle ne réussit pas dans ses études</i></p>		
--	--	--	--	--	--

Lundi, 09 Avril 2012	08h00 à 09h00	Compréhension de l'écrit	<p><i>et ses parents essayent d'aller chez un charlatan pour lui prescrire un talisman... avec des formules. »</i></p> <p><u>Projet n° 05</u> : « <i>La nouvelle fictive</i> <i>La nouvelle vraisemblable.</i> »</p> <p><u>Séquence n° 01</u> : « <i>La chronologie dans un récit.</i> »</p> <p><u>Travail en groupe</u> : en nombre de six (06) groupes (de quatre (04) à cinq (05) élèves par groupe).</p> <p>Après avoir éclairé l'intitulé du projet didactique n° 05 et aussi de la séquence, l'enseignante à résumé ses explications dans un « <i>retons</i> » (écrit de la sorte sur le tableau) au lieu de « <i>retenons</i> » :</p> <p>« <u>Retons</u> :</p> <p><i>La nouvelle est un récit court. Elle a peu de personnages, de lieux et d'action. On trouve deux types (ou genres) de nouvelles :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>vraisemblable</i> - <i>invraisemblable.</i> » 	1 ^{ère} A.S.S.I (Première Année Secondaire Scientif- ique classe ₁)	31 élèves
-------------------------	------------------	-----------------------------	--	--	-----------

Même jour	09h00 à 10h00	Compréhension de l'écrit	<p><u>Texte</u>: « <i>Happé par un poulpe</i> » d'après Jules Verne, 20.000 lieux sous les mers (p.160).</p> <p>« <u>Analyse du texte</u> :</p> <p>Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :</p> <p>1°) Où se passe l'action ? Relevez ses indices.</p> <p>2°) Relevez ce qui prouve que le narrateur a participé à l'action.</p> <p>3°) Citez les autres personnages figurant dans le texte.</p> <p>4°) Relevez les substituts de « poulpe ».</p> <p>5°) Identifiez les connecteurs <u>chronologie</u> (au lieu de <u>chronologiques</u>) du texte et <u>donner leur fonction</u>.</p> <p>7°) Établissez la structure de la nouvelle ».</p>	2 ^{ème} A.L.L ₁ (Deuxième Année Secondaire Lettres Classe1)	33 élèves
			<p><u>Projet n° 05</u> : « <i>Le reportage touristique</i> »</p> <p><i>Le récit de voyage</i> »</p> <p>A- <i>Le reportage touristique</i></p> <p><u>Texte</u> : « <i>Timimoun la rouge</i> »</p> <p>Nous voulons signaler que ce support écrit nous l'avons rapporté tel qu'il nous est été présenté, en tant que copie, par l'enseignante (voir le tableau suivant) :</p>		

			<p>« <u>TIMMOUN LA ROUGE</u></p> <p>Timimoune la rouge vous séduit dès le premier abord. C'est sans conteste l'oasis la plus attachante, la plus émouvante celle qui a légué à chacun le meilleur des souvenirs.</p> <p>L'oasis a de quoi à charmer le touriste et l'incite à y revenir. La grande duchesse du Luxembourg se plaisait depuis son premier séjour de 1925 à revenir à « l'oasis rouge ». Où elle avait sa chambre réservée pour l'année. La ville qui s'embles presque partout en chantiers, construite en argile rouge, matériau si frustré et si beau, flomboyante soud le soleil de midi, poupre sous le soleil couchant, s'étire en des ruelles sablonneuses, vers les cartiers commerçants et d'habitations où semble régner un calme untransigeant. Et si après avoir longuement vadrouillé dans le crépuscule en quite d'une librairie. Vous vous attardez quelque part pour voir finir le jour, c'est un peu de prix qui vous étirent et que vous emportez jusqu'à l'hôtel « GOURAYA » sobre et élégant, conçu tout en courbe. Timimoun c'est une multitude de ksours.</p> <p>Au ksar Ouled-Said où l'on pratique les deux cultures : agrumes et maraichage, un système séculaire et judicieux</p>		
--	--	--	--	--	--

		<p>d'irrigation persiste : les foggaras. Timimoun c'est encore la piste touristique, une r^ondonnée en l^ondrover sur une centaine de kilométr^es à travers les dunes et la sabkha et ce lieu où à soufflé l'insurrection du cheikh Boumama.</p> <p>Mais Timimoun ne séduit nullement à ces sites et à ceux que faute de temps nous renonçons à visiter. Il reste le côté chaleureux de la population. Les amis inévitables laissés après nous lorsque nous plions de nouveau nos bagages pour les autres oasis de la « vallée des palmiers ».</p> <p style="text-align: center;"><u>D'après KHEDIDJA ZEGHLOUL</u> « ALGERIE- ACTUALITE » »</p> <p>« <u>Analyse du texte</u> :</p> <p>Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :</p> <p>1°) complétez le tableau suivant : «</p>	<table border="1" data-bbox="1120 728 1311 1489"> <tr> <td data-bbox="1120 1296 1233 1489">Nom du reporter</td> <td data-bbox="1120 1106 1233 1296">Nom du journal</td> <td data-bbox="1120 918 1233 1106">Lieu décrit</td> <td data-bbox="1120 728 1233 918">Pourquoi ?</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1233 1296 1311 1489"></td> <td data-bbox="1233 1106 1311 1296"></td> <td data-bbox="1233 918 1311 1106"></td> <td data-bbox="1233 728 1311 918"></td> </tr> </table>	Nom du reporter	Nom du journal	Lieu décrit	Pourquoi ?					
Nom du reporter	Nom du journal	Lieu décrit	Pourquoi ?									

			<p>Réponse sur les questions posées de l'analyse du texte :</p> <p>« 1°) <i>Le reporter du texte est : KHEDIDJA ZEGHLOUL.</i></p> <p><i>Le nom du journal : ALGÉRIE- ACTUALITÉ.</i></p> <p><i>Le lieu décrit est : Timimoun.</i></p> <p><i>Pourquoi le reporter l'a-t-elle décrite ?</i></p> <p>- <i>Pour connaître Timimoun ;</i></p> <p>- <i>Pour visiter Timimoun.</i></p> <p>2°) <i>Car, elle est construite en argile rouge ».</i></p> <p>(Faute de temps, le cours a été suspendu et les réponses sur les questions aussi).</p>		
<p>Jeudi, le 12 Avril 2012</p>	<p>08h30 à 10h00</p>		<p><u>Journée d'étude</u></p> <p>Organisation d'un séminaire sur « <i>L'évaluation</i> »</p> <p>Cette communication a été programmée à la présence du corps éducatifs : inspecteurs, enseignants(es) et même des collègues étudiants.</p> <p>Parmi ces derniers, un étudiant et une étudiante ont été interpellés par un inspecteur pour l'animation de ce débat en faisant appel à leur potentiel, leur savoir-faire et leur bonne manipulation de l'outil informatique.</p>		

			<p>L'objectif c'était de montrer :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comment l'ordinateur pourrait jouer un rôle dans l'enseignement apprentissage de la langue étrangère ? - comment pourrait-il faciliter, et pour l'enseignant et pour l'apprenant, l'accomplissement des tâches scolaires en langue étrangère ? - l'intégration des TICE en classe contribue-t-elle à une appropriation efficace de la langue étrangère ? <p>Toutes ces interrogations ont été mises en lumière dans la journée précédente (Mercredi, le 11 Avril 2012).</p> <p>En effet, « <i>L'intégration des TICE dans l'enseignement</i> » était le thème de la conférence. Nous essayerons, dans ce qui suit de récapituler les interventions des participants qui partageaient des points de vue divergeant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « <i>Vue que les jeunes apprenants sont imprégnés par l'outil informatique, il faut essayer de sortir de cet enseignement archaïque, de changer nos mentalités et de nous adapter aux différentes situations sociales en classe ; (propos d'un inspecteur</i> • <i>C'est vrai qu'à nos jours, les TICE sont devenues indispensables et importantes dans notre quotidien éducatif</i> 		
--	--	--	--	--	--

		<p><i>mais, il ne faut pas se précipiter à intégrer cette machine dans les écoles et de l'accepter du jour au lendemain. Moi en tant qu'enseignante de langue française je propose de nous initier sur comment utiliser cet outil en classe de langue quand on en a besoin. J'ajoute aussi qu'en parlant de motivation se n'est pas facile d'attirer l'attention d'un élève si l'enseignant ne fait pas le bon choix des moyens pédagogiques en de l'intérêt et des besoins de ses apprenants. J'ai dit tout ça ce n'est pas pour dire que je suis contre l'intégration de l'ordinateur en classe de français mais, il faut aller tout doucement. ». (une enseignante intervient)</i></p> <p><i>Cette intervention a été faite après une exposition démontrée volontairement par un enseignant de français du secondaire.</i></p> <p><i>Il a tenté de nous montrer, par sa propre expérience, « comment l'ordinateur pourrait-être utile dans une activité de compréhension de l'oral en optant pour le choix d'un texte animé par l'image et le son ? »</i></p> <p><i>Dès lors, la projection visuelle du texte narratif "Le vieil</i></p>		
--	--	---	--	--

			<p><i>Homme et la mer</i>" (tiré du Manuel de Français 1^{ère} A.S, projet n° 03 : <i>La nouvelle fantastique</i>, p.173) était le corpus même de la monstration. L'objectif de l'enseignant dans tout cela c'était de montrer « comment pourrions-nous parvenir à apprendre aux jeunes élèves de s'habituer aux différentes stratégies d'écoute et de se familiariser à l'expression (orale/écrite) de la langue française. ».</p> <p>Il nous a montré aussi la manière de gérer un support visuel en fonction du temps réservé à la séance. Car, concrètement il faut essayer de répartir la vidéo selon la structure du texte souhaitée à étudier durant la séquence. À titre d'exemple, pour examiner attentivement le film du "Vieil homme et la mer" d'Ernest Hemingway, le même enseignant explique :</p> <p>« Dans un premier temps, j'essaye de décomposer la vidéo en petit fragment, maximum 10 minutes pour chacun.</p> <p>Dans un second temps, je laisse place au débat pour solliciter la participation des élèves. Mais, avant tout, il faut préparer au préalable un ensemble de questions sur la séquence visée et de pas oublié dès le départ, il faut se fixer des objectifs selon aussi les besoins des élèves. ».</p>		
--	--	--	---	--	--

		<p>D'un autre côté, nous avons eu la chance d'écouter l'une des enseignantes parlait de son expérience sur ce qu'elle appelait "la production écrite à distance".</p> <p>En nous faisant part de celle-ci, elle nous a expliqué comment a-t-elle procédé : « Au début, j'ai commencé à chercher parmi mes apprenants que je prenne en charge ceux qui bénéficiaient d'Internet chez eux et possédaient une boîte mail pour pouvoir se connecter. Puis, j'ai réussi par avoir une dizaine d'élèves et de former un réseau dit Internet (pour corriger ici, on parle beaucoup plus de réseau "Intranet" et non pas d'Internet).</p> <p><i>et, après avoir expliqué les procédures du travail et reçu les adresses électroniques de ces élèves, en s'installant chez eux je leur ai envoyé une consigne qui demandait de rédiger un texte exhortatif en respectant ses caractéristiques.</i></p> <p><i>Chaque apprenant produira son propre texte en lui laissant libre cours d'utiliser différentes ressources (documents, dictionnaires, articles, images, etc.).</i></p> <p><i>Une fois terminé, le travail sera évalué non seulement par l'enseignant lui-même mais par tout le groupe et, la production</i></p>		
--	--	---	--	--

