

R épublique Alg érienne D éocratique et Populaire
Minist ère de l'Enseignement Sup érieur et de la Recherche Scientifique

Universit éFr ères Mentouri Constantine 1
Facult édes Lettres et des Langues
D épartement des Lettres et de Langue Fran çaise

N° d'ordre :17/DS/2020

N° de Série :03/Fr/2020

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat ès
Sciences

Option : Didactique

La didactique du texte littéraire en classe de FLE,
entre réalité du terrain et perspectives.
Cas de l'école primaire en Algérie.

Pr ésent ée par :

Nadjet BOUCHERIBA

Sous la direction de :

Pr. Fatiha HACINI

Membres du jury : Soutenue le 16/02/2020

Pr ésidente : Farida LOGBI, Professeure, Universit éConstantine 1

Rapporteur : Fatiha HACINI, Professeure, Universit éConstantine 1

Examineur : Samir ABDELHAHMID, Professeur, Universit éde Batna

Examineur : Boubakeur BOUZIDI, Ma ître de Conf érences-A-Universit éde S áif

Examineur : Salah FAID, Ma ître de Conf érences- A- Universit éde M'Sila

Ann ée 2019-2020

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	12
Approches théoriques	
CHAPITRE I : Quelques notions : Essais de définition	
Introduction.....	21
1. Qu'est ce qu'un texte littéraire.....	21
2. Les rôles des textes littéraires	22
3. Le plaisir de lire	22
4. Le monde des livres.....	23
5. L'identité du livre.....	23
6. Le texte littéraire au cycle primaire	24
6 .1. L'éditeur.....	24
6.2. La couverture	25
6.3. Le nom de l'auteur	25
6.4. Le titre	27
6.5. L'étiquette générique.....	28
6.6. La tranche.....	28
6.7. La quatrième de couverture.....	28
Conclusion.....	28

CHAPITRE II: Des thèses et des auteurs

Introduction	30
1. Thèse et synthèse de Jocelyne.....	30
2. La thèse de Bertrand Daunay.....	35
3. Thèses de(Anne-Brit Fenner, Marina Katnie- Bakarsie, Maria Kostelnikova et Hermine Penz).....	37
4. La thèse de Jean Louis Dufays.....	39
5. La thèse de Tzvetan Todorov.....	41
6. La thèse d'Antoine Compagnon.....	42
6.1. Et dans sa leçon inaugurale.....	46
Conclusion.....	47

CHAPITRE III : Trace du littéraire à l'école primaire dans les programmes et les documents officiels

Introduction.....	50
1. Le cycle primaire globalement	50
1.1. Finalités et objectifs.....	50
1.2. Evaluation	51
1.3. Méthodologie	52
2. Les compétences de la fin de la 3 ^{ème} année primaire.....	53
2.1. Le volume horaire.....	54
2.2. Les supports	54
2.3. L'évaluation.....	56
2.4. Proposition.....	57
3. Programme de la 4 ^{ème} année primaire	57
3.1. Finalités et objectifs	57

3.2. Méthodologie	58
3.3. Objectifs d'apprentissage et activités	61
3.3.1. L'oral compréhension.....	61
3.3.2. L'oral expression.....	62
3.3.3. L'écrit production.....	63
3.3.4. L'écrit expression	65
3.4. Thèmes et supports.....	68
3.5. Evaluation des compétences de fin d'année.....	69
4. Programme de français de la 5 ^{ème} année primaire.....	72
4.1. Les objectifs de l'enseignement du français en 5 ^{ème} année primaire.....	72
Conclusion	78

TRAVAIL DE TERRAIN

CHAPITRE I: Manuel de 5^{ème} année primaire, investigation et constat

Introduction.....	81
1. Description du manuel	82
2. Le texte littéraire dans le manuel	84
2.1. Projet 1 « Faire connaître les métiers »	84
2.1.1. Constat projet 1.....	90
2.2. Projet 2 « Lire et écrire un conte »... ..	91
2.2.1. Constat projet 2.....	96
2.3. Projet 3 « Lire et écrire un texte documentaire».....	97

2.3.1. Constat projet 3.....	102
2.4. Projet 4 « Lire et écrire un texte prescriptif »	102
2.4.1. Constat projet 4.....	106
Conclusion	106
3. Qu'en est-il du coté des élèves ?.....	109
3.1. Exemple de questionnaire	109
3.2. Méthodologie et recueil de données.....	109
3.3. Analyse des résultats	110
Conclusion	113

CHAPITRE II : Manuel de 4^{ème} année primaire,
investigation et constat

Introduction	116
1. Description du manuel de 4 ^{ème} AP.....	118
1.1. Les ateliers de lecture proposés aux élèves.....	120
1.2. Premier constat.....	125
2. Le texte littéraire dans le manuel	126
2.1. Projet 1 « Lire et écrire ».....	126
2.1.1. Constat projet 1.....	143
2.2. Projet 2 « Lire et écrire des textes différents ».....	144
2.2.1. Constat projet 2.....	157
2.3. Projet 3« Lire et écrire une comptine ou un poème ».	158
2.3.1 Constat projet 3.....	171
3. La description du cahier d'activités.....	171

3.1. Constat cahier d'activité	176
Conclusion.....	176

CHAPITRE III : Manuel de 3^{ème} année primaire,
investigation et constat

Introduction	179
a. Autour de la notion de projet.....	179
b. Le projet en tant qu'approche pédagogique.....	182
c. L'apprentissage par projet.....	182
1. Description du manuel de 3 ^{ème} année.....	184
2. Le texte littéraire dans le manuel	185
2.1. Constat manuel de 3 ^{ème} AP.....	193
Conclusion.....	194

CHAPITRE IV : Analyse du questionnaire destiné aux
enseignants du primaire

Introduction.....	196
1. Exemple du questionnaire.....	196
1.1 Description du questionnaire.....	198
2. Analyse des résultats.....	198
Conclusion	218

CHAPITRE V : Exemple d'observation de Pratiques en classe de FLE

Introduction	220
1. Description du corpus	220
1.1. Grille d'observation : pourquoi et comment	221
1.2. Présentation de la grille.....	221
1. 2.2 Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral, de lecture et de la compréhension en classe de FLE « Quel rôle pour le texte littéraire ? ».....	222
A. Le choix du texte.....	222
B. Le texte littéraire outil ou objet d'apprentissage....	222
C. Quel profil pour l'enseignant.....	222
D. Réaction des apprenants : résistance ou motivation.....	223
E. Attitude adéquate de l'enseignant	223
2. Analyse des données.....	223
2.1. Corpus /classe1/Lecture : Histoire de Babar.....	223
Introduction	223
A. Le choix du texte.....	224
B . Le texte littéraire outil ou objet d'apprentissage	224
.....	224
C. Quel profil pour l'enseignant ?	225

D. Réaction des apprenants : résistance ou motivation.....	225
E. Attitude adéquate de l'enseignant	226
Conclusion	226
2.2. Corpus /classe2/Oral : Le crayon magique.....	
Introduction	227
A. Le choix du texte.....	227
B . Le texte littéraire outil ou objet d'apprentissage	227
C. Quel profil pour l'enseignant ?	228
D. Réaction des apprenants : résistance ou motivation.....	228
E. Attitude adéquate de l'enseignant	229
Conclusion	229
2.3. Corpus /classe3/Etude de texte : Hansel et Gretel.....	
Introduction	229
A. Le choix du texte.....	230
B . Le texte littéraire outil ou objet d'apprentissage	230
C. Quel profil pour l'enseignant ?.....	231
D. Réaction des apprenants : résistance ou motivation.....	231
E. Attitude adéquate de l'enseignant	231
Conclusion	231

3. Perspectives : Essai de proposition	232
3.1. Corriger les anomalies	232
3.2. Proposer des solutions	232
3.2.1. Les concepteurs	232
3.2.2. Le guide des enseignants.....	233
3.2.2.1. Exemple.....	233
CHAPITRE VI : Analyse du questionnaire destiné aux stagiaires de l'ENSC, destinés à l'enseignement primaire	
Introduction	237
1. Exemple du questionnaire	238
2. Description du questionnaire	239
3. Analyse des résultats	240
Conclusion	254
CHAPITRE VII : Vérification auprès des étudiants du supérieur	
Introduction.....	257
1. Problématique et population cible	259
1.1. Exemple du questionnaire	261
2. Recueil de données et analyse	262
3. Résultats et commentaires	263
Conclusion	269
CONCLUSION GENERALE.....	273
Références bibliographiques	283
Résumé : Français, Anglais, Arabe	290

Remerciements

Nous accordons un grand merci au professeur Mme Hacini Fatiha d'avoir accepté de diriger ce travail de recherche durant toutes ces années, d'avoir été patiente et attentive. Merci également au professeur Mr Bertrand Daunay pour ses conseils et surtout sa disponibilité durant mes stages à l'université Lille 3.

Nous tenons à remercier, de façon particulière, tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

Nos remerciements vont aussi vers tous les acteurs de l'éducation nationale (enseignants du primaire, inspecteurs de l'éducation, élèves, étudiants) qui ont bien voulu prêter leur concours, tout au long de notre travail d'investigation.

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

<<Après "Qu'est ce que la littérature?", "Qui parle?", et "De quoi?", la question "A qui?" semble inévitable. Après la littérature, l'auteur et le monde, l'élément littéraire le plus urgent à examiner est le lecteur. >>¹. Si notre thème tourne autour du texte et de son auteur, c'est bien pour atteindre l'objectif principal qui est le lecteur et donc l'apprenant. Dans la perspective d'étudier les "phénomènes de réception"² chez les apprenants de FLE, il nous semble nécessaire d'essayer de connaître les lecteurs que peuvent être des enfants après deux ans d'apprentissage de la langue maternelle dans les classes de l'école primaire. Signalant par ailleurs que l'apprentissage de la langue française ne débute qu'à la 3^{ème} année primaire. Notre thème de recherche dans sa version finale est inspiré d'une réalité pesante en rapport avec l'enseignement du Français en Algérie, à l'école primaire plus précisément. En effet, les différents acteurs en rapport avec le système éducatif que nous avons pu approcher semblent ignorer ou du moins minimiser la présence, l'utilisation et même l'utilité du texte littéraire à l'école primaire. L'idée de « l'enseignement du texte littéraire » réintègre, malgré tout, peu à peu la scène pédagogique et didactique, mais la manière de faire demeure abstraite :

*«La littérature revient à la mode, en effet, dans la didactique du français langue étrangère. On la cite, on s'y réfère, on la vénère...après l'avoir si longtemps bannie, accusée de tous les maux, le plus grave étant qu'elle ne permettait pas d'apprendre à communiquer »*³M. Naturel (1995 : 3). Sur les trois manuels objets d'étude (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire), celui de la 4^{ème} année (2^{ème} Année d'apprentissage du FLE) est le plus pertinent. Avant même d'entamer le 1^{er} projet (le manuel contient trois projets), les apprenants sont

¹ Compagnon. A., 1998, P92

² Vargas C, Rouxel A, Lebrun M (dir) .2007.P.223

³ Naturel. M, 1995,

confrontés à une série d'exercices ciblés, où les mots clés qui reviennent souvent sont de réels indicateurs. Cela laisse supposer que c'est bien là l'enjeu principal des concepteurs. Voir (Annexe n°1)

Par ailleurs, dès l'avant-propos du même manuel destiné aux apprenants, nous pouvons lire : « *Dans la première partie, tu trouveras un premier "atelier de lecture" et tu apprendras à lire des couvertures de livres, à utiliser ton livre de Français et à organiser ton cartable. Tu découvriras des textes à écouter, des textes à lire et des textes à (re)produire* ». Le mot "lire" est utilisé deux fois, "texte" trois fois, "lecture" une fois et enfin "livre" deux fois. En guise de conclusion, nous pouvons lire *"toutes ces activités t'aideront à apprendre à lire et à écrire afin de mieux communiquer en Français."* Donc l'objectif est bien là : mieux communiquer en langue française.

C'est donc, en se basant sur cette nouvelle approche en matière d'enseignement de FLE que nous comptons aborder notre thème de recherche. En effet, existe-t-il une littérature dans les manuels du primaire ? Si oui, pour quelles finalités ? Sachons d'abord, qu'à priori les finalités d'un texte littéraire dans une classe de FLE à l'école primaire se limitent à trois activités : l'oral, la compréhension de l'écrit et la lecture. Au-delà de ces trois activités, qui rappelons le, ne représentent pas l'objet de notre étude, nous pensons que l'existence même du texte littéraire et son exploitation par les enseignants susciterait chez les apprenants, la curiosité la motivation et peut être même le plaisir d'un nouveau savoir, celui de la découverte : d'une histoire derrière le texte et d'un auteur derrière l'histoire. Cela ne pourrait-être à notre sens qu'une initiation à l'amour des « livres » et donc le plaisir de lire, une littérature universelle, une construction de l'être humain. Au delà des lacunes linguistiques des élèves, au-delà des difficultés rencontrées par une catégorie d'enseignants, non formés, le gain et le fruit seraient bien là, puisqu'il s'agit d'une littérature diversifiée : française, francophone, traduite et de plusieurs genres (fable, conte, roman, poème, comptine).

Avant, l'enseignant du FLE notamment au primaire, avait le droit de fabriquer des textes courts en agencant une série de phrases pour faciliter la compréhension. Il prenait le soin de choisir des phrases simples et courtes. Mais depuis l'avènement des réformes scolaires appliquées officiellement à partir de l'année 2002-2003, l'enseignant n'a plus ce droit. Il doit obligatoirement utiliser comme support des documents authentiques, souvent des textes ou extraits littéraires dûment signés par des auteurs "propriétaires".

La question qui s'impose est la suivante : les réticences autour de l'apprentissage du texte littéraire au primaire (difficultés pour des enseignants non formés, lacunes linguistiques des apprenants, littérature française ou francophone...) entravent-elles l'acquisition du Français langue étrangère? Influencent-elles le rapport au texte, plus précisément ?

L'apprenant du FLE au primaire, ce novice appelé à apprendre le Français langue étrangère dès l'âge de 8 ans pourrait se plaindre "d'affronter" des textes dont il est incapable de déchiffrer, ne serait-ce que le titre. Un sentiment de peur pourrait surgir dès le premier "contact". Des représentations conjuguées à des idées préconçues quant à la langue, et surtout la culture de l'autre prennent le relais. Ces phénomènes risqueraient d'entraver l'opération d'acquisition, en faisant naître un sentiment d'insécurité chez les apprenants.

Ce qui serait valable au lycée et, à degré moindre au collège, ne l'est peut-être pas au primaire. L'objectif n'est pas de remettre en cause l'enseignement du texte d'auteur, plus précisément le texte littéraire (conte, poésie, roman) dans son aspect esthétique mais plutôt son aspect pédagogique et didactique. Bertrand Daunay citant Michel Picard (1986:242) écrit : " *l'effet littéraire n'est concevable que pour le joueur expérimenté l'«amateur» averti.*" Il s'agit ici bien sûr de l'apprenant "natif" capable théoriquement de lire et de comprendre un texte, qu'en est-il alors du jeune apprenant de FLE? Nous pensons qu'il serait légitime de vouloir d'abord apprendre une langue avant d'accéder à la littérature

de cette même langue. Même si l'idée va en contre sens du devenir "*des jeunes sortis du système scolaire avant d'avoir accédé au lycée*"⁴ ».

Mais, n'est-il pas vrai aussi que l'apprentissage de la langue passe par le texte littéraire, de tout genre, comme support pédagogique et didactique en classe de FLE ? Cela dit, nous pensons qu'avant d'affronter un texte littéraire en classe de FLE, l'enseignant doit d'abord être préparé. Il est nécessaire qu'il puisse connaître, pour ne pas dire maîtriser, plusieurs éléments en rapport avec le fait littéraire. Mais aussi, des notions clés concernant la didactique du texte littéraire, ainsi que la littérature destinée à un jeune public.

En effet, « la littérature de jeunesse » très sollicitée ces dernières années en classes de langues, semble peu ou pas du tout connue en milieu scolaire en Algérie : *« Mais Il est aussi vrai que de nombreux enseignants peu formés à la didactique des textes littéraires rencontrent d'énormes difficultés dans le traitement des dimensions symboliques, biographiques, contextuelles ou théoriques. Aussi préfèrent-ils travailler sur des supports marqués par une référentialité immédiate se prêtant aux entrées à l'aide de questions exploratoires (qui, quoi, où, quand), à la saisie aisée de la thématique traitée et de la problématique abordée »*⁵. Nous serons amenés donc à nous demander si les enseignants de FLE exerçant actuellement à l'école primaire ont bénéficié de tels enseignements, au cours de leurs études ?

Quand Daunay évoque "les Beurs" (les français d'origine algérienne) en France et la littérature "étrangère" dans son article, nous sommes tout de suite tentés par cette folle comparaison entre l'apprenant français d'origine étrangère (le Beur) et l'apprenant étranger appartenant à cette même origine. Les interrogations sont les mêmes, Où? Quand? et Comment? Accéder au texte littéraire d'expression Française ? Pourtant le contexte est loin d'être le même. En effet,

⁴ **Bertrand Daunay**, 2006, « *Lecture littéraire et disqualification sociale* »

⁵Tayeb. Bouguerra , 2007, p.131

s'agissant du FLE, serait-il possible de parler de "discours de ségrégation entre primaire et secondaire ?" Nous pensons par ailleurs qu'on est encore loin de la notion de " liseur" chez nos apprenants :

Afin de vérifier toutes ces hypothèses, nous comptons d'abord entamer notre travail de recherche par un aperçu théorique. De Roland Barthes et jusqu'à Antoine Compagnon, nous essayerons d'exposer, en premier lieu, les différentes thèses élaborées par ces théoriciens spécialistes en la matière, puis d'intervenir dans un débat qui dure et qui demeure d'actualité. Il s'agit de l'enseignement de la littérature. Des ouvrages récents et des auteurs contemporains, acteurs toujours en action, vont servir de témoins. Ce débat de spécialistes va être mis en évidence à travers l'exposition de leurs ouvrages (Antoine Compagnon, Tzvetan Todorov, Bertrand Daunay, Jocelyne Giasson, Jean-Louis Dufays...) d'autres vont être cités à travers notre progression et notre analyse (Roland Barthes, Yves Reuter, Thierry Poyet, Hubert Dupart, Catherine Tauveron, Alain Viala, Maurice Couturier...). L'objectif étant de pouvoir toucher au maximum les intervenants les plus actifs, quant à notre thématique. Avant d'entamer notre partie pratique, nous comptons interroger les programmes officiels concernant la notion du texte et du littéraire plus précisément.

La deuxième partie de notre travail sera purement pratique. Dans le souci de cerner notre problématique et de vérifier les hypothèses émises, nous tenterons d'explorer et de nous rapprocher de tous les éléments et acteurs agissant sur le système scolaire, ou pouvant l'influencer. Cela dit, nous essayerons d'abord de détecter la moindre trace littéraire dans les trois manuels conçus et élaborés spécialement pour les élèves du primaire et leurs enseignants. Pour ce faire, tous les textes, extraits de textes, histoires, contes, comptines et poèmes, seront passés en revue, les auteurs bien identifiés et les sources mises en évidence.

À l'aide donc de tableaux récapitulatifs, nous examinerons chaque projet à part, avec un constat et une conclusion pour chaque manuel. Ce travail

s'effectuera sur trois chapitres pour les trois manuels du primaire. Le premier chapitre qui traitera le manuel de la 5^{ème} année primaire sera suivi de l'analyse d'un premier questionnaire destiné aux élèves d'une classe de 5^{ème}. Une dizaine de questions autour de la langue française, la lecture, les livres et la notion de titre et d'auteur sera posée à des apprenants de FLE de 11ans, pour voir ce qui se passe du côté de leurs «petits cerveaux ». En guise de perspective, nous formulerons un essai de proposition en rapport avec le choix des textes et extraits de textes à placer dans un manuel scolaire.

L'étape suivante concernera un autre élément humain dans cette équation à plusieurs variables. Nous irons aborder les premiers concernés, les enseignants en l'occurrence, en leur posant une série de questions à travers un questionnaire anonyme. Les points les plus pertinents dans notre thématique seront évoqués. Ainsi, l'enseignement-apprentissage du FLE et la littérature, les manuels et leur contenu littéraire, les différents genres littéraires enseignés, les difficultés des enseignants et les limites des apprenants, la littérature française et francophone, la littérature de jeunesse, la littérature outil ou objet d'apprentissage...Autant de notions et de concepts clés nécessaires à l'élucidation de notre problématique.

Nous comptons dégager, après l'analyse des données, la vision réelle des enseignants et leurs appréhensions quant-à l'enseignement du texte littéraire.

Le cinquième chapitre sera consacré à l'analyse de quelques vidéos filmées en classe de FLE. Nous irons constater de visu ce qui se passe en classe de français langue étrangère entre un enseignant et ses élèves. Un autre public, aussi important que le précédent, sinon plus, sera questionné dans le chapitre suivant. Il s'agit de la promotion 2014/2015 de l'ENSC (l'école normale supérieure de Constantine), destinée à l'enseignement primaire. Nous irons donc, interroger ces stagiaires, futurs enseignants en fin de leur cursus, sachant que leur parcours de formation est complètement différent de celui assuré à l'université. Implicitement, cette étude comparative entre les réponses des

enseignants issus de l'université et ceux formés par l'ENS pourrait peut être aboutir à une nouvelle conception des réalités du terrain.

Enfin, notre septième et dernier chapitre sera une vérification auprès des étudiants de l'enseignement supérieur. Nous irons questionner les souvenirs de lecture de deux groupes d'étudiants, le premier à l'université (1^{ère} année master : Bac+4), le deuxième à l'ENS (futurs enseignants de lycée : Bac+4). Nous comptons faire de ce petit travail de comparaison, le couronnement de notre cheminement, mais aussi un outil de vérification de notre hypothèse de départ.

Notre conclusion générale sera donc l'ultime vérification de nos hypothèses de départ. Nous espérons sortir avec des enseignements et des recommandations souhaitant toucher les différents acteurs de l'éducation.

APPROCHES THEORIQUES

CHAPITRE I

Quelques notions : Essais de d éfinition

Quelques notions : essais de définition

Introduction

Dans ce chapitre, nous allons voir comment le texte littéraire joue un rôle dans la formation de l'élève au primaire. Cette question a été traitée par plusieurs chercheurs au cours de ces dernières années. Les questions que nous posons actuellement : Faut-il enseigner les textes littéraires? Et quel type de texte faut-il enseigner ? Pour répondre à ces questions il faut d'abord définir le texte littéraire ?

1. Qu'est ce qu'un texte littéraire ?

La question de définition du texte littéraire a été traitée par plusieurs chercheurs dans le domaine littéraire. Turmel-John (1996, p.51) traite la question comme " *tout texte relevant de la fiction, écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune*". Bourque (1989, p.68) le définit comme " *ce type de texte qui s'emploie à prendre des risques, voire qui s'amuse à provoquer la langue*". Quant à De Koninck (1998, p.57), une opposition existe entre le texte littéraire et le texte courant. Dans le texte littéraire, on peut se permettre des fantaisies et on laisse libre cours à notre imagination c'est-à-dire à la fiction. Dans le texte courant, l'auteur peut adopter une écriture sans restriction (c'est-à-dire sans respect de la norme de la langue parce que l'objectif de l'auteur c'est le partage d'un univers imaginaire avec son lecteur. Par contre le texte courant est un texte clair sans ambiguïté dont l'objectif est d'informer le lecteur. Ce type de texte doit respecter les règles de l'écrit pour permettre au lecteur de saisir le sens. D'autres chercheurs comme Poslaniec (1995a, p.18) déplorent l'inexistence d'une réelle tentative de définition, avec précision, de ce qui est littéraire et de ce qui ne l'est pas et même si tentative existe, elle n'est

jamais menée à bien. Alors que d'autres comme Noël Gaudreault (1997, p.11) critiquent aussi toutes les définitions du texte littéraire et rappellent à ce titre que plusieurs conceptions s'affrontent autour de la notion même du littéraire : "*le débat se joue entre deux tendances: la tendance ségrégationniste et la tendance intégrationniste, plus ouverte*". D'autres enfin abordent la notion du texte littéraire dans son sens le plus large acceptant toutes les tendances.

2. Les rôles des textes littéraires

Plusieurs auteurs ont tenté d'expliquer les finalités des textes littéraires. Citant le cas de Thérien (1997), qui relève qu'il existe quatre finalités qui poussent les gens à lire. Il évoque en premier lieu *la quête du sens* puis en deuxième et en troisième lieu respectivement *le rêve encyclopédique* et *le plaisir hédoniste* et souligne en dernier lieu *l'apprentissage linguistique* considéré comme une finalité valable mais secondaire. Pour d'autres chercheurs comme Vandendorpe (1992), la lecture du texte littéraire permet d'atteindre trois grands objectifs qui sont d'ordre socio-affectif, esthétique-culturel et intellectuel. Une autre personne, Guérette (1995) attribue à la littérature de jeunesse et d'enfance un rôle de développement social, cognitif et affectif des élèves et une activité contribuant à l'acquisition des connaissances notamment linguistiques.

3. Le plaisir de lire

Personne ne peut douter du rôle non négligeable de la lecture. L'engouement à cette activité n'a jamais cessé depuis la nuit des temps. Des adultes comme des enfants lisent durant leurs vacances pour se détendre ou pour s'évader à la monotonie de la vie quotidienne, celle-ci leur procure du plaisir et ils s'y adonnent à fond. Plusieurs écrivains ont parlé de la lecture et les bienfaits de celle-ci. Citant par exemple la célèbre citation de Montesquieu dans son ouvrage *Mes pensées* : "*L'étude a été pour moi le souverain remède contre les dégoûts de la vie, n'ayant jamais eu de chagrin qu'une heure de lecture ne m'ait ôtée*"⁶. Ou bien ce biologiste Jean Rostand qui écrit "*Je demande à un livre de*

⁶Larousse expression 2002

cr éer en moi le besoin de ce qu'il m'apporte"⁷. Donc, la question de la lecture a é é d é battue il y a bien longtemps, elle est aussi un rem ède contre l'angoisse et un antidote contre la vieillesse comme disait un vieux chasseur de l'Amazonie qui vient de d é couvrir le plaisir de la lecture⁸.

4. Le monde des livres

«*Le livre est un monde* », disait Barthes dans son ouvrage «*Critique et v érit é*». Le critique face un livre éprouve les mêmes conditions de parole qu'un écrivain face au monde. Donc, le critique se trouve dans la même situation qu'un écrivain. Cette é quation a connu son heure de gloire. Mais, elle est aussi r é versible si on consid ère que «*le monde est un livre* » ou le livre parle quand même d'un monde. Et le livre peut constituer le monde en parlant des œuvres philosophiques.

5. L'identité du livre

Le p é ritexte est un ensemble d'éléments textuels qui accompagne une œuvre écrite. Ces éléments servent à présenter l'œuvre et son auteur par des indices. Ces derniers orientent le lecteur dans son choix de lire ou d'étudier telle ou telle œuvre. Pour Genette dans son ouvrage *Seuils*, le p é ritexte sert à *pr é senter* un texte et le *rendre pr é sent* :

«*[...] ce texte se présente rarement à l'état nu, sans le renfort et l'accompagnement d'un certain nombre de productions, elles-m êmes verbales ou non, [...] dont on ne sait pas toujours si l'on doit ou non considérer qu'elles lui appartiennent, mais qui en tout cas l'entourent et le prolongent, précisément pour le pr é senter, au sens habituel de ce verbe, mais aussi en son sens le plus fort : pour le rendre pr é sent, pour assurer sa pr é sence au monde, sa « r é ception » et sa consommation [...]*» .

⁷IDEM

⁸Giasson Jocelyne, 2000, p5.

Pour Bernard Valette les indices servent de guide pour le lecteur et la compréhension du message est facilitée

« Ce signifié en puissance (le texte) est largement canalisé toutefois par un réseau d'indices qui guident le lecteur et établissent, comme pour la visite d'un musée un ensemble de garde-fous grâce auxquels la compréhension du message se trouve facilitée (et la part de l'imagination dangereusement réduite). »⁹

Pour faire simple, Il s'agit du paratexte situé à l'intérieur du livre – le **paratexte** – (le titre, les sous-titres, les intertitres, les noms de l'auteur et de l'éditeur, la date d'édition, la préface, les notes, les illustrations, la table des matières, la postface, la quatrième de couverture...) et celui situé à l'extérieur du livre.¹⁰

6. Le texte littéraire au cycle primaire

L'enseignement du texte littéraire dans le cycle primaire vise principalement à faire acquiescer aux élèves une compétence sémiologique (image du texte et repérage des indices) et une identification des différents types de discours pour approfondir leurs connaissances linguistiques.

Il faut signaler que la notion paratextuelle, les indices donc, est très utilisée dans la didactique du texte littéraire au cycle primaire. L'identification des éléments qui entourent le texte est une activité indispensable et obligatoire. Parmi ces éléments on trouve le titre la source, le nom de l'auteur, l'image, les citations. La plupart des enseignants ne sont pas convaincus de l'importance et la pertinence de ces éléments.

6.1. L'éditeur :

C'est une personne morale ou physique qui édite ou publie des ouvrages littéraires. L'éditeur ou l'éditrice est un métier dont l'activité consiste à examiner des manuscrits littéraires, scientifiques, techniques ou musicaux dans le but d'en

Bernard VALETTE, 1993, p.148⁹

¹⁰ www.fabula.org/atelier.php?Paratexte

imprimer et reproduire un certain nombre d'exemplaires et d'en assurer ensuite la diffusion auprès des **libraires** et autres points de vente. Le terme *éditeur* peut désigner, en français, aussi bien une **personne morale** — il s'agit alors d'une **maison d'édition** — qu'une personne physique — il peut alors s'agir du gérant d'une maison d'édition, ou de personnes travaillant dans cette maison.¹¹

6.2 La couverture :

La première utilité de la couverture de livre est la protection de ses pages contre les agressions extérieures comme l'humidité, les taches et l'éparpillement des feuilles. Les anciens manuscrits ont survécu grâce à des couvertures en cuir. En plus, la couverture remplit une fonction informative en donnant des informations sur le contenu du livre, son auteur, l'éditeur etc... Elle a en outre, une autre fonction commerciale. Jouant sur la perception du lecteur, les éditeurs commercialisent leurs produits à partir de belles couvertures.

6.3. Le nom de l'auteur :

La notion de l'auteur est une notion vague. Le terme possède plusieurs synonymies. Dans les bibliothèques, il désigne l'œuvre. On le trouve généralement sur la page de couverture où il fait référence. C'est aussi le nom propre d'une personne morte ou vivante. C'est une autorité qui possède une valeur dans la société. Nous pouvons citer à titre d'exemple les grands écrivains français comme Victor Hugo, Proust, Jean Paul Sartre ... pour les écrivains algériens : Mohamed Dib, Kateb Yacine, Rachid Mimouni, Assia Djebar, ... Mais toute personne qui écrit n'est pas forcément un auteur. Une personne peut écrire des documents qui seront archivés par la suite, ou écrire des chefs d'œuvres qui survivent. C'est seulement la dernière personne qui bénéficie du statut de l'auteur.

Michel Foucault parle de la *fonction* de l'auteur. Il affirme qu'il est quasiment impossible de se passer de la notion de l'auteur. Ce dernier est donc

¹¹ Wikipedia

plus proche de son œuvre. La plupart des programmes d'enseignement de la littérature sont organisés autour des auteurs et des œuvres. L'unité du texte et de l'auteur est une unité solide et fondamentale. Le nom de l'auteur dessine les bordures d'un texte comme disait Foucault. Le nom d'auteur est tantôt un nom propre de désignation, tantôt il diffère de celui-ci, car il n'est pas un nom propre comme les autres. Ce dernier désigne une œuvre. Certains noms d'auteurs assurent une fonction classificatoire qui regroupe des textes et évince d'autres. Grâce au nom de l'auteur les textes regroupés seront authentifiés et expliqués. Le texte d'auteur est un discours spécial parmi tous les discours qui existent dans une société. À ce propos, Foucault disait : « *Il manifeste l'événement d'un certain ensemble de discours, et il se réfère au statut de ce discours à l'intérieur d'une société et à l'intérieur d'une culture. [...] La fonction auteur est donc caractéristique du mode d'existence, de circulation et de fonctionnement de certains discours à l'intérieur d'une société* » (p. 83). *Les Mots et les choses* (1966)

Foucault distinguait quatre spécificités des discours pourvus de « la fonction auteur » :

- *La fonction auteur est partie du système juridique et institutionnel des discours :*

Le nom d'auteur objet d'appropriation ne signifie que l'œuvre.

- *La fonction auteur est relative aux genres discursifs et aux époques historiques.* Chaque époque a ses écrivains et a ses chefs d'œuvres ;

- *La fonction auteur est une construction :* la fonction de l'auteur se construit par des opérations complexes qui font resurgir la figure de l'auteur ;

- *La fonction auteur ne renvoie pas à l'individu réel mais à une figure de l'auteur dans le texte.*

Donc, l'auteur n'est pas le seul garant du sens du texte mais il y a l'appropriation du texte par le lecteur qui lui donne aussi un sens. Comme l'écrit Gérard Leclerc, « *la fonction auteur n'est pas seulement un lien psychologique et juridique entre l'auteur et le texte, mais un rapport sémantique et culturel entre le lecteur et le texte* » (Leclerc, 61) Leclerc, Gérard, *Le Sceau de l'œuvre*, Seuil, 1998.

6.4. Le titre :

Le titre représente le premier contact avec le lecteur. Genette lui attribue trois fonctions importantes :

- *La fonction d'identification* : le titre de l'ouvrage est important parce qu'il désigne son auteur. Certains titres d'ouvrages sont très connus du public. Ils renvoient directement à leurs auteurs. Nous citons à titre d'exemple *Nedjma* de Kateb Yacine. Il suffit de citer *Nedjma* au libraire, on n'a pas besoin d'évoquer son auteur. De même, il suffit d'évoquer les *misérables* et non Victor Hugo. La référence du titre et le succès du roman sont insuffisants pour que le titre assure la fonction d'identification. Ce sont la postérité et la traduction dans d'autres langues qui l'assurent.

- *La fonction descriptive* : Le titre informe les lecteurs sur le fond et la forme de l'ouvrage. Genette distingue deux types de titres, le premier *thématique* et le deuxième *rythmique*. D'autres chercheurs comme Charles Grivel (Charles GRIVEL, *Production de l'intérêt romanesque*, Mouton, Paris- La Haye, 1973 in Vincent JOUVE, *La poétique du roman*, coll. « Campus Lettres », Armand Colin, Paris, 2001, p.15.) distinguent un type appelé *mixte*. Ce dernier associe le type *thématique* et *rythmique*. L'information véhiculée par ce titre sera validée par le résumé présent dans la quatrième de couverture.

-*La fonction séductrice* : l'éditeur essaye à chaque fois de séduire de nouveaux lecteurs par la mise en place du titre et son auteur dans un endroit étudié minutieusement.

6.5. L'étiquette générique :

L'éditeur invite souvent les lecteurs par le biais des indices génériques à adopter un certain type de lecture conforme aux genres commercialisés. Des éléments sont donc à prélever par le lecteur pour les transformer en indices et arriver enfin à établir des hypothèses de sens.

6.6. La tranche :

C'est la partie du livre, plutôt fine, qui relie la première de couverture à celle de la quatrième de couverture. Elle renferme les mêmes informations que celle de la première de couverture, pour qu'il puisse être lu lorsqu'il est rangé verticalement dans une bibliothèque.

6.7. La quatrième de couverture.

Pour les romans, les éditeurs choisissent de résumer l'histoire ou faire une petite biographie de l'auteur. Cependant, les informations de la quatrième de couverture ne concernent pas seulement le lecteur mais peuvent concerner aussi les diffuseurs comme les libraires, les bouquinistes et les bibliothécaires. En plus de cela, la quatrième de couverture renferme le code barre, le numéro ISBN qui signifie (*International Standard Book Number*) et le prix du roman.

Conclusion

Après avoir essayé de définir le texte littéraire, son rôle et les différents concepts et mots clés en rapport avec la didactique du texte littéraire, nous nous intéresserons dans le chapitre suivant aux différentes thèses et approches élaborées par des théoriciens et des spécialistes en la matière pour plus de clairvoyance et de discernement quant à la suite de notre investigation.

CHAPITRE II
Des thèses et des auteurs

Introduction

S'il existe un débat qui suscite toujours autant de passion et de divergences, c'est celui relatif à « la didactique de la littérature ». Plusieurs générations de chercheurs et de théoriciens se sont engagés à faire la lumière sur le pourquoi et le comment de l'enseignement du texte littéraire.

Au cours de cet exposé, nous essayerons de passer en revue quelques auteurs parmi les plus pertinents, qui ont abordé l'enseignement de la littérature comme problématique. Ainsi, l'auteur, le lecteur, le jeune apprenant, le livre, l'enseignement, le texte littéraire, autant de notions et de mots clés qui constituent le fond de notre thématique.

1. Thèse et synthèse de Jocelyne Giasson

Jocelyne Giasson traite dans son ouvrage " *les textes littéraires à l'école* " la problématique du texte. D'abord, il est question de définition de la notion des textes littéraires ainsi que leurs rôles. À travers une synthèse de plusieurs ouvrages de théoriciens et chercheurs spécialisés dans le domaine, l'auteure a voulu brosser un tableau exhaustif autour de la définition du texte littéraire.

Turmel-John (1996, p.51), cité par Giasson, évoque le texte littéraire comme " *tout texte relevant de la fiction, écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune*". D'autres comme Bourque (1989, p.68), le définissent comme suit : " *le texte littéraire est ce type de texte qui s'emploie à prendre des risques, voire qui s'amuse à provoquer la langue*".

De Koninck (1998, p.57), fait une opposition entre le texte littéraire et le texte courant. Pour lui, dans un texte littéraire on peut se permettre des fantaisies et on laisse libre cours à notre imagination c'est-à-dire, à la fiction.

Pour les rôles des textes littéraires, plusieurs auteurs ont tenté d'examiner les finalités de ces textes, nous explique Jocelyne Giasson. Elle cite le cas de Thérien (1997) qui relève qu'il existe quatre finalités pour le texte littéraire. Il met en premier lieu *la quête du sens* puis en deuxième et en troisième lieu respectivement *le rêve encyclopédique* et *le plaisir hédoniste* et finalement il évoque *l'apprentissage linguistique*, considéré comme une finalité valable mais secondaire.

Il est question aussi dans cet ouvrage de l'historique de la place des textes littéraires en classe. Dans les années 80, l'époque des approches communicatives en lecture favorise l'arrivée de différents types de textes à l'école. Les recherches en compréhension ont permis de mieux saisir son processus. On s'est rendu compte que des élèves pouvaient comprendre un texte sans aimer la lecture.

Un deuxième aspect historique du phénomène de la lecture à l'école est possible aussi, dans lequel on peut voir les textes littéraires à travers l'évolution des théories littéraires (relevant à la fois de la linguistique et de l'esthétique). Un troisième courant s'intéresse à la réception, c'est le courant le plus répandu actuellement. Cependant une centration sur le lecteur peut nous conduire aux excès. Il y a des auteurs qui essaient de réconcilier centration sur le lecteur et centration sur le texte. Les auteurs font appel à différents termes pour décrire l'expérience littéraire.

L'auteure de l'ouvrage, Giasson en l'occurrence, nous présente le sens de différents termes utilisés par l'expression : comprendre un texte, interpréter un texte, réagir à un texte et apprécier un texte etc.

Giasson nous montre le rôle de l'enseignant avec des élèves de différentes origines ethniques, culturelles et même linguistiques qui peuvent former une communauté de lecteurs. Il n'existe pas une seule façon de créer un climat favorable qui donne aux élèves le goût des textes littéraires, mais il existe une seule façon de devenir un lecteur assidu, c'est lire. Et lire un texte dans un manuel ce n'est pas comme lire le livre lui-même. Il est préférable d'amener les

élèves à la Bibliothèque pour qu'ils puissent échanger leurs connaissances et explorer les livres. Le XIX siècle représente le siècle des lecteurs publics en Europe. Donc partager le même livre avec toute la classe permet de tisser des liens entre tous les élèves. Et faire la lecture aux élèves, demande une planification de la part de l'enseignant.

L'auteure aborde aussi les genres littéraires. Dans ces genres, les livres présentent une certaine analogie de formes et de contenus. Donc connaître ce qui caractérise un genre est un outil indispensable pour l'enseignant. La littérature de jeunesse présente les mêmes genres que la littérature pour les adultes. Dans cette partie aussi, il s'agit de définir les contes, les légendes, les mythes, les albums, les romans, les nouvelles, les fables, la poésie et les bandes dessinées.

Sous l'intitulé : " *des livres de qualité* " un autre chapitre de son ouvrage cité plus haut, l'auteure offre aux élèves des livres de qualité qui constituent un bon départ pour une grande entreprise de lecture. Un livre de qualité présente une diversité de niveaux de lectures : ses textes permettent aux élèves d'atteindre différents enjeux rationnels et passionnels des lectures, qui sont riches par leurs contenus. Les bons livres présentent une profondeur et une richesse qui peuvent grandir avec les enfants tout en révélant leurs secrets. Autre critère de qualité d'un texte, son intensité. Un bon livre doit susciter des émotions chez son lecteur c'est-à-dire qu'il ne doit pas le laisser indifférent. Enfin, l'honnêteté, c'est-à-dire proposer des idées bien tissées dans sa substance et qui vont au delà de la simple intrigue. Un livre de qualité présente une bonne qualité imaginaire.

Dans une autre partie, l'auteure nous explique comment les enseignants parviennent à connaître les livres de qualité susceptibles de faciliter aux élèves le contact avec la littérature. Parmi les critères de sélection, il y a le prix littéraire. Les bons livres sont généralement les livres qui ont eu des prix littéraires et qui regroupent une variété de thèmes et de genres. Dans la littérature de jeunesse, des prix sont attribués pour la qualité des textes, offerte au public. D'autres prix littéraires sont décernés pour l'illustration. Ces

livres visent une catégorie d'âge particulière. Les critiques aussi, de ces livres, peuvent constituer un critère de sélection. Pour connaître les livres de qualité il suffit parfois de lire leur critique. Une autre façon aux enseignants de connaître la littérature de jeunesse, c'est de savoir quels sont les livres populaires chez les enfants et les adolescents. Parfois, il suffit juste de leur poser la question.

On peut également connaître la littérature de jeunesse en consultant les répertoires des Bibliothèques, les catalogues des Maisons d'édition, les Librairies spécialisées, la Bibliothèque de l'école et la Bibliothèque municipale, explique Giasson. On peut aussi faire des lectures régulières tout en notant les livres qui nous semblent très intéressants. La familiarisation avec les livres de jeunesse prend beaucoup de temps pour l'enseignant mais l'exploration de cet univers est une expérience inouïe.

Dans la troisième partie de cet ouvrage intitulé : "*la compréhension des textes littéraires*", il est question du rôle de l'enseignant pour clarifier et élargir la compréhension des textes littéraires aux élèves. Donc, les élèves ont besoin d'apprendre des stratégies générales de compréhension pour construire le sens du texte. Pour cela, ils doivent analyser la structure du texte et faire des liens entre la structure du texte, les actions et les motivations des personnages. L'auteure s'attarde à nous expliquer la compréhension du texte narratif. Passant de la compréhension du texte aux *réactions aux textes littéraires*, l'auteure essaie d'explorer la réaction des élèves face aux textes littéraires.

Par ailleurs, l'auteure recense diverses classifications des réactions des élèves selon les auteurs. Elle cite dans un premier lieu McMahon (1996), qui définit trois grands types de réactions : les liens personnels, les éléments littéraires et l'évaluation du texte. En deuxième lieu Raphaël et Boyd (1997) qui reconnaissent, pour leur part, trois formes de réactions: les réponses personnelles (exprimer ses sentiments); les réponses créatives (jouer avec les idées du texte) et les réponses critiques (analyser l'art de l'auteur). Il y a aussi la classification de Martinez et Roser qui considèrent que le lecteur peut voir l'histoire sous trois

angles: selon son expérience personnelle, comme un message ou comme un objet en regardant le fonctionnement de l'histoire et comment l'auteur développe les points de vue et crée l'atmosphère de cette l'histoire.

Un autre point abordé, "*l'appréciation des textes littéraires*" où l'auteur nous révèle les principaux éléments littéraires qui peuvent faire l'objet d'une discussion avec les élèves et découvrir ainsi l'art de l'auteur.

Le rôle de l'écriture a été largement étudié ainsi que des suggestions aux réactions écrites des élèves du primaire et du secondaire. Même chose pour la lecture thématique, une démarche qui favorise la réaction des élèves aux textes littéraires. Ainsi, les élèves seront amenés petit à petit à organiser leurs expériences littéraires.

L'auteure aborde aussi les activités de prolongement. Elle les a regroupées en fonction des moyens d'expression des élèves, exemples: les arts plastiques, le théâtre et l'écriture.

Parmi les mots clés utilisés par Giasson dans son ouvrage, nous relevons "*cercle de lecture*", il s'agit des principes pédagogiques des cercles de lecture, ainsi chaque élève aura un rôle à jouer dans un groupe de discussion.

Coté "*poésie*", une démarche d'implantation des activités poétiques est proposé. Enfin, en guise de conclusion "*l'évaluation de l'ensemble du processus*" serait l'aboutissement logique de tout le procédé. Il s'agit de l'évaluation de la réaction aux textes littéraires, qui portera sur trois éléments : la réaction écrite, la participation aux discussions et le produit final, tout en présentant les principes et les grilles d'évaluation susceptibles de faciliter l'évaluation de ce type d'activité particulièrement complexe.

Jocelyne Giasson aborde la problématique de la didactique du texte littéraire : de la définition du texte littéraire, passant par son rôle, son enseignement et jusqu' à la réaction des élèves à ce texte. De notre part et concernant l'enseignement apprentissage de fle, nous nous posons certaines questions.

Cet ouvrage propose quelques réponses notamment en rapport avec les différentes représentations. Par ailleurs, d'autres interrogations nécessitent d'autres lectures: Faut-il enseigner la littérature Française ou la littérature Algérienne d'expression Française? Bien sûr qu'il y a de l'idéologie dans toute littérature, idéologie de l'auteur, de l'état ou de toute une société. La littérature sert aussi à remettre en cause des idées déjà conçues (famille, media...). Elle nous pousse à nous poser des questions.

En effet, en Algérie par exemple beaucoup de tabous ont pu être soulevés et des interdits bravés grâce à des œuvres littéraires. La question qui se pose aussi pourrait être: quels genres de textes littéraires faut-il enseigner? Et quelle serait la réaction de nos jeunes élèves aux textes littéraires enseignés? Sachant bien que nos jeunes apprenants perçoivent le Français comme une langue étrangère. Donc, c'est peut-être l'évaluation des activités en classe qui pourrait nous donner des réponses à ce sujet.

2. La thèse de Bertrand Daunay

Dans son article intitulé « *Lecture littéraire et disqualification scolaire* », l'introduction tourne autour de la formule " crise du français ". À commencer par le titre plus que révélateur, "*pourquoi veulent-ils tuer le français?*", ouvrage de Bernard Lecherbonnier (2005). L'auteur semble contester le caractère irrationnel du texte dirigé contre les concepteurs des derniers programmes du français, où on peut relever certains concepts utilisés juste pour prouver la censure dont souffre la littérature (régime totalitaire, nazi, écrivain juif, taliban).

La dite formule « crise du français », aurait vu sa première manifestation entre 1906 et 1914, d'après la revue ELA parue en 2000. Par la suite l'auteur entame l'objet de son analyse en voulant « *montrer combien il est aisé quand il s'agit de l'enseignement de la littérature, de laisser s'épanouir un discours de*

disqualification. » Concernant la disqualification scolaire, des querelles plus ou moins violentes ont éclaté entre différents protagonistes pour la sauvegarde de l'enseignement classique et ce, au début du 20^{ème} siècle. L'auteur n'hésite pas à citer Louis Gueneau 1922 ou Servais Etienne 1933, des propos d'une époque révolue dira-t-il. Ce racisme social n'est plus aussi répandu de nos jours explique l'auteur même s'il cite plus loin Michel Picard 1986. Ce dernier pense qu'on doit déplorer le caractère élitiste et sélectif de "*l'effet littérature*" et non le nier sottement.

En 2000 sur les colonnes du journal le monde, les "beurs " ont constitué un alibi pour un groupe d'intellectuels dans leur opposition à la réforme des programmes du lycée. L'auteur ne semble pas apprécier cette forme « *d'intégration.* »

Par la suite, il s'agit d'étudier la question centrale de l'enseignement de la littérature par les didacticiens et les pédagogues. Il devient nécessaire, selon l'auteur, d'assurer "*un enseignement apprentissage qui prend en compte les pratiques des élèves*". L'auteur mentionne aussi "*la nécessaire adaptation de l'enseignement au nouveau public*" avec en perspective l'enseignement de la littérature, puisqu'il s'agit dorénavant d'une "massification" (l'élargissement constant du public lycéen) de l'enseignement, citant Gustave Lanson (1909). Le couple collège-lycée revient constamment dans l'analyse de l'auteur.

Par ailleurs, il est aussi question de la "*lecture légitime*" il y a donc lire et lire, selon l'auteur, et le lecteur devient "*liseur*" s'il respecte convenablement les règles de la lecture. Selon Albert Thibaudet, les liseurs se répartissent en catégories: le simple lecteur, le lecteur de romans (lit n'importe quoi, le lecteur peu lettré...). L'auteur soupçonne beaucoup plus des représentations et des préjugés qu'une réelle étude sur les pratiques des personnes en matière de la littérature.

Il conclut avec la proposition d'un projet didactique "*pas nouveau*" mais "*minoritaire*". L'approche scolaire de la littérature semble être une urgence.

Il est question aussi d'interroger les représentations des élèves et des enseignants, les pratiques sociales réelles des uns et des autres et le lien entre ces pratiques et les pratiques scolaires.

Cet article est une confrontation de plusieurs sources afin d'en dégager les accords mais surtout les contradictions. Une revue historique exhaustive et méthodique. Le lecteur est séduit par cette approche " *socio-politico-didactique*" que l'auteur semble très bien maîtriser. Les traditionnels tabous deviennent outils et objets d'analyse. Au delà de la réalité française en matière d'enseignement de la littérature, la disqualification sociale, qui nous intéresse particulièrement, semble la formule magique pouvant remplacer dorénavant toutes les représentations en rapport avec la problématique. Ce qui est intéressant c'est la fraîcheur de cet article qui demeure d'actualité pas seulement dans son aspect didactique mais aussi social et politique.

3. Thèse de (Anne-Brit Fenner, Marina Katnie –Bakarsie Maria Kostelnikova et Hermine Penz)

Il s'agit d'un ouvrage collectif intitulé « *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique* ». L'intention des auteurs, dégagée après une lecture de l'ouvrage, serait de préciser la notion de "sensibilisation à la culture" dans le cadre du programme d'enseignement. Un thème central semble orienter les quatre projets décrits dans ces articles. Il s'agit de l'approche communicative dans l'apprentissage d'une langue étrangère " *la confrontation avec une culture étrangère est appréhendée comme un dialogue et comme un processus de communication qui influe sur les participants (...) la composante culturelle est donc considérée comme une entité dynamique et non stratégique* ". (Fenner et Newby; 2000: p.149).

Les auteurs veulent nous faire parvenir l'idée suivante: les approches pratiques examinées doivent être conçues comme l'une des composantes d'un dialogue continu présenté par l'intermédiaire " *d'exemples et d'illustrations qui feront ensuite l'objet d'une interprétation en rapport avec la sensibilisation aux cultures et aux langues*". Cela s'appuie sur les théories présentées et analysées dans les articles en question.

Au niveau de chaque article, l'équilibre entre la théorie et la pratique n'est pas le même. Trois articles traitent de l'interaction dialogique avec les textes littéraires. L'intérêt réside dans le fait que les projets pratiques se basent, entre autres, sur des textes authentiques écrits par des écrivains. Le travail en classe des apprenants s'intègre dans leur propre développement socioculturel. Les apprenants arrivent par la suite à prendre conscience de leurs besoins en tant qu'apprenants de langue. La sensibilisation culturelle et la sensibilisation langagière semble un couple inséparable par rapport à la compétence de communication. L'apprentissage des langues a donc été considéré comme "*un processus permettant aux apprenants de réagir de façon appropriée, culturellement et linguistiquement, à des situations de communication imprévues*".

Les projets pratiques élaborés par les auteurs, avaient comme objectif, l'autonomie des apprenants. Les concepts : interprétations et besoins des apprenants reviennent souvent dans ces articles, il s'agit essentiellement de traiter la formule "*d'interaction dialogique*" dans le cadre de l'apprentissage des langues.

Le premier article analyse le rôle de la littérature dans l'apprentissage d'une langue vivante. La notion de "dialogue" est traitée non seulement par rapport à la communication mais aussi en rapport avec l'apprentissage. En se basant sur la théorie de réception, l'auteur pense que la lecture serait plutôt une compétence productive et non réceptive. La lecture devient un dialogue entre le

lecteur et le texte, mais surtout entre deux cultures, atteignant la fameuse "sensibilité culturelle".

Dans le deuxième article, il s'agit d'étudier l'importance de l'emploi de « dialogues dramatiques » dans le cadre de l'apprentissage de la langue étrangère. Il est toujours question de dialogue en rapport cette fois-ci avec l'interculturel, l'objectif serait d'améliorer la sensibilité aux cultures et langues des apprenants. Le choix des textes dramatiques (théâtre, absurde,...) semble intéressant. En travaillant sur ces textes, les apprenants interprètent et analysent la communication interculturelle en s'interrogeant sur le sens véritable du langage.

Le troisième article s'est basé quant à lui sur un projet déjà réalisé avec des enseignants et apprenants, il s'agit toujours de l'utilisation en salle de classe de textes littéraires : le corpus est en rapport avec l'apprentissage des langues étrangères en Slovaquie. L'auteur compare des textes authentiques et des textes pédagogiques tirés de manuels et plaide finalement pour l'utilisation des textes littéraires en classe. Le quatrième article ne touche pas vraiment notre domaine de recherche (la didactique du texte littéraire) et par conséquent, sa lecture n'a pas été effectuée.

Nous pensons que le point fort, entre autres, de cet ouvrage serait bien la présentation d'activités pédagogiques et pratiques à partir des textes littéraires sélectionnés. Plusieurs enseignements peuvent être tirés aussi à partir des réactions des apprenants suite à leur affrontement au texte littéraire ainsi que les tâches à effectuer.

4. La thèse de Jean-Louis Dufays

Jean-Louis Dufays souligne dans son article « *La dialectique des valeurs : Le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire* », la problématique des enjeux didactiques de la lecture, notamment autour de la notion des valeurs, mais aussi

d'évaluation littéraire. Il évoque de nombreux auteurs quand il parle de lecture « ordinaire », celle qui privilégie « l'implication psychoaffective » du lecteur. Plusieurs définitions ou correspondances sont rappelées d'affilée, en guise de support ou d'argument. Ainsi, lecture heuristique, lecture quasi-pragmatique ou encore l'utilisation du texte, la régie de la progression, art de faire, droit au bovarysme pour finir avec l'éloge de la paraphrase. De Riffaterre, passant par Strieler, Gervais, De Certeau, Pennac et jusqu'à Bertrand Daunay (2002) le compte est fait. Par ailleurs, selon Dufays, le seul auteur qui a assimilé cette lecture « ordinaire » à la lecture littéraire, c'est bien Christian Poslaniec. Toutefois et sans le dire clairement dans le Corps du texte, l'auteur n'oublie pas de mentionner en bas de page, le changement d'attitude de Poslaniec par rapport à cette définition « *jugé par lui-même trop peu distinctive* ».

Cela dit, des valeurs en lien avec cette lecture dite « ordinaire » existent bel et bien, il s'agit selon l'auteur, de la lisibilité et du rapport à la réalité, entre autres. Cette conception de la lecture possède aussi son lot d'enjeux didactiques nous dit l'auteur. Des enjeux tout aussi essentiels que ceux de la lecture « distancié » en opposition à l'autre lecture « spontané », celle des lecteurs en difficulté

Paradoxalement, l'expression qui attire notre attention c'est bien ce « braconnage » intelligent. Braconnage par définition veut dire, « la chasse illégale », ou encore « chasse non autorisée ». Donc, intelligent ou pas, cela ne pourrait être qu'un braconnage « *hors-la-loi* ». Dufays revient à la charge pour confirmer cette vision. Selon lui, on ne peut assimiler exclusivement la lecture littéraire à cette manière de lire. D'abord parce que cette pratique est plutôt qualifiée d'ordinaire que de littéraire ensuite, ce n'est guère porteur d'apprentissage et de développement de compétences nouvelles. En fin de compte, l'auteur ne tranche pas, il préfère garder une certaine neutralité. Pour lui, « la participation » encore moins que la « distanciation » ne reflète pas en elle seule « la lecture littéraire ». Peut-on affirmer alors qu'une « lecture littéraire » est

obligée de joindre l'utile à l'agréable : jamais de lecture ordinaire sans références et donc, jamais de participation sans distanciation ?

5. Thèse de Tzvetan Todorov

La littérature en péril, ce titre sonne comme un mea-culpa d'un Todorov qui revient sur les « dégâts » du structuralisme. Le constat est là, l'école n'apprend pas de quoi parlent les œuvres mais de quoi parlent les critiques. Un désir de couper la littérature du monde, suscité par la critique et l'enseignement littéraire. L'ouvrage de 96 pages, qui s'amorce par un passage autobiographique, raconte son parcours de jeune étudiant. D'abord en Bulgarie où il a étudié les structures des langues bulgare et russe, unique espace de liberté pour lui, ensuite en France dès 1963.

Sa rencontre avec Roland Barthes et Gérard Genette avec qui il a souvent travaillé le mène en 1965 à publier son ouvrage « *Théorie de la littérature* », et à animer la revue *Poétique*. Dans les années 1970, il perd le goût pour les « méthodes d'analyse littéraire » et se penche sur les savoirs de la psychologie, l'anthropologie et de l'histoire. Il s'intéresse aux écrits des anciens déportés des camps russes et allemands et les correspondances de quelques écrivains, privilégiant l'étude des ouvrages historiques, des témoignages et des réflexions. Todorov élargit ainsi les champs de la littérature. Au-delà de la fiction, il imagine d'autres manières de concevoir la littérature et de l'organiser.

En siégeant au conseil national des programmes, Todorov aura une vue d'ensemble sur l'enseignement de la littérature au lycée. Il se rend compte que le contenu des œuvres et la pensée des auteurs sont relégués au second plan. La littérature serait devenue selon Todorov, « un objet langagier clos, autosuffisant, absolu » sans rapport avec le monde extérieur et qui n'inciterait plus à lire. C'est à travers donc une revue historique des grandes conceptions de la littérature, depuis l'antiquité, qu'une remise en cause de l'enseignement et des critiques a

pris forme chez le théoricien, jadis fervent défenseur du structuralisme. «*Le lecteur, lui, cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence. Et c'est lui qui a raison* » persiste l'auteur.

Aussi pertinente soit-elle, la réflexion de Tzvetan Todorov n'a cessé depuis 2007 de nourrir une polémique toujours d'actualité. Universitaires et romanciers tentent encore de répondre à ses accusations et ses remises en cause. Ce texte est intéressant dans la mesure où il a pu provoquer un véritable séisme auprès des critiques littéraires, mais aussi en milieu scolaire, d'enseignement littéraire plus précisément. Cette nouvelle vision du phénomène littéraire mériterait d'être prise en charge sérieusement, par les institutions officielles notamment.

Dans le cadre de notre travail, cette approche Todorovienne jouerait le rôle d'un baromètre pour mesurer éventuellement l'objet de la littérature dans les manuels scolaires, mais aussi dans l'esprit de l'apprenant du FLE, du primaire et jusqu'au lycée.

Todorov plaide pour l'enseignement de la langue française et de la littérature dont l'objectif serait de former «*des citoyens autonomes, donc pourvus d'esprit critique, et des êtres humains épanouis* ». La littérature ne saurait être un phénomène complexe et abstrait du domaine privé des théoriciens. Nous adhérons parfaitement à cette thèse pour la simple raison que toutes nos lectures effectuées dans notre jeunesse, avant d'intégrer l'université étaient de l'ordre du plaisir, avec à chaque fois, au bout du compte : des émotions, des sentiments et une forme de fusion avec le texte.

6. La thèse d'Antoine Compagnon

Dans son ouvrage de référence *Le démon de la théorie, l'auteur* mentionne que la France n'a connu la théorie littéraire que tardivement par

rapport à d'autres pays d'Europe et d'Amérique. Au cours des années 70, la théorie littéraire connaît un essor considérable en France notamment avec la jeune génération, sous diverses appellations : « poétique », « structuralisme », « narratologie », « sémiotique », « nouvelle critique ». Ces courants littéraires emportaient tout le monde à cette époque. La théorie est devenue une méthode et les recherches théoriques n'ont pas connu un véritable succès en France après Barthes (1915-1980). Ce dernier voulait en faire (de la théorie littéraire) une science littéraire au centre des préoccupations sociales. La théorie voulait en finir avec les idées reçues du *sens commun* par exemple, l'intention de l'auteur détermine la signification du texte ou la littérature parlait du monde et que l'essence de la littérature est le style etc ...

La théorie n'a pas atteint son objectif, le sens commun a résisté et on s'intéresse toujours à l'intention de l'auteur, on a toujours, aussi, l'impression que la littérature parle du monde et qu'on est toujours sensible au style.

Antoine Compagnon aborde dans son livre sept notions controversées sur la littérature : la littérarité, l'auteur, le monde, le style, le lecteur, l'histoire, la valeur. Il nous dresse un état des lieux et une généalogie de ces notions. Il opte pour une position à mi chemin entre la théorie littéraire et la conception académique précédente de la littérature. Il fait la distinction entre la notion, **l'auteur et le monde** et celle du **style**. Pour lui, il y a une opposition entre les deux concepts.

Commençant par le concept d'**auteur** pour connaître le sens d'un texte, le *sens commun* nous oblige à déterminer l'intention de l'auteur, c'est-à-dire, ce que l'auteur a voulu dire en recourant aux éléments biographiques qui sont les traces de l'intention de l'auteur. Cette démarche est refusée par la théorie pour décrire le sens du texte, parce que, le sens du texte n'est jamais épuisé par l'intention de l'auteur. Au contraire, il lui échappe, quand celui-ci est détaché de son époque et de son milieu culturel. Le texte peut acquérir d'autres

significations, que l'auteur lui-même n'a pas prévues. Donc le texte doit être vu comme une chose autonome indépendamment de l'intention de son auteur.

Compagnon fait la part des choses, entre l'intention de l'auteur et la signification de son texte car, l'auteur ne dit jamais exactement ce qu'il a voulu dire. Selon Compagnon, l'erreur de la théorie est de confondre le *sens* d'un texte et celui de sa *signification*. Pour lui, le sens d'un texte reste toujours stable dans sa réception par le lecteur alors que sa signification change. Le sens d'un texte est singulier et originel et sa signification est la somme que le lecteur établit entre sens et ses expériences personnelles et culturelles. Donc, elle est plurielle, variable et ouverte et dans un texte, elle ne peut que varier selon les époques et les milieux pour en retirer toute son objectivité. Et le sens reste identique. Une œuvre est dite inépuisable lorsque cette dernière est interprétée de différente manière selon les époques. Le sens d'un texte reste originel mais sa signification est variée. Connaître la biographie de l'auteur n'explique pas son œuvre. Mais son intention reste probablement la base de toute interprétation. Compagnon disait à ce sujet «*Ni les mots sur les pages ni les intentions de l'auteur ne tiennent la clé de la signification d'une œuvre et aucune interprétation des uns et des autres.*»¹².

Le monde : depuis longtemps, on a considéré que la littérature représente la réalité. Cette vision a été remise en cause par la théorie littéraire, cette dernière considère que la littérature ne représente qu'elle-même. Et elle est autonome par rapport à la réalité. La théorie littéraire donne le primat de la forme sur le fond, c'est-à-dire du signifiant sur le signifié. Cette conception a été inspirée de la thèse de Saussure qui stipule que la signification du signe linguistique est différentielle (elle est le résultat de leur relation les uns aux autres), et non référentielle (les signes ne font pas référence aux choses donc on s'intéresse seulement aux signifiants et non au signifié). Ce qui donne l'illusion au lecteur du texte littéraire d'avoir accès à la réalité n'est en effet qu'un *effet du réel* (illusion) régi par des codes littéraires. Selon la théorie littéraire un signifiant

Antoine Compagnon 1998, p110¹²

ne donne pas directement accès et de façon transparente à la réalité. De même qu'un roman ne parle pas de la réalité telle qu'elle est, mais il donne un *effet du réel*.

Selon Compagnon, l'erreur de la théorie littéraire est d'avoir glissé la thèse de l'arbitraire du signe à celui du langage. Grâce à ce dernier, les locuteurs d'une autre langue décrivent le réel d'une autre manière. Donc, il faut qu'ils s'entendent d'abord sur les objets décrits. Il faut que la langue parle de la réalité et la littérature aussi. Cette dernière doit parler du monde et ne pas parler seulement de la littérature. Compagnon conclut que le réel n'est jamais évacué de la théorie littéraire «*En réalité, le contenu, le fond, le réel n'ont jamais été totalement évacués par la théorie littéraire. Il se peut que le déni de la référence observé par les théoriciens n'ait été qu'un alibi pour pouvoir continuer à parler du réalisme.*¹³ ».

Le style : Un autre point de discorde de la théorie littéraire est la notion de style, en annonçant la mort de la stylistique. Le style est la manière de penser d'un écrivain. La langue littéraire se caractérise par son style par rapport au style courant ou la langue courante de tous les jours. Le style, qui avait occupé la scène au cours du XIX^e siècle avec la rhétorique, a cédé le terrain à la description linguistique du texte littéraire. Le terme est très ambigu dans son usage moderne. La stylistique est matière instable en raison de la polysémie du terme *style* lui-même. La description stylistique est une interprétation sémantique. Par exemple l'analyse du style du poème détermine son sens. Il est même possible d'imiter le style d'un écrivain. Et il y a différentes manières de dire la même chose sans qu'elle soit semblable ou identique. De même on peut raconter la même chose avec des styles différents. Compagnon montre que la littérature a toujours été et restera un sujet de discussion et donc «*Qu'est ce que la littérature ?* » demeure sans réponse.

Idem, 1998, p161¹³

6.1. Et dans sa leçon inaugurale :

Au collège de France en 2006 lors de sa leçon inaugurale intitulée, « *La littérature, pour quoi faire ?* », Antoine Compagnon explique les trois grandes fonctions de la littérature :

- Plaire et instruire : C'est-à-dire qu'elle plonge le lecteur dans un univers attrayant qui le charme et provoque son intérêt, en lui donnant des connaissances nouvelles qui développent son instruction.

- Etre un remède et aider le lecteur : qui aide à lutter contre un mal, une souffrance morale.

- Un rôle moteur dans la pensée et la philosophie : elle répare la langue, les écrivains ont réusé le pouvoir de la littérature. Compagnon montre que la littérature est concurrencée par d'autres moyens d'expressions comme le cinéma

- La littérature procure un faste chez son lecteur : elle le rend heureux. Elle a une valeur éthique et elle permet la rencontre de l'Autre et d'acquérir la faculté intuitive de se mettre à la place d'autrui et de percevoir ce qu'il ressent. C'est-à-dire, elle autorise à l'empathie. Selon Compagnon, elle permet de dépasser le cadre étroit de la personne, et prendre conscience de la condition humaine. Elle est une science et une pensée consciente, différente bien sûr de la science et de la philosophie. Sa pensée est heuristique et permet de découvrir des choses nouvelles. Elle est singulière dans ses rapports au temps, par rapport à d'autres formes d'expression. La littérature pour quoi faire ? Elle doit véhiculer des contenus et des savoirs. Elle forme la personne et le citoyen. La littérature que nous lisons et nous étudions rend la vie plus aisée, plus claire et plus ample et en même temps, elle nous rend sensibles aux autres du fait qu'ils sont différents de nous. Elle nous offre l'occasion de transmettre les expériences des autres affirme Compagnon.

Conclusion

Antoine Compagnon ne semble pas loin, en partie, de l'approche de Jean Louis Dufays. Ses trois grandes fonctions de la littérature parlent pour lui. En effet, sans contredire les programmes, il nous dicte sa vision : plaire et instruire, être un remède et aider les lecteurs, un rôle moteur dans la pensée et la philosophie. Le défi est grand, non seulement l'enseignement de la littérature est classé en dernier lieu par rapport aux priorités des programmes pour des raisons évidentes d'ordre social, économique et culturel... Mais il est aussi concurrencé par toutes les œuvres francophones, ou encore la littérature étrangère traduite. Il semblerait que pour réussir une insertion professionnelle, la littérature à elle seule ne serait pas suffisante. Il est vrai aussi qu'on ne peut pas non plus vivre que « d'amour et d'eau fraîche », la comparaison est frappante à notre sens.

Dans cet état d'esprit, la littérature a intérêt à laisser une trace au fin fond de l'âme humaine, à enseigner aussi : la vie, l'autre... Bref, elle doit être d'abord utile à son lecteur, loin de la « lourdeur » de la théorie qui demeure un outil en fin de compte. « *Il ne faut pas que l'outil remplace le travail pour lequel il doit servir* »¹⁴, affirme Alain Viala.

Barthes, par ailleurs, dans sa logique de gauche et de droite, conteste l'idée bizarre qui fait du plaisir une chose simple, d'autant plus que le plaisir n'est pas un élément du texte, selon l'auteur qui affirme que le plaisir « *est une dérive à la fois révolutionnaire et asocial et ne peut être pris en charge par aucune collectivité aucune mentalité aucun idiolecte. Quelque chose de neutre ?* »¹⁵. Seulement, quelque soit l'intensité de ce plaisir, il demeure partiellement « *un plaisir de consommation* » selon l'auteur. Barthes oppose à la notion de « plaisir » qui donne au lecteur le confort compatible avec la culture,

¹⁴ Alain Viala, revue *Le débat*, p 17

¹⁵ Roland Barthes, 2000 (1^{ère} édition : 1973), p 98

une autre notion celle de la «jouissance », plus radicale, plus absolue qui d'épersonnalise, contre la culture¹⁶.

Todorov quant à lui, aime la littérature « *parce qu'elle l'aide à vivre* »¹⁷, il pense par ailleurs que si les jeunes ne lisent plus, la faute en revient aux enseignants. Au fond nous portons la responsabilité en ne faisant pas aimer la lecture et le plaisir aux jeunes. Ceci n'est possible que si on leur montre qu'ils ne sont pas appelés à devenir des spécialistes. Pouvons-nous après tout cela, se positionner par rapport à telle ou telle approche ? Nous avons bien appris qu'un texte n'est jamais neutre, il dit bien quelque chose. S'intéresser à la littérature, c'est aussi prendre en compte la manière dont l'auteur se met en image. L'approche d'Antoine Compagnon semble, dans ce sens la plus séduisante : d'un côté l'apport de la théorie de l'autre côté, le bon sens de la lecture naïve.

Après cet aperçu théorique et cette riche référence en rapport avec la littérature et la didactique, le livre, la lecture et l'école, place au travail de terrain. D'abord en analysant les trois manuels en notre possession et ensuite, en interrogeant les enseignants, les futurs enseignants et les apprenants, sans oublier d'aller voir ce qui se passe dans une classe de FLE autour d'un texte à lire et à comprendre. Mais avant, faudrait-il d'abord interroger les programmes officiels ? C'est ce que nous avons décidé de faire en sélectionnant un document datant de 2011, émanant de la commission nationale des programmes en collaboration avec la direction de l'enseignement fondamental. Ce document s'intitule : « *Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire)* ».

¹⁶Roland Barthes, 1993(1^{ère} parution : revue d'Esthétique, 1971), p 79

¹⁷ Todorov, 2007, p 90

CHAPITRE III

***Trace du littéraire à l'école primaire dans les programmes
et les documents officiels***

Introduction

Dès le départ, notre thème de recherche suscitait la curiosité et une interrogation insistante autour de l'existence du littéraire à l'école primaire. Est-ce utopique ou réel ? Avant même d'aborder les résultats de notre investigation, nous avons voulu interroger la vision de la tutelle à travers des documents émanant de la commission nationale des programmes.

Ainsi, le document le plus récent en notre possession date de l'année 2011 avec un intitulé révélateur : *Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} Année Primaire)*¹⁸. En parcourant ce guide, nous avons voulu détecter une éventuelle orientation vers le texte d'une façon générale et le texte littéraire plus précisément.

1-Le cycle primaire

1.1. Finalités et objectifs

La partie consacrée au programme de la troisième année primaire commence par un rappel de la loi d'orientation sur l'éducation nationale¹⁹ où il est question « *de s'ouvrir sur la civilisation universelle* ». Ainsi l'enseignement du français langue étrangère est pressenti d'abord comme outil de communication qui permettrait l'accès à la pensée universelle « *Le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* », cf. Référentiel Général des Programmes.

Au-delà de l'acquisition de l'oral et de l'écrit et la prise de conscience du système phonologique, grammatical et lexical du français, d'autres compétences, communicatives et cognitives, à développer chez l'élève ont été désignées par les concepteurs des programmes.

¹⁸ Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} Année Primaire), juin 2011, ONPS ? Alger

¹⁹ N°08-04 du 23 janvier 2008

Il s'agit aussi de compétences transversales à installer chez l'apprenant, elles sont d'ordre communicationnel, intellectuel, méthodologique et socio-affectif. Ces compétences évolueront selon la progression du cycle primaire, de la troisième et jusqu'à la cinquième année passant par la quatrième année primaire selon trois concepts clés : initiation, renforcement et consolidation.

1. 2. L'évaluation

Au-delà de l'aspect psychologique d'un élève de 8/9 ans en tant qu'individu qui arrive à exprimer son avis et ses sentiments, l'aspect pédagogique très important aussi, complète le profil d'entrée de l'élève de la troisième année primaire. Il est évalué dès la fin du premier palier du cycle primaire qu'il vient d'achever (Profil d'entrée) avant d'entamer de nouveaux apprentissages.

Son profil de sortie au bout de 3 années d'apprentissage de FLE est interprété par un OTI (Objectif Terminal d'intégration) : *«Au terme de la 5^{ème} année primaire, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.»*²⁰

Pour la 4^{ème} et la 3^{ème} année il ya aussi un OII (objectif intermédiaire d'intégration). Ce dernier définit les objectifs attendus de l'élève à la fin de l'année scolaire (fin 4^{ème} AP, fin 3^{ème} AP). Au bout de la 4^{ème} année primaire, *«l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné »*²¹. Pour la 3^{ème} année primaire, l'OII est définit comme suite : *«Au terme de la 3^{ème} AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable*

²⁰ Programmes et documents d'accompagnements de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} Année Primaire), juin 2011, p 9, ONPS, Alger

²¹ Ibid. p10

de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral et à l'écrit. »²².

À l'écrit par exemple pour la 3^{ème} année²³, l'élève sera capable de lire et maîtriser la correspondance phonie/graphie régulière. Il identifie des textes (contes, comptines, listes, recette ...) en s'appuyant sur des éléments visuels. Il prend appui sur les mots connus pour comprendre l'essentiel d'un texte court. Il distingue les quatre graphies de lecture (script /cursive, minuscule/majuscule). Il prend sa place dans une lecture dialoguée. Il lit un court texte à haute voix. Il distingue les éléments d'un récit (personnages, lieu, temps, événement). Il produit des lettres en respectant les normes. Et enfin, il trie les documents selon un critère, il recherche de l'information dans un document.

1.3 La méthodologie

L'entrée méthodologique préconisée pour le cycle primaire met l'accent sur l'approche par compétences : *«l'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations –problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et les connaissances à faire acquérir »²⁴.*

L'élève développe au fur et à mesure des stratégies d'apprentissage à l'oral et à l'écrit. À l'écrit par exemple, il reproduit des mots et de courtes phrases. Durant sa 3^{ème} année, l'écrit est placé dans une perspective communicative. L'élève est mis en contact avec des textes écrits : contes, dialogues, poèmes, correspondances... des documents authentiques particulièrement.

Selon toujours les programmes, L'élève doit prendre en compte la gestuelle et la forme du graphème dans des activités spécifiques de graphies

²² Ibid. p10

²³ Ibid. p (10-11)

²⁴ Ibid. p11

pour l'apprentissage de l'écriture. L'élève lira d'une manière régulière et méthodique des textes écrits ce qui va le conduire à produire de courts textes.

À la 3^{ème} année primaire l'élève acquiert des compétences en lecture, il pourra lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots en maîtrisant le système graphique du français et il pourra maîtriser aussi la séquence de la chaîne écrite et construire du sens et aussi lire un texte à haute voix.

En production écrite, l'élève pourra répondre à une consigne en produisant un énoncé et en mettant en œuvre des actes de parole. Pour cela, il devra maîtriser les aspects grapho-moteurs du français et activer la correspondance phonie/ graphie. L'objectif bien sûr, est que l'élève soit en mesure de couvrir les niveaux taxonomiques de la connaissance, de la compréhension, de l'application et de l'analyse²⁵.

2. Les compétences de la fin de la 3^{ème} année primaire

Plusieurs compétences sont visées par le programme de la 3^{ème} année primaire que l'élève devra maîtriser. Il est appelé à maîtriser des compétences de locuteur à l'oral en réception et en production, ainsi que des compétences de lecteur à l'écrit en réception. Il maîtrisera aussi des compétences de scripteur à l'écrit en production. Ces compétences seront développées par des activités variées, utiles et évaluables.

Le contenu du programme de la 3^{ème} année primaire vise²⁶ :

- *la mise en place d'un stock lexical structuré,*
- *la maîtrise de faits de la langue fondamentaux,*
- *l'acquisition d'un savoir lire (par l'articulation du code et du sens),*
- *l'acquisition d'un savoir écrire (geste grapho-moteur, latéralité et production de courts écrits).*

²⁵ Ibid. p 22

²⁶ Ibid. p22

Pour le lexique à titre d'exemple, l'élève de la 3^{ème} année primaire constitue un stock de 600 à 800 mots de toutes natures. Il arrive à acquérir un vocabulaire thématique en contexte, par la mise en place des activités de langage et de lecture dans un projet, et un vocabulaire fonctionnel, c'est-à-dire les mots pour communiquer en classe, dans le but d'exprimer des actions, d'écrire quelques choses, compter, comparer, expliquer, exprimer le temps, localiser, raconter...

2.1. Le volume horaire

Pour le volume horaire de la 3^{ème} année primaire, 3 heures sont prévues par semaine, soit un total de 84 heures par an. Il est prévu aussi 4 séances par semaine, soit un nombre de 4 à 5 projets par an. Le projet dure 6 à 7 semaines environ. La séquence quant à elle, se déroule en six heures environ. Plusieurs activités sont concernées à savoir l'oral en compréhension et expression, lecture / écriture et production écrite.

La gestion du temps scolaire est une démarche nécessaire. Elle doit tenir en compte des *impératifs d'ordre pédagogiques* en prenant en compte les besoins des élèves par exemple, des *impératifs de contenus* et des *impératifs d'ordre psychologiques* en respectant la durée des différentes phases dans une séquence.

2.2. Les supports

Toujours selon le programme de 3^{ème} année primaire, les supports proposés, qu'ils soient en supports papier ou audio, doivent être variés pour favoriser l'apprentissage. Différents types de textes peuvent être sélectionnés selon leurs fonctions. Souvent, ils sont accompagnés des illustrations pour faciliter la compréhension et l'accès au sens.

Parmi les textes qui peuvent être exploités, nous citerons par exemple les textes à fonction poétique et ludique comme les comptines, les chansons, les devinettes, les poèmes, les bandes dessinées (BD)... D'autres textes aussi qui pourraient provoquer un échange verbal comme les dialogues et les saynètes, les textes qui racontent des histoires comme les contes merveilleux et les fables, les petits récits, les BD, lettres... ou encore, les textes qui nous disent la manière de faire comme les recettes de cuisine pour enfants, les notices de fabrication d'un jouet ou quelque chose de simple, les modes d'emploi, les listes de conseils, d'instructions, de consignes, règles de jeux... Enfin, nous pourrions citer aussi les textes qui ont pour tâche de convaincre, comme les panneaux publicitaires à valeur éducative de la santé, l'hygiène, le code de la route...

En plus de tout cela, nous évoquerons l'exploitation de la littérature de jeunesse qui constitue un fond documentaire très intéressant et très adapté à la sensibilité des jeunes apprenants et qui leur apporte une large ouverture sur le monde.

Parmi la thématique proposée dans le programme de la 3^{ème} année primaire, nous signalons par exemple, *L'enfant et la cité* où l'élève apprend la citoyenneté, les valeurs du civisme comme le respect, l'entraide, le courage, l'amitié... Dans cette même thématique, l'élève apprend la composition de la famille, la santé et le corps humain, l'hygiène, l'alimentation (les fruits et légumes, les denrées alimentaires les plus divers, les repas de la journée... Il apprend aussi les lieux publics, les rues les magasins, les commerces les métiers... à la fin de cette thématique, l'élève apprend et découvre son environnement et la protection contre la pollution.

Parmi aussi la thématique abordée par le programme, *L'enfant et l'école*. Dans cette dernière, l'élève va connaître l'organisation de sa vie scolaire comme les moments de la journée, les jours de la semaine, les mois de l'année... Il va connaître aussi les activités de classe comme lire, écrire, compter, parler, les jeux, l'ordinateur, les médias, les fêtes de l'école etc... La troisième thématique abordée par le programme est *L'enfant et le monde*. Dans celle-ci, l'élève va

connaître les quatre saisons, le climat, les voyages, les transports, la flore et la faune, les peuples du monde à travers les contes et les journées mondiales de l'eau, de l'arbre, du livre etc...

2.3. L'évaluation

Le programme de la 3^{ème} année aborde l'évaluation certificative des compétences de fin d'année. Dans ce chapitre, il s'agit d'une évaluation différente et nouvelle qui évalue les acquis des élèves à travers des situations problèmes. Ces acquis nécessitent une production variée et complexe de la part des élèves. Ces dernières sont évaluées individuellement à l'oral et à l'écrit.

L'enseignant procède à une évaluation *formative* pendant la réalisation du projet et à l'intérieur de la séquence. Et il procède aussi à une évaluation *certificative* pour qu'il s'assure de l'installation des compétences visées. Pour se faire l'enseignant va mettre les élèves dans une situation proche de la vie quotidienne. Cette situation est dite *situation d'intégration* où les élèves vont exercer leur compétence et l'enseignant va la vérifier.

Les critères d'évaluation décrite par le programme de la 3^{ème} année primaire doivent être peu nombreux, indépendants, formulés de façon homogène, rendus opérationnels par des indicateurs et couvrir une compétence (Voir p 33). Par exemple en lecture, la compétence de fin d'année « *Lire et comprendre un texte d'une trentaine de mots* ». Cette compétence est évaluée à partir d'une situation d'intégration où l'élève est invité à lire un texte à haute voix en donnant des informations. (Voir p35 l'exemple de situation d'intégration). L'enseignant dégagera les critères d'évaluation comme la pertinence de la production, la correction de la langue, la cohérence sémantique et le critère de perfectionnement.

À chaque critère, l'enseignant donnera des indicateurs qui seront évalués en attribuant une note pour chacun. A l'écrit, la compétence de fin d'année est : « *En réponse à une consigne, produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole* ». Cette compétence est évaluée à partir d'une situation d'intégration où

l'élève est invité à compléter une comptine en utilisant les mots de la «boîte à outils». L'enseignant choisira des comptines qui portent des actes de parole et des rimes (Voir p36 l'exemple de situation d'intégration et les critères d'évaluation de celle-ci).

2.4. Propositions

En fin de compte, les concepteurs du programme de la 3^{ème} année primaire nous proposent une liste de projets donnée à titre indicatif. Les enseignants auront la liberté de les adapter ou d'en proposer d'autres en fonction de l'environnement des élèves et en fonction des moyens dont ils disposent. Les projets sont à dominante orale ou écrite. Ceux à dominante écrite renferment plusieurs activités variées qui touchent le centre d'intérêt des élèves et qui visent les objectifs d'apprentissage.

Pour réaliser un projet, il faut prendre en considération plusieurs paramètres comme l'effectif de la classe, le profil et l'âge des apprenants, et les moyens disponibles. Par exemple, il ya des projets qu'on pourrait réaliser facilement si l'effectif est moins nombreux comme il y a des projets qui sont destinés aux enfants et aux adultes.

Pour réaliser un projet en classe, il faudrait créer une dynamique entre l'enseignant et ses élèves. Il faudrait construire aussi un planning ou «un contrat de projet» qui se réalisera au cours d'un temps donné et il fera objet d'une évaluation. L'enseignant appliquera la démarche préconisée par le programme, explicitée plus haut.

3- Programme de la quatrième année primaire

3.1. Finalités et objectifs

Les objectifs sont les mêmes que celui de la 3^{ème} année primaire. Le français est enseigné comme outil de communication et d'accès direct à la pensée

universelle. Il prend en charge les valeurs identitaires, intellectuelles et esthétiques de la nation en respectant les valeurs des autres nations.

L'enseignement du français à l'école primaire développe chez l'apprenant une compétence de communication qui lui facilite l'échange à l'oral et à l'écrit. L'enseignement de la langue étrangère participe aussi à sa formation en tant que citoyen. L'école a pour mission d'«*assurer aux élèves l'acquisition de connaissances dans les différents champs disciplinaire et la maîtrise des outils intellectuels et méthodologique de la connaissance facilitant les apprentissages et préparant à la vie active*».²⁷ Elle lui permet aussi d'accéder à la culture universelle et s'ouvrir sur le monde. Le programme du primaire se compose, pour chaque niveau ou cycle, d'un ensemble de compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

3.2. Méthodologie

Pour le programme de la 4^{ème} année primaire, la méthodologie préconisée est la même, *l'approche par les compétences*. Le terme «*compétence*» dans le milieu de l'éducation signifie le développement personnel et social de l'élève. Donc, les élèves vont acquérir des savoirs, des savoirs faire et des savoir être durables et significatives. Ce qui est expliqué par cette citation : «*doter les élèves de compétence pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements*».²⁸

La démarche pédagogique est aussi, la même que celle de la 3^{ème} année primaire. L'élève découvre à lui seul le processus d'apprentissage engagé. Il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages. En lecture

²⁷ Ibid. p 46

²⁸ Ibid. p 47

par exemple l'élève apprend par l'appropriation du signe et du sens dans une démarche qui s'appuie sur des stratégies convergentes d'apprentissage simultanées, du code et du sens.

L'apprentissage de la grammaire en 4^{ème} année primaire se fait d'une manière explicite contrairement à la 3^{ème} année primaire qui se fait implicitement. Les apprentissages se font dans une « *progression spiralaire* ». L'appropriation de la langue se fait à l'oral par mémorisation, répétition, substitution, commutation, systématisation, réemploi et reformulation. À l'écrit, elle se fait par reproduction, substitution, réemploi des mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés. (Voir p 45 du programme et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire).

Parmi les implications didactiques qui en résultent en particulier à l'écrit pour la 4^{ème} année primaire, nous distinguons la lecture. Cette dernière s'apprend par l'articulation entre décodage et compréhension, pour construire le sens. L'élève fait des anticipations pour formuler des hypothèses de lecture. Ce dernier étant déjà habitué avec les textes écrits comme les contes, les courts récits, les dialogues, les textes documentaires, les lettres ... Il apprend aussi à écrire en s'entraînant régulièrement et méthodiquement par des activités d'écriture allant de la copie à la production. Ces activités sont souvent attachées aux activités de lecture.

L'élève, produit donc de courts textes autour d'actes de parole. L'apprentissage de la langue se fait d'une manière explicite. Il fait des accords, il nomme les classes grammaticales et peu à peu, il arrive acquérir une « conscience grammaticale » en apprenant à mieux lire et à mieux écrire dans un cadre du projet.

Le programme de la 4^{ème} année primaire s'intéresse à renforcer les compétences acquises pendant la 3^{ème} année primaire. Cette dernière qui constitue le socle des apprentissages premiers. Rappelons que l'OII (l'Objectif Intermédiaire d'Intégration) pour la 4^{ème} année primaire est : « *Au terme de la*

4^{ème} année primaire, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuels donné »²⁹ Pour arriver à cet objectif l'élève doit d'abord renforcer les apprentissages premiers sur le plan communicationnel et sur le plan cognitif, développer les apprentissages linguistiques pour atteindre les compétences visées à l'oral et à l'écrit et réaliser des actes de parole avec des matériaux linguistiques riches et variés.

À l'orale par exemple, l'élève sera capable d'adopter une attitude sélective pour identifier les paramètres de la situation de communication (Qui parle ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ?). Il relève une information précise dans un message. Il identifie des supports sonores dans un conte, une comptine et une historiette. Pour cela, il se base sur les éléments prosodiques des différents supports et sur leurs contenus. Il raconte un fait ou un événement qui le concerne ou concernant autrui. A l'écrit aussi, il sera capable d'identifier les éléments qui entourent le texte comme le titre le nom de l'auteur ainsi que l'image du texte, sous titres et paragraphes. Il sera capable d'utiliser la majuscule à bien escient. Il sera capable aussi de comprendre un texte court en se basant sur des mots connus. Il lit les différentes graphies (script, cursive, capitales). Il lit à haute voix différents texte (comptine, BD, récits...) Il produit différentes phrases en respectant la ponctuation. Il complète des dialogues, et il produit de courts textes pour dialoguer, raconter et décrire une personne ou chose.

Ces compétences développées par l'apprenant participeront à l'atteinte de l'objectif terminal d'intégration qui s'exprime ainsi : *«Au terme de la 5^{ème} année primaire, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte ou image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication. »³⁰*

²⁹ Ibid. p 48

³⁰ Ibid. p 49

Les compétences disciplinaires de la fin de la 4^{ème} année primaire en lecture par exemple, l'élève sera capable de « lire et comprendre un texte court (de 40 à 80 mots) ». Grâce à cette compétence, il pourra maîtriser le système graphique du français, il pourra construire du sens et il lira à haute voix différents textes. La deuxième compétence de la 4^{ème} année concerne l'écrit, l'élève sera capable de « *produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte* ». Grâce à cela, il pourra écrire pour répondre à une consigne d'écriture, il pourra produire des répliques pour un dialogue, il produira un court texte et il pourra produire une partie d'un texte documentaire. Ces compétences de fin d'année concernent la lecture et l'écriture et traduisent les objectifs d'apprentissages retenus dans le programme.

3.3. Objectifs d'apprentissage et activités

3.3.1. Oral compréhension

A l'oral (compréhension), le conte représente un élément essentiel de l'apprentissage, sachant que la compétence de fin de la 4^{ème} année primaire est bien de « *construire le sens d'un message oral en réception* ». Cette dernière se démultiplie en quatre composantes de la compétence et chaque composante traduit des objectifs d'apprentissage. Ces objectifs seront atteints par des activités en classe.

En effet l'écoute d'un conte pour distinguer le discours rentre sous la rubrique de la 1^{ère} composante, « adopter une attitude d'écoute sélective » en l'occurrence. L'objectif premier étant de maîtriser les phonèmes de la langue et d'exercer une vigilance auditive. L'écoute d'un conte aussi pour retrouver le rôle des personnages (héros et victime, l'agresseur, l'agressé, le bon et le méchant).

L'écoute d'une histoire rentre sous la rubrique de la 3^{ème} composante, « identifier la situation de communication ». L'objectif serait de repérer les indices textuels du message oral pour identifier la nature du support, identifier les

interlocuteurs et leur rôle, identifier le thème général et retrouver le cadre spatio-temporel.

L'écoute d'un texte pour repérer l'objet, l'évènement, les personnages décrits rentre sous la rubrique de la 4^{ème} composante « identifier les actes de parole et leurs variantes ». Les objectifs étant d'identifier les actes de parole et de mémoriser le lexique relatif aux actes de parole.

L'écoute d'un dialogue pour repérer les intonations des interlocuteurs et le repérage des répliques dans un dialogue, rejoint la rubrique de la 2^{ème} composante, « connaître le système phonologique et prosodique ». Les objectifs étant cette fois-ci, de distinguer les différentes intonations et de repérer les rythmes de la chaîne parlée.

La situation d'intégration proposée pour cette compétence de fin de la 4^{ème} année primaire est une invitation enregistré dans une cassette audio par les élèves de la même année, à l'intention de l'école voisine, pour participer à un spectacle de comptines. Cette cassette est placée dans un lecteur par l'enseignante et les élèves seront appelés à identifier le destinataire du message (1^{ère} écoute), le thème général (2^{ème} écoute) et relever les informations pertinentes du message (3^{ème} écoute).

3.3.2. Oral expression

A l'oral (expression), la BD, la comptine et le récit représentent les éléments essentiels de l'apprentissage du FLE, étant donné que la compétence de fin d'année est de « réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange ». Cette dernière se compose de trois composantes et chacune d'elle explique les objectifs d'apprentissage. En effet la production de parole pour les personnages d'une BD et la restitution d'une comptine mémorisée entrent sous la 1^{ère} rubrique, « Dire pour s'approprier la langue ». L'objectif premier étant de produire un énoncé avec une bonne prononciation et une bonne articulation. Le deuxième objectif aussi serait de produire des énoncés avec une intonation appropriée.

Le récit en général et le conte en particulier représentent aussi des éléments essentiels de l'apprentissage du FLE. Ils entrent sous la rubrique de la 2^{ème} composante, «Prendre la parole pour s'exprimer». L'objectif étant de rapporter des faits, raconter un événement vécu et parler de soi. L'élève apprend à se présenter, exprimer un sentiment, un souhait, un avis etc...Il va produire des actes de parole en situation. Il raconte un événement vécu ou il produit une suite d'une histoire à partir d'une grille donnée.

L'histoire représente un élément essentiel de l'apprentissage. Elle entre sous la rubrique de la 3^{ème} composante qui est «Prendre sa place dans un échange pour communiquer.» Les objectifs étant d'intervenir dans un échange pour répondre à une question, pour apporter des informations ou intervenir dans un échange pour poser une question.

3.3.3. Ecrit production

L'élève va produire des énoncés pour répondre à une question ou produire des phrases pour compléter une information. Il peut produire un titre pour une histoire écoutée ou dialoguer sur un sujet du quotidien.

La situation d'intégration proposée : les élèves devront envoyer une réponse, où il est question d'accepter l'invitation de la classe de 4^{ème} AP de l'école voisine, en nommant les camarades qui vont participer au spectacle, en exprimant les sentiments éprouvés et en remerciant et saluant les auteurs de l'invitation.

À l'écrit le texte d'une manière générale, constitue un élément d'apprentissage du FLE, sachant bien sûr que la compétence de fin d'année est : «Lire et comprendre un texte court (de 40 à 80 mots).» Cette dernière se compose de trois composantes principales qui expliquent les objectifs d'apprentissage. En effet le classement des mots dans un texte en fonction du graphème final (ail/aïlle-eil/eille) et l'identification des graphèmes complexes font partie de la 1^{ère} rubrique, «connaître le système graphique du français.»

L'objectif principal est de maîtriser les graphèmes de la langue et d'établir la correspondance graphie/phonie régulière et irrégulière dans les mots.

Le repérage des éléments externes d'un document (couverture, titre, format, illustration) pour identifier le support écrit, la mise en relation d'un mot ou d'une phrase avec une image, la combinaison de bulles et de vignettes dans une BD, l'identification des personnages, le repérage des paroles et identification des éléments de la situation de communication, tous ces éléments entrent sous la 2^{ème} rubrique à savoir, « Construire du sens en organisant la prise d'indices ».

L'objectif de cette rubrique est de distinguer les différents documents (livre, dépliant, journal, revue, affiche), d'utiliser l'illustration pour comprendre le sens d'un court texte et de bâtir des hypothèses de lecture à partir des éléments du texte.

Les autres activités proposées par le programme de la 4^{ème} année comme la récitation d'une comptine, la reproduction d'énoncés en respectant la liaison et l'enchaînement, la lecture à deux d'un dialogue ou la lecture à plusieurs d'un texte et la lecture d'un court texte d'une manière expressive font partie de la 3^{ème} rubrique : « lire à haute voix. »

Les objectifs de cette rubrique sont multiples, la réalisation d'une bonne prononciation/articulation, la réalisation d'une prosodie comme le rythme, pause, intonation ... et la lecture à haute voix d'un court texte.

Pour la situation d'intégration, les concepteurs du programme proposent une affiche publicitaire bien illustrée. Elle est accompagnée d'un texte. Les élèves vont répondre à une série de questions en rapport avec cette affiche.

3.3.4. Ecrit expression

À l'écrit/expression, la compétence de fin d'année pour la classe de 4^{ème} année primaire est cette fois –ci « produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte ». Cette dernière est constituée de quatre composantes : la première est « Ecrire pour répondre à une consigne d'écriture. ». Parmi ces consignes d'écriture il y a la copie de mots, de phrases, de noms propres avec majuscule, la copie aussi des énoncés en marquant la ponctuation, le classement des noms en fonction du genre ou du nombre à l'aide des déterminants, le remplacement d'un groupe nominal par un pronom (il, elle, ils elles), l'utilisation des déterminants qui s'accordent en genre et en nombre, l'achèvement d'une phrase par un mot ou un chiffre en lettres et l'utilisation des pronoms de conjugaison et des temps des verbes.

Les objectifs de cette première composante sont la copie des mots, des phrases et des énoncés et l'utilisation des ressources linguistiques qui permettent d'accomplir l'acte d'écrire.

La deuxième composante est de « Produire des répliques pour un dialogue ». Les activités reliées à cette composante sont la mise en ordre des répliques dans un dialogue, la rédaction d'une ou de deux répliques pour compléter un dialogue et la production du contenu de bulles de BD. L'objectif d'apprentissage de cette composante est de maintenir la cohérence d'un dialogue en produisant des énoncés pertinents.

La troisième composante est de « produire une partie d'un texte documentaire. Les activités concernées sont la combinaison de légendes et d'illustrations, l'achèvement d'un texte lacunaire, la production d'une partie d'un texte documentaire (titre, sous titre, rubrique). L'objectif d'apprentissage est d'organiser l'information pour écrire.

La dernière composante est de « Produire un court texte ». Les activités proposées dans le programme pour cette composante sont l'association de titres

avec des textes , la reconstitution d'un texte dont les phrases sont données dans le désordre à partir des connecteurs logiques ou chronologiques, la remise en ordre d'un texte en s'appuyant sur les substituts lexicaux et grammaticaux , la reconstitution des phrases d'un texte court non ponctué, le rétablissement de l'ordre des formules d'ouverture et de clôture dans une lettre, la production d'une ou deux phrases pour donner une suite à une histoire , la production d'une partie d'un texte narratif (situation initiale , évènements ou situation finale), et la production d'une ou de deux phrases sur un thème donné. L'objectif d'apprentissage de cette dernière composante est le même que celui de la troisième composante.

La situation d'intégration proposée pour la compétence de fin d'année est de produire un texte qui accompagnera une affiche publicitaire à l'occasion de la célébration de la journée mondiale de l'eau. Cette affiche est distribuée par un représentant de l'ADE (Algérienne Des Eaux) pour sensibiliser la population à la préservation de cette ressource. Le dépliant ou l'affiche est intitulé « Robinet mal fermé », il présente une erreur d'imprimerie et manque donc, le texte qui doit être rédigé par les élèves. Le texte doit comporter des conseils ou des recommandations pour lutter contre le gaspillage de l'eau.

Pour les contenus d'enseignements, l'enseignant organisera les apprentissages linguistiques autour des mêmes actes de paroles que ceux de la 3^{ème} année primaire mais avec plus de variantes.

Les apprentissages linguistiques permettent à l'élève d'améliorer ses performances en lecture et en production écrite et orale. À l'oral, l'élève pourra dialoguer, raconter, décrire et donner des informations. Les activités de construction de la langue développent chez les apprenants des compétences langagières à partir des textes oraux (dialogues, saynètes, comptines, chansons ...). En lecture les élèves vont acquérir le système phonologique de la langue, ils seront capables de faire la discrimination auditive et visuelle des phonèmes et la mise en relation des phonèmes et des graphèmes.

Les textes choisis doivent être accessibles et d'une longueur qui varie de 40 à 80 mots environ. Les activités de lecture permettront à l'élève de comprendre des textes courts et variés (récits, textes documentaires, poésies ...). À l'écrit et en 4^{ème} année primaire, l'élève « sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production dans un cadre textuel donné » (OII) L'élève construit des compétences à l'écrit en réinvestissant ses acquis de la 3^{ème} année primaire par renforcement et consolidation, en maîtrisant la lecture et le questionnement de textes qui sont la base de l'activité de production écrite et en maîtrisant l'organisation des éléments linguistiques dans la phrase et au-delà dans le texte. Les activités d'écriture se poursuivront pour consolider chez l'élève le geste grapho-moteur pour une lisibilité des lettres, des mots et de la phrase. Il sera capable d'utiliser des actes de parole et des ressources linguistiques pour produire un court texte sur un thème donné. Ces ressources linguistiques sont mobilisées en fonction d'objectifs bien précis, ils sont définis dans les contenus et organisés dans les quatre domaines : orthographe, vocabulaire, conjugaison et grammaire.

Le volume horaire consacré à la 4^{ème} année primaire est de 5 heures 15 minutes par semaine, soit un total de 147 heures par an. Le nombre de projets sont de 3 à 4 projets par an. Un projet dure de 6 à 7 semaines. La durée de la séquence est de huit heures environ. Dans une séquence, plusieurs activités sont alternées entre compréhension / expression orale, écrite, lecture et production écrite.

La gestion du temps scolaire est une nécessité. Pour être plus efficace, il faut prendre en compte les impératifs pédagogiques en adaptant les séances d'apprentissage selon les besoins des élèves. Les activités peuvent être variées selon le rythme des élèves. Il y a deux types d'impératifs que l'enseignant devra prendre en compte et surtout pas les négliger. Les impératifs de contenus qu'il faudrait respecter en essayant d'achever le programme dicté par la tutelle d'un côté, et les impératifs d'ordre psychopédagogique de l'autre. Cela devra être pris

en compte par l'enseignant en dosant la durée des différentes phases dans une séquence de projet et en respectant la quantité du travail écrit et oral.

Le déroulement d'une séquence se fait sur deux semaines. Elle renferme 5 séances. La première dure 1 heure 30 minutes, comprend une activité de l'oral (compréhension /production) et une activité de lecture (compréhension du texte). La deuxième séance dure 1 heure 30 minutes aussi, elle comprend une activité de lecture et des exercices écrits de vocabulaire. La 3ème séance dure deux heures de temps et elle comprend des exercices écrits de grammaire et des activités de préparation à la production écrite. La quatrième séance dure 1 heure 30 minutes, comprend quant à elle, des exercices de conjugaison, d'orthographe et une activité de lecture suivie et dirigée. La 5^{ème} séance dure 1 heure 30 minutes, elle comprend une activité de production écrite et une activité d'évaluation-bilan.

3.4. Thèmes et supports

Les thèmes proposés sont variés et familiers aux élèves, ils suscitent leur motivation. Ce qui favorise l'atteinte des objectifs d'apprentissage et permet aux enseignants de mener à bien leur activités. Le texte constitue un support incontournable et les enseignements s'organisent autour de la fonction des textes : -Ceux qui racontent une histoire, conte merveilleux, les petits récits, la BD, la lettre ...