			<p><i>jugée meilleur sera publiée.</i>».</p> <p>Durant toute la séance du débat, le rappel sur le thème de la journée précédente « <i>L'intégration des TICE dans l'enseignement</i> » à déclencher une discussion fructueuse jusqu'à ce que les participants aient failli oublié que le séminaire de ce jour-là abordera "<i>La problématique de l'évaluation</i>".</p> <p>En résumé, la conversation s'est terminée par en tiré profit de quelques points :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il faut savoir exploiter les connaissances acquises des apprenants à bon escient ; - Toutes les activités que les enseignants entreprennent doivent se baser sur un bon choix du support didactique ; - Laisser aux apprenants une certaine liberté d'expression en classe comme une enseignante l'a si bien d'écrite par la connotation "<i>liberté conditionnée</i>"; - Une bonne exploitation du projet suppose une réussite des apprentissages ; - L'outil informatique, qu'est l'ordinateur, reste après tout un moyen de communication et que sont insertion dans 		
--	--	--	---	--	--

Mardi, le 17 Avril 2012	10h00 à 11h00	<u>Activité</u> : non mentionnée.	<p>l'univers classe demande selon l'inspecteur « <i>un travail à longue attelle</i> ».</p> <p><u>projet n°</u> : non mentionné.</p> <p><u>Séquence n°</u> : non mentionnée.</p> <p><u>Titre de la leçon</u> : <i>La structure "Raconter"</i> (selon l'enseignant, le mot est utilisé pour simplifier l'explication du mot "Récit").</p> <p><u>Déroulement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explication du mot "Raconter" <p>« <i>Raconter un conte fait déplacer le lecteur dans le temps et dans l'espace. Le professeur ajoute aussi, je raconte où il y a des éléments vrais et imaginaires. Le merveilleux par exemple</i> ».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explication de la structure du récit <p>L'enseignant distingue : « <i>la structure de "Raconter" est semblable à la structure du récit.</i></p> <p><i>En premier lieu, nous avons la situation initiale qui est une situation habituelle. Puis, un élément arrive c'est l'élément modificateur ; la transformation. Ensuite, c'est la reprise d'une situation à son état normal</i> ».</p>	Classe de 1 ^{ère} A.S.L ₂	25
----------------------------	------------------	--------------------------------------	---	--	----

		<ul style="list-style-type: none"> • Les temps verbaux du récit (du point de vue grammairre) <i>« Nous avons l'imparfait et le passé composé pour la situation initiale, le passé simple pour les événements et le passé composé et le plus-que-parfait pour la situation finale ».</i> Les temps de la narration ont été exposés sur le tableau sans donner des exemples. Juste vers la fin de la séance, l'enseignant exploité ces éléments par l'exemple du "Printemps Arabe" pour rapprocher les apprenants des notions du cours. <i>« Il y a eu le Printemps Arabe. Après, c'est les événements dans les pays arabes : l'Égypte, la Tunisie, la Lybie, la Syrie.... Vers la fin, soit le roi est mort, soit le roi va s'en aller ou le roi est devenu compréhensif. ».</i> La remarque que nous avions faite c'est qu'il y avait des interactions de la part des élèves en classe mais, elles étaient toutes en expression arabe. 		
--	--	--	--	--

1. Objectifs de l'observation

L'étape de l'observation de classe constitue, autant pour notre recherche, la phase préliminaire et le pivot même de notre expérimentation.

De ce fait, l'utilité de cette enquête sur terrain entraîne un état des lieux en ce qui concerne :

- Le projet didactique abordé au moment de l'observation ;
- Les différentes activités pédagogiques intégrées en classe de langue française;
- La progression et le contenu d'un cours en classe de langue française;
- L'importance donnée à telle ou telle activité durant le temps réglementaire de la séance ;
- Le temps réservé aux interventions des apprenants en classe ;
- Les moyens et les supports pédagogiques utilisés en classe de langue ;
- La mobilisation et l'installation des connaissances chez les apprenants en classe ;
- Les méthodes d'enseignement introduites en classe ;
- Le métier de l'enseignant (le pré-pédagogique) et le devoir accompli par l'apprenant.

Tous ces éléments ont fait l'objet de notre enquête. Néanmoins, notre objectif primaire est de nous intégrer dans le projet didactique qui convient à la mise en pratique des quatre (04) différentes activités que nous avons proposées.

2. Commentaire et constats de l'observation

Étant témoin de ce qui se passe réellement sur le terrain des apprentissages scolaires au cycle secondaire, nous avons été amenée à soulever quelques problèmes surgis lors de l'activité de compréhension de l'écrit et d'expression écrite.

Comme nous l'avons constaté dans les grilles d'observation et nous le savons tous, logiquement, le point de départ de tout projet didactique dans une approche communicative est de réussir l'acte de faire comprendre un texte aux apprenants dans tous ses aspects afin de réussir l'acte de lire.

Et, le point d'arrivée du projet est d'aider les élèves à acquérir/assimiler progressivement ces connaissances pour enfin leur donner l'opportunité de les investir par une réalisation de la production écrite. Mais, ce n'était pas le cas car, les conditions défavorables du travail (grève des enseignants, journée d'étude, période d'examen, etc.) ont provoqué une atmosphère de "démotivation" et une interruption des cours.

Malgré ces contraintes, les six (06) séances auxquelles nous avons assisté, nous ont aidé à déboucher sur un ensemble de constatations :

- Nous n'avons pas pu identifier les compétences que les sujets apprenants doivent mettre à l'œuvre, soit pour la lecture soit pour l'écriture. Autrement dit, nous nous sommes aperçus qu'il y avait absence totale d'une véritable pratique de lecture du moins pour la pratique de l'écriture ; ce qui fait que la liaison lecture écriture n'est pas prise en compte ;

- Nous avons constaté que nous étions dans une classe dite "traditionnelle" (configuration de la classe, l'organisation des tables en rangée, tables les unes derrière les autres, etc.) où, les activités sont pratiquement cloisonnées c'est-à-dire que chaque activité est indépendante de l'autre;

- L'écrit en classe de français est complètement négligé. Il n'est plus question que l'apprenant écrive pour son propre plaisir malgré que parmi d'autres tentent d'écrire. Dans ce cas, nous ne pouvons pas parler d'une véritable production écrite mais, plutôt d'imitation ou de reproduction. En d'autres termes, en suivant le modèle proposé par le professeur, l'élève parviendra à enchaîner quelques mots ou phrases afin de construire un paragraphe ;

- Il se trouve que la majorité des enseignants accentuent leurs efforts et énergie sur les activités abordant l'étude des textes. L'un d'entre eux a affirmé à ses apprenants : *«les textes sont l'alphabet du secondaire de même pour les lettres au primaire.»*;

- Il s'est avéré que l'expression écrite est totalement mise à l'écart en classe. Dans ce cas, elle n'est pas conçue comme une véritable pratique au sens propre du projet didactique ;
- Il s'est avéré encore que les sujets apprenants sont inconscients de l'intérêt de la compréhension de l'écrit dans l'apprentissage du FLE ;
- Nous avons aussi noté que les textes proposés comme support didactique sont extraits soit du manuel scolaire, soit d'un article, soit rédigés par l'enseignant même (l'histoire de l'élève qui réussit ses examens par le "copiage");
- Nous avons assisté à un "jeu de questions-réponses" conformément à la théorie behaviouriste de Skinner (Stimulus-Réponses-Renforcements) inscrit dans la "Pédagogie Transmissive";
- Là encore, nous étions en présence de la monopolisation de la parole par la majorité des enseignants(es) car, même si la participation des apprenants existait en classe cela est observable en langue arabe et non pas en langue française ;
- Nous avons constaté que quelques enseignants(es) appliquent strictement le programme scolaire ;
- Les apprenants comprennent globalement de quoi il est question dans le texte mais, ils trouvent des difficultés pour s'exprimer en langue française cela revient probablement à une carence de vocabulaire dans la langue cible;
- Le texte support est choisi librement selon les critères d'authenticité, de motivation et d'adaptation au niveau des élèves ;
- L'enseignant ayant en charge les classes 1^{ère} A.S.L₂ et 3 apprend à ses apprenants à formuler des hypothèses de sens pendant la lecture du texte (le récit) en faisant lien avec leurs connaissances antérieures et en repérant les indices para textuels ;
- La compréhension de l'écrit chez les lycéens est certes évaluable mais pas vérifiable ;
- La créativité de l'écrit chez l'apprenant est "catégoriquement" omise en classe de FLE.

II. MISE EN ŒUVRE DE L'EXPÉRIMENTATION ET EXPOSITION DES DONNÉES RECUEILLIES

Cette deuxième partie de ce chapitre est réservée à l'exposition de l'objet à expérimenter, c'est-à-dire notre corpus d'étude.

Nous présenterons en amont le texte support "*Qui de nous est la belle Ô lune !*" tiré du projet didactique : « *Un conte à lire et à écrire* » (Extrait du Manuel *Français 6^e, à travers mots* de Françoise Garmignani, 2000, p.163) en combinant les activités proposés dans ce projet par ce manuel avec les cours de l'enseignant présenté en classe sur le projet n° 05 : « *Relater un événement fictif* ».

NB : Ce dernier (projet n° 05) est dénommé par l'enseignant mais en réalité, comme il est figuré dans le Manuel de *Français 1^{ère}A.S* (2011-2012, p.03), il s'agit du deuxième volet du projet n° 03.

Au sujet des activités d'écriture envisagées, elles forment une combinaison entre la *compréhension de l'écrit*, une *découverte de la structure du conte*, un *que savez-vous ?* Et, un *testez-vous (Inventez un conte)*. Celles-ci seront effectuées par les quatre groupes d'élèves du secondaire et seront terminées par leur auto-évaluation pour déterminer les tâches qu'ils ont réussies de celles qu'ils ont échouées.

En aval, nous mettrons en exergue les commentaires et les résultats obtenus des productions écrites des groupes apprenants.

A. Mise en œuvre de l'expérimentation

1- Exposition de l'objet à expérimenter, le corpus d'étude

Le choix de notre corpus d'étude se compose d'un support textuel et de quatre activités pédagogiques de l'écrit qui sont expliqués comme suit :

a. Support textuel

Le support textuel appartenant au genre narratif qui est le conte. Ce dernier est un texte long relevant du patrimoine culturel algérien spécifiquement, le conte populaire kabyle dont le titre est : "*Qui de nous est la belle, ô lune ?*" de Taos Amrouche.