- Les textes décrivant à titre d'exemple, les fiches techniques, d'un animal, d'une plante, les listes, les bandes dessinées illustrant un processus.
- Les textes expliquant comment faire comme les recettes de cuisine pour enfant, les notices de fabrication simple ou de montage d'un jouet, les modes d'emploi, les listes de conseils ou d'instructions, des consignes, les règles de jeux ...
- Les textes induisant un échange verbal comme les dialogues, les saynètes ...
- Les textes à fonctions poétique et ludique comme les comptines, les chansons, les poèmes, les devinettes, les BD...
- Les textes visant à convaincre comme les affiches, les panneaux publicitaires à valeur éducative (le code de la route, la santé, l'hygiène ...

Les thèmes proposés sont les mêmes que ceux de la 3^{ème} année, *l'enfant et la cité, l'enfant et l'école et l'enfant et le monde.*

3.5. Evaluation des compétences de fin d'année

À l'oral /expression, et pour évaluer la compétence de fin d'année, «*Réaliser des actes de parole pertinent dans une situation d'échange*, les concepteurs de programme proposent aux enseignants une situation d'intégration et donnent des critères d'évaluation définis avec précision par un certain nombre d'indicateurs.

La situation d'intégration proposée est une invitation de la part d'une classe de 4^{ème} année de l'école voisine pour participer à un spectacle de comptine. Le message est enregistré dans une cassette audio que les élèves vont écouter dans l'objectif de préparer une réponse à l'invitation (s'ils s'acceptent l'invitation, les élèves qui participeront, les sentiments éprouvés au moment de la réception de l'invitation et les remerciements et salutations aux auteurs de l'invitation).

Les concepteurs dressent un tableau concernant les critères d'évaluation avec les indicateurs de chaque critère. Pour chaque indicateur, l'enseignant donnera une note. Par exemple, pour le critère de la «*Pertinence de la production*», les concepteurs proposent trois indicateurs. Le premier est la «*Réalisation des actes de paroles*»: c accepter une invitation, présenter et remercier. Le deuxième indicateur est l' «*Expression de sentiments*»: la joie, la surprise. Le troisième indicateur est l' «*Enregistrement d'un message audible*». Pour le critère de la «*Cohérence du propos*»? Ils proposent aussi trois indicateurs. Le premier est «*Produire des phrases en adéquation avec le message écouté*». Le deuxième est l' «*Enchaînement du propos*»: accepter (d'abord), présenter (ensuite) et remercier (enfin). Le troisième critère est la «*Correction de la langue*». Pour ce critère on nous présente quatre indicateurs. Le premier indicateur est «*le message est intelligible phonétiquement*, le deuxième est l' «*Intonation appropriée*» comme la (joie, surprise, satisfaction...), le troisième

est le « Respect de l'agencement des mots dans les phrases dites ». Le quatrième indicateur est l'« Utilisation correcte du lexique relatif aux actes de parole ». Le quatrième et le dernier critère d'évaluation proposé pour cette situation d'intégration est le « Critère de perfectionnement ». Pour ce dernier, ils proposent deux indicateurs. Le premier est l'« Originalité de la formule de remerciement » et le deuxième est la « Richesse des variantes dans les actes de paroles ». Pour chaque indicateur une note est octroyée. Cette dernière est donnée selon l'appréciation de l'enseignant.

À l'écrit /expression, la compétence de fin d'année pour la classe de 4^{ème} année est « Produire un énoncé d'une vingtaine de mots pour l'insérer dans un texte ». Cette dernière est évaluée à partir de la situation d'intégration où l'élève est invité à produire un court texte à l'occasion de la célébration de la journée mondiale de l'eau. Cette situation est déjà vue en haut. Les concepteurs ont proposé 4 critères pour l'évaluation de cette situation d'intégration. Le premier critère est la « Pertinence de la production ». Pour évalué ce critère, ils présentent trois indicateurs : Le premier est la « Production d'un texte sur le thème : « Éviter le gaspillage de l'eau », le deuxième est la « production du nombre de conseils demandé » et le troisième indicateur est l'« Adéquation texte/illustration ».

Pour le deuxième critère, ils proposent deux indicateurs : « Unité sémantique du texte (choix du vocabulaire, ponctuation appropriée et progression de l'information) » et le « Champ lexical de l'eau. ».

Le troisième critère proposé pour l'évaluation de la situation d'intégration est la « Correction de la langue », cette dernière présente Trois indicateurs, « Phrase correctes syntaxiquement », « Emploi de il faut + verbe impératif, il ne faut pas » et « Désinences verbales correctes ». Le quatrième critère présente un seul indicateur qui est l'« Originalité de la production (utilisation de couleurs, grosseur des caractères ... ».

À la fin de cette description, les concepteurs du programme nous proposent une liste de projets à titre indicatif. L'enseignant a la liberté de les adapter ou d'en inventer d'autres en fonction des besoins des élèves. Certains projets sont ouverts, c'est à l'enseignant de les compléter au cours de l'apprentissage. Il y a deux types de projets proposés, à dominante orale à dominante écrite.

Parmi les projets à dominante orale, nous citons à titre d'exemple, « Compléter un questionnaire pour interviewer une personne de son choix (un élève, un représentant d'une association des parents d'élèves, un sportif, un artiste ...) ou, « Monter un spectacle de comptines pour la fête de fin de trimestre (les thèmes proposés : les animaux, les plantes, les saisons ... à lier à l'environnement local). » Il y a aussi, « Dramatiser un conte pour le présenter à une autre classe. », « Raconter une histoire étudiée à plusieurs voix », « Créer et jouer une petite saynète sur l'un des thèmes suivant : la solidarité, l'aide aux personnes âgées, la propreté, le code de la route, la protection de l'environnement...pour le festival national du théâtre scolaire ou autre journée commémorative ».

Pour les projets à dominante écrite, les concepteurs du programme nous proposent, « Confectionner un recueil de fiches d'identité d'animaux sauvages ou domestiques après une sortie organisée au parc zoologique, à l'aquarium...ou à partir de documents », « Réaliser un livret illustré à partir d'un conte écouté pour la journée mondiale du livre(23avril) », « Réaliser un recueil de fiches techniques (texte et image) relatives à un procédé de fabrication ex : pain , yaourt... ». », « Ecrire des comptines sur le modèle de...pour faire un recueil et le présenter à une autre classe. » et ...Parmi les projets ouverts proposés nous notons la fabrication d'un répertoire alphabétique des mots appris pour les utiliser dans la classe ou la réalisation d'un répertoire de synonymes , des antonymes et des mots de la même famille ...

4. Programme de français de la 5^{ème} année primaire.

Les buts et les objectifs de l'enseignement du français au primaire ainsi que les choix méthodologiques sont les mêmes pour tous les niveaux du cycle. Les apprentissages linguistiques en 4^{ème} AP et en 5^{ème} AP sont faits d'une manière explicite contrairement à la 3^{ème} AP (qui est la 1^{ère} année de français), où ils sont présentés d'une manière implicite.

Les apprentissages se font d'une manière progressive, la progression est dite « **progression spiralaire** ». L'appropriation de la langue se fait à travers des activités diverses à l'oral et à l'écrit. Les apprentissages langagiers prennent sens dans le cadre du projet. Dans ce dernier, plusieurs compétences sont mobilisés. La motivation des apprenants est une condition nécessaire pour la réussite de l'apprentissage. Le programme de français pour la 5^{ème} année primaire qui est une année terminale pour ce cycle est un programme qui cible un public dont l'âge varie entre 10 et 11 ans. Il (programme) vise la consolidation des apprentissages. Les apprenants prennent conscience du fonctionnement de la langue. Les compétences développées sont les mêmes durant tout le cycle. Elles permettent d'atteindre les objectifs terminaux.

4.1. Les objectifs de l'enseignement du français en 5^{ème} année primaire.

Parmi les objectifs du programme de l'enseignement du français, on nous cite la consolidation des apprentissages depuis la 3^{ème} année primaire à l'oral et à l'écrit, en in put et en out put. On évoque aussi le développement des apprentissages linguistiques pour le bien de la communication orale et écrite. Le but est d'amener l'apprenant à communiquer dans différentes situations de communication et d'élever son niveau de maîtrise des compétences disciplinaires et transversales, afin de le préparer à l'épreuve de fin de cycle.

Ce profil de sortie est bien défini par l'OTI suivant « *Au terme de la 5^{ème} année primaire, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte, image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de parole exigés par la situation de communication.* » (Voir page 83 des

programmes et document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire Juin 2011).

L'oral en classe de langue, se trouve dans toutes les activités de l'enseignement. Chaque élève doit avoir sa part de temps dans les échanges verbaux. C'est en communiquant qu'on apprend la langue.

Les activités de l'écrit sont représentées par **la lecture**. Cette dernière renforcera les acquis antérieurs des élèves et permettra une meilleure maîtrise du code et la construction du sens. L'élève approfondira son apprentissage de la lecture en adoptant de nouvelles stratégies de lecture (Voir page 174). L'approche des textes se fait en trois moments : un moment de découverte, un moment d'observation et un moment d'évaluation. Elle concerne tous les textes, textes courts (textes didactisés, textes authentiques comme les extraits de contes, les notices, les affiches...) et textes longs comme les albums de jeunesse. Le moment de découverte se fait par une prise de contact avec le texte. Il concerne tous les éléments périphériques du texte comme la silhouette, le titre, les sous-titres, l'illustration ...). L'élève se posera des questions et il formulera des hypothèses de lecture. Dans le moment d'observation méthodique, l'enseignant formulera des questions pour guider l'élève. Ce dernier relèvera les premiers indices afin d'asseoir sa compréhension du texte. Il fera une « entrée » dans le texte. Il formulera des hypothèses de sens. Le moment d'observation est une phase d'échange entre les élèves. Toutes les réponses données par les élèves seront vérifiées et justifiées en s'aidant des éléments du texte.

Le rôle de l'enseignant à ce moment est de confronter les réponses des élèves en soulignant les contradictions et en animant les échanges. Ces interactions favorisent les apprentissages de la lecture compréhension.

Le troisième moment est l'évaluation. Elle concerne les compétences liées aux activités de lecture comme la compréhension et la lecture expressive (liaison, ton, vitesse de lecture et prononciation).

Parmi aussi les activités de l'écrit citées dans le programme de la 5^{ème} année primaire, il y a **la lecture à haute voix**. Cette dernière n'est pas conséquence de l'apprentissage de la lecture mais une activité finale de la lecture silencieuse. La compréhension du texte est une condition nécessaire pour pouvoir lire à haute voix un texte à son auditoire. Elle doit être structurée.

L'enseignant donnera aux élèves le temps nécessaire pour se familiariser avec le texte avant de leur demander de lire à haute voix. Les élèves souligneront et encadreront les marques de pauses et des liaisons qui se trouvent dans le texte proposé. L'élève pourra prendre l'initiative en s'entraînant à la lecture à haute voix tout seul ou avec ses camarade de classe. Ce qui va lui permettre d'être autonome et plus habile dans sa lecture à haute voix. L'enseignant peut favoriser cet apprentissage en organisant les temps de lecture, en enregistrant dans une cassette des brefs messages pour les faire écouter aux élève, en faisant participer les élèves à un moment d'échange de lectures ou en présentant la « mise en voix » d'un poème, d'un dialogue d'une saynète.

En classe de langue, la lecture à haute voix a pour fonction la communication. Elle s'intègre aux activités de la classe de langue. L'enseignant peut communiquer une ou plusieurs informations, il peut échanger avec les élèves à propos d'un passage d'un texte. Cette fonction de la lecture doit être comprise par tous, et elle doit être mobilisée régulièrement d'une manière explicite et objective. Donc, les élèves seront conduits à lire à haute voix à d'autres élèves soit un extrait de texte documentaire, un passage du manuel, un album de jeunesse, un conte, une définition dans le dictionnaire ...pour le faire comprendre, pour informer, pour justifier, pour échanger ou pour faire partager une émotion, un plaisir des sonorités à partir d'un poème.

Ils seront conduits aussi soit à lire ou relire à haute voix des écrits support d'activités comme les consignes, les énoncés des exercices pour préciser un problème, réguler une activité, ou la contrôler, l'évaluer... Ils seront conduits aussi à lire leurs propres productions écrites comme les exposés, les fiches

techniques... dont l'objectif est de communiquer aux autres, mémoriser un texte, ou s'auto-évaluer.

La lecture à haute voix est une aide précieuse aux élèves désignés comme « faibles lecteurs » pour les motiver et les encourager à lire. En effet, le fait d'entendre un camarade ou un enseignant lire à haute voix peut rendre un passage très clair ou se consolider d'une représentation phonique d'un mot peu connu. La lecture à haute voix peut représenter une médiation entre l'apprentissage de la lecture initiale et l'apprentissage de la lecture experte. Elle facilite la compréhension, elle est un outil d'évaluation permettant à l'enseignant d'évaluer le niveau des connaissances des élèves et le degré de maîtrise de la lecture par les élèves.

À la fin de la 5^{ème} année primaire, les élèves doivent être capables de lire à haute voix et d'une manière expressive un texte (conte, récit, poésie...).

Parmi les activités de l'écrit, les concepteurs du programme proposent aussi la lecture d'une œuvre complète. Celle-ci est représentée par l'album de jeunesse. Ils commencent par définir l'album de jeunesse comme étant un texte narratif long, une œuvre intégrale pour les enfants. Le texte authentique et les histoires qu'il représente, est aussi motivant pour les enfants. Ces histoires sont souvent drôles et amusantes, elles sont illustrées par des images agréables permettant de soutenir le sens du texte lu. L'album est un texte écrit avec un style simple et accessible aux enfants débutants. Ses mots résonnent aux oreilles des élèves les invitant à entrer dans le jeu des sonorités.

Le but de l'album de jeunesse est de mettre les apprenants dans une vraie situation de lecture, donnant ainsi du sens à l'acte de lecture. Il est aussi utilisé pour déclencher et faciliter les activités liées à l'expression orale et écrite. L'exploitation d'un album de jeunesse motive les élèves à lire d'autres albums et d'avoir le goût de lire et par là même, le goût d'écrire. Cependant, il faudrait que le support soit adapté au niveau des élèves.

L'exploitation se fait en deux moments : le 1^{er} moment est un moment de découverte de l'ensemble de l'album c'est-à-dire l'étude de la couverture (le titre, auteur, illustration, maison d'édition ...) et de la 4^{ème} de couverture (résumé de l'album, les illustrations et son prix...). L'étude du titre fera l'objet d'une lecture, une explication et une anticipation des hypothèses de sens. L'étude des illustrations se fera en étudiant les couleurs choisis, la composition de l'image et sa relation avec le titre de l'album. A la fin de cette phase, l'enseignant fera une lecture en diagonale en feuilletant tout l'album, en demandant aux élèves leurs premières impressions et en vérifiant leur première compréhension.

Le 2^{ème} moment est le moment de lecture, d'analyse et de production. L'enseignant découpera le texte en unités de lecture. Les unités sont arrêtees à des moments stratégiques du texte (à la fin par exemple de la situation initiale, au tournant du récit, aux rebondissements de l'histoire et aux moments de suspense...) et à la fin il pourra demander aux élèves d'anticiper la suite du texte.

Tout ce travail se fera d'une manière collective et individuelle. Pour le travail collectif, l'enseignant donnera le temps d'étudier les personnages, les lieux, les objets, les couleurs, et leur répétition dans les différentes pages de l'album. Ensuite, il lira le texte accompagné des illustrations pour retrouver la chronologie de l'histoire (la structure narrative de l'histoire). Les apprenants préciseront les hypothèses et repèreront les indices graphiques. Ils confronteront leurs idées en les expliquant et les justifiant.

À la fin de ce moment d'enrichissement, l'enseignant proposera d'écouter une lecture expressive. Cette dernière se réalisera par les meilleurs lecteurs de la classe ou par l'enseignant lui-même. Ce dernier abordera un approfondissement de la compréhension de l'histoire en recourant à des questions bien ciblées concernant les personnages, leurs rôles, les événements de l'histoire et sur la fin du texte. Les réponses seront données par les élèves à partir du texte lu. D'autres questions cibleront la reconnaissance des différents protagonistes comme les substituts lexicaux et grammaticaux dans le paragraphe. L'enseignant

pourra proposer le classement de mots, le soulignement des marques morphosyntaxiques ou la production de l'écrit.

Concernant le travail individuel, l'élève fera des lectures individuelles silencieuses et à haute voix de l'album. Il pourra choisir un passage pour s'exercer à faire une lecture expressive, produire un résumé oral de l'histoire, ou alors théâtraliser des répliques des personnages.

À l'écrit, il pourra écrire un résumé des événements ou mettre en BD le dialogue des personnages. Dans le cadre d'un projet d'écriture, il pourra participer avec ses camarades de classe pour donner son avis, une idée, légèrer un album de lecture ou illustrer le texte écrit. Enfin, l'apprentissage de l'écrit à l'école primaire commence dès la 1^{ère} année de français. En 3^{ème} année primaire, l'élève apprend déjà à raconter, à écrire, à donner son avis oralement. En 4^{ème} année primaire, il développe des compétences qui varient de la copie à la production de court texte narratif ou documentaire. En 5^{ème} année primaire il va mettre en place une pédagogie de l'écrit. Il apprendra à utiliser la langue correctement. Il va produire différents textes dans le cadre d'un projet.

Pour le texte poétique par exemple, l'enseignant procédera au choix de poèmes faciles à dire et à mémoriser. L'élève apprendra à améliorer sa prononciation et à mémoriser des poèmes marqués par des refrains, des rimes récurrentes, des sons réguliers... L'élève apprendra l'expression du plaisir, il deviendra sensible à la création de petits textes poétique. L'enseignant est appelé à diversifier la lecture des poèmes pour apaiser les élèves à la fin d'une séance de grammaire ou à l'occasion d'une journée de l'enfance par exemple. Il essaiera de mettre en voix un poème pour maîtriser les différentes intonations et explorer et moduler des différentes voix ou mettre en scène un poème.

Ces différentes tâches facilitent la mémorisation du poème. L'élève apprendra aussi à écrire un poème selon sa fantaisie, il aura la possibilité de changer la rime ou d'écrire sur un modèle en variant la structure du poème étudié

Enfin pour produire de l'écrit, l'enseignant proposera des situations d'intégration aux élèves dans une langue qui leur permettra de s'approprier la situation. Il demeurera un médiateur nécessaire pour tout apprentissage.

Conclusion

Le constat est évident n'en déplaise aux adeptes de l'impossible. Ce n'est plus une utopie, la littérature ou le texte littéraire existe bel et bien à l'école primaire. Les programmes officiels sont là pour l'attester et le prouver. Lecture, texte, conte, fable, littérature de jeunesse, poésie, poétique, histoire, personnages... autant de concepts qui reflètent une orientation claire vers la littérature. Quelles que soient donc les motivations intellectuelles ou idéologiques des « spécialistes » qui ont élaborés ces programmes, la littérature y gagne une place de choix. Qu'en est-il maintenant du terrain ? Que vont nous révéler les manuels scolaires, les enseignants de l'école primaire et jusqu'aux pratiques en classe de FLE ?

TRAVAIL DE TERRAIN

CHAPITRE I

Manuel de 5^{ème} année primaire, investigation et constat

Introduction

L'enseignement de la langue française à l'école, débute en 3^{ème} Anné primaire. Enième réforme, après avoir introduit le Français en 2^{ème} Anné primaire en 2002, expérience qui n'a semble t-il pas donné ses fruits. Donc, au bout de deux années d'apprentissage en langue Arabe, l'apprenant découvre le Français langue étrangère, un outil de communication qui n'est pas nouveau pour lui, puisque beaucoup de mots existent déjà dans son répertoire langagier quotidien dans sa langue maternelle.

Le Français permet aux apprenants du primaire d'accéder à la culture de cette langue et à une pensée ouverte sur le monde. A la fin du cycle primaire, *« l'élève doit être capable d'écouter/comprendre, lire, dire et écrire des énoncés simples adaptés à des situations de communication données mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux »*³¹, ce qu'on a appelé par la suite « objectif terminal d'intégration », OTI. Une progression ambitieuse est bien tracée pour que l'apprenant puisse atteindre la 5^{ème} année primaire avec des compétences à l'oral et à l'écrit. L'apprenant parviendra à développer des compétences à l'oral comme à l'écrit. Ces dernières s'acquièrent progressivement. En 3^{ème} Anné il doit être capable de comprendre globalement un texte. En 4^{ème} Anné il va émettre des hypothèses de lecture qui devront être confirmées ou infirmées. L'objectif est bel et bien de lire un texte qui lui permet d'agir dans sa société. La lecture silencieuse lui permet d'identifier un récit, les personnages, les événements, le cadre spatio-temporel et à la fin, elle lui permet de lire couramment un texte.

En 5^{ème} Anné primaire, l'apprenant sera capable de lire un texte et ceci d'une manière expressive (rythme, ton et intonation), il va émettre des hypothèses de lecture qu'il identifiera après une lecture silencieuse, les personnages, les actions de ces derniers, les résultats, les lieux et les enjeux. Par la suite, il va lire à haute voix un texte pour réaliser enfin un résumé³².

³¹ Document d'accompagnement du programme du Français, ONPS, 2004, P3

³² Idem, version 2009

1. Descriptif du manuel

Le manuel scolaire de 5^{ème} année primaire, dont le titre « *Mon livre de français 5^{ème} AP* » a une forme rectangulaire, il est de couleur bleu claire en haut de la première de couverture et bleu foncé en bas. Le titre déjà est révélateur d'un lien affectif entre le livre et l'élève. Nous remarquons dans la page de couverture un petit garçon qui s'assoie sur le chiffre cinq, un livre entre les mains, tout sourire affiché, le chiffre désigne l'année de sa scolarisation, le sourire est peut être synonyme de bien-être pour l'enfant. En haut de la page, nous distinguons aussi une petite fillette absorbée par la lecture, donnant l'impression que le manuel contient des textes intéressants et motivants. En bas de la page, nous apercevons un enfant avec son sac à dos, ce dernier semble arpenter un chemin qui monte, allusion peut être, faite à l'examen de fin d'année, qui permettra l'accès au collège. Nous remarquons aussi dans cette image, que l'acte de lire est répété deux fois, ce qui montre bien que c'est à travers l'activité de la lecture que l'élève progresse vers de nouvelles découvertes.

Nous trouverons aussi en quatrième de couverture les traits de trois couleurs différentes : blanc, rouge et vert, qui symbolisent l'identité nationale. Le manuel renferme des textes accompagnés d'illustrations. Ces dernières sont des éléments qui peuvent parfois limiter la compréhension du contenu. Le manuel est édité par l'office national des publications scolaires dans son édition de 2014-2015. Dans la 4^{ème} de couverture, nous trouverons la même gradation de la couleur du bleu de « bas en haut », avec les trois traits de couleurs du drapeau national qui tirent toujours du « bas en haut ». Dans la première page, sont affichés des illustrations de l'année d'apprentissage, l'intitulé et les noms des concepteurs du manuel ainsi que leurs fonctions.

-Lamine Sriti : inspecteur de l'éducation nationale

-Sacia Ferrah : MEF

-Nafissa Adjroud : MEF

-Fouzia Noui : MEF

-Mohamed Nadji : MEF

Ce manuel est revu et corrigé par Hamida Belhadj Miloud, et Aouamria Bouhi, inspectrices de l'enseignement primaire. Il est conçu et mis en page par Boubakri Nawel et la conception de la première de couverture est faite par Mohammedi Amel.

Le manuel s'organise en 4 projets, chaque projet comporte une trentaine de pages de couleurs différentes. Il contient aussi 145 pages, c'est un outil pédagogique richement illustré par des dessins et des photos, accompagné d'un cahier d'activité à part, de 96 pages. Ce dernier est de couleur verte, intitulé « Cahier d'activités 5^{ème} AP », à la première page l'élève doit écrire son nom et son prénom, sa classe, son école et l'année scolaire à laquelle il appartient. Les activités sont rassemblées et bien ordonnées, en premier lieu, nous remarquons des activités de vocabulaire de couleur rouge, en deuxième lieu, les activités de grammaire de couleur verte, en troisième lieu, les activités de conjugaison de couleur bleu et à la fin, les activités d'orthographe de couleur mauve.

Chaque projet est composé de trois séquences, chacune d'elle dure deux semaines et elle est organisée en onze séances de 45 minutes. Les onze séances regroupent en ordre des activités de l'oral, de lectures, des points de langue (vocabulaire grammaire et orthographe), des activités d'écriture (l'entraînement à l'écrit, la production écrite et la correction d'un paragraphe produit par l'élève). A la fin de chaque séquence, l'élève découvre une longue histoire et une évaluation de la séquence.

Chaque projet renferme une dizaine de textes et on y trouve un ou deux poèmes colorés en bleu à la fin de chaque projet. Le manuel est destiné aux élèves de 5^{ème} année primaire c'est-à-dire, les élèves qui sont en 3^{ème} année d'apprentissage du Français dont l'âge varie entre 10 et 11 ans. Dans la deuxième page du manuel, les concepteurs s'adressent directement à l'élève qui va pour la première fois passer son examen de fin de cycle primaire. *« Bienvenu en 5^{ème} AP. Te voilà en 5^{ème} AP avec un nouveau manuel scolaire. Il*

te permettra de consolider ce que tu as appris en 4^{ème} AP et d'aller vers de nouvelles découvertes. » (Voir présentation du livre).

2. Le texte littéraire dans le manuel : Les quatre projets du manuel de la 5^{ème} année primaire vont faire l'objet d'un travail d'investigation dans le fond et dans la forme. A travers une grille d'observation élaborée dans ce sens, nous comptons identifier, pour chaque texte : le titre, l'auteur, la source, le genre ainsi que la finalité du texte et le numéro de page dans le manuel.

2.1. Projet 1 «Faire connaître des métiers »

TEXTE	Genre	Auteur	Page	Titre de l'extrait du texte	Finalité du texte	Titre de l'œuvre
PROJET						
Projet 1 « Faire connaître des métiers » Séquence 1	Extrait	Assia Djebbar	10	« <i>Le fils de Si Abderrahmane</i> »	Oral	« Les enfants du nouveau monde. » 1962
Projet 1 Séquence 1	EXTRAIT	Michel Manière	11	<i>Un métier : sauver sa vie</i>	Lecture	« <i>Des métiers et des hommes</i> » Disney Hachette
//	Extrait 1	M. Rebillard	18	« <i>Le cross impossible.</i> »	Lecture suivie	Histoire adaptée du Cross impossible
Projet 1 Séquence 2	Extrait	Inconnu	20	« <i>L'apiculteur</i> »	Oral	Texte adapté Collection en savoir plus Genève 1996
Projet 1 Séquence 2	Poème	Jean Aicard	21	« Le Boulanger »	Lecture	« La chanson de l'enfant » 1875
//	Extrait 2	M.	28	« Le cross	Lecture	Histoire adaptée

		Rebillard		impossible. » (suite)	suivie	du «Cross impossible. »
Projet 1 Séquence 3	EXTRAIT	Inconnu		<i>L'ânoniste</i>	Oral	Sourbet Méfier d'hier, métier d'aujourd'hui
Projet 1 Séquence 3		P Bernad et A Veller	31	« <i>Le travail manuel</i> »	Lecture	«Le livre de lecture courante de l'écolier indigène » A. Colin Paris 1930
//	Extrait 3	M. Rebillard	38	«Le cross impossible. » (suite)	Lecture suivie	Histoire adaptée du «Cross impossible. »
//	Adapté de la fable	Jean de la Fontaine	41	«La cigale et la fourmi »	Récitation	Cette fable est la première du premier recueil de Jean de la fontaine (1668)

//	Poésie	Jacques Charpentre au	42	«Les beaux métiers »	Poème	Poète contemporain connu en France et dans les pays francophones. Dans son recueil «Poèmes pour peigner la girafe », des poèmes avec humour et fantaisie. Editions Gautier Languereau 1996
----	--------	-----------------------	----	----------------------	-------	--

Pour recenser la part de la littérature dans le manuel scolaire, nous avons pris en considération tout texte quel que soit son genre (texte poétique ou texte en prose) et appartenant à un auteur, dont le nom figure ou non dans le manuel.

Pour cela, nous avons organisé un tableau qui réunit tous les textes du manuel par projet. Nous avons précisé les genres auxquels appartiennent ces textes ou extraits de textes, ainsi que les auteurs de ces derniers, les titres, les finalités de chaque texte ou extrait de texte et enfin les titres des œuvres d'où étaient tirés ces textes. Pour signaler la trace littéraire dans les textes répertoriés, nous nous sommes référés à la définition de Turmel-John (1996, p.51) " *tout texte relevant de la fiction, écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune*". Donc, le nom d'auteur désigne bien le texte littéraire.

Nous nous sommes basés sur trois repères pour pouvoir déceler la présence littéraire dans le manuel. D'abord, le nom ou « l'identité littéraire » de **l'auteur**, repérée grâce à une petite recherche biographique à son encontre. Ensuite **le genre** littéraire, parfois annoncé par les concepteurs même du manuel ou alors résultant de notre première recherche autour du texte utilisé. Et enfin, l'appartenance de telle ou telle **littérature : Française, francophone, traduite**.

Dans le premier projet déjà nous comptons onze textes. Les deux derniers, l'un une adaptation de la fable de Jean de la Fontaine (1621-1695), l'autre est un poème de Jacques Charpentreau (né en 1928). Le premier est connu universellement par ses fables, mais aussi par des contes et des poèmes. Le deuxième est célèbre par sa poésie, en particulier son recueil de poèmes « *Poèmes pour peigner la girafe* », où il présente des poèmes avec humour et fantaisie. Pour les auteurs des textes recensés, nous dénombrons neuf, dont deux inconnus. Assia Djebar, (1936-2015) écrivaine francophone, élue à l'Académie française en 2005,

vient en premier. L'extrait de texte présenté dans le manuel est tiré de son roman « *Les enfants du nouveau monde* », publié en 1962 à Paris.

Michel Manière né en 1948 vient en deuxième position, écrivain français contemporain et auteur de plusieurs romans et nouvelles ainsi que deux récits autobiographiques. L'extrait étudié dans le manuel ressemble plus à une adaptation pour en faire un texte documentaire. Il est tiré d'un ouvrage « *Des métiers et des hommes* », édition Disney Hachette, la date de parution n'est pas mentionnée.

Le 3^{ème} auteur est Maryvonne Rebillard, une écrivaine française contemporaine spécialiste de la littérature de jeunesse. Elle a commencé à écrire, dès son jeune âge, des poèmes puis des récits et des contes. Elle se présente dans son blog « *très impatiente depuis toute petite d'atteindre mes six ans pour apprendre (enfin !) à lire et à écrire j'ai commencé à l'âge de onze ans à rédiger des poèmes. Puis, plus tard des récits et des contes pour enfants.* »³³. Le texte du manuel « *Le cross impossible* » est, soulignons-le, un texte adapté (changement des prénoms par exemple) présenté en trois extraits à la fin de chaque séquence du premier projet qui en compte trois. Ce texte feuilleton accompagnera les élèves jusqu'à la fin du manuel. Les derniers ouvrages publiés par cette écrivaine sont *La lettre escargot* en 2015 et *Ma vie en BD* la même année.

La séquence 2 commence par un texte adapté « *l'apiculteur* » dont l'auteur est inconnu, un texte documentaire pour initier les élèves de 5^{ème} année primaire à la prise de parole. Ce texte est suivi d'un poème « *Le Boulanger* » de Jean Aicard (1848-1921) qui est aussi un écrivain français de son vrai nom Jean François Victor Aicard. Ce poème est tiré de son recueil « *La chanson de l'enfant* » qui le couronnera par l'Académie française en 1873.

³³ maryvonnerebillard.blogspot.com

La séquence 3 commence par un extrait de texte intitulé «*L'ébéniste* » dont la source n'est pas bien définie, l'auteur aussi n'est pas mentionné, c'est un texte qui initie les élèves à l'apprentissage de l'oral. Le deuxième texte « *le travail manuel* » tiré de « *Le Livre de lecture courante de l'écolier indigène* » chez Armand Colin édité après la première guerre mondiale est signé par Paul Bernard et Auguste Veller. À l'époque, le 1^{er} était directeur de l'école normale d'Alger, et Auguste Veller, instituteur adjoint et directeur de l'école de Touggourt et de Mostaganem par la suite. Ce livre, selon le professeur Aderrahim Sekfali de l'Université Mentouri-Constantine, contient beaucoup d'anomalies et « *des termes péjoratifs blessants, des dénigrements intolérables et insupportables pour le commun des mortels portant atteinte à la personnalité de l'Algérien.* »³⁴ ?

2.1.1. Constat projet 1

La trace littéraire est bel et bien présente nous semble-t-il. En effet, pour ce premier projet, nous signalons la présence de pas moins de six auteurs que nous considérons comme littéraires. À l'exception de Jean de LaFontaine, auteur du 17^{ème} siècle, les autres sont des contemporains, cela est aussi valable pour Assia Djébar qui vient de nous quitter en février 2015. Fable, poème et extrait de roman sont présents aussi, pour nous rappeler la diversification de la littérature et la notion du genre. Cinq auteurs sont français, seule Assia Djébar est auteure francophone. Néanmoins, le choix de ces textes supports semble arbitraire ne renvoyant à aucun critère. Comment expliquer alors l'existence dans le manuel, d'auteurs inconnus, de références non vérifiées et même de noms d'auteurs erronés ou écorchés ce qui est en contradiction avec les

³⁴ www.univ-skikda.dz/revolution

apprentissages déjà assurés en 4^{ème} année primaire. En effet, un atelier de lecture avec des activités ludiques sont proposés à l'élève avant même le début du premier projet. L'objectif principal étant l'acquisition des notions clés en rapport avec la lecture d'un livre (pour ne pas dire d'une œuvre) à savoir : le titre, l'auteur, l'éditeur, première de couverture, illustration...

2.2. Projet2 « Lire et écrire un conte »

Projet 2 «Lire et écrire un conte » Séquence 1	Extrait	Ph. Jean	44	« <i>Le crayon magique</i> »	Oral	« <i>Tu me racontes ce soir</i> » Hachette 1978 Michèle Kahn et Jean Philippe
//	Extrait	J. de Brunhoff	45	« <i>Histoire de Babar</i> »	Lecture	« <i>Babar</i> » Librairie Hachette
//	EXTRAIT	Alena Benesova, Trad . Jean et René Karel	51	Pas de titre	Production écrite	D'après « <i>les belles histoires d'animals racontés par Alena Benesova</i> » trad, Jean et René Karel.
	EXTRAIT	M. Rebillard	52	« <i>Le cross impossible.</i> » (suite)	Lecture suivie	Histoire adaptée du « <i>Cross impossible.</i> »
Séquence 2	EXTRAIT	Natha Caputo	54	<i>Le petit coq noir</i>	Oral	<i>Conte des quatre vents</i>

//	EXTRAIT de contes de kabylie	Taos Amrouche	55	<i>Le chêne de l'ogre</i>	Lecture suivie	«Le grain magique » Contes de Kabylie
	EXTRAIT	Alphonse Daudet	61	<i>La chèvre de Monsieur Seguin</i>	Production écrite	« <i>Lettre de mon moulin</i> »
	EXTRAIT	M. Rebillard	64	«Le cross impossible. » (suite)	Lecture suivie	Histoire adapté du « <i>Cross impossible.</i> »
Séquence 3	EXTRAIT de contes de kabylie	Taos Amrouche	55	<i>Le chêne de l'ogre</i> (Suite et fin)	Lecture suivie	« <i>Le grain magique</i> » Contes de Kabylie
// //	Extrait	Jacqueline Moreau	70	Pas de titre	Production écrite	Il n'y a pas d'identification de la source
// //	Extrait d'un Conte	Les frères Grimm	74	<i>Hansel et Gretel</i>	Etude de texte	<i>Kinder-und Hausmärchen</i>
// //	Poème	Georges Duhamel	75	<i>Ménagerie</i>	Récitation	<i>Voix du Vieux Monde</i>

Le premier extrait proposé est tiré d'un conte de Michèle Kahn (née en 1940 à Nice) et Jean Philippe coauteur non connu, éditée en France par Hachette en 1978.

Le deuxième extrait est tiré du livre « *Histoire de Babar le petit éléphant* » de Jean de Brunhoff (1899-1937), un auteur illustrateur français. Il est connu principalement par la création du personnage de Babar. La première parution de cette Histoire universelle remonte à 1931, aux éditions « Jardin des modes ».

Le troisième extrait, dont la finalité est d'apprendre aux élèves la production d'un texte cohérent, est l'histoire de deux animaux, un chien et un crocodile. Le texte est tiré d'un recueil de brèves histoires (1 à 3 pages) « *Les plus belles histoires d'animaux* », ou selon la version originale « *Animal fairy stories* », les principaux personnages font partie de l'espèce animale. L'ouvrage est d'Alena Benesova, (20ème siècle, sa biographie n'a pas été trouvée malgré une recherche approfondie), traduit par Jean Karel et René Karel, édité par Grund Edition en 1981. La séquence est close par un extrait de l'histoire du Cross impossible déjà mentionné en projet 1.

La deuxième séquence du projet 2, commence par un extrait de Natha Caputo (1904-1967), auteure et adaptatrice de contes, elle a entamé sa carrière comme institutrice. Elle a écrit des contes pour enfants en s'inspirant des contes russes entendus pendant son enfance. L'extrait « *Le petit coq noir* » est une histoire tirée du recueil « *Les contes des quatre vents* », édition Buisson 1954.

Un autre extrait est proposé dans le manuel de 5^{ème} Année primaire « *Le chêne de l'ogre* ». Ce dernier est tiré d'un recueil de contes de Kabylie de Taos Amrouche (1913-1976) « *Le grain magique* », publié en 1966. Dans son recueil, elle a rassemblé des contes, des poèmes et des proverbes berbères de Kabylie, écrits par sa mère Marguerite Fadhma Aï Mansour, marquant son enfance. **Georges Henein** dans *Jeune Afrique* disait à

propos de ce recueil en juin 2007, « *C'est une leçon de littérature. Et le témoignage (à méditer par nous, hommes d'Europe et d'Occident) de ce que peut être le " grain magique " d'une civilisation, d'une poésie, d'une race* ».

Les concepteurs nous proposent ensuite, l'extrait d'une histoire plutôt connue : « *La chèvre de Monsieur Seguin* ». Ce dernier est tiré d'un recueil de nouvelles d'Alphonse Daudet (1840-1897) « *Lettres de mon moulin* », qui fait référence au Moulin Saint-Pierre, situé Fontvieille (Bouche-du-Rhône). Dans « *lettres de mon moulin* », l'écrivain dessine la vie quotidienne dans la campagne française, qui pourrait avoir aussi des ressemblances avec la campagne algérienne. Un écrivain qui sait mettre en scène les animaux de compagnie tel que les moutons, les lapins, les chèvres... Il est aussi décrit comme maître de l'émotion qui sait faire partager avec ses lecteurs ce que ressentent ses personnages. La séquence 2 se termine par l'histoire du « *Cross impossible* » en lecture suivie.

La séquence 3 commence par un extrait intitulé « *C'était un loup si bête* » de Natha Caputo, tiré de son recueil « *Conte des quatre vents* », cité plus haut. Dans l'extrait qui suit, il n'y a pas d'identification de la source. On mentionne seulement l'auteur, Jacqueline Moreau, en faisant une recherche sur cette dernière, nous n'avons pas pu trouver de référence, encore une fois !

Nous terminons la séquence 3 par une histoire du « *Cross impossible* » pour la lecture suivie et un extrait d'une deuxième histoire de « *Hansel et Gretel* » des frères Grimm. Ces deux écrivains et universitaires s'intéressent à la littérature et à la linguistique, ils s'intéressent également aux contes populaires allemands qu'ils ont réunis à partir de différentes sources et publiés en deux volumes sous le titre de *Kinder-und Hausmärchen*, (*Contes pour les enfants et les parents*,

1812-1829). Cet ouvrage devient par la suite le fameux livre « *Contes de Grimm* ».

Le projet 2 se termine par de la poésie de Georges Duhamel. « *Ménagerie* », un extrait de son poème « *Voix du Vieux Monde* », mis en musique par Albert Doyen (1925). Georges Duhamel (1884-1966) est un médecin, écrivain et poète français très connu par sa *Chronique des Pasquier*.

2.2.1. Constat projet2

Une dizaine d'auteurs sont donc cités dans ce deuxième projet. Certains sont des auteurs français connus en tant que références littéraires tels que : Alphonse Daudet (19^{ème} siècle) et Georges Duhamel (20^{ème} siècle) ainsi que les Frères Grimm (19^{ème} siècle), dont les contes célèbres sont traduits de l'Allemand. Un autre extrait traduit, celui d'Alena Benesova, auteure dont la biographie demeure inconnue, malgré une recherche poussée. Même constat pour Jacqueline Moreau, inconnue avec un extrait sans titre. Encore une fois, les concepteurs du manuel ne semblent pas s'intéresser à « l'identité » de l'extrait choisi. Ainsi, deux auteurs inconnus figurent dans cette liste, avec parfois l'absence de la source et l'année de parution ! Par ailleurs, Jean de Brunhoff et Natha Caputo sont deux auteurs français du 20^{ème} siècle. Le premier connu pour sa célèbre histoire de Babar l'éléphant et la deuxième est une adaptatrice de contes, notamment russes. Le nom de Michèle Kahn ne figure pas dans le manuel pour son texte *le crayon magique*, malgré son statut d'auteure principale, à côté de son coauteur Jean Philippe (non connu et pourtant mentionné), est-ce juste un oubli ou alors le manque d'intérêt de la part des concepteurs ? Ces textes, sont-ils sélectionnés au hasard ? Existence-ils des critères de sélection (biographie de l'auteur, l'histoire et la genèse du texte choisi, thématique appropriée ...)?

Il est peut être temps de commencer à se poser des questions autour de ces concepteurs de manuels, du moins en ce qui concerne notre champs d'investigation et la thématique de notre recherche. Enfin, un texte francophone de Taous Amrouche (20^{ème} siècle) tiré d'un conte Kabyle. Signalons par ailleurs, que ce deuxième projet est dédié à la narration et donc, les questions en rapport avec la structure narrative du texte reviennent à chaque fois.

2.3. Projet3 « Lire et écrire un texte documentaire »

Projet 3 « Lire et écrire un texte documentaire » Séquence 1	Extrait	Pierre Pfeffer	78	« L'éléphant »	Oral	« Grand, fort et sage, l'éléphant » Coll. Découverte Benjamin, Ed. Gallimard
//	Extrait	T. Hare et C. Leplae-Couwez	79	<i>La pollution des océans</i>	Lecture	« Les habitats en voie de disparition »
//	Extrait	M. Rebillard	86	« Le cross impossible. » (suite)	Lecture suivie	Histoire adaptée du « Cross impossible. »
Séquence 2	Extrait	Agathe Henning	88	« La pomme de terre »	Oral	Pa'Tatiana Album Le 14 mai 1997
	Extrait	Pas d'auteur	89	« Le sucre »	Lecture	Collection <i>En savoir plus</i> Gen ève 1996.
//	Extrait	M. Rebillard	96	« Le cross impossible. » (suite)	Lecture suivie	Histoire adaptée du « Cross impossible. »
Séquence 3	Extrait	Pas d'auteur	98	<i>Dans la boulangerie</i>	Oral	Pas de source
//	Extrait	Pas d'auteur	99	<i>Les abeilles</i>	Lecture	<i>Livre scolaire science naturelle</i> Ed NatHan 1986

//						
//	Extrait	M. Rebillard	106	« <i>Le cross impossible.</i> » (suite)	Lecture suivie	Histoire adapt ée du « <i>Cross impossible.</i> »
//	Extrait	Michel Mani ère	108	<i>Ça pousse et ça se mange</i>	Étude de texte	« <i>Le livre de Paris</i> » Hachette 1993
//	Po ème	Maurice Car ème	109	<i>Pour ma m ère</i>	R écitation	<i>La lanterne magique</i> 1947
//	Po ème	Francis Jammes	110	<i>J'aime l'âne</i>	R écitation	<i>De l'Ang éus de l'aube à l'Ang éus du soir</i> 1898
//	Po ème	Guillaume Apollinaire	110	<i>La chenille et le papillon</i>	R écitation	<i>Le Bestiaire</i> ou <i>Cortège d'Orphée</i> 1911

L'annonce du projet 3 par son intitulé « *Lire et écrire un texte documentaire* », pourrait nous faire comprendre qu'il n'y a pas de texte littéraire dans ce projet. Pourtant, la trace littéraire est bien présente.

Le 1^{er} extrait intitulé « *L'éléphant* », est un texte de Pierre Pfeffer, un Zoologiste français et directeur de recherche honoraire au CNRS et au Muséum National d'histoire naturelle de Paris. L'extrait est tiré de son ouvrage *Grand, fort et sage l'éléphant*, Collection *Découverte Benjamin*, Editions *Gallimard*. La première parution de cet ouvrage date de 1986, mais la Collection *Découverte Benjamin* voit le jour en 2005.

Le 2^{ème} extrait, « *La pollution des océans* » est celui de Tony Hare, tiré de son ouvrage « *Les habitats en voie de disparition* », Collection : *Le monde qui nous entoure*, édition *Gamma*. L'adaptation française est de Christine Leplae-Couwez et le titre original : *Vanishing habitats*. La publication de l'ouvrage remonte à 1993. Tony Hare est un écrivain, écologiste et présentateur à la télévision. L'extrait de l'histoire du *Cross impossible* de Rebillard est toujours là, en fin de séquence, pour une lecture suivie.

La séquence 2 du projet 3 commence par une comptine(ou un poème ?) « *La pomme de terre !* »! Ce poème est tiré de l'album « *Pa' Tatiana* » d'Agathe Henning, collection *Le petit maraicher*, édité par l'édition *Gallimard* le 14 mai 1997. C'est un Album de 28 pages, sur la Quatrième de couverture est mentionné: « *Bonjour ! Je m'appelle Tatiana la pomme de terre. Je vais te faire découvrir d'où je viens, quelles sont mes variétés, comment me cultiver et me cuisiner... Tu sauras tout de moi!* ».

Un autre extrait « *Le sucre* », un texte documentaire, tiré de la collection *En savoir plus Genève* 1996. Enfin, la séquence est clôturée par la suite de l'histoire du *Cross impossible*.

La Séquence 3 commence par un extrait intitulé: «*Dans la boulangerie* », on ne mentionne pas le nom de l'auteur ni la source d'où on a tiré ce document. Le deuxième extrait « Les abeilles » pas d'auteur aussi mais cette fois-ci, on mentionne la source : «*Livre scolaire science naturelle* » et l'éditeur : Nathan 1986. On termine la séquence 3 par une suite de l'histoire du *Cross impossible* et un extrait « *Ça pousse et ça se mange* » tiré du « *Le livre de Paris* » de Michel Manière cité en haut dans le projet 1 séquence une. A la fin du projet 3, nous enregistrons trois poèmes, le premier intitulé «*Pour ma mère* » de Maurice Carême (1899-1978), le deuxième «*J'aime l'âne* » de Francis Jammes (1868-1938) et enfin, le troisième «*La chenille et le papillon* » de Guillaume Apollinaire (1880-1918). *Pour ma mère* est un poème de Maurice Carême à apprendre ou à écrire par les enfants à l'occasion de la fête des mères. Ce poème a été écrit par le poète en hommage à sa mère. Le poète est issu d'une famille modeste, le père est peintre en bâtiment et la mère détient une petite boutique. Ce poète, originaire de Wavre une région en Belgique, est nommé instituteur à Bruxelles en 1918. Il quitte ensuite l'enseignement pour se consacrer à la littérature de jeunesse. Grâce à son œuvre *La lanterne magique* en 1947, il est reconnu comme poète de l'enfance. Le poème «*pour ma mère* » est tiré de cet ouvrage. Le deuxième poète est Francis Jammes, poète, romancier, dramaturge et critique français passe une longue période dans le pays basque, il fait la connaissance de Gide et plus tard Claudel. Il publie son 1^{er} recueil poétique *De l'Angélus de l'aube à l'Angélus du soir* a été publié en 1898 ensuite *Le Deuil des Primevères* en 1901. Un autre recueil de poème *Clairières dans le ciel* est publié en 1906, où il raconte sa déception amoureuse. *J'aime l'âne* est un poème tiré de son 1^{er} recueil. Guillaume Apollinaire est né à Rome en Italie, c'est un poète et écrivain français, il a été influencé par la poésie symboliste, il forme avec les jeunes poètes de sa génération le groupe des surréalistes (Breton Aragon et Soupault). *La*

chenille et le papillon est un poème tiré de son recueil *Le Bestiaire* ou *Cortège d'Orphée* publié en 1911.

2.3.1. Constat projet3

Ce projet brille par trois textes orphelins, c'est-à-dire, anonymes, sans auteurs. En majorité les textes sont à caractère documentaire et informatif. Des informations en rapport avec les animaux, l'environnement, les plantes... Trois poèmes figurent malgré tout dans ce projet. Il s'agit de trois poètes : Maurice Carême, un belge (donc francophone) et deux français, Francis Jammes et Guillaume Apollinaire, tous auteurs du 20^{ème} siècle. Les textes littéraires sont, à chaque fois, présents mais l'ambiguïté quant à leur exploitation demeure entière. Les poèmes, bien qu'agréables à lire et ludiques en tant qu'activité d'apprentissage, sont juste là sans aucune consigne pour l'apprenant, ni pour l'enseignant d'ailleurs.

2.4. Projet 4 « Lire et écrire un texte prescriptif »

Projet 4 «Lire et écrire un texte prescriptif » Séquence 1	Extrait	Parker	112	«Pour garder une bonne santé »	Oral	La source est inconnue
//	Extrait	Inconnu	113	«Gribouille ne prend pas soin de lui »	Lecture	«Prendre soin de sa santé »Bulletin de l'hygiène scolaire 2000
//	Extrait	M. Rebillard	120	«Le cross impossible. » (Suite)	Lecture suivie	Histoire adaptée du «Cross impossible. »
Projet 4- séquence 2	Extrait	Inconnu	122	<i>Pour fabriquer un masque</i>	Oral	La source est inconnue
//	Extrait	Claude Jeantet	123	<i>Pour fabriquer un tortue</i>	Lecture	«Création Claude Jeantet pour Animaux de tout poil » Ed. dessain et Tolra ,1992
//	Extrait	M. Rebillard	130	«Le cross impossible. » (Suite)	Lecture suivie	Histoire adaptée du «Cross impossible. »
Projet 4- séquence 3	Extrait	Inconnu	132	<i>La citronnade</i>	Oral	La source est inconnue
//	Extrait	Inconnu	133	<i>L'orangeade</i>	Lecture	La source est inconnue
//	Extrait	M. Rebillard	140	«Le cross impossible. » (Suite et fin)	Lecture suivie	Histoire adaptée du «Cross impossible. »
//	Poème	Robert Desnos	143	<i>Les hiboux</i>	Récitation	<i>Chantefables</i>
//	Poème	Jacques Prévert	144	<i>Pour faire le portrait d'un oiseau</i>	Récitation	<i>Paroles, Ed. Gallimard</i>

Dans le projet 4, la première séquence commence par un extrait «*Pour garder une bonne santé* ». C'est un texte prescriptif, en bas de ce dernier on mentionne seulement un nom : Parker, s'agit-il du basketteur français Tony Parker ? Car, c'est la seule personnalité célèbre, connu sous ce nom, trouvé par les moteurs de recherche sur internet. La source est également inconnue.