Nous signalons que ce conte est tiré du Recueil "*Le Grain magique*" du même auteur (précédemment cité) et extrait de l'ouvrage (Français 6^{ème}, 2000), dirigé par F. Carmignani, "*A travers mots. Textes. Expression. Langue*", (pp.164-171).

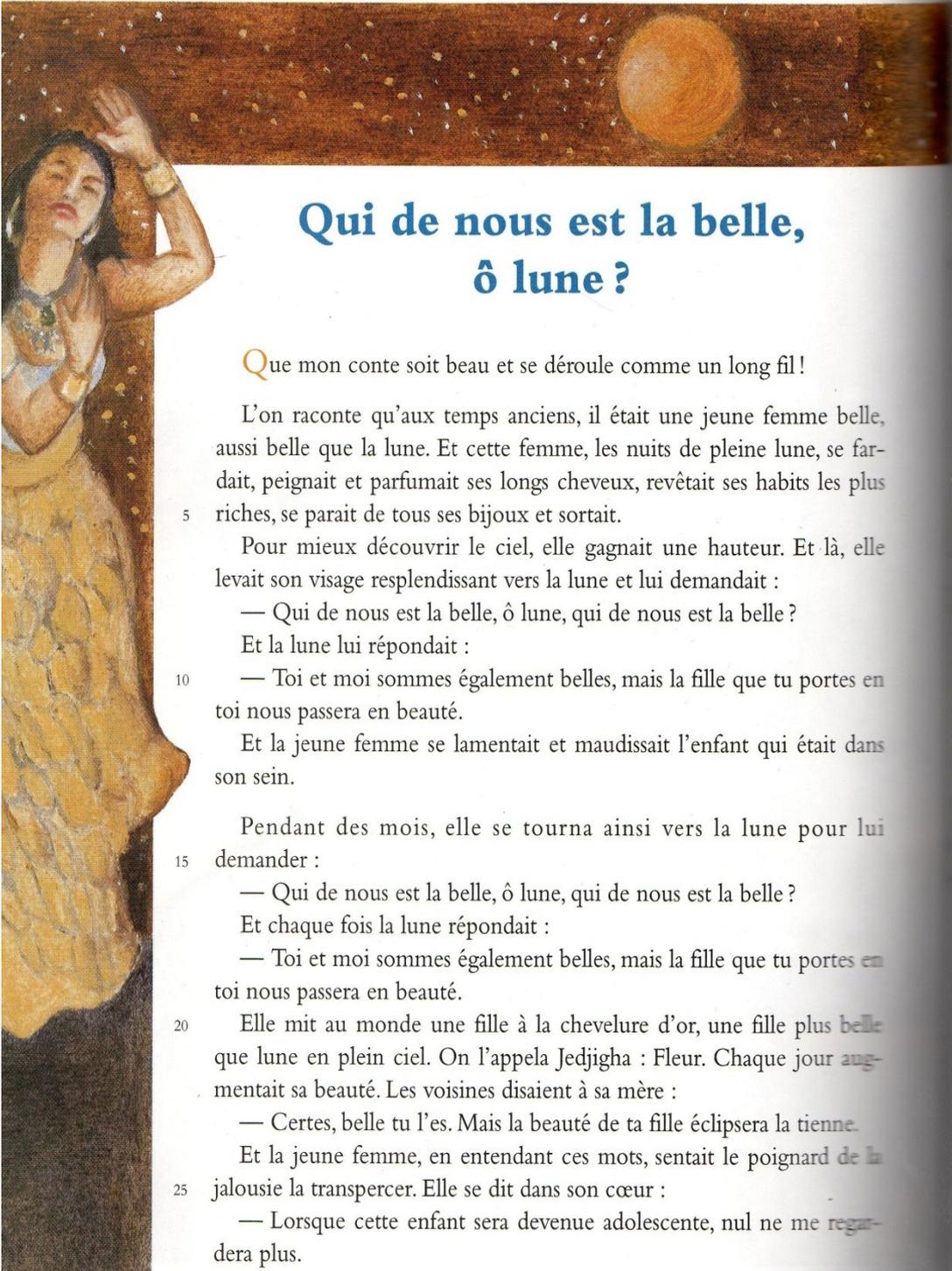
En outre, ce texte littéraire est illustré par des images indiquant les différents actes de l'histoire.

Nous ajoutons aussi que ce texte a été choisi pour sa simplicité au niveau de la compréhension ainsi qu'à la faveur de notre Directeur de recherche M. Mekhnache et de l'enseignant coopérateur M. Debchi.

Nous soulignons davantage que nous nous sommes inscrits dans le projet didactique N° 03 : "*Écrire une petite biographie romancée*" dont "*La nouvelle*" (pp.151-192), figurant dans le "*Manuel de Français 1^{ère} Année Secondaire*" (2011-2012, p.03). Mais, d'après les séances que nous avons assistées, le projet s'intitulait "*Le récit*". C'est ce qui était noté dans la *grille d'observation* entre autre, la rubrique *progression de la séance*.

Voici donc, le support textuel sur lequel s'est basée notre expérimentation (voir page suivante) :

◆ 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 voisines 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'enfant et se mit à rouler.

— Cours et rattrape-la ! cria la mère.

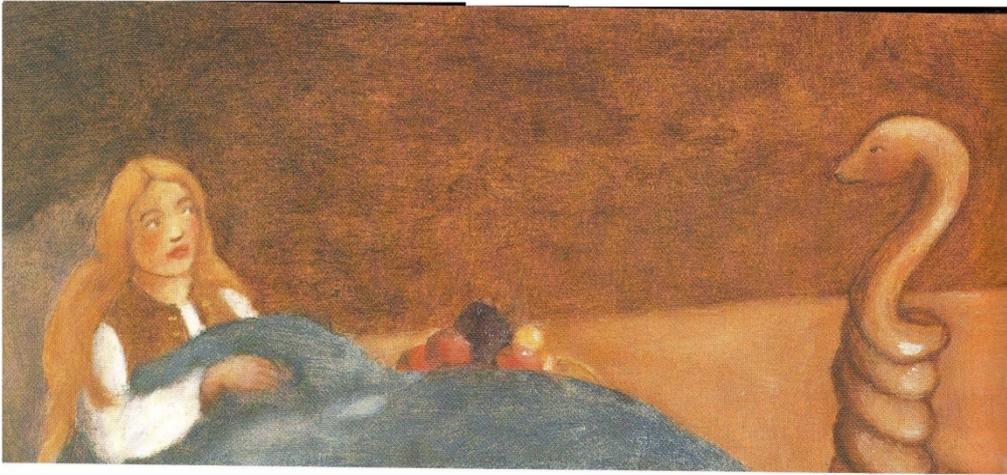
L'enfant s'élança. La mère coupa le fil et la pelote roula plus vite, encore plus vite, entraînant Jedjigha vers le ravin. Puis, brusquement, la pelote disparut.

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.
60 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
65 dans son cœur.

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.

115 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.

120 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 :

— 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 voulais 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.

— Prince, répondit le bûcheron, une créature m'est bien apparue à
130 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 voulais la regarder de plus près, je m'aperçus qu'elle n'était plus là !

— Demain, au point du jour, tu me conduiras où elle t'est apparue,
135 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 créa-
140 ture était mortelle ou fée.

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
145 sortit à la fraîcheur pour faire sa promenade. Alors, le prince put approcher 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 :

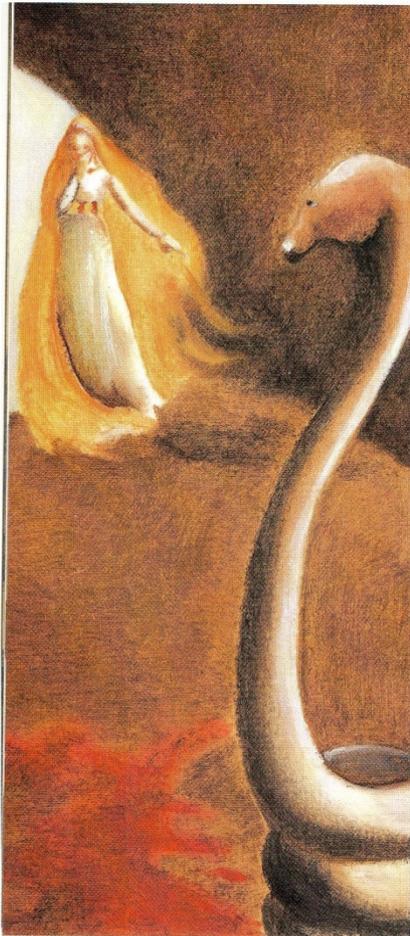
— J'ai oublié mon peigne !

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'expression. 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.

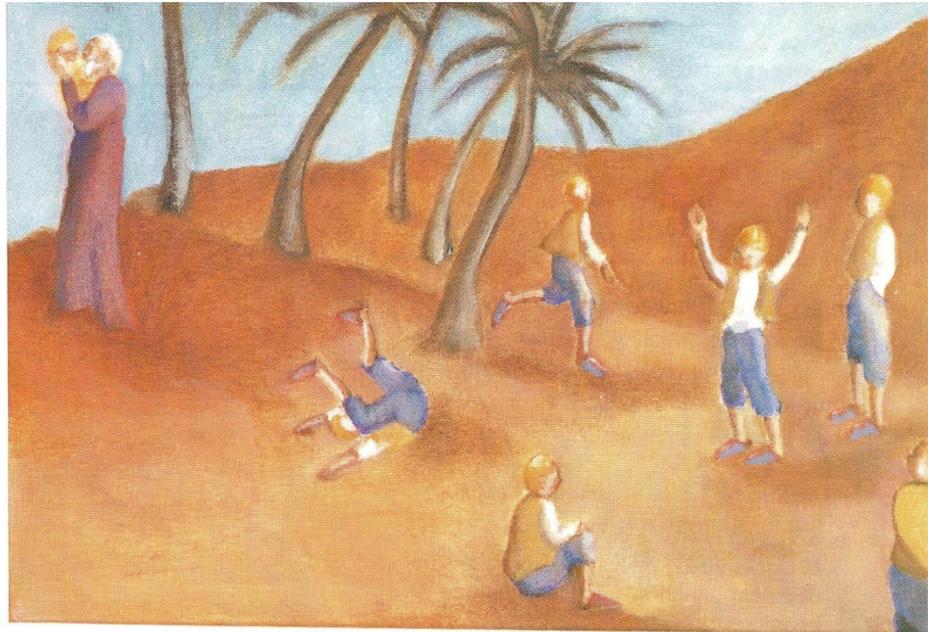
La jeune princesse eut successivement sept garçons, sept garçons à la chevelure d'or qui, tous, lui
 205 furent ravis quarante jours après leur naissance. Elle fut surnommée : « celle qui croque ses enfants ». Mais le prince l'aimait toujours.

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 charmante. 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.

235 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.

Taos Amrouche, *Le Grain magique*, 1966, © Éd. La Découverte-Syros.

b. Activités pédagogiques

Pour les activités pédagogiques d'écriture, elles tournent autour de *l'Univers du conte*. Elles sont inspirées du même ouvrage (Français 6^{ème}, 2000, pp.172-173-174).