Le deuxième extrait : « *Gribouille ne prend pas soin de lui* », est l'histoire d'un jeune enfant qui tombe malade, une nuit, il fait un rêve où toutes les parties de son corps parlent. Un texte ludique avec une fin heureuse, tiré d'un document officiel en rapport avec l'éducation : « *Prendre soin de sa santé* », *Bulletin de l'hygiène scolaire Paris 2000*. L'auteur, par ailleurs, n'est pas mentionné. A la fin de la séquence, une suite de l'histoire du *Cross impossible*.

La deuxième séquence ne compte qu'un seul texte voué à la lecture, il s'agit de l'avant dernière partie du *Cross impossible* de M.Rebillard. Sous la rubrique « identifier un mode de fabrication » et surtout, pour étudier l'impératif, deux textes sont présentés sous forme de consignes. Le premier intitulé : « *Pour fabriquer un masque* » dont l'auteur et la source sont inconnus, est un texte prescriptif, bien illustré par des images. Le deuxième extrait : « *Pour fabriquer une tortue* », cette fois-ci l'auteur est bien mentionné : Claude Jeantet est très connue, architecte de formation, elle est l'auteure de plusieurs ouvrages de travaux manuels dans le domaine de création d'objets destinés aux rubriques de bricolage de magazines. Elle a animé un atelier pour enfants à l'Adac (Association de développement culturel de la Ville de Paris) et elle a exposé dans différentes galeries, centres d'animation et musées www.atelierdupelican.com

Même procédé pour la troisième séquence, sous la rubrique « identifier une recette » et comme l'indique l'intitulé, deux recettes

sont présentées aux élèves « *La citronnade* » dont la finalité est d'initier les élèves à la prise de parole, l'oral semble être la leçon du jour et *L'orangeade*, un texte à dominante lecture. A la fin de la séquence 3, les apprenants connaîtrons enfin, la fin de l'histoire « *Le cross impossible* », avec la victoire de Farid, qui veut partager sa médaille avec le personnage central et narrateur, nommé *épattes de spaghettis*.

Toute sa famille est fière de sa participation au cross annuel inter-école. L'histoire dégage une morale à expliquer par l'enseignant, mais aussi à détecter auprès des apprenants. Le dernier texte de la séquence 3 est un texte prescriptif intitulé « *Fabriquer des tampons en mousse* », toujours pas d'auteur ni de source. Ce texte est destiné aux élèves de 5^{ème} année primaire, avec des questions de compréhension et une production écrite, pour les initier à l'étude de texte.

À la fin du projet 4, les concepteurs du manuel nous proposent comme d'habitude, deux poèmes, le 1er appartenant à Robert Desnos et le 2ème à Jacques Prévert. Robert Desnos, poète français né à Paris en 1900, il composa ses premiers poèmes dans le *Trait d'union*, une revue d'avant-garde, il participera au mouvement Dada et surréaliste avec Breton, qui dit de lui « *Le surréalisme est à l'ordre du jour et Desnos est son prophète* » in www.jesuismort.com/biographie. Peu après, il s'éloigne du surréalisme et compose des poèmes pour les enfants de ses amis, *La Ménagerie de Tristan*, il compose aussi dans le même style les *Chantefables et Chantefleurs* largement diffusés dans les écoles. Les Hiboux est un poème tiré de son recueil *Chantefables*.

Jacques Prévert a souvent écrit des scénarios avec son frère pour le cinéma, il a écrit aussi de fabuleux poèmes en prose. Jacques Prévert est un poète qui accorde une place importante aux animaux en particulier les oiseaux qui symbolisent la liberté Le poème *Pour faire le portrait d'un oiseau* est tiré de son recueil *Paroles* publié aux éditions Gallimard en 1946. Comme déjà

mentionné, ce n'est qu'une invitation à la lecture, aucun travail d'analyse ni proposé aux élèves ni même de simples questions en rapport avec le sens du texte.

Constat projet4

Encore une fois, l'auteur est complètement effacé. Il n'est, tout simplement, pas mentionné pour une majorité de textes dans ce projet. L'intitulé du projet (Lire et écrire un texte prescriptif) semble être l'alibi parfait pour écarter les textes d'auteurs par les concepteurs. Comme dans les autres projets, la suite du «crosse impossible » de M.Rebillard est toujours là en fin de chaque séquence. Sous la rubrique «je découvre une longue histoire », l'élève termine la dernière partie de ce long texte en arrivant à la séquence³. Ajoutant à cela les deux poèmes de Jacques Prévert et de Robert Desnos, deux auteurs français du 20^{ème} siècle, la trace littéraire est bien évidente.

Conclusion

Dans le guide pédagogique du manuel de Français 5^e AP³⁵, nous pouvons lire : *«pour chaque séquence de chaque projet, un texte à écouter et un texte à lire seront à la base de toutes les activités d'écoute, de compréhension, de lecture, d'analyse, de découverte, de production orale, d'écriture. »* le ton est donné, le texte est donc le point de départ de toutes les activités d'apprentissage. Le profil de sortie du cycle primaire semble très ambitieux aussi en matière de lecture. Ainsi, nous pouvons lire dans un document d'accompagnement de la langue française du cycle primaire³⁶ concernant toujours ce profil de sortie : *lire couramment, lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation), émettre des hypothèses de lecture, identifier, après une lecture silencieuse, personnages, actions résultats, lieux et enjeux, lire un texte et en résumer l'essentiel.*

³⁵ Guide pédagogique du manuel de Français 5^e AP, O.N.P.S, Alger, 2009, p.3

³⁶ Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} Année Primaire), O.N.P.S, Alger, juin 2011, p.163

Les textes choisis par les concepteurs du manuel, sont-ils en adéquation avec les objectifs officiels ? À priori, la réponse est non. Malgré la présence d'auteurs de renom, les textes semblent être triés au hasard. Beaucoup sont anonymes. Néanmoins, une littérature variée, allant du 19^{ème} siècle, passant par le 20^{ème} et jusqu'à la période contemporaine, agrmente le manuel scolaire. Une littérature française, francophone, mais aussi traduite.

Les genres littéraires sont presque tous présents. Ainsi, fable, conte, extrait de roman et poème, tout y est. Cependant, l'objectif semble bien visible, si le texte est là, c'est pour servir de support pour l'apprentissage de la langue. Dans le manuel, trois activités sont en relation directe avec le texte et se répètent à chaque nouvelle séquence. Il s'agit de l'oral, de la lecture et la découverte d'une longue histoire, que nous avons désigné par « lecture suivie », dans notre tableau sous la rubrique « finalité du texte ». Même chose pour les poèmes, sous cette rubrique, là où l'activité n'est pas mentionnée, nous avons mis « Récitation ». Le traitement réservé à ces textes, par contre, n'est pas toujours lisible et compréhensible.

Une suite de questions présentée en amas, vient naturellement compléter le texte à chaque fois. Des questions de compréhension tournant autour des personnages, des événements, de l'énonciation et parfois de l'auteur. A priori, aucune démarche ne figure sur le manuel pour permettre de faire la distinction entre les trois activités (oral, lecture, découverte d'une longue histoire). Nous en déduisons que c'est à l'enseignant donc de faire la part des choses.

L'absence de l'auteur est à mentionner avec insistance. Quand le texte n'est pas anonyme et quand le nom de l'écrivain est transcrit correctement, souvent, aucune date ni référence ne viennent apporter d'autres informations. Certains pourraient mettre ces « omissions » sur le compte de la 5^{ème} AP, année charnière et passage obligé pour le palier suivant, l'enseignement moyen (le collège). Des documents officiels le rappellent

clairement : «*La 5^{ème} AP est considérée comme année-charnière : elle termine un cycle (le primaire) et prépare à l'accession au collège. C'est aussi pour l'élève, la 3^{ème} année d'apprentissage du Français.* »³⁷ . Ou encore, «*Cependant, la 5^{ème} année se particularise par l'impératif de conduire l'élève vers le collège, et pour cela de lui assurer la réussite à l'examen de la fin du cycle primaire* »³⁸ .

Le ton est donné et tout est dit, au delà de la lecture, l'élève devra maîtriser des leçons de grammaire de conjugaison et d'orthographe probablement sujettes à une sélection pour l'examen de fin d'année. Rappelons enfin que le français est l'une des trois matières principales de l'examen à côté de l'arabe et des mathématiques.

³⁷ Guide pédagogique du manuel de Français 5^e AP, O.N.P.S, Alger, 2009, p4

³⁸ Idem, p8

3. Qu'en est-il du côté des élèves ? La réponse à travers un questionnaire.

3.1. Exemple du questionnaire.

Questionnaire destiné aux élèves de la 5^{ème} année primaire

Entoure la bonne réponse :

1-Aimes-tu le français ? OUI NON

2-Apprends-tu le français en dehors de l'école (cours de soutien) ? OUI

NON 3-Aimes-tu la lecture ? OUI NON

4-Est-ce que tu lis (le verbe lire) en classe ? OUI NON

5-Est-ce que tu lis à la maison ? OUI NON

6- Tes parents (ton papa et ta maman), lisent-ils des histoires pour toi à la maison ? OUI NON

7-As-tu des livres à la maison ? OUI NON

8-Ecris le nom d'un écrivain si tu peux ?

.....

9-Ecris le titre d'une histoire que tu connais ?

.....

10-Ecris le titre d'une histoire que tu aimes ?.....

Merci pour tes réponses.

3.2. Méthodologie et recueil de données concernant ce questionnaire

Ce travail a été effectué et les données collectées, dans une école primaire. Des élèves de 5^{ème} année primaire ont été appelés à répondre à cette liste de questions, estimons qu'ils étaient les plus aptes à répondre à notre questionnaire après trois années d'apprentissage de FLE. Il s'agit de l'école

Ali Mendjeli 15 Qui contient quelques 200 élèves, située à la nouvelle ville Ali Mendjeli, une localité de plus de 200 mille habitants.

En présence de l'enseignante et avec son aide, les 22 apprenants âgés entre 10 et 11ans ont trouvé du plaisir à s'adonner à ce jeu de question/réponse. L'opération a duré entre 15 et 20mn selon la prédisposition des élèves. Signalons par ailleurs, qu'en 5^{ème} année primaire, les apprenants bénéficient de cinq heures de Français par semaine, plus une séance de 45mn, en guise de consolidation au profit des élèves en difficulté. Le questionnaire que nous avons proposé se compose de dix phrases interrogatives simples et courtes. Sept questions fermées, où il suffit de répondre par l'affirmatif ou le négatif, et trois questions où les élèves sont invités à laisser une trace écrite : le nom d'un auteur, le titre d'une histoire qu'ils connaissent et le titre d'une histoire qu'ils aiment.

3.3. Analyse des résultats

Question	Oui (%)	Non (%)
01	21 (95,45%)	1(4,54)
02	21 (95,45%)	1(4,54)
03	22 (100%)	0%
04	22 (100%)	0%
05	9 (40,90)	13 (59,09%)
06	0%	22 (100%)
07	22 (100%)	0%

La consigne donnée aux élèves pour les sept premières questions «entoure la bonne réponse », ressemble aux consignes qu'ils ont l'habitude de lire sur leurs cahiers d'activités ou lors des examens. Le choix des verbes «lire » et « écrire » pour les interroger, n'était pas anodin. En effet, il s'agit des deux verbes les plus utilisés au primaire, ainsi que «est-ce-que », la

tournure réservée à l'interrogation directe. Rappelons que les apprenants ont eu droit à une leçon intitulée «les types de phrases » dont la phrase interrogative, au cours de l'année scolaire.

Notre première question visait directement la langue française «**Aimes-tu** le français ? », il est question ici de donner le ton, et de faire comprendre aux élèves qu'il s'agira uniquement de cette langue pour les questions suivantes. Sur les 22 élèves, 21 aiment le français contre un seul élève, qui affirme ne pas l'aimer. Une majorité absolue donc, soit (95%). Ces enfants ont-ils été intimidés par leur enseignante (de français) présente sur les lieux ? Par ailleurs, ils avaient bien assimilé que leurs réponses demeureront anonymes et donc aucun nom ni prénom ne figurera sur la feuille. Nous pensons que ces répliques sont spontanées et sincères. A cet âge, les enfants sont plus curieux qu'hostiles à la langue étrangère. La notion de difficulté serait surtout l'argument des adultes, c'est-à-dire les enseignants.

La deuxième question, «**Apprends-tu** le français en dehors de l'école (cours de soutien) ? » a collecté 21 oui contre un seul non. Ce résultat n'est pas une surprise, en réalité. Aujourd'hui en Algérie, les familles ne se contentent plus des cours de français assurés dans les écoles, quels que soient leurs niveaux économiques et sociaux. Des écoles privées de langues, notamment le français, poussent à tout coins de rue, espérant satisfaire une demande grandissante.

La troisième question, «**Aimes-tu** la lecture ? » a eu 100% de réponses positives. Ce taux nous semble exagéré, s'agit-il d'une réponse spontanée ? A l'école primaire beaucoup d'élèves n'aiment pas la lecture. Par ailleurs, le résultat de la quatrième question « **Est-ce que** tu lis (le verbe lire) en classe ? », 100% de oui, semble logique, puisque la lecture est une activité obligatoire en classe. Enfin, à la maison, une minorité seulement pratique la lecture. Ils sont 40,90% contre 59,09% qui disent non à la lecture à la maison.

C'est la réponse honnête des élèves à la question « **Est-ce que** tu lis à la maison ? ». Le réel paradoxe réside au niveau des deux questions suivantes.

100% de non pour « **Tes parents** (ton papa et ta maman), lisent-ils des histoires pour toi à la maison ? » contre 100% de oui pour « **As-tu** des livres à la maison ? ». Donc, tout le monde procède des livres à la maison mais pas dans l'objectif de lire ou de se faire lire des histoires par ses parents !

Pour les trois dernières questions, nous avons préféré résumer les réponses dans un tableau en précisant combien de fois l'auteur ou le titre a été cité

Le nom d'un écrivain	Histoire connue ou aimée
-Victor Hugo (cité 14 fois)	-Blanche neige (15 fois)
-Taous Amrouche (1fois)	-Le chêne de l'ogre (6fois)
-Mouloud Feraoun (cité 7 fois)	-Le crayon magique (7fois)
	-Aladin et la lampe (4fois)
	-Histoire de Babar (7fois)
	-Les bûches (2fois)
	-Cendrillon (1fois)
	-Le fils du pauvre (1fois)

Suite à ces trois dernières questions, nous avons pu collecter une petite liste d'auteurs et de titres d'histoires. Victor Hugo a été cité 14 fois par les élèves. Nous avons voulu savoir le pourquoi et le comment de ce choix. Deux hypothèses se sont présentées. Première hypothèse, le nom de l'auteur a peut être été soufflé par l'enseignante ! Mais pour donner à ses apprenants le nom d'un auteur comme Victor Hugo, il faut avoir des antécédents, comme l'avoir enseigné auparavant, par exemple. Cela ne semble pas être le cas. Deuxième hypothèse, plus plausible à notre avis, les élèves connaissent déjà *Les Misérables*, le célèbre roman, à travers une série de dessins animés projetés

en boucle à la télévision. Ils connaissent par cœur les personnages, notamment Cosette et Jean Valjean, et c'est de là qu'ils retiendraient le nom de l'auteur, probablement.

Mouloud Feraoun, auteur francophone algérien, est lui aussi cité 7 fois. Nous apprenons que les élèves ont eu droit à un petit extrait du *Fils du pauvre*, roman autobiographique de Feraoun, pour réaliser une étude de texte, en préparation de l'examen final de fin d'année, d'où le nom de l'auteur qui figure dans les réponses des élèves.

Enfin, Taous Amrouche, citée une seule fois, auteure algérienne dont le conte *Le chêne de l'ogre* figure dans le manuel scolaire page 55. Un argument logique pour figurer dans les réponses des élèves.

Pour les deux questions en rapport avec une histoire connue ou aimée, les apprenants sont arrivés à donner huit titres. Trois catégories se sont dégagées : des titres de contes célèbres connus généralement par les enfants (Blanche neige), des titres étudiés en classe et qui figurent dans le manuel scolaire (Le chêne de l'ogre) et un titre proposé par l'enseignante lors d'un exercice et retenu par les élèves (Le fils du pauvre). Ces trois catégories d'exemples semblent nous donner trois pistes de réflexion sur les lectures des élèves : les textes sélectionnés par les concepteurs du manuels, ceux sélectionnés par l'enseignant et enfin, les textes lus en dehors de l'école (lectures extrascolaire).

Conclusion

Les résultats de ce questionnaire sont riches en enseignements. L'essentiel est acquis, les élèves disent aimer la lecture, même s'ils pratiquent cette activité plutôt en classe que chez eux. Ils aiment aussi la langue française et affirment posséder des livres à la maison.

De leur côté, les documents officiels de l'éducation évoquent l'activité de lecture et lui confèrent un rôle dans le processus d'acquisition des

savoirs. Ainsi, quatre séances à dominante lecture font partie de la composition d'une séquence didactique : lecture et expression orale, lecture et expression écrite, lecture documentaire et lecture suivie et dirigée. La quête du sens semble aussi un enjeu pour les concepteurs des programmes et des manuels *« Il va lire, s'approprier le sens de l'écrit et répondre, oralement, à des questions dont le nombre, la forme et la pertinence sont laissés à l'appréciation de l'enseignant(e) »*.³⁹

Plus loin, la vision est encore plus précise *« Une troisième lecture, que nous avons voulue plus ludique, moins contraignante, amènera l'élève à aborder une histoire complète en 12 épisodes, déroulée sur toute l'année : c'est une lecture suivie et dirigée. L'enseignante(e) tout en veillant à la qualité de la lecture, s'assurera de la compréhension de l'histoire, des événements vécus par les personnages. En aucun cas, cette séance ne se transformera en « explication de texte » »*⁴⁰

L'objectif du document officiel est donc très ambitieux, qu'en penseraient les premiers concernés par ce plan, à savoir les enseignants ?

³⁹ Guide pédagogique du manuel de français, O.N.P.S, 2009, p12

⁴⁰ Idem

CHAPITRE II

Manuel de 4^{ème} année primaire, investigation et constat

Introduction

Aujourd'hui, le manuel est un ouvrage didactique qui résume et regroupe les connaissances dans un domaine précis. C'est un support utilisé en classe par les apprenants et les enseignants. Il est destiné à une catégorie d'âge des élèves. Dans un article intitulé « *Qu'est ce qu'un « bon » manuel scolaire ? 10 critères de qualité d'un manuel* »⁴¹, paru sur un site spécialisé et où l'auteur nous propose une synthèse de recommandations émises par des spécialistes.

Un bon manuel doit être fiable, c'est-à-dire, contenir des informations exactes, justes, sans erreurs. Puisque c'est un document scientifique, la rigueur déontologique s'impose donc aux concepteurs. **Il doit être suffisamment lisible** pour les apprenants et les enseignants ainsi qu'aux parents, c'est-à-dire que l'élève doit être capable de lire et comprendre le contenu de son manuel avec autonomie.

Le manuel doit être didactique, c'est-à-dire qu'il doit être le fruit d'une réflexion épistémologique en tenant compte des difficultés des élèves, et en respectant une logique de progression dans la présentation des matières et établir des liens entre les savoirs (cohérence horizontal). Un manuel didactique doit tenir compte aussi des niveaux d'intelligences des élèves, en proposant des explications aux différentes catégories d'élèves (des plus doués aux plus faibles). Le manuel didactique doit comporter aussi des exercices et des questions avec éventuellement une partie réservée aux réponses. Un outil didactique doit accroître les compétences des élèves c'est-à-dire, les inciter à se poser des questions et faire de la recherche sur Internet par exemple. Bref, il rend l'élève actif, ce qui lui permet d'évaluer ses apprentissages.

Un manuel doit être conçu et fabriqué par une équipe pluridisciplinaire, didacticiens, pédagogues et on pourrait même faire appel aux professeurs des universités et des chercheurs spécialistes dans le domaine ainsi que les inspecteurs de l'éducation et les enseignants mêmes. Le directeur de publication ou l'établissement chargé de le faire assure la cohésion des manuels appartenant à un même cycle.

Un bon manuel doit permettre une cohérence verticale, comportant en son sein une logique de progression entre les différentes années dans un même cycle d'apprentissage. L'élève doit découvrir un cycle d'étude qui lui permettra de s'inscrire dans une collection complète.

Un bon manuel donne une grande liberté à son utilisateur. C'est qu'il n'enferme pas l'élève dans un programme obligatoire qui l'empêche de sillonner le manuel et de trouver des réponses aux questions qu'il pose.

Un bon manuel doit être expérimenté et ajusté à la variété de l'ensemble des élèves. C'est-à-dire, testé auprès d'un public d'élèves représentatif de tous les niveaux et les catégories.

Un bon manuel doit éviter les excès de contenu. Il vaut mieux moins de matières bien expliquées que plusieurs matières sans explications, Comme l'illustre l'adage : « *mieux vaut deux étalons qu'un éléphant !* ».

Un bon manuel, implique une bonne présentation : présenté d'une manière claire et pratique en utilisant des schémas, des histogrammes, des dessins, des photos et des couleurs. Essayer aussi de séparer les différentes parties et faire une synthèse à la fin de chaque chapitre ainsi qu'une introduction pour présenter les objectifs globaux et particuliers. Le glossaire est important ainsi que l'index et la table des matières. On ne doit pas négliger ni son format ni sa robustesse.

Enfin, **un bon manuel doit respecter le droit et la morale :** C'est-à-dire qu'il doit respecter la législation en vigueur en véhiculant des valeurs

morales loin des stéréotypes et préjugés. Dans son article intitulé « *Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage* » F.-M. Gérard disait « *les manuels scolaires d'aujourd'hui témoignent d'une grande profonde mutation tant au niveau de leur forme qu'en ce qui concerne leur contenu et la démarche qui y a été proposée.* »⁴²

L'élève d'aujourd'hui n'est pas l'élève d'hier, il baigne dans une société de l'image, de l'audiovisuel et de l'évolution technologique. Donc, il faut lui proposer des manuels riches en images, avec des couleurs, les moyens techniques change complètement la donne.

1. Descriptif du manuel

De forme rectangulaire, le manuel de 4^{ème} année primaire est de couleur jaune et blanc. En bas de la première de couverture, nous pouvons voir courir une petite fille et un petit garçon. Autour de ces deux petits, il y a des herbes et des fleurs. Au milieu, une petite vignette de forme carrée, de couleur bleu foncé, sur laquelle, on a écrit l'intitulé du manuel « *Mon livre de français* ». En bas de la vignette, on a mentionné la classe 4^{ème} année primaire. Le pourtour de la vignette est transcrit par des lettres alphabétiques en cursive. En haut de la page de garde, on a écrit en arabe à la première ligne, **République Algérienne Démocratique et Populaire**. Au niveau de la deuxième ligne, on mentionne le Ministère de l'Education National. La deuxième page du manuel comporte les mêmes mentions que dans la page de garde, sauf qu'on y ajoute en bas les noms des concepteurs du manuel qui sont présentés chacun avec sa fonction comme suit :

Mmes. Hamida KORICHE	I.E.E.F
Aïcha DADDA	Universitaire
M. M'Hamed IMMAMOUINE	M.E.F

Maquette : Karim HAMMOUM

⁴² François-Marie Gérard, (2003). *Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage, option, n°4,27-28.*⁴²

Illustration : Zahia CHEMOUL et Karim HAMMOUM

La troisième page, c'est l'Avant-propos, on a écrit avec de gros caractères en italique et en majuscule l'intitulé : « **POUR BIEN UTILISER TON MANUEL SCOLAIRE** » en s'adressant bien sûr aux élèves qui étaient en 3^{ème} année primaire et font pour la première fois leur 4^{ème} année primaire «*Dans ton manuel scolaire, tu découvriras clairement repérées par des logos (Kitty, le petit chat) :*

. Des activités d'oral,

. Des activités de lecture,

. Des activités de production écrite,

. Des activités d'étude de la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison). »

Dans l'avant propos, les concepteurs annoncent que le manuel scolaire est composé de deux parties :

Dans la première partie l'élève trouvera son premier «atelier de lecture », il apprendra à lire les pages de couvertures des livres qu'il trouvera peut être dans les magasins ou dans des librairies. Il apprend aussi à utiliser son manuel de français et à organiser son cartable. Dans cette première partie, il découvrira les textes littéraires objet de notre recherche, qui sont des textes à écouter, à lire et à reproduire. Cette partie est organisée autour de trois projets, à la fin de chaque projet on lui propose une situation d'intégration, plus une évaluation-bilan qui va permettre d'évaluer ses acquis.

Quand à la deuxième partie, les activités ne concernent que les points de langue à savoir la grammaire, l'orthographe et la conjugaison. Elles sont regroupées et présentées de telle manière que l'élève peut y revenir à chaque fois qu'il sente le besoin de comprendre ou de reproduire un texte. Signalons que les phrases retrouvées dans les exercices proposés sont prises dans les

textes de lecture, de cette façon l'élève comprendra le fonctionnement de la langue.

A la fin de l'avant propos, les concepteurs annoncent que toutes ces activités aideront les élèves à apprendre à lire et à écrire pour mieux communiquer en langue française. Ils souhaitent une bonne année scolaire ! Et ils signent « les auteurs » avec l'image de *Kitty le chat*, un personnage fictif créé par la société japonaise Sanrio. Il est dessiné avec un style avenant, il tient une position d'ambassadeur pour l'UNICEF depuis 1983. Le *chat Kitty* est devenu célèbre à la fin des années 1990. Les produits *Kitty* sont achetés dans tous les centres commerciaux à travers le monde.

A la 5^{ème} page, un sommaire détaillé des différents projets avec leurs intitulés, ainsi que les intitulés des différentes séquences dans chaque projet.

A la 6^{ème} et la 7^{ème} page, nous trouvons aussi la présentation du manuel dans un schéma qui englobe les deux pages. Dans ce schéma les activités sont bien encadrées afin d'aider les élèves à bien comprendre le contenu du manuel de 4^{ème} année primaire.

1.1. Les ateliers de lecture proposés aux élèves

De la page 8 à la page 13, nous découvrons trois « *ateliers de lecture* » (voir annexe n°1). Le premier atelier est intitulé « *Je lis la couverture d'un livre* ». Dans cet atelier, on nous présente la première page de couverture du manuel scolaire de 4^{ème} année primaire, accompagnée d'une série de questions adressées à l'élève, dans l'objectif de lui faire distinguer le titre, les dessins et les couleurs qui accompagnent son manuel. De cette façon, l'élève va se familiariser ou s'initier à la lecture des couvertures des livres. Dans le même atelier, les concepteurs lui présentent la couverture d'un autre livre de contes en lui proposant de compléter les cases de droite avec les mots *auteur, titre, dessin, et éditeur* qui vont permettre à l'élève de se familiariser, déjà avec les notions : d'auteur, du titre et de l'éditeur.

En proposant cet exemple, les concepteurs rendent hommage à un poète, écrivain et universitaire algérien Rabah Belamri, Kabyle d'origine, né à Bougaâ commune de la Wilaya de Sétif en 1946, il est décédé à Paris le 28 septembre 1995, à l'âge de 48 ans. Il est l'auteur de plusieurs contes et poèmes inspirés de son enfance. Dans une interview au journal El Moudjahid le 30 septembre 1983, dans la rubrique d'autan il disait « *Il est temps de recueillir les trésors de notre culture orale, menacés de disparition par le tumulte de la télévision. Aujourd'hui, en Algérie, les veillées s'organisent autour du petit écran et les conteurs n'ont plus le temps ou ne trouvent plus l'occasion et la nécessité de conter. (...) j'ai tenté, dans la mesure de mes moyens, de sauver de l'oubli une parcelle de notre patrimoine culturel. (...) Ces contes recueillis en arabe dialectal, je dus les traduire en français (...). Il ne fait pas de doute que cette langue les sort de leur isolement et les propulse dans la sphère du patrimoine culturel universelle.* »

« *La rose rouge* » est le titre d'un recueil de contes populaires de 110 pages, publié à Paris en 1982 par Publisud, un éditeur de littérature et sciences humaines, axé vers les pays du Sud, l'objectif étant de contribuer aux dialogues des cultures et des peuples de la planète.

A la page neuf, les concepteurs proposent une autre page de couverture d'un autre livre intitulé « *les plus belles fables De La Fontaine* ». Cette couverture est accompagnée aussi d'une série de questions, sur l'auteur, le titre, les dessins, les animaux que l'élève observe et le titre de la récitation. Il s'agit d'un recueil de contes de Jean De la Fontaine, avec sa nouvelle publication en Juillet 2007, paru aux éditions *Auzou*. Jean De La Fontaine est très connu par ses célèbres contes (Le Corbeau et le Renard, La Cigale et la Fourmi, Le Lièvre et la Tortue, ...) pour ne citer que cela. L'ouvrage cité dans cet exemple, offre une sélection des 110 plus belles fables. Il met en scène aussi des fables avec des illustrations de Jean-Noël Rochut. Ce dernier est né à Chatou dans la banlieue parisienne. Après la musique, il se consacre aujourd'hui à l'illustration. Son dernier livre comme illustrateur s'intitule :

La *Guerre 1914-1918* de Christine Sagnier aux éditions Fleurus, Grande imagerie, 2003. C'est un grand album documentaire avec des images de guerre et les champs de batailles.

Le dessin sur la première de couverture, présente un corbeau sur un arbre et un renard sous ce même arbre qui se regardent. La dernière question de l'exercice fait allusion à la récitation intitulée *Le Corbeau et le Renard*. Toujours dans le premier atelier et à la fin, on propose un exercice avec deux vignettes dans la 1^{er} A, on a mis deux auteurs B. Friot et J. Charpentreau, deux titres, le 1^{er} *L'auto fantôme*, le 2^{ème} *Poème pour mes amis* et deux éditions, la 1^{ère} Seghers et la 2^{ème} Nathan pédagogique. Dans la deuxième vignette B, on a écrit trois mots clés : Editeur, Auteur, Titre. Il est demandé aux élèves de relier par une flèche chaque terme de la liste A à ce qui lui correspond dans la liste B. Suite à cet exercice, les apprenants vont se familiariser avec ce lexique propre au monde de l'édition, littéraire notamment, et avoir une idée sur ce qui est un auteur, un éditeur et le titre d'un ouvrage, livre, ou manuel. Bernard Friot est un écrivain français né en 1951 auteur de plusieurs livres de jeunesse (enfants et adolescents). Il a traduit des livres de jeunesse de l'allemand et de l'italien. Ces textes sont écrits avec une grande sensibilité il pense « *écrire à haute voix* ». Ses textes souvent mis en scène au théâtre par des artistes. Il est aussi, l'auteur de plusieurs recueils de poèmes pour enfants, les plus célèbres sont « *Les histoires pressées* » et « *Mon cœur a des dents* ».

Concernant l'édition Seghers, elle a été créée en 1944 par Pierre Seghers, né en 1906. Ce dernier est un poète, éditeur et résistant français, célèbre par l'édition de la poésie. Seghers est un ami très proche de Louis Aragon, Robert Desnos et Paul Eluard. Il a créé la collection « *les poètes d'aujourd'hui* » en mai 1944. Il est décédé en novembre 1987.

A partir de la couverture, c'est-à-dire le titre et l'auteur, les élèves s'expriment et font des hypothèses en se basant sur ces indices.

«*L'auto fantôme*» est une histoire pour enfant d'Evelyne Reberg, Professeur de lettres, ensuite bibliothécaire. Elle est l'auteur de plusieurs histoires pour enfants, elle est publiée régulièrement par le groupe Bayard Presse, un éditeur français spécialisé dans trois domaines : jeunesse, religieux et senior. Le groupe est présent en Europe, en Amérique, en Asie et en Afrique. Elle est aussi publiée par d'autres maisons d'édition comme Duculot, Hatier, le Seuil, Flammarion (Castor Poche) etc...

«*L'auto fantôme*» est éditée par Boyard dans sa Collection «*J'Aime lire*», n°92 septembre 1995.

Concernant les éditions Nathan pédagogie, la maison a été créée par Fernand Nathan en 1881. Sa création coïncide avec la promulgation des lois scolaires de Jules Ferry, ce qui va donner à l'édition une véritable mission éducative. Aujourd'hui avec l'apport des nouvelles technologies, la maison Nathan a élargi sa production avec des outils numériques.

Pour Jacques Charpentreau, on l'a déjà mentionné dans le **chapitre 5^{ème} année primaire**.

Le deuxième atelier est intitulé «*Je découvre mon livre de français*». À la page 10, nous distinguons une image réduite de la double page 64 et 65 du manuel de 4^{ème} année primaire, au projet 2 intitulé «*Lire et écrire des textes différents*», séquence une. Dans cet atelier et dans la rubrique *J'observe et je lis*, une série de questions est destinés à l'élève de 4^{ème} année primaire concernant l'image réduite de cette double page. Par exemple : Reconnais-tu cette double page ? Où la trouves-tu ? Quelles sont les quatre rubriques ? Etc...

Une autre rubrique intitulée «*A ton tour*» une question directe est posée à l'élève : que lis-tu dans les premières pages avant le premier projet ? En page 11, l'élève doit indiquer le numéro des pages concernés, comme Le sommaire, Le projet n° 1, La séquence n°1 et La leçon de grammaire : «*Le texte – la phrase*». En plus, il réécrit ces mêmes chiffres en lettres.

Dans le dernier atelier, intitulé « *J'organise mon cartable* », on propose aux élèves de 4^{ème} année primaire, cinq couvertures de livres, dans la première on lit « *La terre racontée aux enfants* » d'Hubert Comte, les illustrations sont de Yann Arthus Bertrand et David Giraudon. C'est un livre, genre album, il est édité par les éditions de la Martinière en 2001. A travers les photos de Yann Arthus Bertrand, les enfants vont découvrir les cinq continents de la planète avec leurs paysages fantastiques. L'auteur Hubert Comte use de son talent et de son style pour faire découvrir aux enfants les cultures et les croyances des différents peuples de la planète. Les enfants découvriront aussi le quotidien des enfants des autres continents avec leurs jeux et leurs difficultés.

La deuxième couverture intitulée « je BOUQUINE » avec le pronom personnel « je » en minuscule, comme pour dire que c'est un espace destiné à la jeunesse. En effet, « je BOUQUINE » est un magazine, de lecture et de culture, destiné aux enfants dès 12 ans. Il propose des thématiques qui intéressent les adolescents, dans un grand dossier de 30 pages environ. Ce magazine propose aussi les actualités culturelles en matière de livres, de musique et de cinéma. C'est aussi, un espace pour s'amuser, pour créer des graffitis et autres créations.

La troisième couverture, « *Le chacal doré* », est le titre d'Abdelkader Belarbi, illustré par Mokhtar Boughilas et édité par l'édition Dalimen en 2004. Abdelkader Belarbi est né en 1961 à Tiaret, issu d'une famille modeste, il fait ses études primaire et secondaire à Tiaret. À l'université, il a fait des études en médecine à Oran, mais exerça sa profession à Tiaret. Il a commencé à s'intéresser à l'écriture des Contes à partir de 1994. Ses Contes sont inspirés de sa grand-mère paternelle qui lui contait des histoires, quand il avait huit ans. En plus du Conte *Le chacal doré*, il a publié entre autres, *Le prince vent de sable*, *La babouche verte* et *Echba khaddar*.

Dans la 4^{ème} couverture, nous lisons *DLIRE*, un magazine du groupe Boyard Presse. Ce magazine a été créé en 2001, il est destiné aux enfants dont l'âge varie entre 9 et 13ans, et spécialisé dans la bande dessinée. En 2014 *DLIRE* a changé de nom et devient *J'aime lire Max*. Ce dernier propose aux enfants un roman à lire et une trentaine de pages de BD, des infos, des jeux et des énigmes.

La 5^{ème} couverture n'est autre que la page de couverture du manuel de 4^{ème} année primaire (voir la description du manuel de 4^{ème} AP, plus haut).

Dans la rubrique « J'observe et je lis » il est demandé à l'élève de trouver son livre de classe, les livres de la bibliothèque et les magazines, on lui demande aussi, à quoi servent toutes ces catégories de livres ? Dans cet atelier, il est demandé à l'élève de recopier les livres qu'il utilise le samedi.

À la fin de l'atelier, on demande à l'élève de remplir la fiche de présentation du manuel de français de 4^{ème} année primaire.

1.2. Premier constat

Nous sommes, tout de suite, tentée par l'élaboration d'un premier constat avant même d'entamer l'étude de la trace littéraire dans le premier projet. D'après cet avant goût et ce prélude complètement inattendu, nous pensons que ce manuel de quatrième promet beaucoup. Un atelier de lecture ? Rien que ça ! Avec des apprenants de FLE de 9-10 ans et qui entament leur deuxième année d'apprentissage de la langue étrangère. Est-ce du courage ? De l'ambition ? Ou tout simplement une méthodologie, un savoir faire, une décision de spécialistes ? J.Caillaud l'avait déjà affirmé, il y a bien longtemps « *Quand peut-on, et doit-on, lancer les élèves dans les textes littéraires ? Je répondrai sans hésiter que le plus tôt est le mieux(...) en choisissant des textes à leur portée. Avec un peu de patience, on peut trouver des textes accessibles aux débutants* »⁴³. Dans notre cas, il ne s'agit pas encore d'introduire le texte littéraire, mais plutôt, des notions en rapport avec la littérature telles que : auteur, titre, éditeur.

⁴³ J.Caillaud, *Le français dans le monde*, n°65, 1969, p.79

2. Le texte littéraire dans le manuel de 4^{ème} année primaire.

Les trois projets du manuel de la 4^{ème} année primaire vont faire l'objet d'un travail d'investigation dans le fond et dans la forme. A travers une grille d'observation élaborée dans ce sens, nous comptons identifier, pour chaque texte : le titre, l'auteur, la source, le genre ainsi que la finalité du texte et le numéro de page dans le manuel.

2.1.Projet 1 « Lire et écrire un conte »

TEXTE	Genre	Auteur	Page	Titre de l'extrait du texte	Finalité du texte	Titre de l'œuvre
PROJET						
Projet 1 « lire et écrire Un conte » Séquence 1	Extrait	inconnu	16	« <i>Mademoiselle Craie en tête</i> »	Oral	La source est inconnue
//	Extrait	Michel Manière	18	« <i>Les secrets de la maison</i> »	Lecture	« Je lis déjà » Ed. Fleurus Presse
//	Extrait	inconnu	21	inconnu	Production écrite	La source est inconnue
//	Extrait	B. Friot	21	inconnu	Production écrite	La source est inconnue
//	Extrait	inconnu	21	inconnu	Production écrite	La source est inconnue
//	Extrait	inconnu	21	inconnu	Production écrite	La source est inconnue
//	Extrait	Mary-Pope Osborne	22	inconnu	Lecture	« Sur le fleuve Amazone » Ed Bayard Jeunesse

//	Extrait	B. Friot	25	inconnu	Production écrite	La source est inconnue
//	Extrait	inconnu	25	inconnu	Production écrite	La source est inconnue
//	Extrait	B. Bouer et C. Hahn	26	inconnu	Production écrite	La source est inconnue
//	Extrait	Raymond Jean	28	<i>Histoire d'une sautrelle bleue</i>	L'atelier de lecture	La source est inconnue
Séquence 2	Extrait	inconnu	30	<i>Quand la terre bouge !</i>	Production écrite	La source est inconnue
//	Extrait	E. Rebeg. Rosy	32	<i>La voiture fantôme</i>	La lecture	<i>L'auto fantôme</i> Ed Bayard Jeunesse
//	Extrait	inconnu	35	inconnu	Production écrite	Contes russes
//	Extrait	inconnu	36	<i>Le crocodile et le chasseur</i>	La lecture	Conte africain Ed Gründ
//	Extrait	inconnu	39	inconnu	Production écrite	La source est inconnue

//	Extrait	inconnu	40	inconnu	Production écrite	La source est inconnue
//	Extrait	inconnu	42	« <i>Pouquoi le chat ne se lave plus avant de manger</i> »	L'atelier de lecture	Contes du Zaïre (C.I.L.F)
La séquence 3	Extrait	inconnu	44	<i>La photo de classe</i>	Oral	La source est inconnue
//	Extrait	Jean Muzi	46	<i>Un bon conseil</i>	La lecture	<i>Dix-neuf fables d'oiseaux</i> Ed Flammarion
//	Extrait	inconnu	49	inconnu	Production écrite	La source est inconnue
//	Extrait	R. Friedman	50	<i>L'interrogatoire</i>	La lecture	<i>Aristide</i> Ed. Gallimard (Folio)
//	Extrait	Saint-Exupéry	54	(BD) <i>Le Petit Prince et le Renard</i>	Production écrite	<i>Le Petit Prince</i> Antoine de Saint-Exupéry
//	Extrait	C. Collodi	58	<i>Pinocchio, la poupée</i>	L'atelier de lecture	La source est inconnue

Commençons par **la séquence une**, à la page 16, les concepteurs proposent un texte intitulé « *Mademoiselle Craie en tête* », l'écoute de ce texte va permettre aux élèves de repérer l'objet principal, qui est la voiture et de repérer aussi les événements et les personnages. C'est un texte dont la source et l'auteur sont inconnus. Chaque rubrique est signalée par le dessin de Kitty et suivie d'une série de questions adressées aux élèves.

Le deuxième texte intitulé « *Le secret de la maison* », appartient à l'écrivain français Michel Manière. Pour les Concepteurs Michel Manière est une femme, ayant transcrit le prénom au féminin : « Michelle ». L'extrait du texte est tiré d'un magazine « *Je lis déjà* », il est destiné aux enfants de 6 à 10 ans pour les initier à la lecture en leur offrant des histoires et des contes, des infos, des jeux, des blagues et une grande BD. Le magazine est publié par les éditions *Fleurus Presses* qui est un éditeur de presse jeunesse. Les éditions Fleurus ont été créées en 1929 par les prêtres. En 2015 Fleurus Presse sont rachetées par le groupe de média jeunesse, Unique héritage Média (UHM). Ce texte est proposé aux élèves dans l'objectif d'assurer l'activité de *La Lecture Compréhension* qui les aidera à identifier les différents moments d'un récit, grâce aux connecteurs logiques repérés.

Les rubriques sont bien identifiées par le logo de Kitty. Dans la 1^{ère} rubrique, il est demandé aux élèves d'identifier *l'auteur, le titre du texte et le titre du livre (la source)*. La 2^{ème} rubrique concerne les questions de compréhension du texte. Dans la 3^{ème} rubrique, les concepteurs proposent des exercices de *Vocabulaire*, où l'élève doit trouver les phrases du même sens dans le texte, pour recopier ensuite la phrase qui marque la fin de l'histoire. A la fin de cette rubrique, les concepteurs proposent quatre Contes succincts. Le 1^{er} non identifié le

deuxième est *le Conte du Robot* de Bernard Friot (auteur déjà mentionné en haut). Ces quatre Contes sont bien résumés à la page 21.

Le Conte du Robot est tiré de la Collection intitulée *Les nouvelles Histoires pressées*. Ces nouvelles histoires pressées sont des histoires drôles. La Collection est illustrée par Martin Jarrie. Le troisième Conte est intitulé *les mots de Zaza*, un Album de Jacqueline Cohen et de Bernadette Després destiné aux enfants de 3 à 5 ans. Le dernier Conte de *Li Chang et Li Chong* est un Conte coréen adapté par Georges Rémond, auteur de plusieurs ouvrages et directeur de collection aux éditions Nathan.

Le deuxième extrait, à la page 22, est intitulé « *Dans la forêt amazonienne* », appartenant toujours au projet 1, séquence une. Dans la 1^{ère} rubrique « *Je lis* », une grande question est posée concernant l'extrait de texte : *Par qui les personnages sont-ils attaqués ?* L'auteur de l'extrait Mary-Pope OSBORNE est une écrivaine américaine de jeunesse née en 1949. Elle a publié plus d'une quarantaine de livres de jeunesse, illustrés par Philippe Masson, un français originaire de Rennes. La traduction est faite par l'édition Bayard jeunesse. La version originale est en anglais, titrée « *Afternoon on the Amazon* » et publiée en 1995, rééditée en 2003 et 2005 par Bayard jeunesse. La Conception et la réalisation de la maquette est faite par Isabelle Southgate. La colorisation de la couverture est faite par Paul Siraudeau. L'ouvrage est imprimé aussi en Allemagne par Clausen et Bosse. La Collection « *la cabane magique* » est une série de romans destinée à une tranche d'âge qui varie entre 6 et 8 ans. Dans la 2^{ème} rubrique, il est question d'identifier le titre du texte, l'auteur et le titre du livre. Dans la 3^{ème} rubrique, il s'agit d'une série de questions de compréhension. Dans la 4^{ème} rubrique intitulée « *Lecture et activités* », il est question de lire, de classer les mots et de les découper en syllabes ensuite de les identifier découpés.

En ce qui concerne la page 24, l'élève va repérer les personnages de l'extrait du texte « *La forêt amazonienne* ». Il va repérer aussi les mots outils qui désignent les moments de l'histoire, exemple : *tous les soirs, le soir, le lendemain, un jour, le matin etc...* Sous la 5^{ème} rubrique intitulée, *j'identifie*, l'élève va apprendre à écrire en repérant les personnages du texte « *Le secret de la maison* ». Dans cette même rubrique, il est demandé à l'apprenant de remplacer les mots mis entre parenthèses par le pronom qui convient dans un texte de Bernard Friot déjà cité. L'extrait du texte proposé dans le manuel est tiré de son ouvrage *La princesse aux trois pieds*. Ce dernier est illustré par Olivier Balez et publié par les éditions Milan en 2011.

Pour le texte suivant, il est demandé aux élèves de compléter l'histoire par les pronoms *il, elle, lui* ou *le*. Cette courte histoire (son auteur et sa source ne sont pas mentionnés) est tirée de l'ouvrage intitulé « *l'histoire du renard qui n'avait plus toute sa tête* » de Martin Baltscheit allemand d'origine, traduit par Bernard Friot et édité par *Rue du monde*. C'est un livre Album, destiné aux enfants de 5 ans, il est illustré par l'auteur, lui-même et publié en 2011.

À la fin de la rubrique, les concepteurs du manuel proposent un autre exercice où il est question de repérer les mots outils qui désignent les moments de l'histoire, en leur proposant le conte de Blanche-Neige en désordre. Blanche-Neige est un conte célèbre publié en 1812 par les frères Grimm, sa version originale allemande dont le titre en allemand est *Schneewittchen*.

À la page 26, sous la rubrique « *Production écrite* », les concepteurs proposent aux élèves de faire un recueil de contes en réalisant une production écrite à la fin de chaque séquence du projet. Dans ce recueil ou « *cahier de contes* » les élèves rassemblent toutes les histoires lues ou aimées dans ce 1^{er} projet. En fin d'année, ils peuvent

avoir un cahier plein d'histoires à raconter à leurs camarades, pendant les vacances.

À la même page, les concepteurs proposent aussi aux élèves un texte qui n'a pas de début et qu'ils devront compléter, en utilisant les éléments suivants : deux personnages (*Capucine la petite fille et Cropule le chat*) (le nom du personnage est écorché par les concepteurs, « *Docteur crapule* » et non Cropule), un lieu (la *chambre*) et un moment (*la visite du médecin*). En 2^{ème} lieu, ils recopient le titre en choisissant celui qui convient à cette histoire parmi les trois titres proposés. (*Capucine et son chat, Le chat en visite, le chat médecin*). L'extrait proposé pour cet exercice est produit par Béatrice Rouer. Il est tiré de son ouvrage *Docteur Cropule*, destiné à une catégorie d'enfants de 8 ans, son illustration est faite par Cyril Hahn, et publié en 2006 à Paris par la maison d'édition Magnard Jeunesse dans sa collection Tipik Cadet.

À la page 27, la pause-évaluation est élaborée sur toute une page. Une vérification des acquis où, dans un 1^{er} lieu des questions sont posées aux élèves en rapport avec les extraits des textes déjà lus, les réponses devront être à l'oral. Les concepteurs proposent ensuite, un autre exercice pour initier les élèves à l'écriture. Il s'agit d'identifier les personnages dans un petit extrait de début d'un conte, et de les écrire sur leurs cahiers. La même consigne est donnée pour l'exercice suivant, avec cette fois-ci, une série de phrases.

À la fin de la première séquence, un atelier de lecture, intitulé « *Découvrir les personnages dans les contes* », vient conclure et consolider les acquis. Dans cet atelier à la page 28, Les auteurs du manuel proposent un extrait d'un texte intitulé « *Une sauterelle qui raconte des histoires* », de son auteur, Raymond Jean, un écrivain essayiste français, né en 1925 à Marseille et décédé en 2012. Il est

professeur à l'université d'Aix –en-Provence, ayant déjà collaboré au journal *Le Monde*, et a en son compte plusieurs romans et nouvelles. L'extrait proposé est tiré de son recueil de contes «*Les sauterelles bleues* ». Cet ouvrage est illustré par Claire Dubreucq et publié par les éditions *Autres temps* en 1990. À la même page, les auteurs nous proposent sous la rubrique «*J'observe et je lis* », une série de questions concernant *les personnages, leurs noms, le héros et la couleur des sauterelles*. Sous la rubrique «*À ton tour* », on propose aux élèves de ponctuer un court texte (une histoire) dont la source et l'auteur sont inconnus.

À la page 29, il est question aussi de trois contes célèbres que les concepteurs ont choisi de mettre dans un tableau à compléter par les élèves. Le premier, «*Le petit Chaperon Rouge* » est un conte populaire français qui a connu plusieurs versions dans plusieurs pays de l'Europe. La plus ancienne version est celle de Charles Perrault qui date de 1698. Au XIXe siècle deux versions sont rapportées par les frères Grimm en 1857. Le deuxième conte est celui de *Blanche-Neige* appartenant à Jacob et Wilhem Grimm. Ce conte est publié en 1812 par les éditions Hausmärchen. Il a connu plusieurs versions et des adaptations dans différents domaines (théâtre, cinéma, Bande dessinée et littérature, etc ...). Le troisième conte est celui de *Cendrillon*, il est connu depuis l'antiquité, le personnage de Cendrillon est connu aussi en Asie et même au Moyen-Orient, il a gagné l'Europe, puis l'Amérique. En occident, l'histoire est connue sous le nom de *Cendrillon ou la Petite Pantoufle de verre* de Charles Perrault en France. En Allemagne, elle est connue aussi sous le nom *Aschenputtel* des frères Grimm. Comme les deux précédents. Ce conte a connu plusieurs versions et des adaptations dans plusieurs domaines. Grâce au tableau proposé les élèves vont connaître le *Héros, ce qu'il doit faire, les lieux, les amis, les méchants, les objets magiques et la fin de chaque conte*.

Après cet exercice, il est demandé aussi aux élèves de lire des contes à la bibliothèque et de faire le même tableau dans le « cahier de conte ».