Dans cet élément, nous présenterons quatre (04) différentes activités fabriquées dont l'objectif final est d'*écrire un conte* :

La première activité est réservée d'une part, à la *lecture/compréhension de l'écrit*, le conte en question, sur laquelle les groupes d'apprenants exploiteront le texte proposé (voir la page précédente) et tenteront de recenser leurs connaissances, installées théoriquement par leur enseignant de français, à savoir les éléments fondamentaux constituant le conte (la personne qui raconte, les personnages, le schéma narratif et le schéma actanciel). Par conséquent, leur permettre de goûter à la pratique de lire et d'apprécier l'histoire du conte.

D'autre part, cette épreuve propose un résumé écrit du conte en suivant ses différentes répartitions. Ce, par imitation du support suggéré au départ.

Ainsi, cette activité s'est représentée comme suit :

L'univers du conte

Après avoir lu le texte, découvrez ensemble le "*monde du conte*". Alors, ce qui vous est demandé c'est de répondre progressivement aux questions suivantes qui vous aideront à mieux comprendre le conte.

Activité N° 01 : Lecture/Compréhension de l'écrit

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :

- 1) *Qui raconte* l'histoire dans ce *conte* ?

.....

- 2) a) D'après vous, quelle est l'*héroïne* de ce conte ?

.....

- b) Relevez les expressions qui l'indiquent.

.....
.....
.....
.....
.....

c) Comment est-elle décrite ?

.....
.....
.....
.....
.....

3) Citez les autres *personnages* de ce conte.

.....
.....
.....
.....
.....

4) *Où* se passe l'*action* ? (le lieu)

Relevez ses indices (mots ou expressions).

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5) D'après vous, *quand* l'histoire se déroule-t-elle ?

.....
.....

6) Quel est le *temps dominant* dans ce conte ?

.....

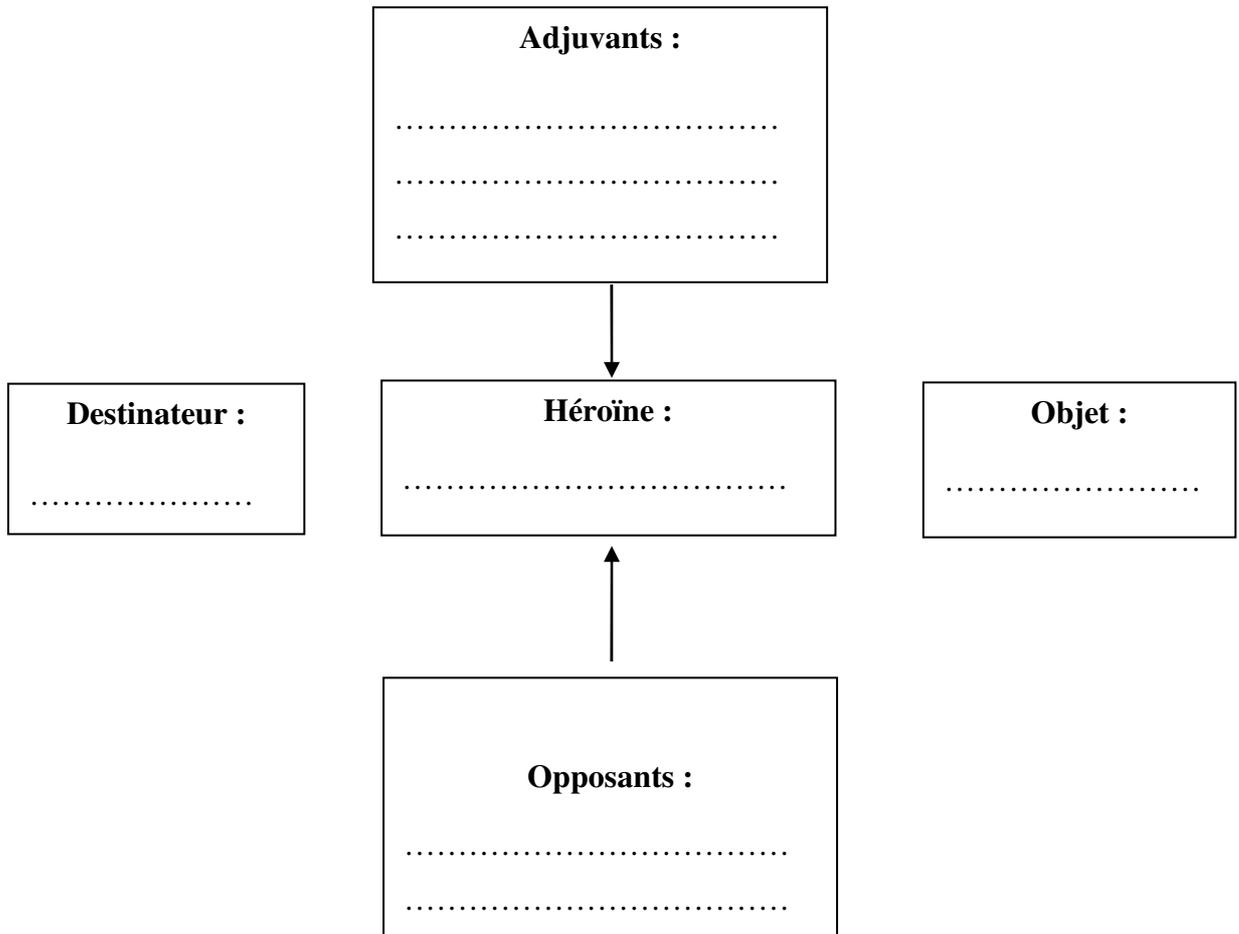
- 7) Quel est le *temps des verbes* utilisé pour la *description* des personnages dans ce conte ?

.....

- 8) Complétez ce tableau en indiquant les *adjuvants* et les *opposants* de la *quête* de Jedjigha.

Adjuvants	Opposants
.....
.....
.....
.....
.....

- 9) À partir de vos réponses sur les questions précédentes, complétez ce *schéma actanciel* du conte "*Qui de nous est la belle, ô lune ?*" (voir le schéma dans la page suivante).



10) À partir de l’histoire que vous avez lue, *résumez* le conte « *Qui de nous est la belle, ô lune ?* » en complétant le *schéma narratif* suivant :

- *Situation initiale :*

.....

- *Élément modificateur (Élément perturbateur) :*

.....

- **Épreuves (les événements) :**

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-
- 5-
- 6-

- **Situation finale :**

.....

.....

.....

.....

.....

La deuxième activité, dont nous avons attribué le titre : *découverte de la structure du conte*, se compose de diverses questions qui varient entre celles dites ouvertes, fermées et à choix multiple.

L'objectif de cette activité est de permettre aux apprenants d'encadrer tous les éléments qui participent à la quête de l'héroïne du début jusqu'aux événements du conte.

De la sorte, le groupe apprenant sera capable d'identifier les changements survenus durant l'histoire et de les aider à s'imprégner au fur et à mesure dans la lecture ainsi, de faire allusion à d'autres contes dont ils se souviennent étudiés en classe avec leur professeur de français.

Dès lors, cet exercice est présenté de la manière suivante :

Activité N° 02 : Découverte de la structure du conte

Voici trois propositions reprenant le *début* de ce conte ou *situation initiale*

- 1) Une seule de ces propositions correspond à l'histoire que vous avez lue. Laquelle ?

Mettez une croix (x) devant la bonne réponse.

- a) "Il était une jeune femme belle, aussi belle que la lune. La jeune femme sortait, levait son visage resplendissant vers elle et lui demandait d'avoir une fille à la beauté de la sienne."
- b) "Il était une jeune femme belle, aussi belle que la lune. La jeune femme sortait, levait son visage resplendissant vers elle et lui demandait : « Qui de nous est la belle, ô lune ! ». Et, la lune lui répondait : « Toi et moi sommes également belle mais, la fille que tu porte en toi nous passera de beauté »."
- c) "Il était une jeune femme belle, aussi belle que la lune. La jeune femme sortait pour rencontrer son amant"
- 2) a) Quelle est la *formule modèle* qui introduit ce conte ?

 b) Proposez d'autres formules que vous connaissez.

- 3) Comparez le *début* et la *fin* du conte et dites tous les *événements* qui *perturbent* la vie de Jedjigha.
1^{er} événement.....

2^{ème} événement.....

3^{ème} événement.....

- S'il y a d'autres événements dans le texte, citez-les.

- 4) Dans ce conte, un personnage va *s'opposer* au grand bonheur de la jeune fille. Qui est-ce ?

- 5) Quelle était la **ruse** de la mère contre sa fille Jedjigha pour se débarrasser d'elle ? Dites pourquoi.

.....

- 6) Un personnage mystérieux va aussitôt **aider** la jeune fille "Jedjigha".
 Qui est-ce ?

.....

- S'agit-il d'un personnage **réel** ?
 ou d'un personnage **imaginaire** ?

Mettez une croix (x) devant la bonne réponse.

- Ce même **personnage qui l'aide** le plus n'est-il pas aussi à un certain moment du conte un **personnage qui s'oppose** à la **quête** de la jeune fille ?

D'après le conte, expliquez pourquoi il change ainsi d'attitude.

.....

- 7) Quelle faute Jedjigha a-t-elle commise à l'égard du serpent ?

.....

- 8) Connaissez-vous d'autres contes où le héros, sans le vouloir, a commis le même genre de faute ?

Oui

Non

Si "Oui", citez le **titre** et le **nom du héros** du conte à condition que ce dernier fasse partie de votre **patrimoine culturel**.

Titre du conte :

Nom du héros du conte :

La troisième activité scripturale, quant à elle, nous avons préféré de la sous-titrer *que saviez-vous ?* Où les apprenants sont appelés à renouveler leurs connaissances sur des récits rencontrés antérieurement (dans le palier moyen) et aussi acquerront de nouveaux savoirs sur la structure du conte dit populaire dont les deux différentes formules que le conteur (celui qui raconte l'histoire) utilisent. À savoir, la *formule d'introduction* ou dite *d'ouverture* (avant que le conteur commence son histoire) et la *formule de conclusion* ou dite *de clôture* (après que le conteur termine son histoire).

Cela permettra aux apprenants de faire la distinction entre les deux différentes formes narratives, soit du récit soit du conte, et de vérifier leur pré acquis en matière de texte littéraire à ce qu'ils découvriront progressivement comme *culture narrative*.

Cette pratique pédagogique consiste à vérifier directement les compétences acquises des lycéens durant le dernier projet didactique : *Le récit*.

Activité N° 03 : Que saviez-vous ?

- 1) Comment pouvez-vous qualifier l'attitude de la mère de Jedjigha ?

Attitude de tendresse ?

Attitude de jalousie ?

Attitude de sympathie ?

Mettez une croix (x) devant la bonne réponse.

- 2) Connaissez-vous d'autres contes où la mère se comporte de la même façon ?

Oui

Non

Si "Oui", citez le titre du conte.

.....

- 3) Le **conteur** (celui qui raconte l'histoire) a utilisé une phrase **spéciale** pour **introduire** son conte (avant de commencer l'histoire) et une autre pour le **finir** (après de terminer l'histoire).

Identifiez-les.

Phrase qui **introduit** le conte.....

.....

Phrase qui **clôture** le conte.....

.....

4) Connaissez-vous des contes où c'est le père qui se comporte ainsi ?

Oui

Non

Si "Oui", citez le titre du conte.

.....

5) Dans quel *conte connu* trouve-t-on une *marâtre jalouse de la beauté d'une jeune fille* ?

Citez le titre du conte.

.....

Si vous avez trouvé le titre du conte, **racontez** brièvement son histoire.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

L'ultime activité consiste à inviter les groupes d'apprenants à *inventer un conte* de leur propre culture (si c'est possible).

L'objectif est de solliciter la motivation du groupe, son imaginaire, son autonomie, et aussi son potentiel et sa créativité à l'écrit

Il s'agit en fait de permettre à ses sujets scripteurs de réaliser un écrit dans un cadre d'apprentissage collectif et collaboratif. Dans ce cas, il s'agit ainsi de mettre les apprentis scripteurs dans une épreuve libre et spontanée.

Et encore, cette activité est sous forme de jeu de *testez-vous*. Elle est le couronnement des trois (03) pratiques précédentes où les groupes d'élèves mettront réellement en place leur propre production écrite d'un autre conte grâce à un canevas sélectionné.

Ce genre d'activité d'écriture s'apprête, essentiellement, à stimuler et à encourager l'engagement scriptural en classe de français en dehors de toutes réprimandes c'est-à-dire de sanction à l'erreur car, celle-ci est recommandée par l'usage même du brouillon. Il en est de même pour les exercices précédents.

Cette dernière activité expose un ensemble d'instructions qui se résume comme suit :

Activité N° 04 : Testez-vous

Inventez un conte:

En vous basant sur vos connaissances et les différentes activités que vous avez effectuées, écrivez un conte à votre façon en suivant les consignes.

Veillez à ce que votre conte relève de *vos* **propre culture**.

- 1) Choisissez un *personnage* qui sera le *héros* ou *héroïne* de votre histoire. Notez son *nom* et ses *caractéristiques (nom propre + groupes nominaux)*.
 - a) *Nom du héros* ou de l'*héroïne*
 - b) *Ses caractéristiques*.....

- 2) Imaginez ce qu'il *désire*, ou ce qui *lui manque* pour être heureux (le *mariage* ou l'*amour*, un *objet magique* ou *objet très précieux*, un *trésor*, un *remède*, un *animal magique*, *quelque chose qu'on lui a pris*, *quelqu'un qu'on a enlevé*).
 - Notez ce que vous avez choisi.

- 3) Précisez quel *évènement va le lancer à l'aventure (une phrase)*.

- 4) Quelle *aide* votre *héros* ou *héroïne* va-t-il *rencontrer* en chemin (une *fée*, un *animal*, un *autre aventurier*, un *serviteur*, un *prince*, une *jeune fille*, un *géni*, un *vieillard*...).

Notez ce que vous avez choisi dans une phrase :

Le héros ou l'héroïne va rencontrer en chemin.....

Ou bien : *Le héros ou l'héroïne va être aidé(e) par.....*

- 5) Quelles **épreuves** ou quels **obstacles** votre héros ou héroïne devra-t-il (elle) **surmonter** (un **mauvais sort** ou un **enchantement**, des **animaux hostiles**, des **monstres**, des **obstacles naturels** infranchissables : **falaise**, **gouffre**, **tempête de sable**, **tonnerre**, des **énigmes**, ...) ?

Notez-le dans une phrase : *Le héros va devoir affronter (ou surmonter).....*

.....

Formez une phrase de votre choix.

- 6) Choisissez le **lieu** où votre héros va arriver (une **île**, un **château**, un **royaume inconnu**, une **forêt mystérieuse**, une **grotte géante**, une **ville déserte**, le **sommet d'une montagne...**).

Notez ce que vous avez choisi dans une phrase.

.....

.....

- 7) C'est là qu'habite l'**adversaire** du héros. Qui est-il ?

Notez son nom et ses caractéristiques.

a) **Nom de l'adversaire**.....

b) **Ses caractéristiques**.....

.....

.....

- 8) Votre héros doit **trionpher de son ennemi**. Comment son ami l'aide-t-il (**en le guérissant**, **en le délivrant**, **en lui donnant une arme**, **en combattant à sa place**, **en trompant son ennemi**, **en lui donnant un objet magique**, **en lui apprenant un secret**, **en allant chercher de l'aide...**) ?

Notez l'un des choix proposés dans une phrase : *Son ami*.....

.....

- 9) Maintenant, vous avez choisi le ***canevas de votre conte***, c'est-à-dire les ***éléments principaux de votre histoire***. Vous allez ***écrire*** votre ***propre conte*** à partir de sa structure suivante :

- Situation initiale : par exemple « Il était une fois... »

.....

- Élément déclencheur : par exemple « Un jour, la petite fille tomba malade... ».....

.....

- Epreuves (Événements) :

1.....
 2.....
 3.....
 4.....
 5.....

- Situation finale :

.....

c. *Présentation de la fiche d'auto-évaluation*

Toute pratique pédagogique en classe s'achève toujours par une épreuve sur table (devoirs écrits, examens écrits, etc.) et certifiée en attribuant une note.

L'importance de cette fiche réside non pas dans l'évaluation numérique qui prouve le passage certifier ou non de l'élève mais, au contraire, il est à prendre en considération la procédure de l'*auto-évaluation* où, et l'enseignant et les apprenants, se rendent compte des tâches accomplies de celles non-accomplies, de la réussite ou de l'échec des apprentissages scolaires en classe de FLE et aussi de vérifier si les objectifs tracés sont atteints ou non.

Donc, la *fiche d'auto-évaluation* (ci-après, voir la page suivante) sera mise à la disposition de chaque groupe d'élèves sélectionné. Elle se présente sous forme de grille séparée par des lignes bleues qui montrent la répartition des tâches remplies ou non en fonction des activités d'écriture prévues. Sans oublié aussi l'ajout des critères d'appréciation et les difficultés rencontrées.

Fiche d'auto-évaluation

Voici une *grille d'auto-évaluation* sur laquelle vous allez évaluer votre travail en mettant une croix (x) dans la colonne qui convient :

	Oui	Non
Nous avons lu le conte.		
Nous avons compris l'histoire du conte.		
Nous avons deviné qui racontait l'histoire.		
Nous avons reconnu le personnage principal du conte.		
Nous avons reconnu les autres personnages du conte.		
Nous avons reconnu les amis de l'héroïne.		
Nous avons reconnu les ennemis de l'héroïne.		
Nous avons décrit l'héroïne du conte.		
Nous avons su quand se passe l'action du conte.		
Nous avons su où se passe l'action.		
Nous avons reconnu le temps dominant dans le conte.		
Nous avons reconnu le temps des verbes décrivant les personnages.		
Nous avons trouvé l'objet recherché dans le conte.		
Nous avons repéré toutes les parties du conte.		
Nous avons repéré seulement une partie du conte.		
Nous avons repéré tous les événements du conte.		
Nous avons repéré quelques événements du conte.		
Nous avons réussi à réécrire le conte en suivant sa structure.		
Nous avons réussi à réécrire le conte en partie.		

Voir aussi le tableau dans la page suivante

Nous avons identifié la formule modèle du conte.		
Nous avons proposé d'autres formules.		
Nous avons distingué entre un personnage réel et un personnage imaginaire.		
Nous avons reconnu le personnage qui aide et s'oppose en même temps à la quête de l'héroïne.		
Nous avons trouvé d'autres contes où l'héroïne fut abandonnée par sa mère ou sa belle-mère.		
Nous avons trouvé un seul conte où l'héroïne fut abandonnée par sa mère ou sa belle-mère.		
Nous avons cité le titre de ce conte.		
Nous avons raconté l'histoire de ce conte.		
Nous avons identifié la formule d'introduction du conte.		
Nous avons identifié la formule de conclusion du conte.		
Nous avons choisi le personnage qui sera le héros ou l'héroïne de notre conte.		
Nous avons choisi des caractéristiques à notre héros (héroïne).		
Nous avons imaginé l'objet qu'il (elle) cherche.		
Nous avons imaginé l'événement qui va le lancer à l'aventure.		
Nous avons imaginé les personnages qui vont aider le héros (l'héroïne) dans sa quête.		
Nous avons imaginé les personnages qui vont rendre sa quête difficile.		
Nous avons imaginé ses épreuves et ses obstacles.		

Voir aussi le tableau dans la page suivante.

Nous avons imaginé le lieu où se déroule l'histoire.		
Nous avons réussi à structurer tous les éléments choisis en phrase.		
Nous avons réussi à structurer tous les éléments choisis en petit paragraphe.		
Nous avons aimé l'histoire du conte.		
Nous avons aimé l'héroïne du conte.		
Les activités nous ont motivés(es).		
Nous avons aimé le travail en groupe.		
Nous préférons que chacun travail seul.		
Les consignes étaient claires et simples.		
Nous avons eu des difficultés à comprendre les questions.		
Nous avons trouvé des difficultés pour lire.		
Nous avons rencontré des difficultés pour écrire.		

Remarque : Veuillez prendre soin de la copie s'il vous plait et merci.

B. Exposition et interprétations des données recueillies

Nous avons présenté les résultats obtenus à partir des réponses (figurant dans les annexes) des quatre groupes sur les quatre activités (lecture/compréhension de l'écrit, découverte de la structure du conte, que saviez-vous ?, testez-vous en inventant un conte) sous forme de diagrammes.

Nous signalons que c'est grâce aux critères de la grille d'auto-évaluation de chaque groupe d'apprenants que nous avons pu aboutir aux données numériques conformément au :

- Taux général des critères de réussite ou d'échec dans les quatre activités d'écriture pour chaque groupe ;
- Taux détaillé des critères de réussite pour chacune des activités d'écriture suggérées pour chaque groupe ;
- Taux détaillé des critères d'échec pour chacune des activités d'écriture suggérées pour chaque groupe ;
- Taux des critères d'appréciation et des difficultés rencontrées pour chaque groupe d'apprenants.