À la page 30, les concepteurs entament **la 2^{ème} séquence** par une leçon de l'oral intitulée « *Demander des renseignements sur un évènement* » pour cela, ils mettent à la disposition des élèves un extrait de texte intitulé « *Quand la terre bouge !* ». La consigne donnée, demande le jour et l'heure où s'est produit l'évènement. La source et le nom de l'auteur de cet extrait ne sont pas mentionnés. Néanmoins, en faisant notre recherche, il s'est avéré qu'il pourrait être tiré de l'ouvrage de François Michel et de Philippe Mignon dont l'intitulé est le même que celui de l'extrait du texte. Suivant la logique des rubriques donc, nous constatons qu'au niveau de la 1^{ère} rubrique, les auteurs proposent des questions de compréhension auxquelles les élèves doivent répondre. Sous la 2^{ème} rubrique, ils proposent aussi d'autres questions de construction (concernant la forme) pour l'élève. Ce dernier doit répondre en construisant des phrases correctes dans un discours cohérent. Sous la 3^{ème} rubrique, intitulée « *Je lis et j'écris* », l'élève fait la distinction entre les sons de la langue. À la page 32 et sous la rubrique « *je lis* », une question, au-dessus d'une petite histoire, est posée à l'élève « *la vieille dame a-t-elle acheté une voiture ?* ». Après cette question donc, l'extrait est proposé avec l'intitulé : « *la voiture du fantôme* », cet extrait est tiré du livre *broché* (c'est-à-dire solide dans sa forme et sa couverture, parce qu'il est destiné aux jeunes enfants) dont l'intitulé est « *la vieille dame et le Fantôme* » d'Evelyne Reberg, son illustration est faite par Maurice Rosy. Ce livre broché est destiné aux enfants de 6 ans et plus. Il est publié par les éditions *Bayard jeunesse*, la 9^{ème} édition est apparue le 27 février 2003. Evelyne Reberg est l'auteur de plusieurs histoires pour enfants. Sous la première rubrique suivante (*je reconnais*), l'élève doit relever : le titre, l'auteur, et le titre du livre. Sous la 2^{ème}

rubrique (*je comprends*), il doit répondre aux questions concernant *l'histoire du texte, les personnages, les finalités de l'histoire, les actions de la vieille et du fantôme et les mots qui font progresser l'histoire*. Pour la rubrique intitulée « *Vocabulaire* », les élèves vont s'exercer à classer les mots et chercher les phrases d'où on a pris la liste des mots, dans le texte. Dans une autre rubrique, il est demandé à l'élève d'identifier *le début de l'histoire, la suite des actions et la fin de l'histoire*. Par cet exercice, l'élève apprend que dans un conte il y a trois **moments**, il y a aussi des **événements importants** et une suite d'actions appelées « **le chemin du conte** ». Dans un autre exercice, l'élève apprend à utiliser des mots outils pour relier les actions entre elles. Une série de mots d'action comme *ensuite, puis, après, alors, etc...* Et une autre série de mots d'explications comme *car, parce que, etc...*

Sous la rubrique « *J'apprends à écrire* », l'élève repère les événements importants d'une histoire. Pour cela, on lui propose un Conte, dont l'auteur n'est pas mentionné. On a mentionné seulement, qu'il s'agit d'un conte russe. Toujours sous cette même rubrique, l'élève utilise les mots outils pour relier les actions entre elles. À la page 36 et sous la 1^{ère} rubrique « *Je lis* », on a posé la question suivante aux élèves : *Le crocodile va-t-il manger le chasseur ?* cette question est posée pour introduire un autre texte et pour stimuler et pousser l'élève à lire l'histoire et parvenir à répondre à la question. L'auteur du texte intitulé « *le crocodile et le chasseur* », n'est pas mentionné. Nous savons seulement qu'il s'agit d'un conte africain publié par l'édition Gründ. Nous savons à présent, après un travail de recherche nécessaire, que le texte est tiré d'un ouvrage intitulé « *le chasseur et le crocodile. Conte africain.III* », appartenant à Yvette Toubreau, auteure française née en 1922 et illustré par Lucile Butel artiste de formation . Ce livre a été publié en 1987 par les éditions Gautier-Languereau. Comme à chaque fois, l'élève doit repérer *le titre du texte, l'auteur et le titre du livre*. Comment peut-il donner toutes ces informations alors que l'auteur et

l'intitulé du livre ne sont pas mentionnés dans le manuel ? Sous la rubrique *je comprends*, toujours une série de questions de compréhension, auxquelles l'apprenant doit répondre. La 3^{ème} rubrique annonce des activités de lecture qui permettent aux élèves de distinguer les différents sons. À la page 38, les élèves apprendront à ordonner les actions dans un conte. Pour cela, ils vont repérer les différents événements ou actions. À la page 39, les élèves apprendront à écrire et à ordonner l'histoire proposé par les auteurs. En bas de cette même page, ils repèrent les différents événements ou actions, début de l'histoire c'est-à-dire la 1^{ère} partie, la 2^{ème} partie (c'est les actions) et la 3^{ème} partie (la fin des aventures des personnages). À la page 40, c'est la rubrique « *Production écrite* », où il est proposé aux élèves de lire les textes dans des vignettes, de repérer les mots outils et de classer les vignettes en leur donnant un numéro. Ensuite, ils vont mettre en ordre l'histoire qui se dégage. Cette dernière doit être recopiée dans le « *cahier de conte* » en mentionnant le nom de son auteur (c'est-à-dire le nom de l'élève) et l'intitulé de son livre (l'élève propose un titre à son conte). Enfin, les élèves feront des dessins pour décorer l'histoire. En fin de la séquence 2, c'est le moment de la rubrique « *Pause-évaluation* », où il est demandé à l'élève de répondre oralement aux questions posées en rapport avec les textes proposés. Le deuxième exercice concerne l'écrit. L'élève doit choisir et écrire, parmi les expressions proposées, celles qui représentent le début d'une histoire. Ensuite, un exercice où il classera les mots proposés dans deux listes. À la fin de cette rubrique l'élève distingue les sons de plusieurs mots. Pour conclure, les auteurs proposent un *atelier de lecture*, comme nous l'avons déjà vu en fin de la première séquence. L'extrait de conte proposé cette fois-ci, est intitulé « *Pourquoi le chat ne se lave plus avant de manger ?* », l'auteur n'est pas mentionné. Il est écrit en bas de ce conte *Conte de Zaïre (C.I.L.F)*. En faisant notre recherche, le seul Conte qui apparaît est un recueil de tradition orale intitulé « *Conte luba et kongo du Zaïre* ». Ce dernier est recueilli et traduit par Kazadi Ntole et

Ifwanga wa Pindi, il est publié par les éditions C.I.L.F (Conseil international de la langue française) en 1984. Pour le premier exercice « *J'observe et je lis* », les auteurs demandent aux élèves de trouver *le début de l'histoire, les actions des personnages et la fin du conte*. Le deuxième exercice invite les élèves à choisir parmi les expressions proposées, celles qui correspondent au début du conte. Ensuite, on leur propose trois titres de contes qu'ils doivent relier aux deux cases correspondantes (le début et la fin du conte). Les contes sont : *La petite fille et les ours*, *Pourquoi la mer est salée ?* Et *Le cordonnier riche*. Le début et la fin de chaque conte sont classés par ordre alphabétique et c'est à l'élève de les mettre en ordre. Dans le manuel, les concepteurs évoquent seulement les titres des contes, sans faire allusion ni à l'auteur, ni à la source. Le 1er conte *La petite fille et les ours*, est un conte populaire d'origine écossais dont le titre original est *Boucle d'or et les trois ours*. *La petite fille* est appelé *Boucle d'or*. Ce conte a connu des extensions en Europe et en Amérique, il est publié en 1837 par Robert Southey dans son ouvrage *The Doctor*. Le 2ème conte, *Pourquoi la mer est salée ?* Est un conte traditionnel d'Asie, son titre initiale est « *Vous saurez également pourquoi l'eau de mer est salée* ». Ce conte est tiré de l'Album d'Henri Gougaud, illustré par Olivier Besson et publié en septembre 2001 par les éditions Seuil Jeunesse dans sa collection, Romans illustrés Jeunesse. Le 3ème conte, *Le cordonnier riche*, est un conte d'origine irlandaise connu sous le nom de *leprechaun* qui signifie le *faiseur de chaussure*. Selon la légende, les *leprechauns* habitent dans les terriers. Ils passent leur temps à la fabrication des chaussures et à jouer des farces. Le terme *leprechaun* vient de l'anglais qui dérive de l'irlandais.⁴⁴ **La séquence 3**, quant à elle à la page 44, les auteurs proposent un extrait de texte intitulé *la photo de classe*, l'auteur et la source ne sont pas mentionnés. Pour la 1^{ère} rubrique, les élèves devront écouter et répondre aux questions qui se rapportent au texte. Et pour la

⁴⁴ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/anglais-francais/leprechaun/591942>

2^{ème} rubrique, ils construisent des phrases en s'inspirant du texte. Ensuite, ils classent les phrases selon deux cases, pour montrer s'il s'agit d'un conseil ou d'un ordre. Sous la rubrique « *Je lis et j'écris* », les élèves vont distinguer les différents sons des mots des phrases proposées. À la page 46, les auteurs proposent un autre extrait intitulé « *un bon conseil* ». Cette fois-ci, ils mentionnent son auteur Jean Muzi ainsi que sa source « *Dix-neuf fables d'oiseaux* » et son éditeur *Flammarion*. Le livre *Dix-neuf fables d'oiseaux* est un ouvrage destiné aux enfants de 9 à 11 ans, il est publié en 1993 par les éditions Père Gastor Flammarion. L'auteur Jean Muzi est un écrivain et cinéaste français né en 1948 à Casablanca au Maroc. Il a fait ses études de Lettres, de cinéma et d'arts plastiques à Paris. Cet écrivain est un passionné d'écriture et de cinéma, il a conçu et réalisé des films industriels. Aujourd'hui il s'oriente vers le film documentaire. L'écriture pour la jeunesse est une activité récente de cet auteur contemporain. Ses dernières publications sont : « *54 contes de sagesse du monde* » en 2015, « *40 contes de France* » en 2012, « *Contes d'Afrique* » en 2011. Dans la 1^{ère} rubrique, *je reconnais*, l'élève identifie *L'auteur, Le titre et Le titre du livre*. Toujours respectant l'ordre des rubriques, *je comprends* vient en deuxième lieu et demande à l'élève de répondre aux questions qui se rapportent à l'extrait. La troisième rubrique « *Vocabulaire* » : l'élève essaye de trouver le mot qui peut remplacer « *corbeau* » et il essaye aussi de trouver le verbe qui montre *la colère* du corbeau dans le texte. Ensuite, il choisit la phrase correcte parmi les phrases proposées. À la page 48 et dans un premier lieu, l'élève identifie comment les paroles des personnages sont présentées dans le dialogue proposé et l'ordre de la prise de parole de chaque personnage. En deuxième lieu, les auteurs proposent à l'élève plusieurs manières de présenter la même phrase et l'élève trouvera celle qui correspond au texte. Dans un autre exercice, l'élève va essayer de remplacer les verbes « *dire* » et « *parler* » par des verbes synonymes comme : *demander, répondre, murmurer, crier, gronder, affirmer,*

s'exclamer et hurler ... Dans la rubrique «*J'apprends à écrire*», les auteurs proposent un dialogue aux élèves, ces derniers vont identifier les personnages ainsi que leurs paroles. De même pour le dialogue de Tom et Léa, les élèves vont recopier les paroles de ces deux personnages dans deux colonnes distinctes. Enfin, ils repèrent celles du début et celles de la fin du dialogue. Au niveau du troisième exercice, les auteurs proposent plusieurs paroles rapportées où il est demandé de remplacer le verbe «*dit*» par d'autres verbes de même sens tel qu'*affirme, répond, s'exclame et interroge*. À la fin de l'exercice, on leur demande de lire le texte de lecture et de classer les paroles du corbeau et celles du chacal. À la page 50, rubrique «*Je lis*», on propose un extrait de texte intitulé «*L'interrogatoire*». Ce dernier est tiré de l'ouvrage de Rosemary Friedman intitulé «*Aristide*», illustré par Quentin Blake et traduit de l'anglais par Plum Le-Tan. Ce livre est publié par la collection Gallimard jeunesse SNCF, en 2008. D'abord, l'élève identifie *L'auteur, Le Titre de l'extrait et Le Titre du livre*. Ensuite, il répond à des questions de compréhension. Le prénom de *Aristide* (un personnage central du roman de jeunesse de Rosemary Friedman) est changé par un autre prénom arabe «*Amine*» (s'agit-il d'une adaptation faite par les concepteurs ? Cela n'a pas été mentionné en bas de page, dans le manuel). D'autres questions concernent directement les personnages : *Combien de personnages y a-t-il dans cette histoire ? Par qui Amine est-il découvert sur la plage ? Qui parle le premier ?* des questions aussi sur la ponctuation du texte (c'est-à-dire des questions sur la forme du texte). Sous la rubrique «*lecture et activité*», on demande à l'élève de relever les sons à partir des mots du texte avant de les classer un dans tableau. À la page 52 et dans la rubrique «*J'identifie*», les auteurs proposent des phrases tirées des textes déjà lu. L'élève devra identifier celui qui parle dans chaque phrase. Identifier donc le personnage et le situer dans le texte. À la fin de l'exercice, il doit en plus repérer les signes de ponctuations à travers les paroles des personnages, et mettre des

guillemets, ²pour montrer le début et la fin des répliques. Pour montrer celui qui parle, l'élève doit écrire (*dit la fille*) et (*dit le chasseur*) comme exemple. Toujours dans la même rubrique, pour autre exercice, l'élève utilise les prénoms *je* et *nous* mais aussi *tu* et *vous* pour identifier les paroles des personnages. Pour cela, on lui propose une phrase dans l'extrait du texte « *les secrets de la maison* » et on lui demande qui prononce cette phrase ? Et aussi de préciser les personnages désignés par les pronoms *nous* et *tu* ? Quand le personnage du texte parle de lui-même, il dit « *Je* » et s'il est tout seul il dit « *Je* », par contre s'ils sont plusieurs ils disent « *Nous* ». Quand le personnage parle à une autre personne, il dit « *Tu* » ou « *Vous* ». À la page 53, Sous la rubrique « *j'apprend à écrire* » l'élève repère les paroles des personnages dans le texte « *Les secrets de la maison* ». Dans un autre texte on lui demande de repérer les paroles des personnages et de placer les guillemets. On lui demande aussi d'utiliser les pronoms par exemple : qui est désigné par **vous** dans le texte ? Dans un autre texte « *L'interrogatoire* », on demande à l'élève de relever tous les mots qui désignent « *Amine* » ensuite de compléter les paroles de ce dernier par les expressions « *Ton te* » ou « *Votre te* ». À la page 54, et à la fin de la séquence 3, sous la rubrique « *Production écrite* », on demande à l'élève de compléter les bulles de la bande dessinée par les paroles des personnages et d'écrire une histoire à raconter. Pour donner des idées à l'élève, les auteurs l'incitent à observer les vignettes de la bande dessinée, en précisant : « *elles racontent l'histoire de la rencontre du Petit Prince et du Renard (A. de Saint-Exupéry – Le Petit Prince)*. Cette histoire dans son apparence de Conte pour enfants, est en réalité le roman le plus vulgarisé et le plus connu d'Antoine de Saint-Exupéry. C'est aussi un roman poétique et d'une portée philosophique, il a été publié en 1943 à New York dans sa version anglaise. Sa version française a vu le jour chez Gallimard en 1946. **Saint-Exupéry** est né en 1900 et mort en 1944, il est devenu pilote en 1921 après avoir fait son service militaire à

Strasbourg. Concernant l'utilisation du manuel (la bande dessinée), les auteurs proposent les paroles du Renard dans la colonne A et celles du Petit Prince dans la colonne B, l'élève va essayer de les mettre dans des bulles et dans l'ordre qui convient. Après avoir fait cet exercice, l'élève doit rédiger un texte de 5 à 6 lignes pour raconter l'histoire du Petit Prince et le Renard. À la page 56, nous arrivons à la rubrique « *Situation d'intégration* ». L'élève va intégrer tous ses acquis (c'est-à-dire tous ce qu'il a appris sur le conte). Les auteurs du manuel s'adressant à l'élève, « *A ton tour, tu vas imaginer et écrire à ta manière : le conte du Petit Chaperon Rouge* ». Pour aider l'élève, ils donnent les consignes à respecter c'est-à-dire le conte ne doit pas dépasser 6 à 7 lignes, il doit respecter le schéma narratif, et les verbes doivent être conjugués au présent de l'indicatif et enfin, l'élève doit utiliser les pronoms personnels pour éviter la répétition des personnages ainsi que les mots outils qui conviennent. Après avoir respecté les consignes, l'élève recopie son conte dans son *cahier de contes* en faisant la décoration de ce dernier avec des dessins agréables. Pour une « *Evaluation –Bilan* », les concepteurs proposent l'évaluation de tout le projet. L'élève fait dans un premier temps, le point sur les contes et les histoires qu'il a lu tout le long du projet. Ensuite, il recopie les noms des livres qui contiennent ces textes ou ces histoires. Et il nomme les animaux cités dans ces textes. Puis, il va se rappeler comment écrire un dialogue. Dans un second temps, il fait le point aussi sur ses productions écrites en écrivant les mots déjà vus, qu'il découpe en syllabes. Il complète aussi les mots dont les syllabes manquent. À la fin, il devra retenir qu'un conte comporte plusieurs parties, qui doivent être respectées. À la page 58, pour entamer, l'atelier de lecture intitulé « *Imaginer et écrire une histoire* », les auteurs proposent : « *Pinocchio, la Poupée en bois* », un texte tiré d'un célèbre conte de la littérature pour enfants, intitulé « *Les Aventures de Pinocchio, Histoire d'un Patin* » appartenant Carlo Collodi (1826-1890). Ce dernier est journaliste et écrivain italien. Ce conte a connu plusieurs adaptations,

dans plusieurs domaines : cinématographiques, littéraires, télévisés et en bandes dessinées. Ce conte a connu aussi plusieurs versions traduites en plusieurs langues du monde. La version originale est publiée en 1881. En 1981 et après 100 ans d'existence de Pinocchio, l'écrivain et philosophe italien Italo Calvino écrivait à ce propos : « *Il nous est naturel de penser que Pinocchio a toujours existé on ne s'imagine pas en effet un monde sans Pinocchio.* »⁴⁵. L'atelier commence par la rubrique « *J'observe et je lis* », où des questions de compréhension et des questions concernant la forme, se rapportant au texte, sont posées aux élèves. Sous la deuxième rubrique intitulée « *à ton tour* », les concepteurs proposent le début d'une histoire que l'élève va essayer de terminer. Et ce, en s'appuyant sur les éléments proposés dans « *l'arc-en-ciel* » (un dessin sous la forme d'arc-en-ciel, dans lequel sont proposés les éléments de l'histoire : la phrase du début, les personnages, les actions de ces derniers, les rebondissements et la fin de l'histoire). À la fin de cette rubrique, l'élève propose un titre à l'histoire qu'il va lire à ses camarades, en leur demandant après la lecture s'ils ont bien compris et aimé sa production, avant de la recopier dans son « cahier de conte ».

1.1.1. Constat projet1

Bien qu'extrêmement riche en littérature, de jeunesse notamment, et ambitieux de par son intitulé (*lire et écrire un conte*), ce premier projet du manuel de 4^{ème} année primaire, nous semble lacunaire. Nous risquons de se faire répéter au cours de cette analyse, mais le constat est pratiquement le même. Nous sommes en face de pas moins de 13 extraits de textes anonymes, l'auteur est complètement absent, parfois, une source est vaguement mentionnée (conte africain, conte de Zaïre...). Parmi les auteurs identifiés, nous comptons six écrivains français contemporains : Bernard Friot, Michel Manière, Béatrice Rouer, Cyril Hahn, Jean Muzi, en plus du célèbre écrivain, Antoine de Saint Exupéry, auteur du 20^{ème}

⁴⁵ http://pinocchio85.rssing.com/chan-9477798/all_p1.html

si ècle. Trois auteurs étrangers, dont l'œuvre a été traduite en langue française. Il s'agit de l'américaine, Mary Pop Osborne et de l'anglaise, Rosemary Friedman, deux auteures contemporaines, ainsi que Carlo Collodi, italien du 19^{ème} si ècle.

1.2. Projet 2 «Lire et écrire des textes différents »

TEXTE	Genre	Auteur	Page	Titre de l'extrait du texte	Finalité du texte	Titre de l'œuvre
PROJET						
Projet é2 « lire et écrire des textes différents » Séquence 1	Extrait	inconnu	62	« <i>Au parc zoologique</i> »	Oral	La source est inconnue
//	Extrait	Bernard Friot	64	« <i>L'annonce</i> »	Lecture	« <i>encore des histoires pressées</i> » Ed Milan Poche Junior.
//	Extrait	B. Friot	68	« <i>Le chat perdu</i> »	Lecture	<i>Pressé Pressé</i>
Séquence 2	Extrait	inconnu	76	« <i>Questions-réponses</i> »	Oral	La source est inconnue
//	Extrait	Holabird Katharine (auteur) et H. Craig	78	« <i>Au parc d'attraction</i> »	Lecture	« <i>Angelina à la foire</i> » Ed Casterman

		(illustratrice)				
//	Extrait	inconnu	82	« <i>Un déguisement magnifique</i> »	Lecture	Contes du Carnaval « <i>Le costume d'Arlequin</i> »
Séquence 3	Extrait	inconnu	90	« <i>Au parc zoologique</i> »	Oral	La source est inconnue
//	Extrait	Bernard Friot	92	« <i>Je suis c d èbre</i> »	Oral	« <i>Encore des histoire press ées</i> » Ed Milan Juniors
//	Extrait	C. Clément (auteur) Ch. Desmoinaux	96	« <i>Mon frère passe à la t é vision</i> »	Lecture	« <i>Benjamin passe à la t é é</i> » Ed Fleurus
//	Extrait	inconnu	104	« <i>Devinette pour un «fortiche»</i> »	Atelier de lecture	La source est inconnue

Dans le deuxième projet intitulé « Lire et écrire des textes différents », pour la première séance de l'oral de la **séquence une**, les auteurs proposent un extrait intitulé : « *Au parc zoologique* ». La source et l'auteur de ce texte ne sont pas mentionnés. Sous la 1^{ère} rubrique intitulée : « *J'écoute et je comprends* », une série de questions est proposée aux élèves. Au niveau de la deuxième rubrique « Je construis », l'élève va répéter ce que Yasmina et Amine vont manger, et va écrire combien de fromage et de dattes les enfants ont mangé. Il va aussi, relever les articles de tous ces mots. Dans l'exercice suivant, l'élève complète, avec des expressions et des articles, les phrases proposées. Dans la rubrique « *Je lis et j'écris* », on lui propose de lire l'extrait *Au parc zoologique* et de repérer certains sons et de les écrire dans son cahier. Sous la rubrique « Je lis », et à la page 64, les auteurs proposent un extrait de texte intitulé « *L'annonce* », de Bernard Friot. Il est tiré de son ouvrage intitulé « *Encore des histoires pressées* », publié par les éditions Milan Poche Junior en 2007. Bernard Friot est un enseignant de lettres, il a commencé très tôt l'écriture de jeunesse, il a également traduit plusieurs ouvrages de l'allemand et de l'italien. Dans *Encore des histoires pressées*, il raconte des histoires drôles et absurdes où le jeune lecteur ne pourra être qu'émerveillé et amusé. En lisant *L'annonce*, l'élève doit identifier *l'auteur, le titre du livre et le titre du texte*. Ensuite dans une autre rubrique, il répond aux questions de compréhension qui accompagnent le texte. Côté « *Vocabulaire* », il identifie les syllabes du mot « impossible », trouve son contraire et les contraires d'autres mots. À la page 66 et la rubrique « *J'identifie* », l'élève identifie le texte de l'annonce du point de vue normes, et le compare avec une autre annonce. Dans la même rubrique, les auteurs proposent un extrait de texte comme exercice, intitulé « *Petite annonce* ». L'auteur est Bernard Friot mais la source n'est pas mentionnée. Trois questions accompagnent la Petite annonce concernant la forme et les informations véhiculés. A la fin de la rubrique, un petit résumé définissant le texte d'une annonce est donné à

l'élève. Dans la rubrique « *J'apprends à écrire* », l'élève identifie et écrit une annonce. Dans un 1^{er} temps, on lui propose une annonce et on lui demande de ponctuer celle-ci. Ensuite dans un second temps, il doit donner les informations de cette annonce. Le deuxième exercice consiste à donner à l'élève une liste d'informations, que l'élève ordonnera pour obtenir une annonce. Dans le dernier exercice, deux annonces sont mélangées et c'est à l'élève de les séparer. À la page 68 et dans la rubrique « *Je lis* », les concepteurs proposent un autre extrait de texte intitulé « *Le chat perdu* » appartenant, toujours, à l'écrivain Bernard Friot. Cet extrait est tiré de son ouvrage « *Pressé Pressé* », il est publié en 2007 par les éditions Milan. L'auteur raconte l'histoire d'une petite fille drôle et cruelle. Les histoires, dans cet ouvrage, nous entraînent dans l'univers de l'enfance où le rapport au monde est indissociable du jeu poétique et ludique du langage enfantin. Ce livre, bien que racontant la réalité d'une enfance cruelle et impertinente, avec humour et drôlerie, a reçu aussi de violentes critiques de la part des lecteurs et des critiques. Les éditions Milan reçoivent énormément de courrier critique de la part des lecteurs, dans son blog, à propos du livre de Bernard Friot édité dans la collection Milan Poche voici un extrait « *Nous sommes atterrés : [...] du point de vue du contenu, nous n'envisagerions pas faire lire à un enfant, voire à certains adolescents, ce type de prose. Les thèmes mis en scène sont malsains, présentés de manière enfermante voire avilissante : chantage entre frères et sœurs, manipulations des parents, thèmes scatologiques, prénéditation d'accident contre les parents... [...] Nous ne comprenons pas comment un éditeur prend le risque d'engager sa ligne éditoriale sur de tels contenus.* ». L'extrait du texte du manuel ne présente aucune scène malsaine, a-t-il été sélectionné avec prudence par les concepteurs ? Étaient-ils, au moins, au courant ? Cela nous laisse, néanmoins, perplexes quant au choix de ce support à polémique. La même rubrique qui revient à chaque fois, « Je reconnais », l'élève doit reconnaître l'auteur, le titre de l'extrait et le titre du livre. Dans la

deuxième rubrique, l'élève doit répondre aux questions et faire preuve d'une compréhension juste du texte. Dans la troisième rubrique « *lecture et activité* », l'élève distingue le son [e] dans les différents mots et textes proposés. À la page 70 et dans la rubrique « J'identifie », l'élève va relire l'annonce présentée dans le texte « le chat perdu » et va relever les informations importantes dans son cahier, ensuite, il identifiera les caractéristiques des phrases courtes de l'annonce ainsi que les informations nécessaires. Dans la rubrique « J'apprend à écrire », l'élève identifiera et écrira une annonce. Pour cela, les concepteurs lui proposent deux annonces. Dans la première annonce, l'élève devra trouver d'abord les informations importantes qui manquent et qu'il écrira sur son cahier. Il supprimera ensuite, les informations inutiles. Dans une deuxième annonce écrite par Lila, l'élève réécrira le contenu à la première personne du singulier « *je* » en utilisant les informations importantes mentionnées. À la fin de la rubrique, l'élève va écrire et envoyer une annonce au journal, en réponse à Lila pour devenir son correspondant. Cette annonce est ensuite, recopiée sur son cahier. Dans la rubrique « Production écrite », il est question de la fête de l'inter-école. Les élèves vont rédiger une annonce dans l'objectif de trouver des camarades capables d'aider à la préparation de la fête. Pour cela, ils ouvriront une chemise-cartonné et ils classeront les documents nécessaires à la rédaction de l'annonce. Ils vont se mettre en groupe et chaque groupe rédigera sa propre annonce. Ils afficheront les annonces sur le tableau. Après la lecture des affiches de tous les groupes, ils choisiront la meilleure annonce qui sera réécrite sur une grande feuille et affichée dans la cour de l'école sous le préau. Pour réaliser ce travail ils choisiront la forme, la taille et la couleur des lettres pour montrer ce qui est important. Dans la rubrique « *Pause-évaluation* », à la page 73, l'élève doit répondre aux questions du texte oralement, les réponses sont vérifiées par le camarade d'à côté. Puis il transforme un texte en une annonce et le recopie sur son cahier. Dans un autre exercice, il trouvera le contraire des

mots soulignés dans les phrases proposées. Pour le dernier exercice, l'élève lira le texte proposé et établira une liste de mots, lorsqu'il entend le son [e]. Enfin un atelier de lecture intitulé « *lire des magazines* ». On propose à l'élève un sommaire où il pourra lire plusieurs thèmes. Dans le premier thème, on lui propose un **jeu** : il va *observer, dessiner, compter et écrire avec Lino, le lionceau, à la plage, le génie du désert ; Titouan, à la fête du village*. Dans le deuxième thème, **cuisine**, il va apprendre comment *préparer une salade de tomates et un gâteau au chocolat*. Dans le troisième thème, il découvre la **bande dessinée** où il doit *partager les aventures de Félix et Grignotte, le lapin, les deux amis inséparables*. Dans le quatrième thème, **coloriage**, il *retrouve dans chaque jeu, des pages de coloriage pour exercer son talent d'artiste*. Dans le thème, **Bricolage**, il va *créer un cerf-volant et un grand jeu des îles*. Dans le dernier thème du magazine, **Comptine**, l'élève va apprendre « *La pêche aux moules* ». Une chanson très ancienne originaire de Saintonge (connu sous le nom des Charente Maritime situé au sud-ouest de la France). Cette chanson a été réadaptée et chantée par l'animateur télé Jacques Martin dans son émission « *le petit rapporteur* » des années 70. La deuxième comptine « *La pendule* » ou *Tick, tock, Says the Clock* en anglais ou *Tic-tac, dit la pendule* en français c'est une chanson pour enfants de Nyango Melissa Nambangi. Elle est originaire du Cameroun et directrice de l'Association des femmes d'Afrique du Minnesota (MAWA). Après ce sommaire, les élèves sont invités à répondre au contenu de ce magazine. Ensuite dans un exercice, ils classeront dans un tableau les titres proposés en désordre, selon les thèmes ou les rubriques comme dans le sommaire du magazine. Pour le début de **la deuxième séquence**, les auteurs proposent un extrait intitulé « *Questions-réponses* », la source et l'auteur de cet extrait ne sont pas mentionnés. 1^{ère} activité, l'élève doit comprendre le texte proposé pour pouvoir répondre aux questions. 2^{ème} activité, l'élève doit construire des questions à partir des réponses proposées. Dans un autre exercice, l'élève est appelé à

construire des phrases avec les expressions proposées. À la page 78 et dans la rubrique « Je lis », un autre extrait est proposé intitulé « *Au parc d'attractions* ». Cet extrait appartient à Katharine Holabird. Il est tiré de son ouvrage « *Angelina à la foire* ». Ce dernier est publié par les éditions *Casterman* dans sa collection *Les Albums Duculot* en 1994. Il est illustré par Helen Craig. Katharine Holabird est née à Cambridge, Massachusetts en 1948 au sein d'une famille artistique, elle est diplômée de l'Ecole Parker Francis, à Chicago. Passionnée de littérature depuis son enfance, et aussi de journalisme qu'elle a pratiqué en Italie. En 1974, après son mariage, elle s'est installée à Londres avec sa famille. Elle a publié plusieurs ouvrages de littérature de jeunesse. Les dernières publications de Katharine Holabird sont : *Le Carnet d'Angelina en 2000*, *L'Anniversaire d'Angelina en 1994* et *Une Petite sœur pour Angelina* la même année. L'extrait du texte « *Au parc d'attraction* » a été réadapté avec un changement des noms des personnages. L'élève devra identifier le titre de l'extrait, l'auteur et le titre du livre. Ensuite, il répondra aux questions de compréhension du texte. Dans la rubrique *Vocabulaire*, les concepteurs proposent plusieurs activités et l'élève identifie celle qui fait travailler les muscles, celle qui améliore les connaissances et celle qui fait amuser par exemple : le vélo, le Football, la piscine, la lecture, la télévision, les mots croisés, les fléchimages, le cirque. Dans un 2^{ème} exercice, on lui demande d'observer les mots outils soulignés ou mots de liaison des deux expressions : le parc d'attractions et les tasses à thé. Sur le même modèle, on lui demande d'assembler les mots de la liste A avec ceux de la liste B pour trouver les objets en question. Dans la rubrique « *J'identifie* », les auteurs nous proposent une carte d'invitation et demande à l'élève de trouver les renseignements véhiculés, de trouver la signature de son rédacteur et de compter le nombre de phrases utilisées. On lui propose une deuxième invitation, et on lui demande de trouver les renseignements de celle-ci exemple : *qui organise ? la fête, de quelle fête s'agit-il ? etc ...* A la fin, un résumé définissant l'invitation est

donné aux élèves. Dans la rubrique «J'apprend à écrire », les auteurs proposent une 1^{ère} invitation et les élèves essayeront de trouver les renseignements véhiculés par l'annonce par les trois tantes de Fadéa. La 2^{ème} invitation est celle de Lapinot qui invite ses amis, mais malheureusement des syllabes se sont effacées. Donc, les élèves vont aider Lapinot à retrouver les syllabes manquantes. Les élèves vont chercher dans la liste des mots proposés. Dans le dernier exercice proposé dans cette rubrique, les élèves sont invités à identifier parmi les deux invitations proposées, celle qui correspond à la consigne. Ensuite, ils vont la recopier dans le cahier en soulignant les mots qui ont permis de la repérer. À la page 82 on propose un extrait intitulé «*un déguisement magnifique* ». C'est un extrait anonyme, son auteur n'est pas mentionné. On a mentionné seulement qu'il s'agit de Contes du Carnaval intitulé «*Le costume d'Arlequin* ». Arlequin est un personnage de la comédie italienne «*Commedia dell'arte* ». Elle est apparue au 16^{ème} siècle. Arlequin apparaît avec un costume rigolo, multicolore. Il est connu par son caractère comique et sa quête permanente de la nourriture. Il invente toutes sortes d'acrobaties et des rigolades pour arriver à sa fin. Après une recherche, nous avons pu détecter que l'histoire de ce personnage a été reprise par plusieurs auteurs contemporains, entre autres, Catherine de Santi-Gaud et Mireille Usséglio dans «*Arlequin, prince de carnaval* » publié en 2002 par les éditions Retz dans la Collection *Les albums de Mika* et de Gilles dans «*Sa majesté carnaval* » publié en 2001 par les éditions Magnard dans la collection Écrit livre - 4 Saisons pour lire au CP. Après l'extrait « un déguisement magnifique », dans la rubrique «Je reconnais » l'élève identifie le titre de l'extrait, l'auteur (pourtant anonyme), le titre du livre. Dans la rubrique «Je comprends », les élèves répondent aux questions de compréhension du texte. Dans la rubrique «Lecture et activité », les auteurs proposent plusieurs activités. Les élèves vont relever du texte tous les mots qui possèdent le son [e] ou (è), les mots qui portent l'accent circonflexe, l'accent aigu et l'accent

grave. Dans un autre exercice, on propose aux élèves l'expression « *ils ont le cœur serré* » et on leur demande de donner son sens exact. Le même type d'exercice est proposé par la suite. À la page 84 et dans la rubrique « J'identifie », l'élève va identifier la carte d'invitation, il doit connaître à *qui on l'envoie, la date et le motif de l'invitation, qui invite, le lieu et l'heure, les renseignements, la formule de politesse et la signature*. Dans un autre exercice, on propose une autre invitation et c'est à l'élève de connaître qui a écrit cette invitation, à qui elle est envoyée, quel lieu, à quelle heure et quel jour. Quel est le motif et quelle est la formule qui montre que ces deux fillettes sont des amies. À la fin de la rubrique les concepteurs résument, en définissant l'invitation. Sous la rubrique « J'apprends à écrire », les concepteurs proposent plusieurs formules de politesses et chaque formule est partagée en deux colonnes, la colonne A correspondant au début de la formule et la colonne B correspondant à la fin de la formule. L'élève va essayer de relier le début de chaque formule dans la colonne A à celle de la fin de la formule correspondante dans la colonne B. Dans le deuxième exercice, on propose un tableau où on a classé les jours de l'invitation, les raisons de l'invitation qui peuvent être : *l'anniversaire, le déjeuner ou pour jouer*. Ensuite, le lieu de l'invitation qui peut être aussi *à la maison, au parc ou dans une pizzeria*. La dernière colonne du tableau comporte d'autres renseignements exemple : *apporté un jeu, mettre des baskets ou être à l'heure*. L'élève choisit un mot dans chaque colonne et il écrit son invitation. Dans le troisième exercice, on présente un plan de l'invitation que les élèves vont remplir pour rédiger une invitation. Dans la rubrique production écrite, les élèves trouveront une *Fiche mémoire* dans laquelle ils se rappelleront les étapes de la rédaction de l'invitation en répondant aux questions engoncées. L'invitation sera complétée en répondant à deux autres questions énoncées en bas de la Fiche mémoire, la première est *quels spectacles vont voir les invités ?* Et la deuxième est *quelles sont les classes qui vont participer au spectacle ?* A la fin de cette rubrique, les

concepteurs proposent aux élèves une affiche pour la fête de la Journée du Savoir qui les aide à écrire leur invitation. Dans la rubrique « Pause – évaluation », l'élève doit répondre oralement aux questions en rapport avec les textes lus. Pour chaque élève, les réponses seront vérifiées par un camarade de classe. L'élève cette fois-ci, doit répondre par une phrase écrite concernant le texte «le chat perdu ». Ensuite, il doit écrire les informations concernant la rédaction d'une carte d'invitation. Dans un autre exercice l'élève réécrira les expressions proposées en les complétant par les mots outils exemple : à /de /d'. Dans le dernier exercice l'élève trouvera le son[è] ou (è) dans les mots soulignés. On lui demande de distinguer les différents sons et de placer les mots dans des colonnes. À la page 88 et dans la rubrique «Atelier de lecture », les élèves découvriront des jeux pour écrire et lire. Pour cela, les concepteurs proposent deux magazines destinés aux enfants. Le premier magazine intitulé « *Toboggan Jeux* », est destiné aux enfants à partir de 4ans. Ce livre est publié par les éditions Milan Jeunesse, il contient 12pages pour cuisiner et bricoler par exemple préparer un drôle de melon bateau ou un dessert à base de tomates et des fruits. Pour le bricolage, l'enfant peut fabriquer un baby-foot ou un cerf-volant et grand jeu des îles. Dans ce magazine, il trouvera cinq comptines à chanter *La pêche aux moules, Le trente et un du mois d'aout* ...et il trouvera aussi cinq chansons traditionnelles à chanter seul ou en famille. *Le trente et un du mois d'aout* est un chant traditionnelle français, il raconte la victoire de la marine française contre la marine anglaise le 31 aout 1800 ! Un petit navire français appelé *Confiance* bat un gros navire anglais appelé *Kent*. L'enfant trouvera aussi dans ce magazine, Cinq petites histoires, nous citons à titre d'exemple, *les aventures de Félix et Grignotte, les deux amis inséparables*. Il contient aussi 35pages de jeux pour s'amuser (*observe, dessine compte et écris avec Julien et Nina en vacance, Lino et lionceau, Tom et Julien à la plage, le génie du dessert, Titouan, Gabriel et Cassou à la fête du village et les pirates*) et 25 pages à colorier. Avec ces pages,

l'enfant exerce son talent d'artiste. Le deuxième magazine intitulé « *Planète Jeux* », l'enfant trouvera des jeux de lettres comme pêle-mêle, il trouvera aussi des labyrinthes, des jeux de différence, des points par points, des jeux de logique, des rébus, des sudoku... Donc, des jeux variés qui amusent les enfants. Dans la rubrique « *J'observe et je lis* », l'élève doit détecter les noms des deux magazines proposés par les concepteurs du manuel. Il doit trouver par exemple à qui s'adresse le magazine « *Planète Jeux* ». Et combien de jeux propose le magazine « *Toboggan Jeux* ». À la fin de la rubrique, on demande aux élèves, les activités qu'ils peuvent faire dans le magazine « *Jeux* ». Dans la rubrique « *A ton tour* », l'élève va trouver les mots pour compléter des grilles. On appelle ce type de jeux « les mots croisés », qui sont publiés dans les journaux et les magazines, il y a même des parutions consacrés exclusivement à ces jeux de mots. Ces jeux apparaissent pour la première fois grâce au violoniste américain d'origine anglaise qui publia sa première grille le 21 décembre 1913. (<http://www.mots-croises-online.com>). On propose aussi des lettres pour compléter des mots, des mots pour faire des listes, des mots cachés. Avant de commencer ces jeux, l'élève doit lire d'abord la consigne. Dans la séquence 3, les concepteurs proposent un extrait de texte intitulé « *Au parc zoologique* ». L'auteur et la source de cet extrait ne sont pas mentionnés. Dans la rubrique « *J'écoute et je comprends* », les questions se rapportent au texte. Dans la rubrique « *Je construis* », l'élève relève les mots qui indiquent le chemin. Dans le deuxième exercice, l'élève complète les phrases proposées par les mots qui conviennent et dans le troisième exercice, on lui demande d'utiliser des expressions qui indiquent le chemin. Dans la rubrique « *je lis et j'écris* », dans le 1^{er} exercice, on lui propose d'autres courts textes à lire dans l'objectif de lui apprendre le fonctionnement de la langue dans un texte. À la page 92, les concepteurs proposent un extrait de texte intitulé « *Je suis cédre* », appartenant à Bernard Friot tiré de son ouvrage « *Encore des histoires pressées* ». Il est publié par les éditions Milan Poche Juniors. Après ce

texte et dans la rubrique « *Je reconnais* », l'élève trouve le nom de l'auteur, le titre du texte et le titre du livre. Dans la 2^{ème} rubrique « *Je comprends* », l'élève répond aux questions qui se rapportent au texte. Dans la rubrique vocabulaire, l'élève réécrit des phrases en choisissant le mot qui convient. Dans un autre exercice l'élève relève du court texte proposé les mots qui indiquent les lieux. Dans le dernier exercice de cette rubrique, l'élève recopie les expressions proposées en remplaçant « bon » avec le mot du même sens. À la page 94 et dans la rubrique « *J'identifie* », l'élève identifie l'affiche publicitaire en lisant une affiche et en regardant les détails de l'affiche. A la fin de la rubrique, un résumé détaillé définissant l'affiche publicitaire est proposé par les concepteurs du manuel. Dans la rubrique « *J'apprend à écrire* », plusieurs genres d'affiches sont proposés aux élèves. Les concepteurs proposent plusieurs exercices d'entraînement à la rédaction de l'affiche publicitaire. À la page 96, les concepteurs proposent un extrait de texte intitulé « *Mon frère passe à la télévision* ». Cet extrait appartenant à Claude Clément, écrivaine de jeunesse, française, née à Marrakech le 31 août 1946. Elle a traduit et adapté certains livres de contes. Ses écrits sont majoritairement des albums, elle a écrit aussi des romans et des poèmes. L'extrait est tiré de son ouvrage intitulé « *Benjamin passe à la télé* ». Ce dernier est publié en 1993 aux éditions *Fleurus* dans la Collection *L'histoire est vraie*. Il est illustré par Cristel Desmoinaux, née en 1967, a fait quatre années dans les écoles d'art, elle a illustré plusieurs livres pour enfants. Après la lecture de l'extrait, l'élève identifie son auteur, le titre du texte et titre du livre. Il doit répondre aux questions de compréhension, ensuite on lui propose des activités en rapport avec le texte lu. Dans la rubrique « *J'apprends à écrire* », l'élève repère la place des éléments de l'affiche à titre d'exemple, les événements Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Il repère aussi la place du texte, sa forme, sa taille, la couleur des lettres et les images utilisées. Pour s'entraîner, on lui propose différents types d'affiches. Dans la rubrique « *Production écrite* », l'élève va s'entraîner à

la production des affiches (titre, texte et dessin) qui seront classées dans sa chemise cartonnée. Dans la rubrique « Situation d'intégration », l'élève va produire une affiche à l'occasion de la fête de fin d'année. Dans la rubrique « évaluation bilan », l'élève fait le point sur ses lectures en se rappelant des auteurs, les titres des textes lus, les héros de ces textes, de certains sons et certains mots etc... Il fait le point sur ses productions écrites comme l'annonce et l'affiche publicitaire. À la fin de la troisième séquence, l'élève retrouvera l'atelier de lecture, cette fois-ci les concepteurs proposent un extrait de texte intitulé « *Devinette pour un «fortiche»* », cet extrait fait suite à l'extrait « Mon frère passe à la tété » parce qu'il s'agit du même personnage, Benjamin. Dans l'extrait «*Devinette pour une fortiche* » l'élève va rencontrer des personnages jouant au jeu des devinettes et des charades. A la fin de cet atelier les concepteurs proposent aux élèves des jeux en leur donnant la solution de chaque jeu.

1.2.1. Constat projet 2 :

Il s'agit donc, comme l'indique son intitulé de lire et d'écrire des textes différents. Cinq extraits anonymes, encore et toujours, la pratique semble banale et automatique. Un auteur français déjà cité plusieurs fois, Bernard Friot qui devient incontournable pour les concepteurs. Une autre écrivaine de jeunesse, française contemporaine, Claude Clément figure dans ce projet avec deux extraits. La littérature traduite est représentée par l'américaine Katharine Holabird. Par ailleurs, les apprenants font connaissance avec les magazines avec leurs lots de jeux et d'activités ludiques. Outre les extraits de textes, les élèves apprennent ce que c'est que l'invitation et l'affiche publicitaire, une lecture fonctionnelle comme l'explique Hubert Dupart (2003, p.12) : « *c'est la lecture fonctionnelle, «lire pour faire» étant notamment considéré, à tort ou à raison, comme une approche de l'écrit beaucoup plus motivante pour les élèves faibles.*

Elle porte sur des écrits sociaux que sont les imprimés, les affiches, les journaux, les publicités, et sur des recettes de cuisine... »

2.3. Projet3 « Lire et écrire une comptine ou un poème »

TEXTE	Genre	Auteur	Page	Titre de l'extrait du texte	Finalité du texte	Titre de l'œuvre
PROJET						
Projet é3 «lire et écrire Une comptine ou un poème » Séquence 1	Comptine	Inconnu	108	« Donne- moi... »	Oral	<i>Comptine du monde</i>
//	Poème	Jacques Charpentreau	110	« la pendule »	Lecture	« Poèmes pour mes amis »Ed Nathan
//	Poème	Emile Verhaeren	110	« L'eau »	Lecture	« Les blés mouvants »Ed Seghers
//	Poème	Anne-Marie Chapouton	110	« La lune »	Lecture	« Petits Poèmes »Ed Nathan pédagogie
//	Comptine	Inconnu	113	« Une souris verte »	Production écrite	<i>Comptine du monde</i>

//	Poème	Inconnu	114	« Saison d'automne »	Lecture	<i>Comptine du monde</i>
//	Poème	Maurice Carême	117	« La neige »	Production écrite	<i>La source inconnue</i>
//	Poème	Victor Hugo	117	« Chanson »	J'apprends à écrire	<i>La source inconnue</i>
//	Poème	Jacques Charpentreau	118	« Bienvenue »	Production écrite	<i>La Nouvelle Guirlande de Julie Ed Ouvrières</i>
//	Comptine	Inconnu	119	« une souris verte, la suite »	Pause- évaluation	<i>Comptine du monde</i>
Séquence 2	Extrait de texte	Inconnu	120	« Visite du manège »	Oral	<i>La source inconnue</i>
//	Poème	Guy de Maupassant	122	« La chanson du rayon de la lune »	Lecture	<i>La chanson du rayon de la lune</i>
//	Poème	Francis	125	« La neige au	Production	<i>La source inconnue</i>

		Yard		<i>village »</i>	écrite	
//	Poème	Claude Roy	126	« <i>Les quatre éléments</i> »	Lecture	« <i>Enfantasques</i> »
//	Poème	Emile Verhaeren	129	« <i>Le vent</i> »	Production écrite	<i>La source inconnue</i>
Séquence 3	Extrait	Inconnu	132	« <i>A la gare</i> »	Oral	<i>La source inconnue</i>
//	Poème	Pierre Coran	134	« <i>Le jeu des mots</i> »	Lecture	<i>Jaffabules</i> <i>Ed Hachette-Jeunesse</i>
//	Conte	Inconnu	138	« <i>Perlette, goutte d'eau</i> »	Lecture	<i>Les Contes du Père Castor</i> <i>Ed Flammarion</i>
//	Poème	Maurice Carême	138	« <i>Le vent parle</i> »	Lecture	<i>L'oiseleur</i>
//	Poème	Anne-Marie Chapouton	142	« <i>Donnez moi...</i> »	Production écrite	<i>La source inconnue</i>

Le troisième projet est consacré à la lecture et l'écriture des poèmes. Il est intitulé « Lire et écrire une comptine ou un poème ». Dès la **première séquence**, nous enregistrons un poème intitulé « Donne-moi ... », l'auteur et la source de ce poème ne sont pas mentionnés, on nous signale juste qu'il s'agit de comptine du monde. Ce poème est destiné à la lecture. L'élève va écouter et comprendre la thématique du poème en répondant à des questions. Ensuite, il va construire des phrases sur le même modèle du poème et il va repérer les sons qui se répètent dans ce poème. À la page 110 et dans la rubrique « Je lis », les concepteurs proposent trois poèmes ; le 1^{er} intitulé « La pendule », appartenant à Jacques Charpentreau tiré de son recueil « Poème pour mes amis », publié en 1963 par les éditions Nathan pédagogie. Ce poète est né en 1928, il possède une trentaine de recueils et une dizaine de contes et nouvelles. Le deuxième intitulé « La lune » de A. M. Chapouton. Le nom de l'auteur a été écorché son vrai nom est Anne-Marie Chapouton, elle est née en 1939 en France et décède le 16/01/2000. Elle est diplômée de littérature française de l'Université de Columbia (New-York). Elle est l'auteur de plusieurs livres pour enfants et aussi traductrice. Le poème « La lune » est tiré de son recueil « Petits poèmes ». Ce dernier est publié par les éditions Delagrave en 1999 dans la collection Para-scolaire¹ (les concepteurs ont mentionné les éditions Nathan pédagogique, alors que l'ouvrage est publié par les éditions Delagrave). Les derniers livres d'Anne-Marie Chapouton sont : *Une Famille Pour Duvet* illustré par Amélie Dufour en 2015, publié par les éditions Bayard Jeunesse, *Mes Comptines des lettres*, illustrées par Gérard Franquin en 2014. Le « Petits poèmes » est illustré par Joëlle Boucher, née le 5 mars 1947 en France. Elle a illustré principalement des livres pour enfants mais elle a écrit aussi plusieurs ouvrages en collaboration avec d'autres écrivains de jeunesse. Dans un entretien dans **ladepeche.fr** et à la question du journaliste J-M. Thanry « Avec qui collaborez-vous et qui vous édite ? » Elle répond « En début de carrière, j'ai collaboré avec Catherine Dolto-Tolitch et Colline Faure-

Poirée avec les éditions Gallimard Jeunesse. En 2000 avec Yael Hassan, j'ai obtenu le prix chrono des 6es et 5es avec «Momo Petit Prince». Puis il y a eu ma collaboration avec Martine Beck, puis Valérie Guidoux et en 2009 celle avec Emmanuel Jeudy pour le livre «La Grosse». (Propos recueillis par le correspondant J-M. Thanry Le 26mars2016). Le troisième poème proposé par les concepteurs dans la rubrique «Je lis » est « L'eau », ce dernier est tiré de l'ouvrage d'Emile Verhaeren intitulé : « *Les blés mouvants* » au lieu de : «les *blés mourants* » comme est mentionné par les concepteurs. Emile Verhaeren est né en Belgique en 1855 et mort en 1916 à l'âge de 61ans, c'est un poète et dramaturge, il a fait ses études en langue française. Son recueil de poème « *Les blés mouvants* » est publié par les éditions *Georges Crès et Cie* en 1912. Après la lecture de ces trois poèmes, l'élève devra reconnaître dans la rubrique «Je reconnais », l'auteur de chaque poème, le titre et le titre du recueil. Sous la rubrique «je comprend », l'élève répondra aux questions de compréhension concernant le contenu et la forme de chaque poème. Au niveau de la rubrique «Vocabulaire », l'élève s'exercera aux paires de mots qu'il repèrera et réécrira ensuite. Sous la rubrique « J'identifie », l'élève va identifier les différentes parties du poème, le début de chaque vers, les majuscules, les sons qui se répètent ou les rimes. L'ensemble de vers ou la strophe etc... Sous la rubrique « J'apprends à écrire », l'élève identifiera Les poèmes lus du point de vue forme et fond. Ensuite, on lui propose d'autres poèmes qu'il étudiera avec son enseignant. Pour cela, on lui présente la comptine «*Une souris verte* ». Elle est célèbre, connue dans plusieurs pays, son origine est inconnue. La fin de cette chansonnette possède plusieurs variantes. À la page 114 et dans la rubrique «Je lis », l'élève découvre les mois nommés dans la comptine. La comptine est intitulée, «*Saison d'automne* » avec un auteur anonyme. *Comptine du monde* est la seule mention. « *Saison d'automne* », ce titre n'est pas celui de l'auteur, il a remplacé le titre original, « *Mois d'automne* ». Cette comptine appartient à Patrick Joquel mentionné

anonyme dans le manuel. Il est né en 1959 à Cannes. C'est un instituteur et auteur de poésies, romans et albums. Il a écrit plusieurs ouvrages de jeunesse. Nous citerons par exemple *Badalona* en 2015, un roman de jeunesse, il a publié aussi aux éditions Izalou en 2011, un autre roman intitulé *La Pierre du ciel*. Le recueil de poème *Quant au Guépard, je t'en parlerai plus tard* est publié par les éditions du Jasmin en 2008. Son dernier recueil *Mille cinq cent dix-sept pieds sur le papier* a été publié en 2009 par les éditions Corps Pus. Après la comptine proposée par les concepteurs, dans la rubrique «Je comprends», l'élève essaiera de répondre aux questions concernant la forme de la comptine : (Le nombre de strophes dans la comptine, le nombre de vers dans la strophe etc...). Sous la rubrique «Lecture et activité», les concepteurs proposent des exercices de distinction des différents sons. Pour «J'identifie», l'élève repérera les rimes dans le poème. Et il mesurera aussi les rimes dans le poème (c'est-à-dire le nombre de syllabe dans chaque vers et dans chaque mots). Sous la rubrique «J'apprends à écrire», l'élève repérera des rimes dans un poème. Les concepteurs proposent un poème de Victor Hugo intitulé *la Chanson* et dans la strophe il manque un vers que l'élève essaiera de compléter. Ce poème appartenant à Victor Hugo (1802-1885), a vu son intitulé légèrement modifié (l'intitulé original est *Chanson de grand-père*). Il est tiré de son recueil *L'art d'être grand-père* publié en 1877. Victor Hugo est un écrivain, poète, dramaturge, romantique et homme politique engagé. Il occupe une place très importante dans l'histoire littéraire française. Son œuvre est très diversifiée. Il est admiré par toutes les générations d'écrivains. En bref, un romancier inclassable. Dans la même rubrique et à la page 117, l'élève mesure le rythme dans un poème de Maurice Carême intitulé «*La neige*». Dans la rubrique «Production écrite», les concepteurs donnent l'occasion à l'élève de chanter, de jouer avec les mots et de produire des poèmes qui seront décorés par des dessins. L'élève fabriquera une *Boîte à poèmes* (Qui est un cahier sur lequel, il écrira les

exercices proposés dans cette rubrique). Dans le 1^{er} exercice, l'élève complètera un poème de Jacques Charpentreau intitulé « *Bienvenue* ». Ce dernier est tiré de son recueil « *La nouvelle Guirlande de Jule* », publié par les éditions Ouvrières en 1981. Il rassemble 200 poèmes écrits pour les enfants par une cinquantaine de poètes contemporains. Ces poèmes parlent des animaux, du soleil, de la nuit, du jour, du jeu, du travail, des lettres et des mots, etc. À la fin de cet ouvrage, les biographies des auteurs sont mentionnées. Sous la rubrique « *Pause-évaluation* », l'élève répondra oralement aux questions qui seront vérifiées par son camarade concernant les poèmes déjà lus (des questions en rapport avec la forme et le fond du poème). Dans la même rubrique, il écrira dans son cahier comment présenter un poème en comptant les rimes dans chaque vers.