Ces histogrammes synthétisent les différents taux en chiffre de pourcentage reçu des quatre réponses collectives sur les diverses pratiques d'écriture :

1. Taux général des critères de réussite ou d'échec dans les quatre activités d'écriture pour chaque groupe

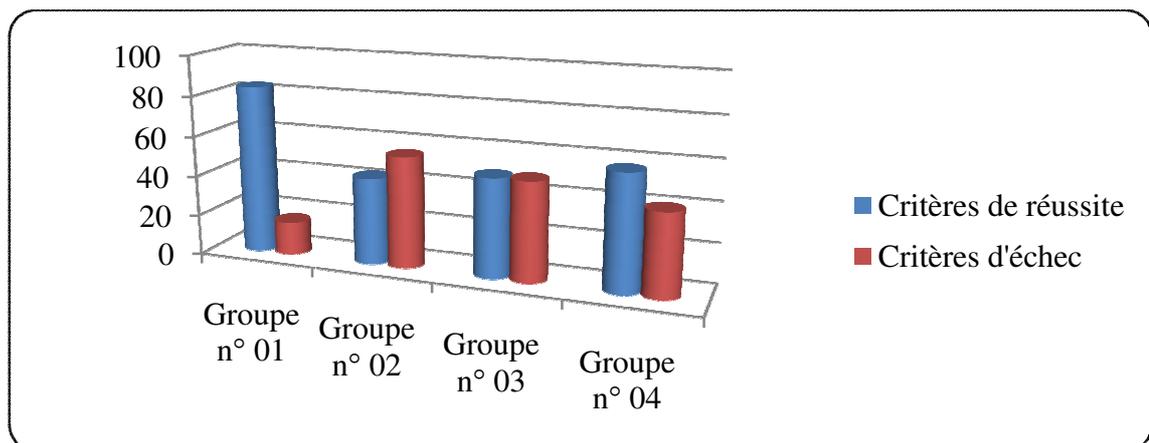


Figure n° 01

L'étude statistique figurant dans la représentation graphique (voir ci-dessus figure n° 01) nous montre que le groupe n°01, composant des 05 élèves de la 1^{ère} A.S.L_{2 et 3}, a

remporté cette manche avec un taux élevé de 83,67% de réussite concernant l'écriture du conte d'une manière globale.

Le groupe n° 04, constituant les 03 lycéennes de la classe 1^{ère} A.L₃, a fini en seconde place avec un score de 57,14% de réussite dans les activités scripturales ; un résultat supérieur aux deux autres groupes soit respectivement : 48,97% pour le groupe n° 03 (02 filles de la 1^{ère} L₃ et 01 garçon de la 1^{ère} L₂) et 42,85% pour le groupe n° 02 (03 garçons de la classe 1^{ère} A.L₁ et 2).

Les critères d'échec, quant à eux, n'ont pas eu "malheureusement" la chance pour crier leur victoire surtout avec les groupes n° 01 et 04. Mais, nous nous apercevons que le groupe n° 03 obtient le même pourcentage d'échec que celui de réussite (48,97%). Tandis que le groupe n° 02 se retrouve avec un chiffre inattendu soit 55,10% de critères d'échec.

Ces données variées seront prises en détail selon les critères de réussite ou d'échec pour chacune des activités d'écriture proposées aux quatre groupes d'apprenants du secondaire comme suit :

2. Taux détaillé des critères de réussite pour chacune des activités d'écriture suggérées à l'ensemble de chaque groupe

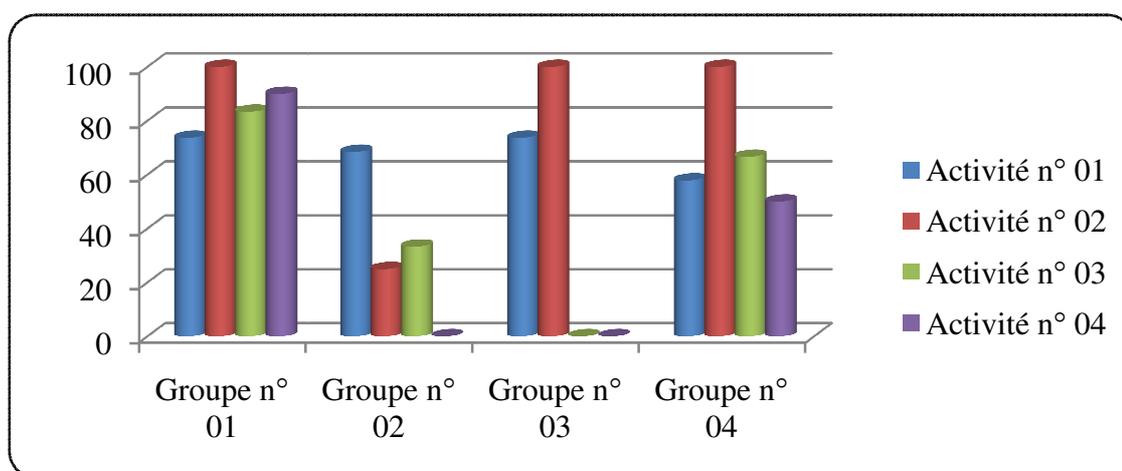


Figure n° 02

Pour le groupe n° 01 (désormais Gr 01), nous avons remarqués qu'il a atteint le maximum de réussite grâce à sa volonté d'approprier une compétence scripturale en langue française. Cela, n'aurait pas pu se produire sans l'engagement des apprenants eux-mêmes dans l'activité de lecture/compréhension du conte malgré que le passage à l'acte de lire fût moins souhaitable par la plupart des élèves sauf qu'une seule s'imposait pour chaque participation (lecture d'un passage, réponse sur les questions posées, etc.).

Il en ressort que ce groupe a fini par "empoché" un résultat satisfaisant de 73,68 % de critères de réussite opposés à 26,31 % de critères d'échec.

De même, ce groupe est parvenu à découvrir la structure du conte grâce à sa compréhension collective du texte mis à sa disposition. C'est ce que nous a révélé la grille d'auto évaluation du Gr 01.

Pour le "*Que savez-vous ?*", les cinq élèves du groupe ont réussi cette épreuve avec 83,33% un taux opposé à 16,66% de critères d'échec.

Les 90% du dernier teste démontrent que les apprenants sont capables de choisir un canevas du conte mais, c'est difficile pour eux de le réaliser par écrit. C'est ce que les 10% l'indiquent (voir figure n° 02, Gr 01).

Le groupe n° 02 (désormais Gr 02) a tout de même obtenu 68,42% en compréhension du conte. Mais, nous rappelons toujours que pour la lecture nul ne voulait l'exercer. C'était l'enseignant lui-même qui lisait parce que les sujets apprenants se sont habitués à suivre dans leur livre scolaire et à écouter non pas de se mettre en action. C'est la raison pour laquelle nous avons inscrit un compte de 31,57% d'échec dans l'activité de lecture/compréhension du conte.

Selon la figure n° 02, les autres chiffres, correspondant à ce groupe, sont inférieurs à ceux des critères d'échec avec une différence démesurée équivalent à :

- 50% restant pour réussir le teste de découverte du conte ;
- 33,33% restant pour réussir le teste de que savez-vous ?

Quant à l'invention du conte, les apprenants n'ont remis aucunes réponses.

À la différence du précédent, le groupe n° 03 (désormais Gr 03) a atteint un pourcentage de réussite que les deux activités : lecture/compréhension de l'écrit (73,68%) et la découverte de la structure du conte (100%).

Tandis que les deux dernières épreuves sont totalement à 100% d'échec.

Le groupe n° 04 (désormais Gr 04) a réussi à peu près partout. Ces résultats sont presque similaires à ceux du premier sauf que pour cet ensemble (Gr 04) le taux à diminué d'une différence de :

- 21,05% pour l'activité n° 01 ;
- 16,66% pour l'activité n° 03 ;
- 40% pour l'activité n° 04.

Pour ce groupe, la découverte de la structure du conte, quant à elle, est à 100% de réussite car, elle ne contenait pas de production écrite seulement des questions directes mais, qui nécessitent toujours un retour au texte pour le mieux comprendre et pour mieux répondre.

3. Taux détaillé des critères d'échec pour chacune des activités d'écriture suggérées pour chaque groupe

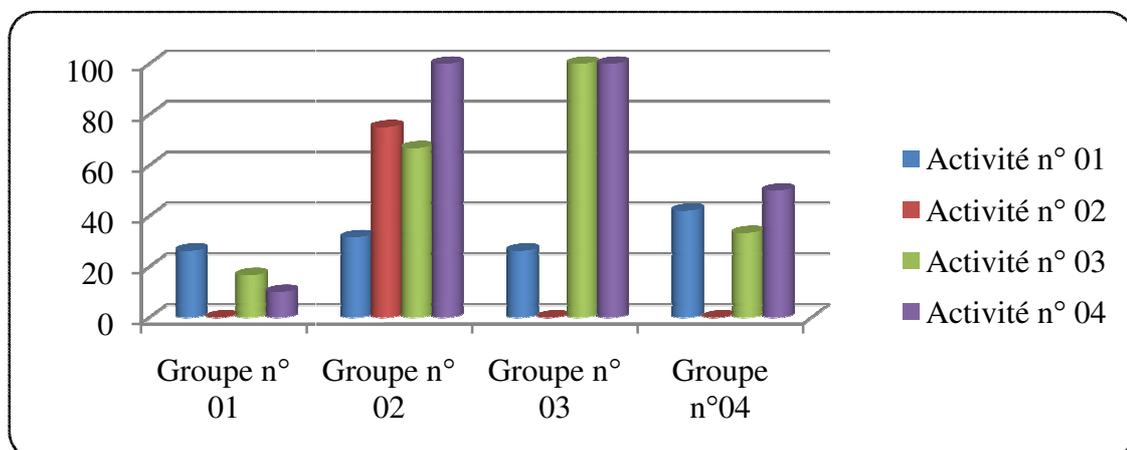


Figure n° 03

Comme nous l'avons annoncé dans les interprétations des données de réussite (voir la figure n° 02), le taux d'échec dans chaque activité touche graduellement tous les groupes. Cela s'illustre dans la graphie ci-dessus où le premier (01) et le quatrième (04) marquent moins de défaite que le deuxième (02) et le troisième (03).

Cette déduction peut être respectivement communiquée en chiffres suivants :

Activité n° 01 : - Gr 01: 26,31%	- Activité n° 03 : - Gr 01: 16,66%
- Gr 02: 31, 57%	- Gr 02: 66, 66%
- Gr 03: 26, 31%	- Gr 03: 100%
- Gr 04: 42, 10%	- Gr 04: 33, 33%
Activité n° 02 : - Gr 01: 0%	- Activité n° 04 : - Gr 01: 10%
- Gr 02: 75%	- Gr 02: 100%
- Gr 03: 0%	- Gr 03: 100%
- Gr 04: 0%	- Gr 04: 50%

4. Taux des critères d'appréciation et des difficultés rencontrées pour chaque groupe d'apprenants

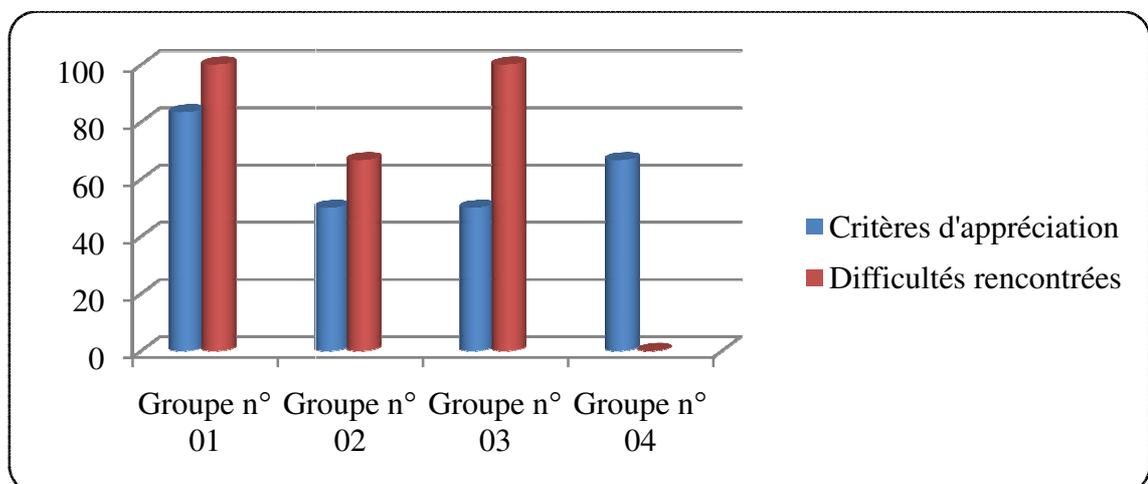


Figure n° 04

Le schéma graphique (figure n° 04) révèle les divers montants résultant des critères d'appréciation et des difficultés rencontrées lors de l'exécution des quatre exercices d'écriture par les quatre groupes d'élèves du secondaire lors de notre pratique.

Nous avons constaté que malgré le premier (Gr 01) éprouvait une grande appréciation, soit au texte soit aux tâches proposées, il s'est avéré qu'il n'a pas pu

s'échapper aux difficultés de lecture, de comprendre quelques consignes et surtout des difficultés à l'écrit.

Le Gr 02 et le Gr 03, eux aussi, marquent un pourcentage identique (50%) des critères d'appréciation opposé respectivement à 66,66% et 100% des difficultés rencontrées pour chacun.

Par ailleurs, ce qui nous a paru "bizarre" l'auto-évaluation des réponses écrites du Gr 04 qui, d'après notre pratique en classe, avait énormément de lacunes mais, il a préféré d'opter pour un 100% de NON. Cela nous mène à penser que les apprenants de ce groupe ne savent pas encore comment s'y prendre à une fiche d'auto-évaluation.

C- Commentaire porté sur les résultats obtenus des activités d'écriture

Si nous essayons de reformuler brièvement ce qui a été exposé en caractères numériques, nous dirons que, pour les apprenants de la première année secondaire, le problème ne se pose pas au niveau de l'analyse du conte dans toutes ses spécificités mais, le souci majeur de tout apprenant est *comment transposer ses réponses sur les différentes activités d'écriture en une véritable production écrite*.

D'ailleurs, si encore, nous cherchons à comparer les résultats obtenus auparavant et les productions scripturales des apprentis scripteurs (voir les annexes), nous percevons que l'activité pédagogique sur la compréhension de l'écrit est l'élément clé de toute étude textuelle. Cette dernière a permis à ces jeunes élèves de faire une révision des connaissances acquises durant le projet didactique du récit vu dernièrement avec leur enseignant de français.

De plus, l'épreuve de la découverte de la structure du conte a offert à notre public visé une chance de combler ses lacunes à l'écrit ce, grâce à son enthousiasme de savoir plus sur l'histoire de "*Qui de nous est la belle ô lune !*".

Ce qui nous a vraiment satisfait à juste titre d'ailleurs, c'est la motivation éveillée chez la majorité des élèves et ce grâce aussi au texte choisi. En revanche, les apprenants de la première année secondaire n'apprécient pas beaucoup la lecture. Ils préfèrent se fier à l'écoute de leur professeur et ils le font attentivement.

L'histogramme (figure n° 04) a permis de visualiser l'importance donnée au travail en groupe dans la réalisation des pratiques scolaires du point de vue écrit car, d'après notre enquête sur le terrain, les apprenants n'ont pas l'habitude d'effectuer des tâches collectives. Ce qui veut dire que ce genre de collaboration est nouvellement arrivé chez eux.

Notre expérience menée avec les apprenants de la 1^{ère} A.S.L a attesté que les écrits des apprenants ne reflètent point les critères de cohérence et de cohésion textuelle. Par conséquent, ce public a eu l'occasion de produire ses propres ratures et c'est ce qui l'encouragerait davantage.

D. Constats de l'expérimentation

Au cours de notre recherche, nous nous sommes approchée de l'un des groupes participants à l'épreuve et nous avons eu une courte discussion sur la langue française et ses difficultés, sur les enseignants de français qui les prennent en charge et leurs avis sur le texte littéraire proposé pendant l'expérimentation.

Nous avons inscrit quelques constatations soulevées par les sujets apprenants eux-mêmes et nous les avons prises comme témoignage de la réalité du terrain de l'enseignement apprentissage du FLE.

L'un des apprenants (1^{ère} Année Secondaire Lettres Classe 2) nous a avoué : « *J'ai détesté la langue française à cause d'une enseignante qui venait chez moi chaque jour pour me faire des cours. Je l'ai détestée. Comme ça.* ».

Deux élèves (filles) et un autre (garçon) nous ont dit qu'ils sont autant doués en matière d'anglais que celle de français. Cela est dû à l'enseignant et à sa méthode

d'enseignement. Un jeune apprenant nous a déclaré : « *Ils viennent pour faire leur leçon et ils sortent sans savoir si leurs apprenants ont compris ou non... L'un pense qu'à acheter une belle voiture* ».

Jusqu'à aujourd'hui, les élèves ne peuvent pas s'en passer d'utiliser l'arabe (langue maternelle) en classe de français (langue étrangère). Ceci est contradictoire à ce que la majorité des apprenants ne se rendent même pas compte que leur langage est en grande partie emprunté des mots de la langue française et l'un d'eux a cité la fameuse expression « *ci normal* ».

Ceci dit, l'enseignant de langue française doit veiller sur l'exploitation de ce genre de connaissances langagières dans les activités pédagogiques destinées à l'écrit pour au moins éviter les situations de blocage. Celle-ci est une contrainte parmi d'autres survenue lors de notre pratique où l'un des membres du groupe d'apprenants n'arrivaient pas à comprendre l'histoire, nous avons chargé un volontaire de lui rappeler son déroulement (mais en s'exprimant en arabe) pour enfin faciliter la progression de notre pratique.

Au sujet de l'enseignant qui nous a aidée dans notre pratique, il s'est montré très compréhensif et veillant sur la dynamique du groupe. Vue son expérience, il nous a montré comment construire une séquence d'enseignement apprentissage en fonction d'un public donné, de ses besoins et de ses motivations.

Nous avons constaté que les groupes d'apprenants de la 1^{ère} A.S.L. comprennent le sens dénoté par le conte mais, ils sont incapables de transposer leurs connaissances acquises par écrit. Néanmoins, ils ont essayé d'écrire la situation initiale, grâce aux orientations de leur enseignant, même si elle ne répond pas aux critères de cohérence ou de cohésion. Comme un début, c'est acceptable.

CHAPITRE III

PHASE

EXPÉRIMENTALE

Conclusion

Il est convenable de dire que l'enseignement apprentissage de l'écrit dans une perspective communicative est un domaine très intéressant du moment qu'il aborde toutes les difficultés qui surgissent dans la situation d'écriture.

D'ailleurs, S. MOIRAND a signalé quelques régulations attribuées à ce champ de recherche tout en sollicitant de mettre en lumière les aspects langagiers et communicatifs de l'écrit et aussi de ne pas négliger l'aspect socioculturel de l'apprenant car, le choix d'une pratique scolaire dépend impérativement de la bonne connaissance de ce dernier ; c'est-à-dire l'appartenance socioculturelle du sujet apprenant.

Afin de consolider son savoir, sur le plan de l'écrit, l'apprenant cherche à s'impliquer et de prouver son propre potentiel en matière d'écriture en se basant sur ses goûts personnels ce, en cas où il a envie de passer à l'acte d'écrire.

Dans le cas contraire, l'enseignant est appelé à mettre au point différentes stratégies d'écriture pourvu que ça ne soit pas d'une manière "mécanique" car, l'apprenant arrivera à un stade où il se sentira lassé et démotivé. Il est de préférence, en effet, d'aborder les activités d'écriture dans leur aspect ludique pour réactiver ce que les apprenants savent déjà sur tel ou tel sujet pour provoquer leur engagement.

Didactique du texte littéraire et tradition orale, titre de notre prochain chapitre, abordera l'importance de son exploitation en classe de français langue étrangère et ses richesses du point de vue culturel. Et, cette dimension culturelle sur laquelle repose toute notre recherche expliquera comment le conte populaire algérien serait une source de faire connaître son propre patrimoine par l'intermédiaire de l'écrit dans une langue étrangère qui est le français (dans un cadre coopératif ou travail collégial)

Conclusion

À la différence des textes scientifiques, les textes littéraires sont devenus plus populaires dans le domaine de la didactique des langues étrangères et dans bien d'autres disciplines. C'est pour dire qu'ils s'inscrivent dans une dimension interdisciplinaire.

Enseigner et apprendre la littérature aux jeunes élèves implique non pas un savoir sur l'œuvre d'art mais, de veiller sur l'ambition et l'imprégnation à l'acte de lire pour enfin engendrer l'acte d'écrire. De même, cela donnera aux apprenants une occasion inévitable pour mieux connaître le texte et pourquoi pas l'appriivoiser grâce à leur engagement dans l'écriture de leur propre texte.

En raisonnant de la sorte, nous pensons qu'il serait judicieux, de la part de l'enseignant de langue étrangère, de se doter de tous les moyens nécessaires (linguistique, pédagogique, didactique, etc.), pour mener à bien sa quête d'enseignement et d'être conscient envers l'accomplissement de son devoir en tant que formateur.

Il faut aussi noter que le savoir encyclopédique reste encore insuffisant pour la réussite absolue du projet d'enseignement. Car, la connaissance du public à qui l'enseignant formateur à affaire est conditionnée par plusieurs facteurs à savoir : l'appartenance socioculturelle de l'apprenant, ses problèmes psychologiques en classe, ses difficultés d'apprendre une nouvelle langue (langue étrangère), etc.

Du coup, c'est à travers les productions écrites de ses élèves que l'enseignant de langue étrangère découvre leur personnalité, leur désir et leur préoccupation.

Cependant, l'accomplissement du projet d'écriture dans le processus de l'enseignement apprentissage des langues étrangères en générale, et du FLE en particulier, ne peut se réaliser que par le bon choix du texte support répondant aux besoins des apprenants ; un texte qui leur est familier ou celui qui relève de son patrimoine culturel, tel le conte populaire.

Le conte populaire, comme d'autres genres narratifs, peut faire l'objet d'un enseignement apprentissage efficace d'une langue étrangère du moment qu'il se rapproche de l'univers de l'apprenant, de sa réalité en tant qu'individu et par la suite de connaître le monde.

Si nous nous sommes lancés pour aborder la didactique des contes, c'est pour découvrir et faire découvrir aux autres ses richesses et ses valeurs dissimulées dans telle ou telle communauté et d'inciter les apprenants à s'en servir dans la réalisation de leurs écrits.

Amener l'apprenant à écrire n'est pas une chose facile. Elle représente pour lui la tâche la plus rebutée, de plus pour l'enseignant, qui, à son tour, essaye toujours de lui (apprenant) offrir, de façon ludique, l'opportunité de s'approprier un savoir écrit.