Dans **la deuxième séquence**, et à la page 120, les concepteurs proposent aux élèves un extrait de texte intitulé « *Visite au manège* », l'auteur et la source de cet extrait ne sont pas mentionnés. Dans la 1^{ère} rubrique, des questions de compréhension sont posées. Dans la 2^{ème} rubrique, l'élève construira des phrases en répondant aux questions posées. Ensuite, il essaiera à son tour de poser des questions sur le même modèle de questions posées par les personnages. À la page 121 et dans la rubrique « *Je lis et j'écris* », l'élève va lire l'extrait proposé, ensuite il devra faire la distinction des différents sons dans plusieurs mots. À la page 122 et dans la rubrique « *Je lis* », les concepteurs proposent un autre extrait de poème intitulé « *La chanson du Rayon de lune* ». Ce poème appartenant à Guy de Maupassant, est tiré de son recueil « *La chanson du rayon de lune* », d'après les concepteurs, l'intitulé du recueil est le même que celui du poème. En fait, la réalité est tout autre, l'intitulé du recueil s'avère être, « *Des vers* », il est publié en 1880. Guy de Maupassant, dont le nom de naissance est Henry-René-Albert-Guy de Maupassant est né en France (1850-1893). C'est un écrivain qui a marqué la littérature française du XIX^{ème} siècle. Ses œuvres les plus connues sont *Pierre et Jean* en 1888, *Boule de Suif* en 1880 et *Les Contes de la bécasse* en 1883. Après

la lecture du poème, les élèves devront reconnaître le titre du texte, l'auteur et le titre du recueil. Ensuite, dans la rubrique « Je comprends », l'élève répondra aux questions concernant ce poème, du point de vue fond et forme. Dans la rubrique « *Vocabulaire* », l'élève s'exercera à la fonction des poèmes. Dans la rubrique « *J'identifie* », l'élève repèrera la ponctuation dans les comptines et dans les poèmes. À la fin, on donne à l'élève une définition de chaque signe de ponctuation. Dans la rubrique « *J'apprend à écrire* », l'élève repèrera la ponctuation dans les comptines ou les poèmes et marquera ces signes en couleurs. On lui propose un poème à ponctuer. A la fin de cette rubrique, on lui propose un autre poème et on lui demande une lecture à haute voix. Le poème est intitulé « *La neige au village* », il est écrit par Francis Yard, son nom de naissance est Athanase François Yard (1876-1947), écrivain et poète français. Il a publié son premier recueil, *Dehors* en 1900, en 1906 *l'An de la terre*. Il a exercé le métier d'instituteur dans sa région, la Normandie. Il est nommé à l'école Leroy-Petit à Rouen en 1911 où il exerça son métier pendant 20 ans. Il revient à la poésie avec son recueil « *Choix de poèmes* » (1932) et « *Sur le Robec* » (1933). Il publie en 1933, un ouvrage intitulé « *Légendes et Histoires du beau pays de Normandie* ». À la page 126 et dans la rubrique « Je lis », les concepteurs nous proposent un poème intitulé « *Les quatre éléments* ». Ce poème appartient à Claude Roy et tiré de son recueil « *Enfantasques* ». Claude Roy est un écrivain, poète et journaliste français (1915-1997). Ses premières poèmes sont édités par Seghers. Il a publié *L'enfance de l'art* en 1942 et *Clair comme le jour* en 1943. Son recueil « *Enfantasques, poèmes et collage* » a été publié par les éditions Gallimard en 1974. Il a écrit aussi des livres pour jeunesse tel que : *Désiré Bienvenue*, publié par les éditions Folio-Junior en 1989 et *Les coups en dessous*, paru dans les éditions Folio-Cadet en 1987. Cet écrivain a touché à tous les genres d'écriture. Les dernières publications de Claude Roy sont : *La cour de récréation* chez Gallimard Jeunesse, dans sa collection « *Enfance en poésie* » en 1914, *L'oiseleur et autres*

poèmes chez le même éditeur et *L'enfant qu'on envoie se coucher* publié par les éditions, Rue du Monde, dans sa collection « Petits Géants » en 2014. L'élève devra reconnaître le titre du texte proposé, son auteur et le titre du recueil. Dans la rubrique « Je comprends », l'élève répondra aux questions de compréhension concernant la forme du poème. Dans la rubrique « Lecture et activités », on lui propose des exercices pour lui faire apprendre le fonctionnement de la construction du poème. Dans la rubrique « J'identifie », l'élève essaiera d'écrire un poème à la manière de l'auteur. L'élève apprendra à écrire un poème ou une comptine en faisant attention aux mots répétés, aux rimes, aux rythmes et aux constructions des vers. Dans la rubrique « J'apprend à écrire », l'élève écrira un poème à la manière d'un poète. Pour cela, on lui propose un poème d'Emile Verhaeren intitulé *Le vent* et on lui demande de retrouver les mots répétés, les rimes et les strophes. Dans les autres exercices, on demande à l'élève de compléter les poèmes proposés par la phrase qui manque. Dans la rubrique « Production écrite », l'élève devra trier et classer deux poèmes mélangés dont les vers sont écrits avec deux couleurs différentes. À la fin, ils devront reconstruire les deux poèmes, *Le printemps* et *La pluie* en respectant l'orthographe des mots, l'écriture du début de chaque vers avec une majuscule, l'écriture du titre au début de chaque poème et le nom de l'auteur à la fin. Les deux poèmes seront classés dans la « Boîte à poèmes ». Il ne faut pas oublier de le décorer avec des beaux dessins. Dans la rubrique « Pause-évaluation », l'élève répondra oralement aux questions posées, sans voir dans le livre et les réponses seront vérifiées par son camarade de classe. Ensuite, l'élève écrira sur son cahier la réponse à la question concernant le poème « les quatre éléments », en mentionnant ces éléments et les mettant en ordre d'apparition dans celui-ci. À la page 132 et au début de **la troisième séquence**, on propose un extrait de texte intitulé « A la gare », l'auteur et la source de celui-ci ne sont pas mentionnés. Dans la rubrique « J'écoute et je comprends », l'élève devra écouter le texte lu par l'enseignant et

répondra aux questions qui se rapportent au texte. (*Qui parle dans ce texte ? Où se passe la scène ? Quel temps fait-il ce jour là ? Relève le mot qui montre qu'il faisait mauvais temps ce jour là ?*) Dans la rubrique « Je construis », l'élève construira des phrases en répondant aux questions concernant le personnage. Dans un autre exercice, on lui propose des phrases déclaratives à transformer à la forme interrogative en s'aidant du modèle proposé. Dans la rubrique « Je lis et j'écris », l'élève écoutera le texte *A la gare* et il distinguera les différents sons dans les mots. Dans la rubrique « Je lis » à la page 134, Les concepteurs proposent un poème intitulé « Le jeu de mots », ce poème appartient à C. Pierre (1934) est tiré de son recueil « *Jaffabules* ». Pierre Coran, pseudonyme d'Eugène Delaisse est un écrivain et poète Belge de langue française, il est né en 1934 à Mons, il a touché à tous les genres de la littérature, il est aussi instituteur, directeur d'école puis professeur d'histoire de la littérature au conservatoire royal de Mons. Il a écrit plusieurs recueils de poèmes. Nous citons à titre d'exemple *Direlire* (10 titres), Casterman, 1989. Son recueil « *Jaffabules* », est publié par Hachette-Jeunesse en 1990. Dans la rubrique « Je reconnais » du manuel, l'élève reconnaitra le titre du texte, l'auteur et le titre du recueil. Ensuite, il répondra aux questions concernant le poème « *Le jeu de mot* », du point de vue de la structure. Dans la rubrique « *Vocabulaire* », l'élève distinguera les mots qui forment le même radical et par la suite, il pourra distinguer aussi les mots de même famille, et les classer dans deux colonnes. À la page 136 et dans la rubrique « J'identifie », l'élève repèrera la partie du mot qui change et celle qui ne change pas en classant les mots dans un tableau. Dans un autre exercice, l'élève jouera avec les mots en changeant une ou plusieurs lettres. Il pourra aussi changer la position des lettres dans un même mot exemple l'anagramme : chien et niche. Dans la rubrique « J'apprends à écrire », l'élève fabriquera des mots en relevant les mots de même famille, dans le poème proposé. Et il distinguera la syllabe qui a changé. Dans un autre texte il soulignera les mots de la même famille. Dans la même

rubrique, l'élève jouera avec les mots en choisissant les mots justes dans le texte proposé et dans un autre exercice, il déplacera les lettres dans les mots soulignés pour obtenir le mot juste. Dans un dernier exercice, l'élève changera la position de certaines lettres des mots pour obtenir de nouveaux mots. Dans la rubrique « Je lis », les concepteurs proposent deux extraits de textes. Le 1^{er} intitulé « *Perlette, la goutte d'eau* », l'auteur n'est pas mentionné. On mentionne seulement d'après *Les contes du Père Castor, Edition Flammarion*. Cette édition a fait son apparition en 1931 avec la publication des Albums du Père Castor chez Flammarion. Le Père Castor a été très influencé par la pédagogie tchèque, ses deux premiers albums apparaissent en 1931 avec deux livres-jeux illustrés par Nathalie Parain. Les deux livres sont « *Je fais mes masques* » et « *Je découpe* ». Le centième album du Père Castor est *Drôle de bête*, publié en 1941. En 1947, la maison d'édition fonde l'Ecole du Père Castor. Cette école est née du mouvement de l'éducation nouvelle. « *Perlette, la goutte d'eau* » est un extrait de l'ouvrage de Marie Colmont ou Marie Moréal de Brévans de son vrai nom, c'est une auteure de jeunesse, elle est née en France (1895-1948). Orpheline à 10 ans, elle a été accueillie par la famille Collin-Dalvaud dont elle épousa le fils aîné, elle a eu deux filles. Elle a décidé de s'adresser aux enfants pour dénoncer l'injustice dont elle est victime. Dans « *Perlette, la goutte d'eau* », le personnage Perlette s'ennuie dans les nuages. Elle décide d'aller faire un tour du monde. Elle tombe dans un ruisseau ensuite elle passe dans un fleuve et elle gagne l'océan. À la fin, elle veut remonter dans son nuage et elle demande au soleil de l'aider. Le deuxième extrait est le poème de Maurice Carême intitulé *Le vent parle*, ce poème est tiré de son recueil *L'Oiseleur* (1959) qui sera réédité par Gallimard Jeunesse dans sa collection « *Enfance en Poésie* » en 2003 ; Dans cet ouvrage, on retrouve les thèmes de la nature, les animaux et les contes. Ses poèmes sont devenus des classiques de la littérature de jeunesse. Il meurt en 1978. Après la lecture de ces deux extraits, l'élève reconnaîtra l'auteur, le titre du chaque texte et le titre de

chaque ouvrage. Dans la rubrique « Je comprends », l'élève répondra aux questions qui se rapportent aux deux extraits de texte A et B. Dans la rubrique « *Lecture et activités* », l'élève distinguera les sons des mots dans les deux extraits de textes. À la page 140 et dans la rubrique « J'identifie », on propose un texte à l'élève et on lui demande de construire un poème à partir de ce texte. La même question est posée à l'élève dans le deuxième exercice mais avec un autre texte. Dans le troisième exercice, on lui propose le poème de Maurice Carême « *Le vent parle* », et on lui demande de repérer et d'écrire les rimes du poème et s'il y a des mots répétés. À la fin de la rubrique, l'élève comprendra qu'il y a des textes qui ne peuvent pas devenir des poèmes, car un poème ou une comptine ont des vers et ils ont des rimes et du rythme et qu'on peut les chanter. Dans la rubrique « J'apprends à écrire », on propose à l'élève un premier texte et on l'invite à trouver les vers dans ce texte. Dans un deuxième exercice, on propose une comptine et on lui demande de la compléter avec les mots qui manquent en s'aidant de la première lettre du mot. La même activité est proposée dans le dernier exercice. Dans la rubrique « Production écrite », on propose un poème d'Anne Marie Chapouton, cette fois-ci les concepteurs n'ont pas écorché son nom. Néanmoins, ils n'ont pas mentionné la source de ce poème. Son intitulé est « *Donnez-moi...* ». On demande à l'élève de lire le poème et d'écrire sur le même modèle en utilisant les mots de la colonne droite. À la fin de la rubrique, les concepteurs donnent les consignes à respecter, placer le nouveau poème dans la « Boîte à poèmes ». Dans la rubrique « situation d'intégration », les concepteurs proposent une *Fiche-Mémoire* pour se rappeler les étapes de l'écriture d'un poème. Dans la rubrique « évaluation-bilan », on pose des questions à l'élève sur ce dernier projet. Les réponses seront vérifiées dans son livre ou dans son cahier. Pour cela, il fera le point sur ses lectures en retrouvant les titres des poèmes lus et en reconnaissant leurs auteurs. À la fin de cette rubrique, l'élève répondra aux questions des exercices proposés.

2.3.1. Constat projet3 :

Au-delà des comptines, poèmes et extraits de textes anonymes, signalés encore une fois, ce projet est à l'image du manuel de 4^{ème} AP, riche en références littéraires. Pas moins de neuf auteurs sont cités, dont deux français du 19^{ème} siècle, Victor Hugo et Guy de Maupassant. Deux écrivains belges francophones du 20^{ème} siècle figurent aussi dans le projet ; Emile Verhaeren et Maurice Carême. Une erreur concernant la source d'où a été tiré l'extrait de Verhaeren a glissé dans le manuel. Quatre auteurs français appartenant au 20^{ème} siècle sont aussi présents. Il s'agit de, Jacques Charpentreau, Anne-Marie Chapouton, Francis Yard, Claude Roy. Enfin, un contemporain, Pierre Coran. Signalons par ailleurs, l'erreur commise en transcrivant le nom de Chapouton. Paradoxalement, là où l'auteur existe, les concepteurs mentionnent qu'il est anonyme, comme pour Patrick Joquel (114)

3. Descriptif du cahier d'activité

Tableau du « Cahier d'activités »

TEXTE	Genre	Auteur	Page	Titre de l'extrait du texte	Finalité du texte	Titre de l'œuvre
PROJET						
Projet é 1 « lire et écrire Une comptine ou un poème » Séquence 1	Conte	inconnu	14	N'est pas mentionné	lecture	<i>Conte algérien La source inconnue</i>
Séquence 2	Histoires	inconnu	24	N'est pas mentionné	Lecture	<i>Histoires pour enfants La source inconnue</i>
Séquence 3	EXTRAIT	Mary- Pope Osborne	34	<i>N'est pas mentionné</i>	Lecture	<i>La source est inconnue</i>
//	Conte	inconnu	36	« <i>Le lion et le lapin</i> »	lecture	<i>Conte Tibétain La source inconnue</i>

Projet 3 Séquence 1	Poème	Jean Richepin	71	« <i>La neige tombe</i> »	Lecture	« <i>Chanson des Gueux</i> » recueil de poèmes
//	//	Maurice Carême	78	« <i>Le chat et le soleil</i> »	Expression écrite	<i>La source inconnue</i>
//	//	Corinne Albaut	78	« <i>Les crayons</i> »	Expression écrite	<i>La source inconnue</i>
Séquence 2	//	Corinne Albaut	90	« <i>Les crayons</i> »	Mémoriser	<i>La source inconnue</i>
//	//	Corinne Albaut	90	« <i>Par les temps qui courent</i> »	Mémoriser	<i>La source inconnue</i>
//	//	Chantal Couliou	90	« <i>Crayons de couleur</i> »	Mémoriser	<i>La source inconnue</i>

Signalons enfin, que le « **cahier d'activités** » (96 pages) qui accompagne le manuel de 4^{ème} AP, renferme en son sein plusieurs textes littéraires (poèmes, contes) utilisés comme supports à des exercices de langue. Il met en pratique le contenu du manuel scolaire. Ce cahier comprend « *trois grandes parties qui correspondent aux trois projets du manuel scolaire. Chaque partie est, elle-même, composée de séquences qui respectent les rubriques retenues dans le développement de chaque projet.* »⁴⁶. Voici un récapitulatif des textes recensés. Dans le projet 1 séquence une et dans la rubrique « lis le texte », page 14, l'élève est invité à lire un extrait de texte anonyme qui ne possède pas de titre. Nous savons seulement qu'il s'agit d'un conte algérien. Dans la séquence 2 et dans la même rubrique, un autre extrait de texte est proposé à l'élève. L'auteur de ce dernier est inconnu. On nous a mentionné seulement, une source vague, il s'agit de « les *Histoires pour enfants* ». Dans la séquence 3 page 34, les concepteurs proposent un extrait de texte de Mary Pope Osborne. Le titre de ce dernier et sa source ne sont pas mentionnés. À la page 36, un petit conte à lire intitulé « *Le lapin et le lion* », on a mentionné seulement qu'il s'agit d'un conte tibétain, publié aux éditions Gründ. D'après notre recherche, il s'est avéré que c'est un conte tibétain publié en 1970 aux éditions La Farandole à Paris par *Liszek Bobette* dans la collection « *Mille images* ». L'intitulé de l'ouvrage est « *La Revanche Du petit Lapin : Conte Tibétain* », c'est un album de jeunesse de 16 pages illustré par des images en couleurs. L'histoire raconte, un petit lapin qui invente une ruse pour se sauver de la tyrannie du lion, le roi des animaux. À la page 71 et dans le projet 3 séquence une, les concepteurs nous ont proposé un poème de Jean Richepin, tiré de son recueil « *La chanson de Gueux* ». Ce poète est né à Médéa en Algérie en 1849 et mort en 1926, il exerça plusieurs métiers après l'obtention de sa licence de lettre en 1870. Il a écrit son premier recueil de poésie en 1876, intitulé « *Chanson des Gueux* ». Cet ouvrage au titre provocateur lui a

couté 500 francs, plus un mois de prison. Il a produit d'autres recueils de poèmes, les plus connus sont : *Les Caresses*, *Les Blasphèmes*, *La Mer*, *Mes Paradis*, *Les Glas*, il a aussi écrit des romans : *Les Étapes d'un réfractaire*, *La Glu*, *Miarka*, *la fille à l'ours*, *Les Braves gens*, *Césarine*, *Les Grandes amoureuses*. Pour ses productions théâtrales, les plus connus sont *Nana Sahib* et *Le Chemineau*.

À la page 78, projet 3, séquence une, nous signalons deux poèmes, le premier appartenant à Maurice Carême, la source n'a pas été indiquée. D'après notre recherche ce poème s'intitule, « *Le chat et le soleil* », un extrait de son recueil « *l'Arlequin* », publié en 1970. Le 2^{ème} poème appartient à Corinne Albaut, écrivaine et poète française, née en 1945. Après des études d'anglais, et après trois années d'enseignement en Angleterre, elle se penche à l'écriture des poèmes et des comptines pour les enfants. Elle a écrit pour plusieurs magazines ainsi que des livres de cuisine dans la collection « A table ! ». Elle a obtenu le Prix Octogone en 2002- sous le nom de Clara Vidal (<http://www.syros.fr>). À la page 90 (projet 3 séquence 2), les concepteurs proposent quatre petits poèmes à mémoriser, deux appartenant à Corinne Albaut, le premier intitulé « *Par les temps qui courent* » et le deuxième « *les crayons* », déjà vu. Les deux autres poèmes, le premier appartenant à Chantal Couliou intitulé « *Crayons de couleur* ». Chantal Couliou est née en 1961 en France, a exercé le métier d'institutrice, possède plusieurs recueils de poésie et de livres pour la jeunesse. Le deuxième poème appartenant à Marie Tenaille, intitulé « *Le lapin* ». Marie Tenaille est née en 1928 en France, elle a fait des études de dessin et d'anglais, a travaillé dans la presse enfantine et dans la publicité. Elle est l'auteur de plusieurs ouvrages pour la jeunesse, nous citerons à titre d'exemple « *Benjamin Lapin où es-tu ?* » publié par les éditions Colin et Maillard en 1991, « *Comptines d'hier et d'aujourd'hui* » publié par les éditions Fleurus en 1974 et « *3 contes de Scandinavie* », publié par les éditions Hachette-Jeunesse en 1994. À la page 94 et à la fin du « *Cahier d'activités* » les concepteurs proposent un

petit conte à lire et à dire. L'auteur et la source de ce dernier ne sont pas mentionnés. Ils mentionnent seulement que le conte est algérien.

3.1. Constat Cahier d'activités :

En tout, six auteurs sont évoqués dans ce cahier d'activités. Il s'agit d'auteurs français et étrangers (dont la littérature a été traduite), contemporains et du 20^{ème} siècle. Jean Richepin, lui, est un auteur du 19^{ème} siècle. Entre contes, histoires, extraits et poèmes, les textes sont relativement riches et diversifiés. Le mot d'ordre a été, dans ce cahier d'activités, encore une fois, celui de l'anonymat. Beaucoup de textes sont anonymes. Le nom de l'auteur, le titre et la source ne sont, souvent, pas mentionnés.

Conclusion :

Les concepteurs du manuel se sont basés sur la littérature de jeunesse pour confectionner ce document. Les auteurs et les œuvres détectés, suite à nos recherches biographiques, le certifient clairement. Une grande exploitation linguistique des textes, notamment du côté du vocabulaire et de l'écriture, caractérise la première partie du manuel, dédiée complètement aux extraits de textes de plusieurs genres. Le travail d'identification des auteurs, éditeurs, illustrateurs, les œuvres d'origine et parfois même, les personnages, n'a pas, toujours, été facile. Une équation à plusieurs inconnus est, généralement, impossible à résoudre. Les concepteurs auraient pu élaborer un guide biographique mentionnant tous les auteurs cités dans le manuel, destiné aux enseignants et pourquoi pas aux parents. Pour en faire un document de référence et d'explication de textes. Beaucoup de lacunes ont, cependant, été relevées quant au choix et au traitement de la trace littéraire dans le manuel. Le choix, par exemple, d'un extrait tiré d'un ouvrage, contesté et critiqué par des parents et des spécialistes (de l'auteur Bernard Friot), et qui n'hésitent pas à qualifier les thèmes mis en scène de « malsains », nous pousse à s'interroger sur le

pourquoi ? Et le comment ? Pas seulement de ce choix plus précis ément, mais de tous les choix. Autre exemple, autre enseignement, l'exploitation d'une bande dessin ée en rapport avec *Le petit prince* de Saint Exup éry. Le passage le plus mythique et le plus c é èbre du roman, celui qui met en sc ène le Renard et le Petit prince, a é é r éduit a une simple BD, avec un message concis, ambigu et sans objectif.

CHAPITRE III

***Manuel de 3^{ème} année primaire, investigation et
constat***

Introduction

Dès l'introduction du manuel les concepteurs annoncent qu'il s'agit belle et bien d'un enseignement par projet, ils s'adressent à l'élève pour présenter le manuel : *« Enfin, tu développeras ton esprit de groupes en travaillant en projet avec l'aide de ton enseignant(e) et de tes camarades. »*

La pédagogie par projet est devenue une pratique courante dans l'enseignement d'une façon générale, principalement dans l'enseignement primaire. Cette démarche a été introduite récemment en Algérie, mais aussi dans plusieurs pays, où on l'applique souvent avec les élèves des écoles primaires et même le secondaire.

Cet engouement, ces dernières années, pour la pédagogie par projet est du à notre avis, aux possibilités d'apprentissages qu'elle offre, en plus, elle permet de mobiliser les compétences transversales des élèves. Ces derniers se sentent acteurs autour de leur projet, ce qui leur permet de se familiariser avec leur environnement scolaire et professionnel.

a- Autour de la notion du projet

Dans le dictionnaire Larousse 2008, version électronique installé dans notre ordinateur. Nous avons relevé quatre définitions qui nous semblent pertinentes :

- 1. Ce que l'on a l'intention de faire. Parle-moi de tes projets.*
- 2. Projet de loi : texte de loi élaboré par le gouvernement et soumis au vote du Parlement.*
- 3. ARCHITECTURE Étude d'une construction avec dessins et devis.*
- 4. ENSEIGNEMENT Projet d'établissement : ensemble d'actions relatives à l'organisation pédagogique et aux modes d'enseignement décidés au niveau d'un établissement, en fonction de la situation particulière de celui-ci et afin de mieux atteindre les objectifs fixés par les programmes nationaux.*

Le projet est très utilisé dans le système éducatif, cette notion recouvre à la fois, le projet d'établissement (voir définition n° 4 du dictionnaire Larousse 2008 version électronique citée ci-dessus), les projets d'action éducative, les projets personnels des élèves, etc ...

Chacun a une idée de ce qui peut être un projet et de quelle manière il se conduit dans celui-ci. L'objectif est le même, le projet prépare les futurs élèves à leur métier, il les motive pour la réalisation matérielle. Il incite aussi les enseignants à travailler en équipe où ils peuvent développer une approche par compétence. Mais avant de parler de la pédagogie par projet, il est nécessaire de bien cerner la notion de projet. Cette dernière est très récente, elle a émergé au milieu du XX^e siècle.

Jean Pierre BOUTINET définit le terme de « projet » comme suite : *« le terme de projet, apparaît, semble-t-il de façon régulière dans le courant du XV^e siècle sous les deux formes de pourjet et de project. Il a alors des connotations d'aménagement spatial en lien avec l'étymologie latine du verbe projicio (projeter, expulser). »*

Dans un projet, il faut avoir une méthode pour résoudre un problème, et le terme projet prend racine d'une conception de l'architecture de la Renaissance italienne qui a gagné par la suite toute l'Europe. La notion sera confirmée davantage au siècle des Lumières avec le développement scientifique et technologique. Notre vie est envahie par des projets et la vie, elle-même, est un grand projet qui nécessite un savoir faire pour bien le conduire à terme. Il faut savoir planifier nos études, notre travail, la scolarité de nos enfants, nos vacances etc ... Ceci est illustré par la phrase *« Parle-moi de tes projets. »* (Voir la définition n°1 du projet dans le dictionnaire Larousse 2008). Jean Proulx pense que le projet renseigne sur une société dynamique. Il dit à ce propos *« la présence de projets – et leur nombre – est pratiquement devenue l'étalon de mesure du dynamisme des sociétés ou organisations »*.

Un projet, c'est " *ce que l'on a l'intention de faire* " nous dit le dictionnaire (Larousse 2008 version électronique). A travers cette définition, nous remarquons deux concepts : le concept «*d'intention* » et celui «*d'action* » représenté ici par le verbe faire, qui est un verbe d'action. Au début du xx^e siècle Kilpatrick (cité par Proulx) définit le terme projet en affirmant que : «*Le projet est défini comme des activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve* » («*wholehearted purposeful activity* »). Pour ce chercheur, le projet est une activité consciente, dans laquelle l'individu s'implique totalement. Alors que pour Proulx, l'accent est mis sur l'action. Il précise que Kilpatrick «*préconisait une pédagogie centrée sur les apprenants, sur leurs buts et sur leurs besoins. De là, il fallait développer des activités utiles, orientées vers des buts concrets et faisant appel aux habiletés à résoudre des problèmes. La voie des projets lui semblait la voie royale pour y parvenir* ».

Le concept «*d'intention* » est repris par Ardoino et Berger (1989) dans leur définition du terme projet «*c'est premièrement, une intention philosophique ou politique, une visée affirmant, de façon toujours, nécessairement, indéterminée des valeurs en quête de réalisation.* ». Dans cette définition, Ardoino et Berger mettent l'accent sur l'engagement du sujet dans son projet. Pour atteindre son objet, on doit planifier son projet et mettre à sa disposition un matériel pour la réalisation de ses objectifs. Ardoino et Berger disent à ce propos «*c'est, seulement ensuite, la traduction stratégique, opératoire, déterminée d'une telle visée* ». On commence à s'intéresser au projet en France dans les années 1970. A cette époque, les projets sont utilisés exclusivement dans le périscolaire et entrent en classe à partir de 1973, avec les expérimentations, générant ainsi des amalgames entre l'éducatif et le pédagogique. Pour enlever l'ambiguïté Boutinet propose quatre niveaux de projet :

- Le projet éducatif : on utilise ce type de projet pour la réinsertion des jeunes au monde des adultes.
- Le projet pédagogique : c'est ce type de projet qui nous intéresse le plus en tant qu'enseignant car il s'intéresse à la relation apprenant-enseignant.
- Le projet d'établissement : la définition de ce type de projet nous a été donnée par le dictionnaire Larousse 2008 cité ci-dessus (voir définition 4). Le projet a pour objectif l'accompagnement des établissements scolaires dans leurs gestions
- Le projet de formation : il a pour objectif, la formation des adultes

b- Le projet en tant qu'approche pédagogique

L'approche par projet est l'une des méthodes actives du début du XX^e siècle. L'origine de celle-ci, n'est autre que les États-Unis. Grâce donc à Dewey et sa méthode *learning by doing*. Elle consiste à faire apprendre aux apprenants, par et dans l'action, elle propose des activités concrètes aux apprenants qui leurs permettent d'être autonomes. Dewey pense que l'école doit être centrée sur les élèves et non sur les enseignants. Il place l'expérience au centre des apprentissages. Proulx, (2004) reconfirme cela : *«L'approche par projet n'est pas, dans son essence même, une technique ou une façon spécifique d'enseigner. Elle est plutôt une façon de penser l'enseignement en vue d'un apprentissage que l'on espère meilleur [...] Elle prend parti pour l'enseignement de l'apprentissage dans l'action, pour l'apprenant comme chef de file de sa formation et pour l'enseignant comme sa vigie. Il faut le dire, l'approche par projet est idéologique avant d'être une mode ou une formule pédagogique à proprement parler.»*

c- L'apprentissage par projet

Il n'est pas aisé de trouver une seule définition de l'apprentissage par projet (*project-based-learning*) ou l'approche par projet ou encore la pédagogie par projet. Tout projet pédagogique n'est pas une pédagogie par projet explique Boutinet, (2005). Donc, la pédagogie par projet est un processus systématique d'apprentissage. Pendant ce processus,

l'apprenant réalise des activités d'anticipation et de planification avec ses pairs, sous le contrôle de l'enseignant en un temps déterminé, pour réaliser enfin un produit fini et évaluable. Proulx (2004) nous donne une définition complète de ce qui est une pédagogie par projet *«l'apprentissage par projet est donc un processus systématique d'acquisition et de transfert de connaissances au cours duquel l'apprenant anticipe, planifie et réalise, dans un temps déterminé, seul ou avec des pairs et sous la supervision d'un enseignant, une activité observable qui résulte, dans un contexte pédagogique, en un produit fini évaluable.»* Une question qui va servir de fil directeur dans une pédagogie par projet aboutissant à un produit final qui répondra au problème posé

En final, la pédagogie par projet est un processus d'apprentissage dans lequel l'élève est acteur de son savoir et participe à son élaboration. Enfin, les cinq fonctions principales de cette pédagogie résument très bien «l'esprit» de la notion de projet à savoir :

La fonction de motivation: les activités dans une pédagogie par projet sont des activités concrètes issues de l'environnement des élèves, ce qui leurs permettent d'être motivé.

La fonction didactique: la pédagogie par projet permet à l'apprenant d'acquérir du savoir et du savoir faire.

La fonction économique: la pédagogie par projet a besoin d'un budgets pour sa mise en application.

La fonction sociale: la pédagogie par projet nécessite une collaboration de tous les partenaires.

La fonction politique: l'élève reconnu son statut de citoyen grâce à sa participation à la vie collective dans un projet. Dans la pédagogie par projet, l'élève va faire un voyage dans son manuel de 3^{ème} année. Après

deux années d'apprentissage, il va apprendre une nouvelle langue. À la fin, en s'adressant à l'élève les auteurs du manuel annoncent : « *Prends bien soin de ton livre. Bonne route !* »

1. Descriptif du manuel de 3^{ème} année primaire.

Le manuel de 3^{ème} année primaire est de forme rectangulaire, de couleur verdâtre, vert pistache dans la major partie (la partie haute), la partie basse est de couleur vert foncé (représenté par la verdure). En haut de la page de garde et délimité par une bande de couleur rouge, il est inscrit « République Algérienne Démocratique Populaire Ministère de l'éducation Nationale ». L'intitulé du manuel est « Mon premier livre de français 3^{ème} année primaire ». Avec le « Mon » possessif, l'élève sent que ce livre lui appartient et c'est son premier livre de français, parce que c'est sa première année d'apprentissage de la langue française. Les lettres du mot « français » sont colorées par du rouge, du vert foncé, du vert pistache, du bleu ciel, du violet, encore du rouge, du jaune et à la fin encore du bleu ciel. En bas de la page de garde des enfants en nombre de cinq sont alignés l'un après l'autre.

Le premier, porte une banderole de couleur blanche où il est inscrit « troisième année primaire ». La deuxième porte à la main un stylo et une feuille blanche, la troisième porte à la main un livre, la quatrième porte un sac à dos et deux stylos à la main et la cinquième porte elle aussi un sac à dos. À la quatrième de couverture et en bas de la page, il y a le prix du manuel, plus le sigle de l'ONSP (L'Office National des Publications Scolaires). À la 1^{ère} page du manuel, il y a les mêmes transcriptions qui sont dans la page de garde. De plus, il y a en bas de la page, les noms des concepteurs du manuel qui sont inscrits dans l'ordre qui suit :

-Mina M'Hamsadji-Tounsi

I.E.E.F

- Anissa Bezaoucha P.E.S
- Sadjia Mazouzi-Guesmi M.E.F
Maquette et illustrations: Louisa L'Hocine.

4. 2. Le texte littéraire dans le manuel de 3^{ème} année primaire : Les quatre projets du manuel de la 3^{ème} année primaire vont faire l'objet d'un travail d'investigation dans le fond et dans la forme. A travers une grille d'observation élaborée dans ce sens, nous comptons identifier, pour chaque texte : le titre, l'auteur, la source, le genre ainsi que la finalité du texte et le numéro de page dans le manuel.

Projet	Texte Texte	genre	auteur	page	Titre de l'extrait	Finalité du texte	Titre de l'œuvre
Projet 1	« Réaliser un imagier thématique sur l'école pour le présenter au concours inter-écoles »	Comptine	Christian Merveille	15	« C'est la rentrée »	Récitation	<i>La source inconnue</i>
Séquence 1							
Séquence 2		Comptine	N'est pas mentionné	23	« Salut soleil ! »	Récitation	« Comptine à Malices », Editions/ Armand Colin
Projet 2	« Confectionner une affiche illustrant des consignes de sécurité routière pour la présenter à une autre classe. »	Comptine	Jacques Prévert	39	« En sortant de l'école »	Récitation	« Paroles »
Séquence 1							
Séquence 2		Poème	anonyme	40	Pas de titre	L'oral	La source inconnue
Séquence 2		Poème	anonyme	47	« c'est plus sûr ! »	Récitation	La source inconnue

Projet 3/ Séquence 1 «Réaliser la fiche technique d'un arbre fruitier pour la présenter à l'exposition de la journée mondiale de la l'arbre, le 21 mars. »	Extrait	Michel Bizet	59	« <i>Les moineaux</i> »	Lecture	« <i>Les petits des animaux au jardin</i> »
Séquence 1	Comptine	Sophie Arnould	63	« <i>La leçon</i> »	Récitation	« <i>Petites comptines pour tous les jours</i> »
Séquence 2	Extrait	C. Delafosse et M. A. Gaudrat	67	« <i>Les fruits</i> »	Lecture	<i>La source inconnue</i> Les éditions Bayard Jeunesse
Séquence 2	Comptine	M. O. Taberlet	71	« <i>La soupe aux légumes</i> »	Récitation	« <i>Comptines à malices</i> »
Séquence 3	Extrait	Dictionnaire Larousse	75	<i>L'oranger</i>	Lecture	<i>Larousse 2006</i>
Projet 4 «Confectionner un dépliant illustré sur la préservation de l'environnement pour l'affiche dans la classe. »	Extrait	Anonyme	83	« <i>C'est l'heure de la toilette</i> »	Lecture	<i>La source inconnue</i>

Séquence 1						
Séquence 1	Poème	R. Lichet et A. Marquet	87	« <i>L'éléphant se douche</i> »	Récitation	« <i>60 Poésies, 60 comptines</i> » Les éditions Bayard
Séquence 2	Extrait de poème	Sophie Arnould	89	Pas de titre	Récitation	<i>La leçon</i>
Séquence 2	Extrait	B. Khati	91	« C'est la nuit »	Lecture	« <i>Le petit nuage curieux</i> »
Séquence 2	Comptine	Corinne Albaut	95	« <i>Le jour et la nuit</i> »	Récitation	<i>Comptines en pyjama</i>
Séquence 3	Extrait	R. Gouichoux et M. Pouyet	99	« <i>Le trésor de Josig</i> »	Lecture	<i>4 histoires</i> éditions Lito
4histoires à écouter	Conte	Daniel Gauche	104	« <i>Les trois aiguilles d'or</i> »	Lire et écouter	<i>Revue Tobbogan</i>
4histoires à écouter	Conte	J. Barnabé	109	« <i>Rita</i> »	Lire et écouter	<i>Contes pour enfant sages</i> Editions Hemma
4histoires à écouter	Conte	Sara Cône Bryant	111	« <i>La petite poule rouge</i> »	Lire et écouter	« <i>Comment raconter des histoires à nos enfants</i> » Editions Nathan
4histoires à écouter	Conte	Anonyme	113	« Poussinet »	Lire et écouter	<i>Beaux contes c à ères</i> Nathan

À la page 3, les concepteurs s'adressent directement à l'élève dans l'introduction et essaient de résumer le contenu du manuel «*tu liras de jolis textes et tu écriras des petits messages* ». Ils présentent les personnages principaux du manuel «*Tes compagnons de route sont : Manil, Amina, Nadia, Samir et bien d'autres encore* ». À la page 5, il y a un sommaire des quatre projets avec les intitulés de chaque projet et la page correspondante. Aux pages 6 et 7, il y a la présentation du manuel sous forme de schémas et d'images qui résument chaque projet. Mais ce qui nous intéresse dans chaque projet, c'est bien les textes d'auteurs, en particulier les textes littéraires objet de notre recherche. À la page 15 projet 1 et à la fin de la séquence une les concepteurs proposent une comptine intitulée «*C'est la rentrée* » de Christian Merveille. Elle est extraite de son album «*Sur le bout des doigts* » qui regroupe plusieurs comptines. Christian Merveille est né en Belgique en 1949, c'est un instituteur qui utilise la chanson comme support pour enseigner à ses élèves et l'écriture de chansons pour enfants. En 2010, il quitte l'enseignement pour se consacrer à l'enregistrement des albums. À la page 23, et dans le projet 1 séquence 2, nous enregistrons une comptine intitulée «*Salut soleil !*» dont l'auteur n'est pas mentionné dans le manuel, la comptine est tirée de l'ouvrage «*Comptine à Malices* », publié par les éditions Armand Colin. Après notre investigation, il s'est avéré que l'ouvrage appartenant à Marie-Odile Taberlet, il est publié par les éditions Armand Colin en 1997 dans sa collection «*Pratique pédagogique* ». Cet ouvrage renferme des comptines de langue française et des comptines traditionnelles. En plus, des comptines anglaises, allemandes, italiennes et espagnoles qui sont bien répertoriées par sujets ou par thèmes. À la page 39, projet 2 séquence 1, les concepteurs proposent un autre poème intitulé «*En sortant de l'école* », de Jacques Prévert. Il est extrait de son recueil «*Paroles* ». À la page 40 (projet 2 séquence 2) et dans la rubrique réservée à l'oral, les concepteurs proposent un poème anonyme c'est-à-dire qu'il n'y a ni titre, ni auteur, ni titre du livre ou du recueil. En page 47 et projet 2 séquence 2, le même poème est proposé avec un autre détail, cette fois-ci en lui donnant un titre intitulé «*c'est plus sûr !* ». À la page 59 projet 3 et séquence 1, les concepteurs proposent un extrait de texte

intitulé « *Les moineaux* », son auteur est Michel Bizet. Cet extrait est tiré de son ouvrage intitulé « *Les petits des animaux au jardin* ». D'après notre investigation l'ouvrage est publié en 1976 par la maison d'éditions Touret. Cette dernière n'a pas pu se maintenir sur un marché très concurrentiel elle a été finalement rachetée par les éditions Milan en 1989. Ses publications ont cessé en 1992(<http://www.imec-archives.com/>)

Michel Bizet est né en 1941, près de la ville de Lyon. Son grand-père est maréchal-ferrant, un artisan qui s'occupe au ferrage des équidés, son père est vétérinaire. Il a vécu une enfance rurale. Très jeunes, il fait la connaissance du grand peintre Pierre Jacquemon. (<http://www.michel-bizet.com/>). À la page 63 projet 3séquence 1, les concepteurs proposent un poème intitulé « *La leçon* » appartenant à Sophie Arnould. Il est tiré d'un ouvrage intitulé « *Petites comptine pour tous les jours : Histoires, comptines, chansons et Cie* », un ouvrage collectif appartenant à Corrine Albaut, Sophie Arnould et Françoise Bobe, il est publié par les éditions Nathan en 1995. Sophie Arnould est une actrice et cantatrice française, elle est née en 1740 à Paris et morte en 1802. Selon Elisabeth Vigée Le Brun, « *Mademoiselle Arnould n'était point jolie ; sa bouche déparait son visage, ses yeux seulement lui donnaient une physionomie où se peignait l'esprit remarquable qui l'a rendue célèbre. On a répété et imprimé un nombre infini de ses bons mots* ». (<https://fr.wikipedia.org>). À la page 67, projet 3séquence 2, les concepteurs proposent un extrait intitulé « *les fruits* » appartenant à C. Delafosse et M. A. Gaudrat par les éditions Bayard Jeunesse. Les concepteurs ne mentionnent pas l'intitulé de l'ouvrage où on a tiré l'extrait. Claude Delafosse est un français né en 1951, c'est un illustrateur et auteur de bandes dessinées, il a conçu et réalisé de nombreux documentaires de découverte pour enfants. Marie-Agnès Gaudrat est née en 1954 en France, elle est la directrice éditoriale des magazines pour la petite enfance chez Bayard Jeunesse. Elle est l'auteur de plusieurs histoires pour les enfants, les plus connus sont : « *Attends Madeleine* », « *Bienvenue Poussin* » et « *Gaston, le petit garçon qui n'arrête pas de poser des questions* ». À la page 71, projet 3séquence 2, les auteurs du manuel proposent une comptine intitulée « *La soupe aux légumes* »

appartenant à Marie-Odile Taberlet, cette comptine est tirée de son ouvrage « *Comptine à malice* », publié en 2007 par les éditions Bordas. Cet ouvrage contient un large répertoire de comptines traditionnelles et des comptines en anglais et en italien et allemand. À la page 75, projet 3 séquence 3, on place une petite définition de L'oranger extraite du dictionnaire Larousse 2006. À la page 83, le projet 4 séquence 1, les concepteurs proposent un autre extrait intitulé « *C'est l'heure de la toilette* », où l'auteur et le titre du livre ne sont pas mentionnés. À la page 87 projet 4 séquence 1, les auteurs du manuel proposent un poème intitulé « *L'éléphant se couche* » appartenant à R. Lichet et A. Marquet. Ce poème est extrait de « *60 Poésies, 60 comptines* », un ouvrage qui comprend quatre recueils de poèmes, de comptines et de chansons, c'est un répertoire de 60 chansons, 60 musiques, 99 poèmes, contes, comptines. Il est publié par les éditions Bayard Jeunesse en 1992. À la page 89 un autre extrait de poème à réciter ou à répéter par les élèves, il est tiré d'un poème dont le titre est « *La leçon* », ce dernier est extrait d'un ouvrage collectif intitulé « *Petites comptines pour tous les jours* », qui rassemble des textes de divers auteurs publié par les éditions Nathan en 1995. Les productions de Raymond Lichet sont innombrables, on compte parmi ses ouvrages « *lire et comprendre* », « *Cahier d'exercices* », ce dernier est destiné aux enfants de 7 à 12 ans, illustré par André Marquet, publié par les éditions Hachette en 1975. « *Rimaillage* » un roman de jeunesse, publié par les éditions L'école en 1982, « *Pirouette* » un recueil de comptines de Raymond Lichet, illustré par Colette de Gaillarbois publié par les éditions L'école des loisirs en 1970, un autre recueil de comptines de Raymond Lichet est publié par les éditions « *L'école des loisirs* » en 1974 et illustré par Jacques Lorte. À la page 91 projet 4 séquence 2, les auteurs du manuel proposent un extrait appelé « *C'est la nuit* ». Ce dernier est tiré de l'ouvrage de B. Khati intitulé « *Le petit nuage Curieux* ». C'est un conte pour apprendre aux enfants la vie des nuages. Ce conte appartient à Rabéa Benghedih Khati et illustré par Rachda Azdaou et Hocine Aknouche. Il est publié par les éditions Dalimen en 2002. Cette dernière est née en 2001, dans une Algérie qui a été tourmentée durant une décennie, où le verbe n'a pas le droit d'exister. Grâce à

cette édition et bien d'autres, elle essaye de se remettre de ses cendres dans un monde qui se mondialise à une vitesse vertigineuse. À la page 95, un autre poème est proposé par les concepteurs du manuel, dont le titre est « *Le soleil et la nuit* ». Ce dernier est extrait de l'ouvrage de Corinne Albaut intitulé « *Comptines en Pyjama* », il est illustré par Madeleine Brunelet publié par les éditions « Actes Sud Junior » dans sa collection Les petits bonheurs en 1999. Ce recueil est composé de comptines pour s'amuser et qui cajolent l'enfant en le berçant chaque soir. À la page 99, un extrait de texte est proposé dont le titre est « *Le trésor de Josig* », ce texte est tiré de l'ouvrage de R. Gouichoux et M. Pouyet éditions Lito dont l'intitulé est « *4 histoires* ». Après notre investigation, nous avons trouvé que le titre de l'ouvrage est incomplet, le titre exact est « *4 histoires de princesses, d'ogre et de méchant loup* » de René Gouichoux publié aux éditions Lito en 1999 et illustré par Marc Pouyet. René Gouichoux est instituteur, il est né en 1950 à Brest en France, il a commencé à s'intéresser aux écrits pour enfants dès 1988. Il a publié une soixantaine d'ouvrages aux éditions Nathan, Milan, Bayard, Casterman, Albin Michel, Hatier, Lito, et Coop-Breizh. Les dernières publications de cet auteur sont : « *Blanche-Neige (ou presque)* » et « *Le Petit Chaperon Rouge (ou presque)* » chez Nathan en 2016, illustrés par Rémi Saillard, « *C'est la vie mon poussin !* » chez Albin Michel, illustré par Henri Meunier. L'auteur s'adresse directement à l'enfant, en jouant sur le sens du mot « *mon poussin* » pour parler d'une famille CEUFS. Pour dénoncer l'actuelle famille occidentale ou la famille biologiquement conçue, qui vit une crise un bouleversement sans précédent. À partir de la page 104, les concepteurs nous proposent quatre histoires à écouter, la première est un conte dont le titre est « *Les trois aiguilles d'or* » appartenant à Daniel Gauche, tiré de la revue Tobbogan. Cette dernière, est un magazine pour enfant qui a une trentaine d'années d'existence (créé en 1980), elle est publiée par les éditions Milan Presse filiale du groupe Bayard. Tobbogan est un mensuel dont l'objectif est de promouvoir la lecture chez les jeunes. Il alterne dans ses pages des histoires amusantes, des bandes dessinées et des jeux pédagogiques. La deuxième histoire intitulée « *Rita* » est un conte adapté par J. Barnabé extrait de 2003, illustré par

José Luis Macias Sampedro. Joëlle Barnabé est un auteur belge de livres de jeunesse. La troisième histoire «*La petite poule rouge*», de Sara Cône Bryant, américaine née en 1873, donc auteur de fin de 19^{siècles} et début de 20^{ème} siècle, elle est connue aussi sous le pseudonyme de Mrs. Theodore F. Borst et Sara Bryan Borst, c'est une créatrice et interprète de contes pour enfants. Sur le modèle du conte «*La petite poule rousse*», elle a créé plusieurs versions comme *Les Trois Petits Cochons*, *Boucles d'Or*, et *Les Trois Ours...* Miss Sara Cône Bryant est son nom de plume, elle s'inspire des légendes, des mythes ou de documentaires historiques et bibliographiques pour créer des histoires fabuleuses. L'ouvrage le plus connu de Miss Sara Cône Bryant est «*Comment raconter des histoires à nos enfants*», ce titre est complet, celui du manuel est incomplet, c'est-à-dire qu'on n'a pas mentionné «à nos enfants». Cet ouvrage est traduit de l'anglais par Mme Elisée Escande. Il est publié par les éditions Nathan. La quatrième histoire est intitulée «*Poussinet*», elle est extraite de l'ouvrage «*Beaux contes c d èbres*» publié chez Nathan.