Par conséquent, le plaisir de lire un texte engendre aussi le plaisir d'en écrire un autre. Et, c'est ce que les didacticiens et pédagogues tentent d'appliquer sur le terrain, l'école en question.

Conclusion

Tout au long de notre recherche, nous avons tenté d'entreprendre une démarche didactique et scientifique qui paraît bien déterminer notre objet d'étude concernant l'écriture du conte populaire.

La négociation avec les responsables de l'établissement nous a permis d'effectuer notre observation de classe et d'opter pour les choix : du public, du niveau et du support didactique correspondant au projet.

Comme nous l'avons signalé dans la première partie de ce chapitre (phase expérimentale), l'objet à expérimenter est un texte littéraire du genre narratif appartenant à la tradition orale : le conte populaire en question.

Le choix de ce dernier s'est avéré plus motivant et plus abordable malgré sa longueur. Il s'est présenté comme une nécessité à la compréhension de l'écrit et même à la production écrite malgré que les résultats de cette dernière soient négatifs. Néanmoins, la pratique d'écriture en classe de langue étrangère peut apporter ses fruits dans la mesure où l'enseignant "*formateur des formés*" se fie rigoureusement et sérieusement à la bonne exploitation du projet didactique et, prend notamment le rôle d'un bon négociateur et d'un bon collaborateur.

Notre pratique a révélé bel et bien des données variées partagés entre la réussite et l'échec des épreuves aussi ceux qui se contredisent.

Quant à la réussite à l'écrit, elle correspond aux résultats positifs extraits de l'activité de lecture/compréhension de l'écrit. L'échec des épreuves répond aux résultats moins positifs (pour ne pas dire négatifs) parce que nous ne pouvons pas juger l'absence totale d'un effort écrit fourni par les groupes d'apprenants en laissant des traces de fragments structurés ou non. Dans tous les cas, nous avons réussi proportionnellement à s'impliquer dans les activités d'écriture en classe.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons tenté d'atteindre notre objectif qui était celui d'opter pour un choix du conte populaire pour l'acquisition et l'appropriation de la compétence scripturale centrée sur les connaissances antérieures des groupes des apprenants en français langue étrangère.

À travers le premier chapitre, nous avons essayé de comprendre quelle place donnons-nous à l'écrit dans une situation d'apprentissage en s'appuyant sur le modèle de production écrite de S. Moirand et par la suite, nous nous sommes demandé quels seraient les critères d'un bon choix du texte littéraire, en l'occurrence le conte populaire.

Le choix de ce dernier a été fait en dehors de tout contexte d'enseignement c'est-à-dire qu'il ne figure dans pas dans le manuel scolaire du niveau secondaire.

Le deuxième chapitre, nous l'avons réservé à notre expérimentation effectuée dans un établissement de secondaire ; le Technicum Saïd Benchaib (Biskra), avec les apprenants de la 1^{ère} A.S. classe des littéraires, comporte deux phases dans lesquelles nous avons utilisé quatre différentes activités d'écriture comprenant la lecture/compréhension de l'écrit, une découverte de la structure du conte, un que saviez-vous ? Et un testez-vous pour inventer un conte ainsi qu'une enquête par l'observation de classe afin de vérifier nos hypothèses.

La problématique exposée dans le premier chapitre de notre travail de recherche prend comme fondement la situation d'engagement d'un groupe d'apprenants du secondaire dans une activité d'écriture. Nous sommes partis du constat que la majorité des élèves, dont ceux qui éprouvaient des difficultés avec la langue française, manifestaient des comportements d'agitation et de bavardage incessant. Pour ainsi dire que c'est un signe de leur lassitude à cause de la routine.

L'étude menée sur notre public visé, nous a permis de déduire que le conte populaire constitue un support très intéressant pour la réalisation de différentes activités

d'écriture. Il est aussi un moyen pédagogique efficace pour promouvoir le désir d'écrire en langue française. Ainsi, la présence de ce genre de texte littéraire ajoute une ambiance particulière et une dynamique dans le groupe classe.

Notre intérêt est porté particulièrement sur l'exploitation des connaissances pré acquises des apprenants pour déclencher l'écriture dont l'objectif est de se l'approprier.

Après avoir analysé les réponses des grilles d'observation et des quatre activités pédagogiques proposées en références du conte populaire choisi dans notre pratique aux quatre groupes des apprenants, nous pouvons dire que l'expérience a confirmé proportionnellement nos hypothèses selon lesquelles, le conte populaire aiderait les groupes des apprenants à transformer leur ressources personnelles en une véritables pratique d'écriture. De plus, opter également pour un bon conte tiré du terroir, répondant aussi aux besoins du public apprenant, permettrait de promouvoir son engagement et son désir d'écrire.

Par rapport aux résultats quantitatifs nous avons noté qu'un groupe sur quatre a réussi toutes les activités avec un pourcentage raisonnable de 83,67% (voir figure n° 01, groupe n° 01), 57,14% pour le groupe n° 04, 48,97% pour le groupe n° 03 et 42,85% pour le groupe n° 02. Ce qui équivaut aux critères de réussite des quatre épreuves écrites. Ceci dit, les élèves de la 1^{ère} A.S.L. ne sont pas "*désarmés*" face à l'écrit.

L'analyse qualitative des activités pédagogiques proposées aux groupes des élèves nous a permis d'avouer une légère progression dans leurs écrits. Ils se sont appropriés de nouvelles connaissances thématiques sur le conte populaire (formule d'ouverture et formule de clôture) mais, ils n'ont pas su les exploiter.

Il est à noter que c'est vrai que notre expérience a donné ses fruits mais, la problématique de l'écrit est loin d'être résolue.

La nature de notre expérience demande de prévoir quelques suggestions que nous énumérons dans les points suivants :

- ✓ Apprendre aux apprenants à se défier et à défier ses difficultés scripturales ;
- ✓ Réconcilier et les enseignants et les apprenants aux différentes productions écrites ;

✓ Faire émerger les représentations des apprenants et les aider à les mettre au service des nouveaux apprentissages scolaires à l'écrit ;

✓ Puisque le passage à l'écrit est conditionné par une dynamique motivationnelle des apprenants, il faut que l'enseignant joigne l'utile à l'agréable ; c'est-à-dire l'apprentissage au divertissement en classe de français.

✓ Le choix du texte littéraire à enseigner doit être fait au gré du plaisir des apprenants et non pas au gré du plaisir de l'enseignant.

En dernier mot, nous dirons que cette étude n'est qu'un commencement d'une recherche. Par conséquent, elle peut être une ouverture à d'autre champ d'investigation abordant la production écrite des textes littéraire dans leur dimension créative.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Bentaifour, B. (2009). *Didactique du Texte littéraire Choisir et exploiter un texte pour la classe*. Alger, Thala Édition.

Bourayou, A., (1993). *Les contes populaires algériens d'expression arabe*, Alger, Offices des Publications Universitaires.

Cornaire, C. Mary Raymond, P. (1999). *La production écrite*. Paris, CLE International.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France, Presse Universitaire de Grenoble.

Martinez, P. (2004). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF. Coll. « Que sais-je ? ».

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris, Clé International.

Schmitt, M.-P. et Viala, A. (1982). *Savoir-Lire Précis de lecture critique*. Paris, Éditions Didier.

Séoud, O. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris, Éditions Didier.

Dictionnaires

Aron, P., Saint-Jacques, D., Viala, A., (2002). *Le dictionnaire du Littéraire*. Paris, Presses Universitaires de France.

Barrier, M.-A., Bosquet, A., Bourgeois, É., Carl, C., Doray, P., Garcette, L., Garnier, M., Guyon-Vernier, J., Hourchani-Jeannet, F., Laborde-Lassale, I., Lalève, C., Legendre, L., Marchand, A., Pozner, D., Sommé, P., Urdy, É., Vignot, J., Viviès, C., (2005). *Dictionnaire de français Auzou*. Paris, Éditions Philippe Auzou.

CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International.

Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

Langlois, G. (1996). *El Magharibi le dictionnaire de la langue française avec étymologies, synonymes, antonymes, homonymes, paronymes, analogies et difficultés grammaticales*. Alger, CHIHAB.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D., (2011). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Batna, El Midad.

Rey, A., Rey-Debove, J., (2009). *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*, Bruxelles, Nouvelle Version Électronique, Bureau Van Dijk.

Manuels scolaires et programmes scolaires

Attatfa, Behlouli, A., Bentifour, B., D., Khichane, T., Kouidri, F., Tounsi, M., (1999). *Formation des Professeurs de l'École Fondamentale dans le cadre du dispositif temporaire. Formation À Distance. Langue Française*. Envoi N° 2, Alger, Direction de la Formation.

Français 1^{ère} Année Secondaire. (2011-2012). Boultif, A., Djilali, K., Lefsih, A., Alger, Office National des Publications Scolaires.

Français 6^{ème}. (2000). *À travers mots. Textes. Expressions. Langue*. Direction Carmignani, F., Académie Versailles. Bordas.

Articles

Cervera, R., (2009). "*À la recherche d'une didactique littéraire*", in "*Synergies*" Chine N°4, United International Collège de Chine, Hong Kong Baptist University - Université Normale de Pékin.

DELCAMBRE, I., REUTER, Y., (2002). "*Image du scripteur et rapport à l'écriture*", in "*Pratiques*", n° 113/114, Université Charles-de-Gaule-Lille III.

Massart, R., (2004). *Richesse didactique du conte populaire pour la classe de français première langue*", PREVOS (2), Disponible sur http://www.francparler.org/dossiers/pj/dc2004_contes.pdf, consulté le Dimanche, 26 Février 2012 à 09h07.

Gruca, I. (2004). "*Le conte : pour le plaisir de lire, pour le plaisir d'écrire*", in PREVOS (2), Disponible sur http://www.francparler.org/dossiers/pj/dc2004_contes.pdf, consulté le Dimanche, 26 Février 2012 à 09h07.

NARCY-COMBES, M.-F., (2006). "*Littérature et didactique*", in revue "*Les Cahiers de l'Acedle*", N° 2, "*Recherche en didactique des langues*", colloque Acedle, Juin 2005. Université de Nantes.

Tessonneau, A.-L., (2004). *"Le conte, moyen d'évasion ou matériau pédagogique pluridisciplinaire"*, PREVOS (2), Disponible sur http://www.francparler.org/dossiers/pj/dc2004_contes.pdf, consulté le Dimanche, 26 Février 2012 à 09h07.

Logiciels encyclopédiques

Encyclopédie Hachette Multimédia [CD-ROM]. (2005). Paris, IDM.

Thèses et mémoires

GHELLAL, A. (2006). *Didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du F.L.E.* Thèse de Doctorat. Université d'Oran Es-senia.

MEKHNACHE, M., (2010-2011). *"L'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique. Pour un développement des compétences de production. Cas de la 1^{ère} Année Moyenne"*, Thèse de Doctorat. Université El Hadj Lakhdar-Batna.