Le livre de 3^{ème} année primaire a été allégé de plusieurs pages à partir de l'année scolaire 2014/2015. L'argument serait l'allègement de poids du cartable de l'élève. Bizarrement, parmi les pages sélectionnées et éliminées figurent les quatre histoires à écouter et quatre comptines : «*Salut soleil*» P23, «*C'est plus sûr !*» P 47, «*La leçon*» P 63 et «*Le jour et la nuit*».

2.1. Constat manuel de 3^{ème} AP :

Malgré le fait d'être le premier manuel de français de la première année d'apprentissage de FLE, les concepteurs n'ont pas hésité à miser sur plusieurs genres littéraires, notamment ceux en adéquation avec des enfants de 8-9 ans. Ainsi, contes, poèmes, comptines et textes adaptés, ont constitué les supports de lecture pour les élèves. Pas moins de 13 auteurs sont cités, des français, mais aussi trois francophones, deux belges et une algérienne, une seule auteure américaine figure dans le manuel. Comme pour les autres manuels, ces auteurs appartiennent à plusieurs époques. Du 18^{ème}, passant par le 20^{ème} et jusqu'aux

contemporains. Par ailleurs, les concepteurs ne mentionnent pas les auteurs de cinq extraits.

Conclusion

Avec le manuel de la 3^{ème} AP la boucle est bouclée. Les mêmes remarques sont relevées à chaque fois, les mêmes lacunes sont mentionnées aussi. Qu'il s'agisse du manuel de 5^{ème} AP, 4^{ème} AP ou 3^{ème} AP, l'ambition des concepteurs a été grande. Cela, nous l'avons constaté au niveau d'un document officiel, évoquant la lecture d'une œuvre complète et précisément l'Album de jeunesse « *L'Album est un support privilégié pour installer les élèves en projet de lecture / écriture à long terme.* »⁴⁷ Et concernant le texte poétique, « *Les moments de la lecture de la poésie doivent être diversifiés : lecture plaisir à la fin d'une séance de grammaire ou pour « souffler » entre deux leçons. Ou encore à l'occasion d'un événement.* »⁴⁸ Donc, malgré les lacunes et les insuffisances au niveau des manuels, l'intention aurait été, nous semble-t-il, plutôt bonne. Mais, a-t-on au moins réuni toutes les conditions pour pouvoir atteindre un minimum d'objectifs.

Programmes et documents d'accompagnement de la langue française du cycle primaire (3^{ème}, 4^{ème}, 5^{ème} Année Primaire), ONPS, 2011, p177⁴⁷
Idem p182⁴⁸

CHAPITRE IV

Analyse du questionnaire destiné aux enseignants du primaire

INTRODUCTION

Après l'analyse des trois manuels du cycle primaire et l'étude de la trace littéraire dans ces mêmes manuels, nous avons voulu interroger les premiers concernés. Il s'agit des enseignants qui assurent l'enseignement du Français langue étrangère au primaire (FLE). C'est grâce à l'aide de monsieur l'inspecteur chargé de la plus grande circonscription à Constantine, appelée F4, et lors d'un séminaire organisé à l'école Ibn Zeidoun, au cours de l'année scolaire 2014 que nous avons pu réaliser ce questionnaire. Sur une centaine d'exemplaires nous avons recueilli 72 réponses émanant de 66 enseignantes (femmes) et 06 enseignants (hommes). L'âge de notre public varie entre 21 et 55 ans et une ancienneté qui varie entre un mois pour les stagiaires qui débutent et jusqu'à 30 ans pour les plus anciens. Un public très hétérogène à notre sens et une source d'informations représentative.

1. EXEMPLAIRE DU QUESTIONNAIRE

Nous vous remercions de remplir ce questionnaire avec attention.

Votre avis nous est précieux.

Questionnaire à l'intention des enseignants

Thème de recherche: La didactique du texte littéraire au primaire /réalités du terrain et perspectives

Age	
Sexe (f/m)	
Ancienneté dans le métier	

1- Peut-on séparer l'enseignement-apprentissage du FLE de celui de la littérature française ?

OUI

NON

Pourquoi?.....

2- Selon vous, qui-y a-t-il de nouveau dans l'introduction du texte littéraire au primaire ?.....

.....

3 –Pensez-vous que les textes (ou extraits de textes) sélectionnés par les concepteurs des manuels sont accessibles aux apprenants ?

OUI NON

Pourquoi ?.....

.....

4-Que préférez-vous enseigner en classe de FLE ?

a)Le conte b) Le poème c) L'extrait de roman d) La comptine

Pourquoi ?.....

.....

5-Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées face à un texte littéraire en classe de FLE ?.....

6-Selon vous, quelles sont les différences entre la littérature française et la littérature algérienne d'expression française ?.....

7- Laquelle est plus facile à enseigner ?.....

Pourquoi ?.....

8-Le texte littéraire doit-il être étudié comme outil d'apprentissage (outil pédagogique) ou comme objet d'apprentissage (document authentique) ?

.....

Justifiez ?.....

9-Suite à votre travail de terrain, pensez-vous que la thématique du texte littéraire (*thèmes ludiques et amusants*) joue un rôle quelconque par rapport à la motivation des apprenants ?

OUI NON

Justifiez ?.....

10-Quelle est la part de la littérature de jeunesse dans les manuels de Français au primaire ?.....

11-Pratiquez-vous la lecture en dehors du cadre professionnel?

OUI NON

Si oui quels types de lecture?

a) Presse écrite b) Littérature c) Autres

12-Lorsque vous étudiez un texte en classe, quelles sont les activités que vous développez le plus ?

a-La lecture à haute voix b-La lecture silencieuse c-L'appel aux impressions des élèves
d - Situer le texte dans différents contextes

13-Quels-sont les obstacles majeurs de l'enseignement du texte littéraire au primaire ?

a- Les limites langagières des élèves b-Le manque d'intérêt pour la lecture

Merci pour votre participation

1.1. Descriptif du questionnaire

Ce questionnaire a été directement inspiré par une note de synthèse de Bertrand Daunay intitulée « Etats des recherches en didactique de la littérature »⁴⁹. Les thèmes abordés à travers notre questionnement sont en rapport avec notre thème de recherche, clairement mis en évidence en haut du questionnaire. Ce dernier est imprimé en support papier en deux pages sous forme d'une suite de treize questions avec des zones de réponses. Dans notre analyse des données, nous avons adopté une approche mixte quantitative-qualitative en essayant d'aérer au maximum notre questionnaire avec des questions ouvertes et d'autres fermés.

2. Analyse des résultats

⁴⁹Bertrand D, 2007

QUESTION N 1

1- Peut-on séparer l'enseignement-apprentissage du FLE de celui de la littérature française ?

OUI

NON

Pourquoi?.....

Oui	27	37,5%
Non	45	62,5%
Pas de réponse	00	00

Commentaire:

Une partie des enseignants interrogés, 27 personnes soit 37,5% de notre public a répondu par un oui et pense donc qu'il serait possible de séparer l'enseignement-apprentissage du FLE de celui de la littérature française. Faut-il signaler dès le départ que ce choix ne semble pas avoir été dicté par l'âge ou l'ancienneté dans le métier. Encore une fois, le public qui adhère à cette thèse est hétérogène. Les plus jeunes, avec parfois zéro expérience comme les plus anciens, avec jusqu'à 29 ans d'expérience, ont essayé d'argumenter leur point de vue. En effet, une majorité parmi les répondants explique son choix par le fait que les élèves, à ce stade de l'apprentissage, apprennent essentiellement les points de langue. Des expressions comme « assurer une bonne base en français », « travailler d'abord la lecture et l'écriture », ou encore « bain linguistique et déchiffrage », « points de langue », reviennent souvent en guise de soutien à leur thèse de départ. D'autres par ailleurs, évoquent l'aspect difficile de la littérature, ce côté abstrait et inaccessible aux apprenants. Ils utilisent des notions telles que : « compliqué », « demande une analyse approfondie » ou encore « la littérature vise l'esthétique et l'élève n'a pas besoin de cela » !!!!!!!!!!!!!!! Cette vision qui semblerait extrême, nous renvoie violemment vers notre premier débat autour de « la technicité et le plaisir de lire ». D'après Maurice Couturier, « Lire n'est pas imposer au texte la

discipline ; c'est se mettre au contraire en position de découverte, d'échange, d'apprentissage, ce qui n'exclut pas non plus la critique dans certain cas. » (p245)⁵⁰

Les adeptes du non, c'est-à-dire ceux qui pensent que le FLE ne peut être enseigné sans littérature, étaient 45 personnes soit 62,5%. Des mots plus ou moins forts ont été associés à cette idée. Ainsi, «complémentaire », «primordiale », «culture », «enchaînement », «source de la langue française », «apprendre l'autre », «lien fort » autant de notions pour justifier ce pris à partie. Certains sont allés jusqu'à refuser cette séparation, croyant que l'une ne peut pas exister sans l'autre. Une partie du public pense même que le primaire est le milieu propice pour une initialisation au texte littéraire comme support à tout apprentissage de FLE. Une grande partie donc des principaux acteurs du primaire valorise le rôle du texte littéraire et pense qu'on ne pourrait accéder à la langue française sans littérature française. Certains font référence au manuel scolaire et signalent l'existence bien réelle des textes d'auteurs. Une majorité écrasante parmi notre public encourage, revendique même l'insertion du texte littéraire en primaire. Définissant la fonction de l'enseignement Todorov explique :

«Le but ultime de notre enseignement n'est ni la docile transmission des savoirs ni l'abstraite acquisition des compétences : dans les deux cas, on passe à côté de l'essentiel. Ce but est d'aider les élèves à mieux construire le présent ; et l'un des moyens pour l'atteindre, ce but, est de s'approprier le passé La connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais la voie royale conduisant à l'enrichissement de chacun. » (p61)⁵¹

Rappelons enfin que neuf personnes sur l'ensemble des répondants n'ont pas justifié leur choix.

QUESTION N 2

⁵⁰ Maurice. Couturier, 1995 , ,p245

⁵¹ Tzvetan.Todorov, in Le Débat Mai-août 2005,n °135

2- Selon vous, qui-y a-t-il de nouveau dans l'introduction du texte littéraire au primaire ?

Commentaire

Cette question a été ignorée par 26 personnes, soit 36,11% de notre public, sept enseignants estiment que l'introduction du texte littéraire au primaire n'a rien ramené de nouveau, tandis que deux d'entre eux n'avaient pas de réponses. La question que nous avons voulue simple et directe a semble-t-il été source d'ambiguïté pour certains. En effet, il fallait faire un constat de l'état des lieux, les enseignants qui débarquent dans le métier avec peu d'expérience ou pas du tout, ont trouvé du mal à s'exprimer et surtout à détecter un quelconque changement. Pour les plus anciens, changer les méthodes et leur façon de faire après vingt ans d'exercice, pour de nouvelles approches ne serait pas à l'ordre du jour.

Parmi les 37 enseignants (soit 51,38) qui ont bien voulu répondre à cette question, deux tendances se disputent la priorité. D'abord, ceux qui insistent sur la difficulté du procédé, utiliser le texte littéraire comme support didactique compliquerait encore plus la tâche. Du côté de l'apprenant de FLE, mais aussi de l'enseignant, qui n'aurait pas été formé dans ce sens, la mission serait rude. Cette image du texte littéraire inaccessible, réservé à l'élite aux « têtes pensantes » semble encore influencer les enseignants de FLE. Todorov a, quant à lui, une autre perception de la chose :

« La littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser. Nous sommes tous faits de ce que nous donnent les autres humains : nos parents d'abord, ceux qui nous entourent ensuite ; la littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations irremplaçables qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et plus beau. Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain. »⁵²

⁵² Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Ed Flammarion, 2007, coll. « Champs », p 15-16

D'autres arguments ont été avancés par les partisans du texte littéraire, ceux qui le voient comme un support didactique incontournable. « Développe l'esprit créatif de l'apprenant » disent-ils, ou encore, « améliore le niveau », « enrichi le lexique » et « vulgarise le langage soutenu ». Un autre aspect a été évoqué par ces derniers, l'image ou l'illustration qui accompagne souvent le texte et qui facilite la compréhension du côté de l'apprenant. Par ailleurs, le point qui nous a semblé positif et qui rime agréablement avec le contexte littéraire est le fait d'avoir mentionné des notions telles que : « culture », « connaître l'autre », « d'autres horizons », et surtout « plus d'informations, plus de culture ».

QUESTION N°3

3 –Pensez-vous que les textes (ou extraits de textes) sélectionnés par les concepteurs des manuels sont accessibles aux apprenants ? OUI NON
Pourquoi ?.....

Commentaire

OUI	18	25%
NON	54	75%

Partant du principe que le manuel est la référence la plus crédible quant à l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE, nous avons choisi de poser la problématique de l'accessibilité aux enseignants. Ainsi, 18 répondants (soit 25%) du public, estiment que les textes sélectionnés par les concepteurs des manuels scolaires sont plutôt abordables. Parmi les partisans du oui, quatre enseignants n'ont pas trouvé utile d'argumenter leurs réponses, leurs âges varient entre 30 et 43 ans et l'ancienneté de 3 mois à 12 ans. Ceux qui ont essayé d'étayer et d'argumenter ont semble-t-il évité soigneusement de s'aventurer et de s'investir profondément dans leurs réponses. Certains font sereinement confiance aux concepteurs : « ils font des études détaillées sur ce qui va être présenté aux apprenants du primaire », ce « ils » désigne à notre sens, ceux qui ont élaboré

contenu du manuel. D'autres pensent, tout simplement, que les textes sont accessibles avec «un lexique facile » pour la majorité des élèves, sans plus. Enfin, il y a ces enseignants qui cochent comme premier réflexe le oui et qui reviennent par la suite vous expliquer que parfois c'est oui et parfois c'est non, toujours sans donner plus de détails.

Ils étaient 54 (soit 75%) à répondre par le négatif à cette question. Cinq enseignants n'ont pas argumenté leurs réponses, quatre d'entre eux sont jeunes et inexpérimentés. Pour l'écrasante majorité des adhérents du non, « difficulté » était le mot clé pour exprimer une certaine réticence par rapport aux choix effectués par les concepteurs. Des textes donc, longs et difficiles sont proposés à des élèves limités langagièrement et qui débutent dans une langue étrangère. L'enseignement de FLE est par conséquent incompatible avec l'utilisation des supports textuels dignes d'un public de natifs, affirment les enseignants. Certains ne cachent pas leur déception quant à cette situation. Contrairement à une partie de leurs collègues, certains contestent un projet non étudié avec peu de chance d'aboutir vu la tranche horaire (45 mn) réservée à la séance de lecture, selon la répartition officielle. Le manque de motivation a aussi été signalé. Nous pensons de notre côté, à l'absence des outils didactiques qui pourraient éventuellement accompagner les textes littéraires tels que, les supports audio-visuelles, la bande dessinée, l'album de jeunesse ou les œuvres d'art. L'introduction de ces éléments participerait à l'éveil de l'intérêt et à plus de motivation chez les apprenants.

Un autre point revient souvent dans les réponses des enseignants, il s'agit d'un exemple pertinent en rapport direct avec notre objet d'étude : Le manuel de 4^{ème} année primaire. Ce livre serait, semble-t-il, la source de beaucoup de soucis pour les enseignants. Un « projet » ambitieux qui débute par **un atelier de lecture**. Sur les deux premières pages du manuel (p 8-9) l'élève est invité à découvrir la première de couverture d'un livre, avec comme objectif final, apprendre trois mots clés : Editeur, auteur, titre. Un manuel qui mise sur la lecture et qui lui réserve une grande première partie de 145 pages et seulement 26 pages pour les points de langue. Un premier projet intitulé « **Lire et écrire un conte** », le deuxième

«**Lire et écrire des textes différents** », et enfin le troisième projet «**Lire et écrire une comptine ou un poème** ». Il y a de quoi faire peur aux enseignants !! Est-ce un problème de formation de formateurs ? Sachant qu'une partie de notre public (une minorité) est issue de l'école normale supérieure de Constantine (ENSC), chargé de former les formateurs en langue française. Le reste, c'est-à-dire la majorité absolue, sont des enseignants issus de l'université avec une licence de français. Nous y reviendrons.

QUESTION N°4 :

4-Que préférez-vous enseigner en classe de FLE ?

a)Le conte b) Le poème c) L'extrait de roman d) La comptine

Pourquoi?.....

Commentaire:

Le conte	Le poème	L'extrait de roman	La comptine
63(87, 5%)	12(16, 66%)	06(8, 33%)	23(31, 94%)

Les enseignants préfèrent enseigner le conte. Ils sont 63 (soit 87, 5%), une écrasante majorité donc, qui affichent clairement sa préférence pour ce genre littéraire. Trois personnes n'ont pas expliqué leur choix. Parmi les arguments donnés, les enseignants reviennent souvent vers la notion de « facilité » pour dire que les apprenants s'adaptent facilement avec la structure du conte. Ce genre, rappelons-le, est enseigné pendant deux années successives en primaire (4^{ème} et 5^{ème}). Les enseignants se rappellent à l'occasion de cette question, que les enfants aiment lire et écouter les histoires, le message passe facilement. Bref, les apprenants aiment les histoires avec leurs fins heureuses et puisque c'est en langue française, cela faciliterait l'apprentissage du FLE et par conséquent la tâche de l'enseignant. Cela semble être la conclusion des premiers concernés.

La deuxième catégorie opte pour la comptine. Ils étaient 23(soit 31,94%) à vouloir enseigner la comptine contre 12(soit 16,66%) pour le poème. Prenant en considération le lien étroit entre les deux genres, nous aurons 35 voix, soit

48,61% du public. L'apprentissage par le jeu et les thèmes ludiques et motivants sont parmi les arguments des enseignants. Apprendre et réciter une comptine, une poésie ou même une chanson est semble-t-il, une activité amusante pour les élèves qui n'hésitent pas à s'investir en classe, individuellement ou en groupe. L'activité favorise les interactions en classe et encourage la prise de la parole chez les apprenants. Cela favoriserait donc, l'acquisition de l'oral en classe de FLE :

« Nous pensons que lors de la leçon d'expression orale, le choix de la thématique joue un rôle primordial en faveur de l'enrichissement des interactions en classe. Un thème agréable, motivant et en harmonie avec l'esprit enfantin pourrait aboutir à des résultats satisfaisants quant à l'acquisition du FLE »⁵³

Un moindre engouement pour l'extrait de roman. En effet, ils étaient 6 (soit 8,33%) à avoir choisi l'extrait littéraire. Un choix sans commentaire, malheureusement, à l'exception d'une jeune enseignante qui débute dans le métier et qui déclare sans hésitation : *« Ils sont tous intéressants (les choix) et ils sont d'une importance égale »*

QUESTION N 5 :

5-Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées face à un texte littéraire en classe de FLE ?

Commentaire :

Le mot clé qui revient souvent en réponse à cette question n'est autre que, **« La compréhension »**. Selon les enseignants, l'accès au sens représente la première difficulté pour les apprenants. Plusieurs notions et expressions ont été avancées pour consolider cette vision : L'implicite, les non-dits, les connotations, les sous entendus... Cela nous renvoie à la deuxième difficulté, toujours d'après les concernés, à savoir **les limites langagières des élèves**. En début

⁵³ Boucheriba, N. 2010. *Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE*. Synergie Algérie n 9, p192

d'apprentissage de la langue étrangère et à partir de l'âge de 8 ans, l'apprenant ne serait donc pas capable d'assimiler une séance de lecture ou une autre activité linguistique, avec comme support un texte littéraire. Selon les enseignants, les textes sélectionnés seraient longs avec un vocabulaire inaccessible aux élèves. **Le volume horaire insuffisant** est aussi mis à l'index, le point qui persiste toujours en effet, 45mn ne semble pas suffire pour l'exploitation d'un texte littéraire avec les apprenants. Une partie de notre public évoque **la thématique** comme critère encourageant et motivant pour les élèves. Encore une fois, ce point est mentionné par les enseignants (la thématique). Quand le thème est « intéressant », les élèves travaillent mieux le texte littéraire disent-ils. Nous sommes tenté ici, de vouloir connaître l'interprétation précise du mot « intéressant » du moins pour les enseignants.

QUESTION N° 6 :

6-Selon vous, quelles sont les différences entre la littérature française et la littérature algérienne d'expression française ?

Commentaire :

Encore une fois, les réponses sont en adéquation avec l'hétérogénéité du public. D'abord, neuf enseignants n'ont pas répondu à cette question. Dix sept 17 autres évoquent la difficulté de la littérature française, nous pouvons répertorier une liste de mots utilisés pour soutenir leur thèses : complexe, lexique riche, langue soutenue, loin de la portée des élèves... Quatre autres affirment le contraire, c'est plutôt la littérature algérienne d'expression française qui serait plus difficile, une langue sournoise, explique une enseignante. Une seule personne par ailleurs, pense qu'il n'y a pas de différence entre les deux littératures, une autre quant à elle juge que chaque littérature a ses propres caractéristiques sans donner plus de détails. Enfin, une grande majorité fait référence à l'aspect culturel pour parler des différences entre les deux littératures.

Enfin, une grande partie des enseignants questionnés évoque presque naturellement, la différence culturelle pas seulement en tant que différence mais comme obstacle à un éventuel apprentissage d'une littérature autre. Des

jugements sévères sont émis tels que : « La littérature française ne reflète pas la réalité algérienne... », ou des prises de position qui sortent peut être du contexte « La culture algérienne est notre fierté », « L'écrivain algérien reflète son milieu social ». L'élève donc, se reconnaîtrait mieux en étudiant la littérature algérienne d'expression française plutôt que d'étudier la littérature française tout court. L'aspect culturel et des représentations n'a pas été un objectif de départ, en posant cette question, ni un objet d'étude. La littérature représente à notre sens, un art universel qui mériterait d'être enseigné à de jeunes apprenants, quelles que soient l'origine, la culture et la langue de cette littérature. « *Quand je faisais un cours de Michel Proust aux étudiants de Kansas City, les fils de fermiers américains se reconnaissaient dans ces personnages français. Après tout, il n'y a qu'une race : les humains.* » disait André Maurois⁵⁴

La nature des réponses nous donne l'impression que les enseignants de ce palier (le primaire) ignorent le contenu des manuels scolaires, du moins l'origine des textes et leurs auteurs.

Question n° 7

7-Laquelle est plus facile à enseigner ? Pourquoi?

Commentaire: Une majorité de notre public pense qu'enseigner la littérature algérienne d'expression française est de loin plus facile que d'enseigner la littérature française. Les partisans de cet avis jugent que la littérature reflète la culture de la société, tirée de la vie quotidienne de l'apprenant, elle ne peut qu'être facile avec un lexique accessible. Elle serait donc, facile à lire et facile à enseigner. En somme, les arguments exprimés sont souvent des jugements d'ordre personnel loin de toute approche pédagogique ou raisonnement logique, beaucoup de répliques illustrent la thèse de ces enseignants : « *Il s'agit d'un auteur qui a vécu en Algérie...et qui partage sa culture avec le lecteur* », « *l'apprenant arrive à comprendre les textes facilement* », « *l'auteur est plus proche du milieu social de l'élève* », « *les élèves sont habitués aux prénoms des personnages* », « *c'est une littérature qui nous représente, il y a plein de points communs* », « *la littérature française est complexe* », « *on parle*

⁵⁴ Le courrier de l'UNESCO

d'auteurs connus comme Dib, Kateb, Feraoun... » Par ailleurs, nous avons été interpellés par certaines réponses insistantes qui frôlent l'agressivité: *« bien sur notre littérature, c'est la plus proche de notre milieu social et notre culture, en plus notre but c'est d'apprendre la langue et non pas la culture »*. Paradoxalement, parmi les quatre personnes qui préfèrent enseigner la littérature française, une réplique attire notre attention : *« Bien sur la littérature française, parce qu'il y a la motivation, on enseigne et on découvre. Je peux dire qu'elle n'est pas monotone »*. Faut-il signaler enfin que trois enseignants n'ont pas daigné répondre à la question, alors que seize, ne donnent pas d'arguments tout en faisant un choix. Une autre catégorie écarte tout simplement la littérature et mentionne les points de langue *« qu'il faut enseigner, parce qu'il s'agit de règles à suivre et à appliquer »*. Cette dernière réflexion ne serait pas de l'avis de tous, notamment les spécialistes en la matière.

« La baisse du niveau scolaire, particulièrement en français (orthographe, lecture...), bien que scientifiquement non fondée, a été un thème particulièrement médiatisés ces dernière années. Une de ses variantes, liée à la crise des valeurs consiste à dénoncer la prétendue marginalisation de l'enseignement de la littérature [...] En effet, la place et les fonctions de la littérature restent considérables -au sein de cette discipline nodale qu'est le français- aussi bien dans la formation des enseignants (voir les licences et les concours de recrutement), que dans les instructions officielles, aussi bien dans les exercices du second cycle que dans ceux du premier cycle(r é citations, texte de lecture, textes-supports à l'expression écrite...), aussi bien dans les représentations des maîtres que dans leurs pratiques de correction. Sur la base de ce constat liminaire, peut être est-il possible de réfléchir à l'enseignement de la littérature, sérieusement, c'est-à-dire en essayant d'éviter passions et slogans, pour fonder quelques propositions »⁵⁵

Et donc, pour reprendre le dernier passage de la citation, pourrions-nous un jour aborder l'enseignement de la littérature en classe de FLE d'une manière lucide, loin des préjugés d'ordre identitaire, et garder des passions que celles vouées à

⁵⁵ Y.Reuter, in Recherche n°16, 1992, p55

l'amour de la lecture et la construction de l'être humain, un citoyen équilibré, qui pense, qui raisonne, mais surtout qui maîtrise une langue étrangère ?

Question n° 8

8-Le texte littéraire doit-il être étudié comme outil d'apprentissage (outil pédagogique) ou comme objet d'apprentissage (document authentique) ?

Justifiez ?

Commentaire :

Commençons par une réponse révélatrice d'une enseignante de 24 ans, sans expérience dans le domaine de l'enseignement : « j'ai pas compris les termes didactiques car j'ai fait de la littérature ». Donc, pour cette enseignante, les notions figurant dans la huitième question sont du domaine de la didactique et comme c'est une littéraire et qu'elle n'a rien à voir avec cette discipline, elle ne peut répondre à notre question !! Si telle est sa vision, nous serons tentés par poser la question suivante : que fait cette personne en milieu scolaire ? A-t-elle bénéficié d'un minimum de formation en rapport avec l'enseignement ?

D'autres collègues, 12 soit (16,66%) de notre public ont semble-t-il été moins courageux que notre première enseignante. Ils n'ont tout simplement pas répondu à la question. Une interrogation s'impose : où réside le problème ? S'agit-il d'un public inexpérimenté ? N'arrivent-ils pas à assimiler les concepts adoptés dans la question ? Trouvent-ils la question très difficile, ambiguë ?

36 enseignants interrogés, soit 50% du public, pensent que le texte littéraire doit être étudié comme outil d'apprentissage (outil pédagogique). Les arguments se ressemblent la plupart du temps. En effet, ils évoquent d'abord l'utilité du texte comme support incontournable pour l'étude de la langue. L'objectif premier en primaire semble être l'étude des points de langue, le texte est d'ailleurs, souvent adapté dans ce sens, selon les concernés. Encore une fois, la difficulté linguistique du côté des élèves est citée comme référence pour empêcher toute tentative de « vulgarisation » du texte littéraire et son étude en tant qu'objet. Paradoxalement, les manuels que nous avons interrogés, semblent démentir cet état d'esprit, au-delà de la prise en charge du volet langue notamment pour la

cinquième année primaire, la quête du sens est souvent présente. Les anomalies et les insuffisances constatées, par ailleurs, quant à la conception des manuels pourraient être la cause d'une telle réticence chez les enseignants : « *La situation paradoxale de nombreux manuels, facilement critiquables du point de vue de l'étayage didactique, tient à la fois à la non prise en compte des procédures de lecture-compréhension des textes chez les élèves et aux problèmes inhérents à la forme même du manuel* »⁵⁶

Les enseignants donnent l'image d'une assistance livrée à elle-même en matière de didactique du texte littéraire. Le doigt est encore une fois mis sur la formation des formateurs, mais aussi sur la manière avec laquelle on conçoit les manuels scolaires de français aujourd'hui : « *La matière à enseigner devrait mieux se répartir entre le manuel destiné fondamentalement aux élèves, avec entre autres les textes choisis, et l'appareillage didactique destiné à l'enseignant* »⁵⁷. Une autre partie des personnes interrogées, 14 soit (19,44%) pense, quant à elle, que le texte littéraire doit être étudié comme objet d'apprentissage. Parmi les rares arguments donnés nous listons des notions exprimées pour qualifier le texte: « mieux », « utile », « spécifique », « motivant », « nécessaire », « mémorisable », ou alors « le face à face continu avec le texte » qui nécessiterait une autre(ou deuxième) vision pour l'aborder que celle pédagogique.

Une troisième catégorie se démarque, celle qui adopte les deux options, c'est-à-dire, étudier le texte en tant qu'outil et objet d'étude à la fois. Ils sont 9 soit (12,5%) à avoir donné ce raisonnement. Pour consolider leur thèse, ces enseignants avancent quelques arguments : « les textes sont des témoins de l'histoire, à titre d'exemple : l'œuvre de Victor Hugo », « toucher et intéresser l'apprenant », « pour apprendre la langue et la culture ». Signalons enfin, que 26 enseignants, soit (36%) n'ont pas justifié leurs réponses.

Question n 9

⁵⁶ D.Coirault et J.David, in Français aujourd'hui n°175, , 2011, p33

⁵⁷ Idem

9-Suite à votre travail de terrain, pensez-vous que la thématique du texte littéraire (*thèmes ludiques et amusants*) joue un rôle quelconque par rapport à la motivation des apprenants ?

OUI NON

Commentaire.

Oui	Non	Pas de réponse	Non justifié
65(90,27)	5(6,94%)	2(2,77%)	18(25%)

Les partisans du **oui** sont les plus nombreux avec 65 voix, soit (90,27%). Tous se sont accordés à confirmer l'importance et le rôle incontestable que joue la thématique d'un texte littéraire. Le répertoire des mots choisis pour leurs réponses reflète une complète adhésion des enseignants. Ainsi, nous citerons : « motivation », « amusement », « compréhension », « acquisition », « attractif », « facile », « attirance », « éveil », « compétence »... Comme pour les sons et les couleurs, l'apprenant est attiré par un thème amusant et ludique en adéquation avec son âge. L'équation est donc simple pour ces acteurs de l'éducation, le thème facilite la compréhension du texte et par conséquent l'acquisition de la langue. Nous avons par ailleurs, été interpellés par la réponse identique de deux enseignantes d'une vingtaine d'années d'expérience. Pour elles donc, en face d'un texte littéraire amusant, ludique (peut être aussi adapté), **l'acquisition est assurée !** Le thème est **primordial** quant au choix d'un texte, assure une autre enseignante avec à peine trois mois d'exercice. Ce point semble, de ce fait, réunir toutes les générations. Un grand consensus a été validé par une majorité absolue des enseignants. Deux enseignantes de 23 et 22 ans, sans expériences (stagiaires), n'ont pas répondu à cette question. Cinq par ailleurs, ont répondu par un **non**, un seul argument a été donné par l'une des enseignantes. Selon cette dernière, quel que soit le texte, nous aurons toujours les limites langagières des apprenants comme obstacle. N'oublions pas ceux qui n'ont pas justifié leurs réponses, il s'agit de 18 personnes soit (25%) du public.

Question n °10

10-Quelle est la part de la littérature de jeunesse dans les manuels de Français au primaire ?.....

Commentaire :

Il serait intéressant de commencer ce commentaire par les personnes qui ont préféré ne pas répondre à la question, ils sont 39 et donc plus de la moitié des enseignants interrogés (54,16%). Deux explications s'imposent suite à cette abstention. Première hypothèse, les enseignants ne connaissent pas le contenu des manuels scolaires, ce qui est en contradiction avec leur mission première, sachant que pour l'enseignement primaire, ils n'existent que trois manuels pour trois niveaux. Deuxième hypothèse, ces mêmes enseignants ne savent pas ce que c'est qu'une *littérature de jeunesse*, ils n'ont jamais rencontré l'expression ou alors ils doutent de leurs informations et préfèrent ne pas prendre de risque. Cela dit, une parenthèse mérite d'être ouverte à ce propos. Parmi les milliers d'enseignants de français exerçant actuellement, une grande majorité est issue de l'université, un cursus académique avec comme option première, une carrière dans la recherche scientifique. Le métier d'enseignant n'est, dans ce cas, qu'un palliatif contre le chômage. Paradoxalement, une minorité de ce public est le produit de l'école normale supérieure, qui a pour mission de former les formateurs en langue française. En plus des modules théoriques et ceux de la pratique systématique de la langue, d'autres modules qui traitent de la littérature en générale, et celle de jeunesse en particulier sont assurés à l'ENS. Nous pensons que cet état des lieux, explique en partie les réactions des uns et des autres par rapport à notre question. 11 enseignants soit (15,27%) affirment qu'il y a peu ou pas du tout de littérature de jeunesse dans les manuels scolaires. Ce n'est pas ce que nous avons constaté en analysant les manuels, cible de notre travail de recherche. Encore une fois, nous nous posons les mêmes questions et nous pensons de surcroît que les deux hypothèses citées plus haut sont toujours valables. D'autres (8 soit 11%) pensent que ladite littérature occupe peu de place dans les manuels, une présence qualifiée de modeste ou moyenne par certains.

Enfin, une dizaine d'enseignants (13,88%) semble satisfaite et va plus loin en affirmant que les manuels sont même trop chargés de cette littérature, dite de jeunesse. Parmi les répliques qui attirent l'attention, un enseignant explique : « *On a besoin de références pour améliorer la qualité de ces textes, qui prennent d'ê à une bonne partie* ». Par ailleurs, deux enseignantes affirment la richesse du manuel de 3^{ème} année primaire en matière de littérature de jeunesse et la pauvreté de celui de la 4^{ème} année, alors que c'est plutôt le résultat contraire que nous avons pu signaler après notre travail d'investigation sur les manuels scolaires !!

Question n °11

11-Pratiquez-vous la lecture en dehors du cadre professionnel?

OUI NON

Si oui quels types de lectures?

a) Presse écrite b) Littérature c) Autres

Commentaire :

Oui	Non
60(83,33%)	12(16,66%)

En réponse à la question relative à la lecture individuelle et personnelle, 60 enseignants en répondent par l'affirmatif, soit 83,33% de notre public. Devrions-nous se réjouir parce qu'une majorité pratique la lecture en dehors du cadre professionnel ? Ou alors, au contraire faudrait-il déclencher la sonnette d'alarme à cause de l'autre catégorie (plus de 16%) qui avoue, tout simplement, ne pas lire. Comment alors, une personne peut-elle enseigner, pour ne pas dire transmettre l'amour de la lecture, et donner du sens et de la valeur à un texte littéraire si elle-même n'est pas imprégnée par ce « désir » et cet élan. Thierry Poyet, un spécialiste en la matière l'explique très clairement dans ce passage :

« Comment demander à un élève, quel que soit son âge, quelle que soit sa classe, quelle que soit l'œuvre qu'on lui propose ou lui impose, de lire s'il ne sait pas pourquoi il engage cet acte ?

Il ne peut s'agir d'enseigner, encore moins d'enseigner la littérature, sans donner du sens à l'acte requis. C'est là aujourd'hui un des principes fondamentaux de toute démarche didactique et pédagogique. »⁵⁸

Presse écrite	Littérature	Autres
43(59,72%)	24(33,33%)	37(51,38%)

Pour la deuxième partie de la question, les enseignants qui se présentent comme lecteurs se répartissent en trois catégories, ceux qui lisent la presse écrite représentent la majorité avec 43 voix soit (59,72%), les personnes qui évoquent la littérature comme domaine de lecture sont au nombre de 24 soit (33,33%) et enfin ceux qui lisent autre chose 37 soit (51,38%) du public interrogé. En posant cette question, nous n'avions, sans doute, pas l'intention de classer les gens sur une quelconque échelle en rapport avec une éventuelle qualité de lecture (avons-nous le droit de le faire ?) car, toute lecture ne peut être que bénéfique pour celui qui la pratique : « Nos raisons de lire sont aussi étranges que nos raisons de vivre. Et nul n'est mandaté pour nous réclamer de compte sur cette intimité-là » disait Daniel Pennac⁵⁹. L'enjeu était de détecter la vision ou l'attitude des enseignants vis-à-vis de la lecture d'une façon générale, et celle du texte littéraire en particulier, l'enseignant étant l'animateur principal de l'activité de lecture en classe.

Question n°12

12-Lorsque vous étudiez un texte en classe, quelles sont les activités que vous développez le plus ?

a-La lecture à haute voix

b-La lecture silencieuse

⁵⁸ T.Poyet, *Du romancier aux personnages, Eléments didactiques pour l'étude de quelques personnages littéraires*, L'Harmattan, France, 2009, p12

⁵⁹ D. Pennac, *Comme un roman*, Gallimard, 1992

c-L'appel aux impressions des élèves

d - Situer le texte dans différents contextes

Commentaire :

a	b	c	d
57(79,16%)	28(38,88%)	30(41,66%)	19(26,38%)

Parmi nos 72 interlocuteurs, une seule personne n'a pas répondu à cette question. Il s'agit d'une enseignante de 21 ans, stagiaire de son état. La même qui n'a pas répondu à la dernière question aussi. Les résultats enregistrés après avoir posé cette question reflètent, en fait, la réalité du terrain. En effet, l'activité qui arrive en tête est bel et bien la lecture à haute voix avec 57adhésions soit un taux de (79,16%). Cela semble logique, compte tenu des réponses enregistrées pour la question précédente où nous avons enregistré 83,33% d'enseignants lecteurs en dehors du cadre professionnel. Certes, la lecture à haute voix demeure une activité obligatoire en classe néanmoins, certains enseignants préfèrent ne pas trop insister auprès des apprenants prétextant leurs limites langagières. Aimer la lecture donc et la pratiquer serait peut être une « maladie transmissible » du maître vers l'élève. T Poyet l'explique avec d'autres mots: *« il nous semble bien que ce que la didactique de la lecture vient expliquer aux jeunes enseignants sur les questions « pourquoi lire ? » et du « comment apprend-on à lire ? » ou mieux encore du « comment faire lire ? » ne fait que reprendre à son compte des pratiques adultes de la lecture... »*⁶⁰

L'appel aux impressions des élèves vient comme deuxième activité pratiquée par les enseignants avec 30 partisans soit (41,66%) de l'ensemble des personnes interrogées. Cela n'est pas clairement visible dans le manuel avec souvent des questions de compréhension autour des personnages et des événements, accompagnant le texte. Nous pensons que le fait d'inviter les élèves à donner leur version des choses et de dire s'ils sont d'accord ou pas avec l'auteur ou le

⁶⁰ T.Poyet, *Du romancier aux personnages, Eléments didactiques pour l'étude de quelques personnages littéraires*, L'Harmattan, France, 2009, p12

narrateur est toujours un plus. En effet, enrichir l'expression orale et laisser une marge de liberté aux élèves dépasse l'objectif pédagogique pour atteindre une tentative de construction de l'être humain. Accompagner, donner la parole est une « aide à l'expression et à la construction de la personnalité des enfants » affirme Yves Reuter.

Par opposition à la lecture à haute voix, qui est une lecture pour les autres (l'enseignant et les camarades), la lecture silencieuse désigne une activité pédagogique que l'élève pratique d'abord pour lui-même pour comprendre un texte et relever ses éléments para-textuels. Ils sont 28 enseignants qui affirment donner la consigne de la lecture silencieuse à leurs élèves, soit le taux de (38,88%) de l'ensemble des acteurs interrogés. La dernière proposition, celle relative au fait de situer le texte dans différents contextes, a recueilli 19 adhésions, soit (26,38%) du public. Autrement dit, ces enseignants acceptent « d'adapter » et « d'actualiser » le texte au profit de leurs jeunes apprenants. Expliquer plus un texte et en faire sortir un aspect ou plusieurs ne semble pas séduire beaucoup d'enseignants parmi notre public, une minorité seulement soutient cette proposition et affirme l'appliquer en classe. En effet, « le professeur a cessé d'être celui qui permet la rencontre entre un lecteur et un écrivain, il a cessé d'être celui qui donne à ses élèves la possibilité d'entendre un discours que le quotidien ne lui fait pas entendre. »⁶¹ Et pourtant, en abordant un texte ou un extrait de texte quel que soit le genre, « la classe devient le lieu d'échanges et de débats parce que les élèves doivent s'approprier un message et construire leurs propres représentations de l'homme et du monde ».⁶²

Question n°13

13-Quels-sont les obstacles majeurs de l'enseignement du texte littéraire au primaire ?

a- Les limites langagières des élèves

⁶¹ T.Poyet, *Du romancier aux personnages, Eléments didactiques pour l'étude de quelques personnages littéraires*, L'Harmattan, France, 2009, p26

⁶² Idem p28

b- Le manque d'intérêt pour la lecture

Commentaire :

a	b	a+b
41(56,94%)	8(11,11%)	22(30,55%)

L'enseignement du texte littéraire à l'école primaire semble susciter une certaine prudence chez les premiers concernés à savoir les enseignants. Le point cité par le plus de personnes comme obstacle majeur à l'enseignement du texte littéraire et du côté des limites langagières des apprenants. Ainsi, 41 personnes sur 72 soit (56,94%) pensent que les lacunes linguistiques représentent un réel frein à toute ambition allant dans ce sens. Thierry Poyet affirme que « *On n'a jamais appris l'orthographe, ni la grammaire pour le plaisir de les apprendre et celui de devenir ensuite des grammairiens, philologues... On les a apprises pour accéder à la possibilité de communiquer, de comprendre l'autre et d'être compris de lui. Pour accéder au texte littéraire aussi* »⁶³. Il est vrai que le rôle de l'enseignant (encore plus celui du FLE) est avant tout d'enseigner la langue « *En cela, trop de jeunes enseignants, notamment parmi les professeurs stagiaires, cherchent à se rassurer dans un premier temps en proposant à leurs classes des approches qui contribuent à perdre de vue l'essentiel : le texte, son sens, le plaisir de le lire. Le cours de langue devient prioritaire alors* ».⁶⁴ Cela pourrait être la cause première de ce manque d'intérêt pour la lecture, enregistré chez les jeunes apprenants de FLE. En effet, ils sont 8 enseignants, soit (11%) à évoquer ce phénomène et 22 soit (30,55%) à mentionner les deux propositions en même temps, c'est-à-dire : les limites langagières conjuguées au manque d'intérêt pour la lecture.

⁶³ T.Poyet , 2009, p26

⁶⁴ Idem

Conclusion :

Les enseignants pensent que les limites langagières sont un obstacle majeur à l'enseignement du texte littéraire. Le manque d'intérêt pour la lecture vient en deuxième position. Nous pensons, comme T. Poyet, que les enseignants, notamment les novices, préfèrent se rassurer en proposant à leurs élèves uniquement l'étude des points de langue, au détriment de l'essentiel, à savoir : le texte, son sens et le plaisir de lire. (T.Poyet, 2009, p.26)

Quel que soit leur avis, les enseignants du primaire affirment appliquer plusieurs activités en rapport avec le texte littéraire. La lecture à haute voix, mais aussi, l'appel aux impressions des élèves. La lecture silencieuse est moins populaire et se place loin derrière. Certains spécialistes sont aussi de cet avis : «*La lecture silencieuse quant à elle reste une des modalités à mettre en œuvre, mais non point hégémonique. Il apparaît désormais qu'elle ne constitue pas un procédé d'apprentissage, faute d'interactions* »⁶⁵. Nos enseignants sont en majorité pour l'enseignement de la littérature en classe de FLE, mais préfèrent de loin la littérature algérienne d'expression française, pour préserver **notre** culture, disent-ils !! Paradoxalement, une minorité seulement s'adonne à la lecture littéraire en dehors du cadre professionnel. Sans le moindre préjugé, nous pensons que l'acte de lire, comme l'affirme Pennac, est une intimité, quelque chose de personnel. 83,33% des enseignants se disent des « liseurs », n'est-ce pas l'essentiel et le point fort qui résulte de cette interrogation, même s'il s'agit de lectures autres que la littérature? Bizarrement, le texte littéraire effraierait aussi bien l'apprenant que l'enseignant. Les limites langagières des apprenants seraient l'argument, tout trouvé, pour épauler cette thèse. Par ailleurs, les enseignants trébuchent sur certains concepts « didactiques », et semblent avoir beaucoup de difficultés à répondre à certaines questions. De même pour les manuels scolaires, nous avons eu l'impression que notre public ne connaissait pas ou peu le contenu de ces livres, pourtant obligatoires en classe, officiels, et surtout, les seuls manuels disponibles sur le marché

⁶⁵Hubert Dupart, 2003, p. 2

CHAPITRE V

Exemple d'observation de pratiques en classe de FLE

Introduction

Après avoir donc effectué un travail d'investigation autour de notre thème de recherche, et essayé d'interroger le maximum d'acteurs en rapport avec la problématique posée (programmes, manuels, enseignants, apprenants), un élément majeur demeure inconnu. Il s'agit du travail accompli par l'enseignant en classe de cours. Que fait donc l'enseignant de FLE avec ses élèves lors d'une séance basée sur un texte support ?

1. Description du corpus

Il s'agit de trois groupes classes, dans trois établissements différents.

Ecoles	Nombre d'élèves	Wilaya
(corpus 1)	25 : 15filles et 10garçons	Jijel
(corpus 2)	34 : 16 filles et 18 garçons	Jijel
(corpus 3)	28 : 10 filles et 18 garçons	Jijel

	Corpus 1	Corpus 2	Corpus 3
Titre	Histoire de Babar	Le crayon magique	Hancel et Gretel
Page	45	44	74
Auteur	J. de Brunhof	Ph. Jean	Les frères Grimm
Source et edition	Babar, librairie Hachette	Tu me racontes ce soir, Hachette	Non mentionnés
Enseignant(e)	Femme, invisible dans la vidéo	Homme, visible par moments	Homme visible
Leçon du jour	Lecture	Oral	Etude de texte
Type de texte	Histoire célèbre	Histoire imaginaire	Conte célèbre

1.1. Grille d'observation : Pourquoi et comment ?

À l'aide d'une grille d'observation, nous avons essayé de voir, en dernier recours, ce qui se passe dans une classe de FLE, autour d'un texte (lecture, compréhension de l'écrit, oral). La collecte de données n'a pas été facile. Après un vrai parcours de combattant, nous avons pu enregistrer et filmer quelques séances dans divers établissements scolaires. La difficulté de cet exercice réside dans un profond sentiment de réticence chez les enseignants. Ces derniers n'aiment pas être enregistrés encore moins filmés. Après maintes tentatives et par le biais d'intermédiaires, nous avons enfin pu observer quelques séances de FLE où l'utilisation d'un texte était bien évidente.

Signalons par ailleurs, le refus des enseignants de paraître ou de faire paraître leurs classes dans des vidéos même devant un public restreint. Le seul accord obtenu concerne les trois classes objet de notre étude, d'où, l'absence parfois de l'enseignant, de notre champ de vision. Cela nous amène à confectionner une grille d'observation/analyse pour les séquences filmées qui durent près de 68 minutes. Inspiré des travaux de Philippe Meirieu⁶⁶ et Jean-Louis Dufays⁶⁷, la grille élaborée et une combinaison rassemblant des éléments pertinents à notre sens, dans le but de faire plus de lumière sur les pratiques en classe de FLE en rapport avec le texte.

1.2. Présentation de la grille :

Notre grille se compose de cinq éléments ou repères autour de « la scène didactique » rassemblant les différents acteurs concernés. Il s'agit de : l'enseignant, les apprenants et le texte choisi. Nous avons fait le choix de donner un intitulé à cette grille autour duquel vont tourner tous les éléments sélectionnés.

⁶⁶ <https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/grillesequence.pdf>

⁶⁷ Dufays Jean-Louis, « La lecture littéraire, des pratiques du terrain aux modèles théoriques », *Lidil*, 33 | 2006, [En ligne], mis en ligne le 05 décembre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index60.html>.

1.2.2. Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral, de la lecture et de la compréhension en classe de FLE

« Quel rôle pour le texte littéraire ? »

A/Le choix du texte

Après une étude approfondie des contenus des manuels scolaires, il est plus qu'intéressant de voir si l'enseignant de l'école primaire utilise réellement cet outil pédagogique disponible aussi pour l'apprenant. Fidèle au manuel ou pas ? L'enseignant fait-il l'effort d'aller chercher d'autres textes de « qualité » ? Incite-t-il ses élèves à se documenter (aller chercher la source du texte étudié, ramener la version papier de l'histoire ou du conte lu en classe, trouver d'autres titres produits par le même auteur...)

B/Le texte littéraire outil ou objet d'apprentissage

Ce point a été largement abordé dans les précédents chapitres. Il s'agit de faire la part de l'apprentissage de la langue française (les points de langue), avec le texte comme support pédagogique d'un côté, et celle d'aborder le texte comme objet d'apprentissage, travaillant plutôt le sens en suscitant l'argumentation et l'échange.

C/Quel profil pour l'enseignant

Enseignant de français et/ou de lettres ? Cette question qui se pose avec acuité chez les natifs de la langue française n'a presque pas lieu d'être chez les enseignants de FLE. Il serait intéressant de vérifier si ces derniers abordent le texte en tant qu'enseignants de français :

« Constatons aussi la tendance à aborder la littérature surtout par le biais de la lecture et des savoirs, en négligeant les axes, à la fécondité pourtant maintes fois soulignée, de l'écriture (cf. notamment Penloup, 2000), de l'oralité (cf.

notamment Ronveaux, 2002) et du rapport à la langue (cf. notamment Aron et Viala, 2005). »⁶⁸

D/R éactions des apprenants : r éistance ou motivation :

- Les é l èves sont ils actifs ou passifs? (pourquoi?)
- Prennent-ils l'initiative?
- R éistent-ils à la méthode de l'enseignant ?
- Donnent-ils des signes de motivation ?

E/Attitude ad équate de l'enseignant

L'enseignant demeure le premier animateur de la classe, nous avons essayé de mesurer son attitude favorisant ou pas l'implication de l'apprenant à travers une s érie de crit ères :

- La participation active des é l èves.
- Le questionnement chez l' él ève.
- La collaboration de l' él ève avec ses pairs.
- La prise en charge des besoins, des motivations et des champs d'intérêt des é l èves.
- L'appel aux connaissances et acquis antérieures de l'apprenant.
- L'incitation au dialogue, à l'argumentation et à l'échange.
- La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves

2. Analyse des donn ées

2.1. Corpus/Classe1/Lecture : Histoire de Babar

Introduction

Cette vidéo a é t é r éalis ée sur quatre s équences, manque de mat ériel oblige. La premi ère s équence qui dure en tout et pour tout sept secondes, représente une lecture silencieuse effectuée par les é l èves. Il s'agit d'une suite d'images claires et visibles d'une qualit é plut ôt bonne. Sur cette vidéo, nous

⁶⁸ Idem, paragraphe 16

remarquons trois rangs d'élèves penchés sur leurs livres de français dans un silence absolu. Une salle de cours ordinaire qui ressemble à toutes les autres à travers la localité, les garçons sont vêtus de blouses bleues tandis que les filles portent des tabliers roses.

A/ Le choix du texte:

Il s'agit d'un court extrait adapté de l'« Histoire de Babar ». Rappelant ce qui a été explicité plus haut en rapport avec l'analyse du manuel : Ce texte est tiré du livre « *Histoire de Babar le petit éléphant* » de Jean de Brunhoff (1899-1937), un auteur illustrateur français. Il est connu principalement par la création du personnage de Babar. La première parution de cette Histoire mondiale remonte à 1931, aux éditions Jardin des modes. Bien entendu, comme nous l'avons déjà mentionné, ces détails ne figurent nullement dans le manuel scolaire. Seuls le nom et la première lettre du prénom de l'auteur sont évoqués en dessous du texte avec un titre incomplet et une deuxième édition non datée (l'année d'édition, 1939).

L'enseignante a donc été fidèle au manuel en choisissant ce texte à la page 45 pour sa leçon de lecture. Nous pensons qu'un petit effort de recherche aurait pu être bénéfique concernant le texte support, étant donné que le projet objet d'étude s'intitule « Lire et écrire un conte » et la séquence a pour titre « Identifier la structure narrative ». Sur les tables ne sont visibles que les livres scolaires de lecture, l'enseignante n'a pas estimé utile d'orienter ses élèves vers le support papier de l'histoire en question. Sachant par ailleurs que cette dernière est très connue par les enfants, car l'ayant déjà vu en version dessins animés à plusieurs reprises. Ce détail aurait pu enrichir le débat et susciter l'interaction en classe.

B/ Le texte littéraire outil ou objet d'apprentissage

Le texte étudié a-t-il été abordé comme support pédagogique traitant des points de langue ? ou alors comme objet d'apprentissage, travaillant plutôt le

sens en suscitant l'argumentation et l'échange. À travers notre vidéo, nous avons essayé de mettre le point sur des pratiques en cours du côté des enseignants. Après une lecture silencieuse effectuée par les élèves, l'enseignante pose une première question : «quels sont les personnages du texte ? ». Parmi les élèves qui voulaient répondre, trois ont été désignés par l'enseignante, une fille et deux garçons. La réponse modèle semblait être «Les personnages du texte sont : Babar, sa maman et le chasseur ». Le deuxième élève garçon (qui intervient à 00 :19s) avait un problème de prononciation, l'enseignante insiste pour avoir la bonne phrase à (00 : 30s). Juste après, et malgré les sollicitations des élèves pour répondre, l'enseignante désigne une fille pour entamer la lecture. À peine quelques phrases lues, un autre élève enchaine. L'enseignante corrige à fur et à mesure les erreurs de prononciation et d'articulation. C'est ainsi que la phase lecture est réalisée avec l'intervention de sept apprenants. Le texte exploité dans cette classe de FLE est considéré comme un simple outil pédagogique, un support pour l'apprentissage de la lecture dans un souci de corriger la langue (prononciation, articulation...). Une lecture qui se rapproche plus de la notion de supplice à voir les têtes des apprenants plutôt effarés qu'autre chose.

C/ Quel profil pour l'enseignant

Sans grande peine, nous pouvons affirmer que la question : Enseignant de français et/ou de lettres ? N'a pas lieu d'être. Il s'agit en fait d'une leçon de langue étrangère où il est question d'intercepter les erreurs, de les corriger tant bien que mal. Parfois, cette seule mission de «régulateur de langue » n'est même pas assurée en classe de FLE. Notre corpus le montre à plusieurs reprises. À (1mn : 29s), l'élève peine à prononcer le son «gn », l'enseignante laisse faire, même chose pour le son «ou » prononcé «o » dans la même phrase.

D/ Réactions des apprenants : résistances ou motivation

Malgré l'aspect ludique du texte exploité et l'histoire plutôt agréable pour des enfants de cet âge, ces derniers ne semblent pas intéresser. Aucun problème de discipline ne se pose dans cette classe. L'enseignante qui gère le

groupe d'une « main de fer » ne semble laisser aucun répit à ses élèves. Ces derniers ne manifestent pas un intérêt apparent ni le désir d'apprendre. Ils sont là à répondre aux questions de l'enseignante sans conviction ni motivation. Comprendre le texte, aimer l'histoire ou poser des questions semble être leur dernier souci dans cette classe de FLE. Une résistance que les expressions des visages de ces apprenants traduisent sans ambiguïté.

E/ Attitude adéquate de l'enseignant

Assise derrière son bureau et invisible sur l'écran, l'enseignante gère sa classe avec suffisance et monotonie. À un moment donné elle prend l'initiative d'écrire au tableau un mot mal prononcé pour plus de compréhension. Pour signaler une erreur, cette enseignante n'hésite pas à frapper fort sur son bureau à l'aide d'un bâton. Un climat de stress règne sur cette classe, plus une impression d'ennui engendrée par la posture inadéquate de l'enseignante. À certains moments l'enseignante interpelle les élèves par le doigt ou juste par un hochement de tête au lieu de prononcer clairement leurs prénoms pour plus de fluidité de détente et de relâchement de tension. La communication semble à sens unique.

Conclusion

Suite à l'analyse de ce corpus, nous revenons encore et toujours vers un concept clé de notre thématique, celui de **la formation** des formateurs. En effet, « l'attitude adéquate » de l'enseignant, expression maintes fois reprise dans ce travail de recherche nous semble être la formule magique pour n'importe quel apprentissage réussi. Nous pensons qu'en classe de FLE, « Apprivoiser » un apprenant, c'est-à-dire le sécuriser dans cet espace clos qu'est la salle de cours serait le secret de toute réussite. L'enseignant qui motive, qui incite, qui valorise, qui éveille l'intérêt manque terriblement à notre classe-corpus.

2.2. Corpus/Classe2/ Oral : Le crayon magique

Introduction

Ce corpus se compose de sept séquences qui durent en tout 11,24 mn. Il s'agit d'un enseignant qui a accepté d'être filmé et lisible par moments dans notre enregistrement. Dès la première séquence, la lecture est entamée par une élève, une lecture correcte et fluide avec au départ la voix de l'enseignant en arrière plan «un peu plus fort », l'incitant à lire à haute voix.

A/ Le choix du texte

Comme pour le premier corpus, on est au niveau du projet 2, séquence1 «Identifier la structure narrative », page 44 du manuel. Il s'agit d'une activité de l'oral. « Le crayon magique » est un court texte dont la source et l'éditeur sont mentionnés en bas de page « Tu me racontes ce soir...Hachette ». Par ailleurs, l'auteur est signalé par son prénom Jean et la première lettre de son nom « Ph ». En fait, il s'agit d'un conte édité par Hachette en 1978, de Michèle Kahn, écrivaine française née en 1940 à Nice. Elle a d'abord écrit des ouvrages destinés à la jeunesse (une centaine), s'adresse principalement au public adulte depuis 1997. Jean Philippe est le coauteur non connu mais le seul à être mentionné par les concepteurs du manuel. Pour cette activité de l'oral, l'enseignant n'a pas pris de risque, il s'est contenté du support proposé par le manuel. Aucun autre document n'est proposé aux élèves. Seuls les livres de lecture de français sont lisibles sur les tables.

B/Le texte littéraire outil ou objet d'apprentissage

Les deux premières séquences sont dédiées à la lecture comme premier contact avec le texte. Les élèves sont désignés à tour de rôle pour lire chacun un paragraphe du texte. À partir de la séquence 3 (2mn : 15s), l'enseignant décide de commencer le jeu des questions/réponses en respectant strictement l'ordre des questions présentées en dessous du texte à la page 44 du manuel. Il est vrai aussi

qu'avec un texte exposé de la sorte, l'enseignant obligé d'utiliser le manuel parce que seul support officiel proposé, n'a pas l'embarras du choix. Avec ce contenu plutôt maigre, histoire courte agrémentée de six questions en bas du texte avec zéro information concernant ce même texte ainsi que l'auteur, l'enseignant est livré à lui-même. C'est donc la langue qu'il faut enseigner en priorité avec les moyens de bord.

C/Quel profil pour l'enseignant

Ce point rejoint le précédent. En effet, l'enseignant à un cours à assurer et surtout un contenu et des informations à transmettre à ses élèves. Le ton est donné avec une question supplémentaire au début de la quatrième séquence « Quelles sont les trois situations d'un conte ? », les apprenants qui semblent déjà initiés répondent facilement avec grand enthousiasme. Il s'agit du projet intitulé « Lire et écrire un conte » que les élèves ont déjà vu en 4^{ème} année primaire. D'autres questions suivront en rapport avec la structure du conte et le vocabulaire utilisé dans le récit tels que les articulateurs logiques ou les formules utilisées au début, au milieu et à la fin d'un conte. En somme, l'activité de l'oral a été relativement réussie puisque les élèves arrivent à s'exprimer et demandent à avoir la parole en majorité. Cela est visible à partir de la séquence³ et jusqu'à la séquence⁷ de la vidéo.

D/Réactions des apprenants : résistance ou motivation

Le moins que nous puissions dire, c'est que nous sommes en face d'une classe actives et des élèves qui donnent des signes de motivation. A part quelques éléments qui donnent l'impression d'être désintéressés par la leçon, la majorité joue le jeu de l'interaction et semble même amusée en voulant à chaque fois prendre la parole. Nous pensons qu'un public pareil aurait pu assimiler un contenu plus poussé en rapport avec l'histoire, l'auteur et d'autres supports encore.

E/Attitude adéquate de l'enseignant

Premier point positif, l'enseignant occupe tout l'espace. Il est partout, entre les rangées, sur l'estrade, entrain d'écrire, de parler... Contrairement au premier corpus, il n'utilise pas le bâton pour attirer l'attention des élèves encore moins pour les punir. Seulement voilà les apprenants sont là pour répondre aux questions, ils ne prennent pas l'initiative. Pour eux, l'enseignant est le seul maître à bord. Même s'il appelle aux connaissances et acquis antérieures des apprenants, il ne semble pas prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, certains paraissent ailleurs et ne font même pas semblant de participer.

Conclusion

Encore une fois, l'enseignant prouve sa fidélité au manuel. Est-ce une obligation professionnelle ou l'absence d'un esprit d'initiative. Les enseignants cherchent-ils la facilité dans leur travail ? Ont-ils besoin d'orientation et de formation ? Pour enrichir une séance de l'oral, on a l'embarras de choix entre les différents supports et outils didactiques (illustrations, BD, vidéos...) qui peuvent être en rapport avec notre texte de départ. Alors, où réside donc l'anomalie ?

2.3. Corpus/Classe3/ Etude de texte : Hansel et Gretel

Introduction

La vidéo du troisième corpus se compose de trois séquences qui durent près de 48 minutes. Un plan général de la classe filmé de derrière, trois rangées d'élèves disciplinés et un enseignant qui s'attelle très sérieusement à écrire la date du jour à l'aide d'une règle et la craie couleur. Un élève entre en « duel » avec l'enseignant voulant absolument lui dicter la date et l'enseignant lui intimant calmement l'ordre de s'asseoir. La première séquence dure 1mn : 14s

A/Le choix du texte

Toujours le deuxième projet, cette fois-ci l'enseignant aborde la troisième séquence intitulée « Faire parler les personnages d'un conte ». L'histoire de « *Hansel et Gretel* » des frères Grimm fait l'objet d'une leçon de compréhension de l'écrit ou étude de texte comme c'est mentionné en haut de la page 74 du manuel. Les deux écrivains et universitaires s'intéressaient à la littérature et à la linguistique, également aux contes populaires allemands qu'ils ont réunis à partir de différentes sources et publiés en deux volumes sous le titre de *Kinder-und Hausmärchen*, (*Contes pour les enfants et les parents, 1812-1829*). Cet ouvrage devient par la suite le fameux livre « *Contes de Grimm* ». Le choix du texte est en adéquation avec le titre de la séquence. En effet, il s'agit de personnages qui prennent part aux événements d'un conte. Encore une fois, le manuel demeure la référence en matière de supports textuels, pourtant le conte est très connu et existe sous diverses formes.

B/Le texte littéraire outil ou objet d'apprentissage

Dans un souci d'initiation au conte étudié, l'enseignant opte en premier lieu pour l'utilisation de trois dessins pour illustrer les personnages et le déroulement des événements. Une série de questions est posée ensuite aux élèves : Que voit-on sur le premier dessin ? Le deuxième... Est-ce que les sorcières existent réellement ? Dans quel genre d'histoire parle-t-on d'une sorcière ? Alors quel est le type de texte que nous allons lire aujourd'hui ? Et c'est à ce moment là que l'enseignant demande aux élèves de faire sortir les livres de lecture. Après une lecture silencieuse une autre série de questions commence pour plus de compréhension de l'histoire mais surtout pour atteindre rapidement la structure du conte : En combien de parties est divisé ce conte ? Comment appelle-t-on la première partie ? La situation initiale...

C/Quel profil pour l'enseignant

Notre enseignant joue son rôle pleinement, celui d'un enseignant de français soucieux de corriger les erreurs de langue de ses élèves à fur et à mesure. Malgré les efforts déployés le résultat ne peut dépasser l'explication de texte. Nos enseignants n'enseignent pas les lettres, ils se contentent d'assurer un minimum d'apprentissage en langue française face à un public souvent réticent. Livrés à eux-mêmes, la didactique du texte littéraire n'est pas à l'ordre du jour pour eux.

D/Réactions des apprenants : résistance ou motivation

L'attitude un peu rigide de l'enseignant laisse peu de place à la motivation. Des remarques sévères par moments à la limite de l'agressivité empêchent les élèves d'être actifs et de prendre l'initiative. La résistance est palpable chez ces apprenants malgré l'aspect ludique du texte étudié (un conte). Cela est visible tout au long des trois séquences de la vidéo.

E/Attitude adéquate de l'enseignant

L'enseignant préfère se placer au devant de la scène faisant face à ses élèves. Allant de son bureau jusqu'à l'estrade et exploitant le tableau au maximum pour porter les hypothèses des apprenants, expliquer un point ou corriger des erreurs de langue. À force de vouloir bien faire, l'enseignant rate sa stratégie communicative en classe. L'absence d'une interaction vive et spontanée en dit long sur le malaise de ces apprenants. Les réponses de ces derniers sont presque obtenues de force. Encore un exemple d'une posture inappropriée. Nous sommes loin de l'attitude adéquate recherchée.

Conclusion

Nous persistons à dire que l'essentiel est là. Un enseignant sur terrain avec peut être plusieurs années d'expérience derrière lui, des apprenants très jeunes avides de savoir et de découverte et l'intention de bien faire avec des

programmes qui encouragent l'enseignement des textes littéraires. Reste la façon de faire qui laisse à désirer. A défaut d'une formation urgente et rapide au profit des enseignants de FLE, un guide simple et explicatif serait le bienvenu. Ce dernier renfermerait tous les textes du manuel avec toutes les références possibles (l'œuvre et sa genèse, la biographie de l'auteur, d'autres supports ludiques et attractifs pour accompagner le texte...)

3. Perspectives : Essai de propositions

3.1. Corriger les anomalies : Partant du principe qu'une matière pédagogique et didactique existe déjà sous forme de manuels disponibles sur le marché, la première proposition qui s'imposerait logiquement serait de corriger les éventuelles anomalies relevées dans le manuel scolaire. Les textes anonymes non référencés devront être identifiés sinon supprimés pour être remplacés par d'autres clairement déterminés (auteur, source, éditeur, genre).

3.2. Proposer des solutions :

3.2.1-Les concepteurs : Le manque de transparence autour de ce point précis rend le sujet très sensible à aborder. Comment et par qui les concepteurs des manuels sont-ils désignés ? Parmi les dix critères de qualité d'un manuel⁶⁹ cités dans un chapitre précédent, on nous explique clairement qu'un **manuel doit être conçu et fabriqué par une équipe pluridisciplinaire**, didacticiens, pédagogues et on pourrait même faire appel aux professeurs des universités et des chercheurs spécialistes dans le domaine ainsi que les inspecteurs de l'éducation et les enseignants mêmes. Le directeur de publication ou l'établissement chargé de le faire assure la cohésion des manuels appartenant à un même cycle. Bien entendu, cela serait valable aussi pour le texte sélectionné dans le manuel. En effet, la présence, parmi cette équipe pluridisciplinaire, de spécialistes en didactique du texte littéraire serait un atout de taille.

3.2.2. Le guide des enseignants : à défaut de pouvoir assurer une formation en matière de littérature pour des milliers de formateurs de FLE déjà actifs sur le terrain, nous proposons l'élaboration d'un guide pédagogique et explicatif. Dans ce guide destiné aux enseignants, des textes d'auteurs seront proposés pour le cycle primaire. En adéquation avec la thématique délimitée par la tutelle pour chaque projet, une œuvre sera proposée, un extrait bien ciblé et l'auteur présenté, défini, raconté... Plus qu'une fiche de lecture, il s'agira d'une initiation brève et sobre au fait littéraire. Un outil et un support didactique pour aider et rendre service. Au-delà de l'apprentissage des points de langue, l'apprenant aura la chance de goûter à la littérature à un âge précoce. À côté d'une leçon de grammaire, l'enseignant aura toujours l'opportunité de raconter une petite histoire en parallèle, en rapport avec la genèse du texte ou la vie de l'auteur. L'objectif serait de susciter la curiosité des apprenants, de joindre le ludique aux activités pédagogiques.

3.2.2.1. Exemple : Voulons concrétiser l'idée d'un guide pour les enseignants, voilà un exemple en guise d'ébauche de notre vision

Exemple : La nouvelle «L'Homme qui plantait des arbres » de Jean Giono, 1953

La thématique : La nature et l'environnement

Extrait : « Après le repas de midi, il recommença à trier sa semence. Je mis, je crois, assez d'insistance dans mes questions puisqu'il y répondit. Depuis trois ans il plantait des arbres dans cette solitude. Il en avait planté cent mille. Sur les cent mille, vingt mille était sortis. Sur ces vingt mille, il comptait encore en perdre la moitié du fait des rongeurs ou de tout ce qu'il y a d'impossible à prévoir dans les desseins de la Providence. Restaient dix mille chênes qui allaient pousser dans cet endroit où il n'y avait rien auparavant. C'est à ce moment là que je me souciai de l'âge de cet homme. Il avait visiblement plus de cinquante ans. Cinquante-cinq, me dit-il. Il s'appelait Elzéard Bouffier. Il avait possédé une ferme dans les plaines. Il y avait réalisé sa vie. Il

avait perdu son fils unique, puis sa femme. Il s'était retiré dans la solitude où il prenait plaisir à vivre lentement, avec ses brebis et son chien. »

Présentation :

L'auteur

Jean Giono est né en 1895, et décède en octobre 1970. Écrivain régionaliste, Giono présente ici une œuvre qui tend vers une expression mystique de la nature. La Haute-Provence sera pour lui un lieu d'inspiration. Il y a écrit toute son œuvre, qui comporte de nombreux romans où la nature tient une grande place. Il a toujours aimé les arbres : durant son enfance, il allait se promener en compagnie de son père et tous les deux emportaient dans leurs poches des glands qu'ils plantaient dans la terre à l'aide de leur canne, en espérant qu'ils deviendraient de superbes chênes. En racontant l'histoire d'Elzéard Bouffier et de son extraordinaire réussite, Jean Giono souhaitait « faire aimer l'arbre ou, plus exactement, faire aimer planter des arbres. »

Le livre

Au cours d'une de ses promenades en Haute Provence, Jean Giono a un jour rencontré un personnage extraordinaire, un berger solitaire et paisible qui plantait des arbres, des milliers d'arbres. Au fil des ans, le vieil homme a réalisé son rêve : la lande aride et désolée est devenue une terre pleine de vie... Une histoire simple et généreuse, un portrait émouvant et un hymne à la nature.

Le contexte

La nouvelle de Jean Giono a été écrite vers 1953. Traduite en treize langues, elle a été largement diffusée dans le monde entier et si apprécié que de nombreuses questions aient été posées sur la personnalité d'Elzéard Bouffier et sur la forêt de Vergons, ce qui a permis de retrouver le texte. Si l'homme qui plantait des chênes est le produit de l'imagination de l'auteur, il y a eu effectivement dans cette région un énorme effort de reboisement. Cent mille

hectares ont été reboisés avant la première guerre mondiale, ce sont aujourd'hui de belles forêts qui ont effectivement transformé le paysage et le régime des eaux.

Remarque⁷⁰ : d'autres rubriques peuvent être ajoutées pour donner des pistes pédagogiques. Ces pistes de travail cherchent à ouvrir des perspectives dans le cadre de l'éducation à l'environnement, telle que l'utilisation d'un support audiovisuel en rapport avec l'œuvre (L'HOMME QUI PLANTAIT DES ARBRES(1987) ; film de Frédéric BACK(Canada) D'après un texte de Jean GIONO ; Narrateur : Philippe NOIRET).

CHAPITRE VI

***Analyse du questionnaire destiné aux stagiaires de
l'ENSC, destinés à l'enseignement primaire.***

Introduction :

Il s'agit de la promotion 3B3, c'est-à-dire BAC+3, de l'année 2014/2015 en fin de cycle et destinée à enseigner à l'école primaire dès la rentrée scolaire 2015/2016. Quatre groupes d'étudiants, âgés de 22-23 ans, ont été destinataires d'un questionnaire autour de l'enseignement-apprentissage, la lecture et le texte littéraire à l'école primaire. Après avoir sollicité une centaine de stagiaires, nous avons recueilli 42 exemplaires dûment remplis.

A l'ENS de Constantine, les stagiaires signent leurs contrats dès la première année, ils n'ont pas de concours final à passer. Ils sont là dans l'objectif d'obtenir un diplôme, presque une formalité sachant que le poste est déjà assuré. Ces jeunes gens vont devoir prendre en charge, plus tard, plusieurs générations d'écoliers, de collégiens et de lycéens. L'enjeu est tout simplement énorme. L'ENS demeure une référence en matière de formation de formateurs, notamment en langue française. Pendant plusieurs années, elle couvre tout l'Est et le Sud-est algérien. Ses candidats sont sélectionnés parmi les meilleurs bacheliers.

Après avoir questionné des enseignants titulaires exerçant sur le terrain, anciens et nouveaux, nous nous sommes rapprochés donc de ces stagiaires qui terminent un cursus de trois années de formation. Nous espérons détecter une nouvelle vision chez ces jeunes, formés « autrement ». Un contenu riche en matière de littérature française et francophone est assuré à l'ENS. Des modules s'intéressant spécialement à la littérature de jeunesse, la didactique du texte littéraire et l'analyse du manuel scolaire font aussi partie du programme. Ce contexte favorable nous pousse à prétendre qu'une nouvelle génération de formateurs verra peut-être le jour et abordera autrement le texte littéraire avec les jeunes apprenants de l'école primaire.

1. Exemple de questionnaire :

QUESTIONNAIRE SOUMIS AUX STAGIAIRES DE FIN DE CYCLE DE L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE CONSTANTINE

1^{ère} question :

Que veut dire pour vous le mot littérature ?

.....

2^{ème} question :

Qu'enseigne la littérature pour vous?

a- Apporte une culture.

b- Permet d'apprendre la langue.

c- Ouvre l'esprit, suscite la réflexion.

d- Autres.....

.....

3^{ème} question :

Avez – vous déjà lu une œuvre littéraire en entier ?

a-Oui

b-Non

Si oui donnez des titres et/ou les auteurs

.....

4^{ème} question :

Pensez-vous que les textes(ou extraits de textes) sélectionnés par les concepteurs des manuels sont accessibles aux apprenants ?

OUI NON

Pourquoi ?.....

5^{ème} question

Que préférez-vous enseigner en classe de FLE ?

Le conte ? Le poème ? L'extrait de roman ? La comptine ?

Pourquoi ?.....

6^{ème} question

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées face à un texte en classe de FLE lors de votre stage ?

.....

7^{ème} question

Suite à votre travail de terrain, pensez-vous que la thématique du texte littéraire joue un rôle quelconque par rapport à la motivation des apprenants ?

OUI NON

Justifiez ?.....

8^{ème} question

Lorsque vous enseignez un texte en classe, quelles-sont les activités que vous développez le plus ?

a-La lecture à haute voix. b-La lecture silencieuse.

c-L'appel aux impressions des élèves

d-Situer le texte dans différents contextes

9^{ème} question

Quels-sont les obstacles majeurs de l'enseignement du texte littéraire au primaire ?

a-Les limites langagières des élèves.

b-Le manque d'intérêt pour la lecture.

10^{ème} question

Pensez-vous avoir reçu une formation de qualité en matière de littérature, à l'école normale supérieure de Constantine ? Justifiez ?

.....

Merci pour votre collaboration.

1.1. Description du questionnaire

Le premier questionnaire destiné aux enseignants (chapitre 4) a été revu et adapté à notre nouveau public. De nouvelles questions ont été proposées aux stagiaires de l'ENSC, en rapport avec nos objectifs. Des questions fermées, ouvertes et avec des propositions ont été soumis à notre public. En tout, dix questions autour de la littérature, ses finalités, ses genres, la lecture, les manuels scolaires et la formation à l'ENSC ont fait l'objet de notre investigation.

2. Résultats et commentaires :

1ère question :

Que veut dire pour vous le mot littérature ?

.....

Commentaire :

Etant donné la formation ciblée assurée à l'ENS et vu la trace littéraire bel et bien détectée dans les manuels scolaires, nous avons préféré commencer par une question directe qui concerne un mot clé dans notre recherche. Le ton est donné dès la première réponse enregistrée, « *ce monde (la littérature) n'a aucun sens si on n'aime pas la méthode d'enseigner (la matière)* ». Cela semble désigner directement le formateur ou l'enseignant chargé de la matière. En effet « *l'attitude adéquate* »⁷¹ ou la posture de l'enseignant joue un rôle primordial dans le transfert du savoir mais aussi pour faire aimer un contenu et susciter l'intérêt des apprenants « *L'attitude de l'enseignant est aussi une condition sine qua non pour la réussite de n'importe quelle interaction. L'enseignant devrait à notre avis, pouvoir maîtriser l'art et la manière d'appivoiser un apprenant [...] La relation de confiance qu'un enseignant peut construire avec ses élèves serait la clé de toute réussite en classe* »⁷²

Au-delà des concepts et notions utilisés par notre public pour qualifier la littérature, nous avons été tentés par la transmission intégrale de quelques réponses à l'instar de : la littérature « *c'est l'ouverture d'esprit, la naissance de l'allégresse, l'art de lire et d'écrire...* », « *C'est la beauté de la langue, c'est tout ce qui est spirituel* », « *L'art d'écrire, le reflet de la société parfois arme ou outil politique et parfois un simple moyen de divertissement et de plaisir* ». Nous avons pu enregistrer plusieurs répliques dans ce sens, une nouvelle perception peut être de la littérature chez nos étudiants. En effet, de tels propos laissent entendre que ces futurs enseignants de français sont plutôt en bonne harmonie avec cette langue dite étrangère. Par ailleurs, d'autres étudiants ont fait appel à un riche répertoire lexical pour s'exprimer autour de la littérature. Ainsi : art,

⁷¹ Boucheriba, N. 2010. *Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE*. Synergie Algérie n 9, p192

⁷² Idem

culture, œuvres, écrivain, ouvrages, genres, créativité, textes, style, sentiments, soci é é politique, pens é s, civilisations, les si ècles, les époques, lecture, écriture, livres, plaisir, la beauté, l'esthétique, le goût, la joie, reflet, miroir, ... Autant de notions choisis par ces jeunes stagiaires, refl é tant selon eux les diff é rentes dimensions de cette branche du savoir qu'est la litt é rature. Une seule personne n'a pas r é pondu à cette question.

2 è me question :

Qu'enseigne la litt é rature pour vous?

a- Apporte une culture.

b- Permet d'apprendre la langue.

c- Ouvre l'esprit, suscite la réflexion.

d-

Autres.....

.....

Commentaire :

a	B	c	d
33 (78,57%)	24 (57,14%)	27 (64,28%)	11 (26,19%)

Les r é sultats affich é s sur le tableau ci-dessus sont plus que r é v é lateurs. 78,57% des stagiaires interrog é s pensent que l'enseignement de la litt é rature apporte aussi la culture. Ont-ils constat é cela apr è s leurs trois ann é es de formation à l'ENS. ? La deuxi è me cat é gorie avec un taux de 64,28% affirme quant à elle, qu'apprendre la litt é rature ouvre l'esprit et suscite la réflexion. Les deux r é sponses qui dominant, privil é gient donc, l'aspect culturel, intellectuel et implicite de la litt é rature. Ils sont, quand m ê me, plus de la moiti é (57,14%) à faire le lien entre la litt é rature et l'apprentissage de la langue, ce qui est en somme tout à fait logique dans le contexte alg é rien. De par leurs r é sponses, les stagiaires de l'ENS semblent mieux pr é parer à l'enseignement de la litt é rature. Effectivement, nous n'avons pas relev é des jugements subjectifs ou des pr é jug é s

en rapport avec la langue française, qui sortent du cadre pédagogique et didactique. Cela a été le cas auparavant avec les enseignants du primaire. Au-delà des quatre catégories citées plus haut, une autre partie de notre public a choisi de donner plus d'arguments sous la rubrique « autres ». Ainsi, 11 personnes soit (26,19%) pensent, entre autres, que l'enseignement de la littérature susciterait le plaisir de lire, le goût de l'esthétique, la lecture entre les lignes et l'amour de la lecture tout simplement.

3^{ème} question :

Avez – vous déjà lu une œuvre littéraire en entier ?

a-Oui

b-Non

Si oui donnez des titres et/ou les auteurs

.....

Commentaire :

Oui	Non
41 (97,61%)	1 (2,38%)

A l'exception d'une personne qui a répondu par le négatif, tout notre public affirme avoir lu, au moins, une œuvre intégrale. S'agit-il de lectures précoces qui remontent à plusieurs années ? Ou est-ce le fruit d'un cursus plus ou moins bien accommodé à l'ENS de Constantine ? La deuxième partie de notre question nous a donnés plus d'informations quant aux auteurs et aux textes côtoyés par ces futurs enseignants.

Auteurs	Titres
-Albert Camus	-Le voyage du père
-Paulo Coelho	-Cœur simple

-Mouloud Feraoun	-Une vie
-Emile Zola	-Les agneaux du seigneur
-Antoine de saint exup éry	-Le vieil homme et la mer
-Guillaume Musso	-Madame Bauvary
-Guy de Maupassant	-L'Etranger
-Ahlam Mostaghanemi	-Le fils du pauvre
-Ibn Hadougha	-Les chemins qui montent
-Honor éde Balzac	-Th ér èse Raquin
-Alberto Moravia	-Le petit prince
-Alexandre Dumas fils	-L'Alchimiste
-Mohamed Chaib	-Elle d écide de mourir
-Pearl Buck	-Brida
-Mohamed Dib	-Comme le fleuve qui coule
-Moli ère	-Onze minutes
-Jean de La Fontaine	-Adult ère
-Kateb Yacine	-Et apr ès
-Yasmina Khadra	- Bel ami
-Malek haddad	-Le p ère Goriot
-Marc Levy	-Ce que le jour doit à la nuit
-Agatha Christie	-La terre et le sang
-Jules Verne	-Le m épris
-Charles Exbrayat	-Germinal
	-La dame aux cam élias
	-La grande maison
	-Nedjma
	-La derni ère épreuve
	- Mektoub
	-Le club des cinq
	-Le roi fant ôme
	-L'escargot entêté
	-Nana

	<ul style="list-style-type: none"> -Le Bourgeois gentilhomme -L'Avare -Un voyage enchanteur -Le secret de la mosquée -A quoi rêvent les loups -Le défi d'une femme -La mare au diable -Le premier homme -Les caves du Vatican -Sans famille -Le Horla -Caligula -Poil de carotte -L'anniversaire -Jour de Kabylie -Le quai aux fleurs ne répond plus
--	--

Pas moins de 24 auteurs et 49 titres ont été écrits par cette assistance. Nous avons pu dégager : 12 écrivains français, 6 francophones, 4 étrangers (dont la littérature est traduite) et seulement deux écrivains arabophones. Parmi les écrivains français, d'illustres noms du 19^{ème} siècle tels que : Zola, Balzac, Maupassant, Alexandre Dumas fils, du 17^{ème} siècle : Jean de la fontaine, Molière, du 20^{ème} siècle : Jules Verne, Antoine de Saint Exupéry et Albert Camus ainsi que des auteurs contemporains : Charles Exbrayat, spécialiste de romans policiers, Guillaume Musso « un auteur que l'on ne présente plus. Depuis la parution de son deuxième roman *Et après...* en 2004, l'écrivain a vendu plus de 22 millions d'exemplaires et a vu plusieurs de ses livres adaptés au cinéma. Traduit en près de 40 langues, il est l'auteur le plus lu en France en 2014. Le 26 mars 2015, il

revient en librairie avec un nouveau roman *L'Instant présent*, publié par XO. »⁷³ Son dernier roman *La fille de Brooklyn* est publié en 2016. Les jeunes, que ce soit en Algérie ou en France, semblent apprécier sa littérature destinée, il est vrai, aux jeunes adultes. Marc Levy est lui aussi cité par les étudiants. «Après la publication de son premier roman, *Et si c'était vrai*, en 2000, Marc Levy se consacre exclusivement à l'écriture. Tous ses romans figurent dès leur parution en tête des ventes annuelles en France et connaissent un succès international. Ses 12 premiers romans, traduits en 41 langues, ont été publiés à 22 millions d'exemplaires. Marc Levy est l'auteur français le plus lu dans le monde ».⁷⁴

Par ailleurs, six auteurs francophones semblent intéresser nos futurs enseignants de français. Il s'agit d'auteurs algériens très connus par la nouvelle génération, en partie grâce aux programmes scolaires : Kateb Yacine, Med Dib, Mouloud Feraoun, Malek Haddad, Yasmina Khadra un contemporain et un auteur moins connu, Mohamed Chaib. Pour le reste, une riche littérature étrangère, c'est-à-dire, traduite en langue française, est présente aussi dans les réponses enregistrées. Paolo Coelho écrivain brésilien très à la mode auprès des jeunes vient en tête avec plusieurs romans, deux auteures britanniques : Agatha Christie et Pearl Buck et enfin un auteur italien, Alberto Moravia. Nous relevons avec intérêt que pratiquement tous les étudiants ont mentionné et possèdent en leurs comptes plus d'un ouvrage et plus d'un titre. Cela est peut-être dû au cursus assuré à l'ENS. Effectivement, ces étudiants ont été encouragés sinon «obligés» de lire plusieurs ouvrages au cours de leur parcours, dans le cadre d'une formation très rigoureuse en matière de littérature française et francophone. Signalons par ailleurs, la présence dans cette liste de plusieurs titres non référencés, ce qui allongerait indirectement la liste des auteurs lus par ce public. Nous citerons à titre indicatif : *Nos étoiles contraires* de John Green écrivain américain contemporain, *Les malheurs de Sophie* écrit par La Comtesse de Ségur, une femme de lettres française d'origine russe du 18^{ème} siècle, *Le club*

⁷³ <http://www.lefigaro.fr/livres/2015/03/25/03005-20150325ARTFIG00190-guillaume-musso-l-instant-present-avant-l-heure.php>

⁷⁴ http://www.laffont.fr/site/marc_levy_&181&32382.html

des cinq(série de romans policiers pour enfants) de Enid Blyton romancière anglaise, *Un voyage enchanteur* de Barbara Cartland, *La mare au diable* de George Sand, *Les caves du Vatican* d'André Gide, *Eaux printanières* d'Ivan Tourgueniev écrivain russe, *Sans familles* d'Hector Malot, *Caligula* (pièce de théâtre) d'Albert Camus et enfin *Poil de carotte* de Jule Renard.

4^{ème} question :

Pensez-vous que les textes(ou extraits de textes) sélectionnés par les concepteurs des manuels sont accessibles aux apprenants ?

OUI NON

Pourquoi ?.....

Commentaire :

Oui	Non	Oui et Non
22 (52,38%)	19 (45,23%)	1 (2,38%)

Pour cette quatrième question, le public est clairement partagé entre le oui et le non. Ce dilemme est très bien illustré par l'étudiant qui a choisi de répondre par un «oui et non » en même temps. Evaluer les manuels du primaire et mesurer le degré d'accessibilité des textes qu'ils contiennent n'a pas été, semble-t-il, une tâche facile pour ces stagiaires qui viennent justement de terminer un stage bloqué en milieu scolaire. Les adeptes du oui au nombre de 21 voix soit 52,38% du public semblent convaincus quant à l'accessibilité des textes recensés dans les manuels. Ils évoquent un vocabulaire riche et simple, des textes adaptés au niveau des élèves, des thèmes connus par les apprenants, en rapport avec les préoccupations de cette tranche d'âge et un sens généralement explicite. Certains n'hésitent pas à comparer entre deux manuels, celui de la 3^{ème} AP et la 4^{ème} AP. Ces futurs enseignants qui connaissent, évidemment, ces manuels à travers des modules enseignés à l'ENS mais aussi, après un stage de terrain dans des classes de cours en primaire, expliquent que le manuel de 3^{ème} est de loin plus facile que celui de la quatrième année, d'où cette différence dans les réponses. Ceux qui ont répondu par non, au nombre de 20 soit 45,23%, presque la moitié du public

donnent, tout simplement, des arguments contraires à ceux de la première moitié des répondants. Ainsi, nous relevons par exemple : difficile, inaccessibles, pas adaptés, sens abstrait, thème inappropriés ... Nous avons pu conclure que notre public est partagé entre deux manuels, celui de la troisième année primaire considéré comme facile et accessible aux apprenants, et le manuel de quatrième année considéré plutôt comme difficile. Le manuel de 5^{ème} année, quant à lui, a rarement été cité mais, considéré aussi comme difficile.

5^{ème} question

Que préférez-vous enseigner en classe de FLE ?

Le conte ? Le poème ? L'extrait de roman ? La comptine ?

Pourquoi ?.....

Commentaire :

Le conte	Le poème	L'extrait	La comptine
30(71,42%)	5(11,90%)	3(7,14%)	22(52,38%)

Nos futurs enseignants préfèrent enseigner le conte en premier lieu. Ils sont 30 soit une majorité de 71,42% qui ne tarit pas d'éloges à l'égard de ce genre littéraire. Riche, facile, simple, amusant, suscite l'imaginaire, motivant, ayant un message à transmettre, ... autant de qualificatifs, plutôt positifs, pour justifier ce choix, cela va dans le sens d'une analyse de Hubert Dupart qui explique que « Bettelheim, dans sa psychanalyse des contes de fées, a nettement exposé comment, apportant une réponse aux angoisses, ces contes ont pour l'enfant une fonction qu'on peut dire thérapeutique »⁷⁵. La comptine vient en deuxième position avec 22 voix soit 52,38% du public. Là aussi, les arguments ont été nombreux et se voulant convaincants. Ainsi, la comptine serait le genre le plus apprécié par les enfants. Attire l'attention, agréable à lire, favorise l'acquisition du langage, un outil adapté aux apprentissages, facilite la mémorisation, une activité motivante ... sont les arguments donnés par notre public pour justifier le

⁷⁵ Hubert Dupart, 2003, p. 21

choix de la comptine. En effet, il est connu qu'en milieu scolaire, « *les comptines peuvent servir de supports à des jeux et à des activités de manipulations linguistiques qu'il serait tout à fait inopportun d'entreprendre avec des poèmes* »⁷⁶. Ceux qui ont choisi le poème sont au nombre de cinq, soit un taux de 11,90%. Le poème a été choisi en deuxième, voire en troisième position à côté de deux autres genres (souvent, le conte et la comptine). Plus proche de la comptine, la poésie sélectionnée pour les manuels du primaire est souvent adaptée à l'âge de l'apprenant. Reste l'extrait de roman, qui semble faire peur aux futurs enseignants. Trois personnes seulement optent pour l'extrait et le choisissent en plus d'autres genres. Nous avons été attirée par un commentaire des plus « lyrique », pour expliquer le choix de l'extrait : « *car c'est dans l'extrait qu'on peut trouver, les rimes de la comptine, l'esthétique d'un poème, le récit, les personnages d'un conte. En plus, il (l'extrait) motive l'élève pour aller chercher l'œuvre complète* ». Pouvons-nous contredire ce stagiaire, futur enseignant ? Enfin, une personne parmi le public n'a pas répondu à cette question.

6^{ème} question

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées face à un texte en classe de FLE lors de votre stage ?

.....

Commentaire :

Le mot clé qui revient dans presque toutes les réponses, c'est bien le mot « difficile ». La difficulté peut concerner les mots abstraits à expliquer, la gestion de la classe, le sens du texte, la longueur des textes, l'interprétation et la reformulation d'un texte... Le comment expliquer un texte semble être le souci majeur pour ces étudiants qui se préparent à enseigner après trois mois. En face d'un texte à enseigner, ils évoquent la gestion du temps et de la classe.

On se préoccupe plus du programme à terminer, sous-entend, les points de langue, que du contenu d'un texte, littéraire ou autre. Une équation donc, difficile à

⁷⁶http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_sentir/chanter_comptines.php?parent=19

résoudre : Le texte est généralement difficile à faire comprendre, à cause du « bagage linguistique limité » des apprenants, le jeune enseignant notamment est contraint d'expliquer son texte mot à mot en perdant énormément de temps. Et la notion de lecture est reléguée au second plan, la gestion du temps prime alors, « *mais comment l'école pourrait-elle faire autrement ? Comment pourrait-elle vanter la gratuité quand elle repose sur des programmes, des notes, des examens, des classements, des cycles, orientation, sections...qui tendent tous à la compétitivité* » interroge une bloggeuse spécialiste⁷⁷. Une réplique intéressante aborde une autre difficulté : « *difficulté à instaurer l'amour de la littérature chez les élèves du primaire* », cette expression à elle seule, résume l'appréhension de cette nouvelle génération d'enseignants qui peine (peut être) à assumer un tel rôle, celui d'enseigner le texte littéraire à un public de jeunes apprenants. Un autre répondant trouve difficile d'enseigner un texte « sans importance, vide de sens et qui n'a pas de morale », et donne même un exemple : « *je suis c é è bre* », texte tiré du manuel de 4^{ème} AP. Un camarade à lui n'a pas pu expliquer le poème parce qu'il contenait des figures de style, alors qu'un autre revient à comparer les deux manuels de 3^{ème} et de 4^{ème} : en troisième année les élèves ne lisent pas encore, tandis qu'en quatrième année, les textes sont longs et les élèves passent énormément de temps à les déchiffrer, affirme cette personne. Enfin, sur l'ensemble des personnes interrogées, trois n'ont pas répondu à la question et deux se disent très à l'aise avec le texte littéraire et n'ont jamais rencontré de problème en classe de FLE.

7^{ème} question

Suite à votre travail de terrain, pensez-vous que la thématique du texte littéraire joue un rôle quelconque par rapport à la motivation des apprenants ?

OUI NON

Justifiez ?.....

⁷⁷ <http://livresheureux.com/comme-un-livre/>

Commentaire :

Pour 37 répondants, soit 88,09% du public, un rapport existerait, bel et bien, entre la thématique du texte littéraire et la motivation des apprenants. Pour décrire ce lien, les stagiaires futurs enseignants ont utilisé plusieurs verbes. Ainsi : motive, intéresse, amuse, enthousiasme, éveille l'intérêt, attire l'attention, fait revivre l'activité de lecture, encourage l'élève à participer et à explorer le texte... Plus le thème est en adéquation avec l'esprit, le quotidien et l'environnement de l'enfant, plus l'activité de lecture devient agréable. Selon Hubert Dupart, dans son livre *Entrer dans la littérature à l'école*, les effets attendus d'une culture littéraire sont deux types : l'insertion pour la personne et la cohésion pour la société « *les ouvrages à faire lire abordent soit des questions universelles touchant le jeune public (thèmes à résonance...) soit des questions actuelles (protection de l'environnement ou autres)*⁷⁸ autrement dit, « *insister sur la formation esthétique de la personne, en la poussant à apprécier la qualité et la valeur d'une œuvre* »⁷⁹. Par ailleurs, cinq voix n'adhèrent pas à cette idée, soit 11,90% de l'ensemble des répondants. Ils pensent que « le texte littéraire n'est pas convenable à l'âge des enfants » et même que « ils (les élèves) détestent le texte littéraire ». Au moment où une

Autre réplique affirme le contraire : « Le texte littéraire est à lui seul une motivation pour les élèves, notamment le conte », avons-nous lu dans l'une des réponses des étudiants. Enfin, trois réponses n'ont pas été justifiées.

8^{ème} question

Lorsque vous enseignez un texte en classe, quelles-sont les activités que vous développez le plus ?

a-La lecture à haute voix. b-La lecture silencieuse.

c-L'appel aux impressions des élèves

⁷⁸ Hubert Dupart, *Entrer dans la littérature à l'école*, Pédagogie Formation, L'essentiel, 2003, p. 20

⁷⁹ Idem

d-Situer le texte dans différents contextes

Commentaire :

a	b	c	d
36	5	21	12
(85,71%)	(11,90%)	(50%)	(28,57%)

Comme pour leurs aînés (les enseignants déjà en exercice), nos futurs enseignants optent, en majorité pour le premier choix. La lecture à haute voix rafle la mise avec 85,71% des répondants. Ces stagiaires en fin de cycle semblent bien retenir la leçon. En effet, ils viennent de terminer un stage bloqué dans des établissements scolaires et ont vraisemblablement constaté de visu, l'obligation de cette activité. Il ne s'agit donc pas d'un choix personnel, mais plutôt d'une pratique pédagogique obligatoire. Pour la lecture silencieuse, ils sont seulement cinq à l'avoir choisi soit (11,90%). Souvent, les élèves sont invités à faire une lecture «avec les yeux », afin de se familiariser avec le texte et sa périphérie (titre, illustration), « *Beaucoup d'élèves, lorsqu'ils commencent à lire, éprouvent un besoin réel de s'entendre eux-mêmes, de passer par le canal des perceptions auditives, de recréer les conditions de l'échange verbal direct. Chez les adultes, même, la lecture silencieuse n'est pas toujours parfaite : des mouvements des lèvres ou de la langue, des chuchotements apparaissent parfois.* »⁸⁰. Seulement voilà les querelles en rapport avec la lecture silencieuse sont toujours d'actualité, cela a été mis en évidence par Lehey-Boussion : « *Comme l'ont fait remarquer Woodworth (1954), puis Edfeldt (1959), les querelles relatives à la lecture silencieuse reflètent deux conceptions extrêmes concernant les rapports de la pensée et du langage. Pour les uns le langage est primordial : la pensée ne peut prendre place en l'absence du langage intériorisé. De ce point de vue, lire c'est traduire l'écriture en parole. Pour les autres, la pensée peut se dégager totalement des composantes motrices et auditives du langage. Selon cette*

⁸⁰ Par A. Lehey-Boussion I.N.P.-C.N.R.S., Marseille, <http://www.persee.fr/doc/psy>

*conception, lire, c'est passer directement du signe graphique au concept*⁸¹ ». La pratique existe toujours, bien entendu, mais perçue différemment par les enseignants. 21 voix soit 50% du public adhèrent à l'appel aux impressions des élèves. Habituellement, c'est l'occasion de faire parler le maximum d'élèves et donner la parole aux plus réticents. Cet exercice a eu l'aval de la moitié de notre public. Enfin, 12 personnes soit 28,57% pensent pouvoir travailler le texte dans différents contextes. Le taux enregistré n'est pas loin de celui des enseignants qui adhèrent à cette même conception (26,38%). Il s'agit certes, d'un taux relativement faible, mais nous pensons que l'idée est bien là et pourra prendre son chemin sereinement avec cette nouvelle génération.

9^{ème} question

Quels-sont les obstacles majeurs de l'enseignement du texte littéraire au primaire ?

- a-Les limites langagières des élèves.
- b-Le manque d'intérêt pour la lecture.

Commentaire :

a	b
31 (73,80%)	20 (47,61%)

Nos futurs enseignants ont déjà donné la preuve de leur rapport à la lecture, en citant des dizaines d'auteurs et de titres, affirmant les avoir lus. Qu'en est-il des élèves ? 31 répondants soit 73,80% pensent que le premier obstacle qui entraverait l'enseignement du texte littéraire, et donc la lecture, c'est bien l'obstacle de la langue. Les limites langagières chez les élèves seraient un réel handicap donc, qui empêcherait l'enseignement du texte littéraire. Cet avis n'est pas partagé par un spécialiste en la matière, Yves Reuter en l'occurrence : *«Il existe en effet un paradoxe important dans la manière dont l'enseignement*

⁸¹ Idem

traditionnel relie français et littérature. La maîtrise de la langue, de la grammaire, de la lecture littérale etc...est posée comme un préalable à la maîtrise de la littérature. Les promoteurs de l'explication du texte l'ont explicité en leur temps. Mais, par un curieux retournement, la littérature est aussi, dans ce même enseignement, ce qui aide à l'acquisition de ces maîtrises « premières » (extraits dans les manuels de lecture, récitations, modèles pour l'expression écrite, phrases exemples de grammaire...) »⁸²(Y Reuter, p.58).

Le deuxième argument mentionné comme obstacle à l'enseignement du texte littéraire, serait le manque d'intérêt pour la lecture chez les élèves. Ce raisonnement est consolidé par 20 voix, soit 47,61% de l'ensemble du public. Nous pensons que le manque d'intérêt pour la lecture serait plutôt un phénomène universel, dû surtout à l'avènement des nouvelles technologies et pas particulièrement, à cause du texte littéraire.

10^{ème} question

Pensez-vous avoir reçu une formation de qualité en matière de littérature, à l'école normale supérieure de Constantine ? Justifiez ?

.....

Commentaire:

Oui	Non
27 (64, 28%)	15 (35, 71%)

Une majorité pense avoir reçu une formation de qualité 27 personnes soit (64,28%), contre le reste de cette population, c'est-à-dire 15 personnes soit (35,71%), pensant le contraire. Ces résultats sont en adéquation avec les réponses précédentes, compte tenu du rapport à l'œuvre et à l'auteur enregistré chez ce public. Des arguments, il y en a de part et d'autre. Parmi les satisfaits, certains

⁸² Y. Reuter, in Recherches n°16, 1992, p. 55-70

sont rassasiés : « en 1^{ère} année avec l'analyse des poèmes et des contes, la 2^{ème} année les mouvements littéraires 18^{ème} /19^{ème} et en 3^{ème} année la littérature de jeunesse (BD, album, kamishibai) et celle du 20^{ème} ». Nous avons pu relever plusieurs expressions qui renseignent sur l'engouement de ces étudiants en fin de cycle. Ainsi, nous pouvons lire : « module préféré », « connaître les grands classiques », « s'ouvrir sur un monde merveilleux », « développer le goût et l'intérêt pour la lecture »... Ceux qui ne pensent pas avoir reçu une formation de qualité en matière de littérature, ont aussi leur mot à dire. Ils pensent qu'à l'ENS, la formation se base surtout sur « les stratégies d'enseignement et les méthodes d'apprentissage ». La littérature enseignée serait limitée et insuffisante. Contrairement à leurs collègues destinés à l'enseignement moyen (collège) qui font quatre années d'études, et ceux destinés à l'enseignement secondaire (lycée) qui terminent un cursus de cinq années, notre public destiné à l'enseignement primaire n'assure que trois années d'études après le BAC. Cette période est estimée insuffisante par les frondeurs, notamment pour une formation de qualité en littérature.

Conclusion :

Ce questionnaire destiné aux stagiaires et futurs enseignants de l'ENS, nous révèle beaucoup de surprises. En effet, cette promotion vient de terminer un cursus de trois années de formation, et surtout un stage bloqué dans des établissements scolaires, où les stagiaires ont eu la chance de présenter des cours, de préparer des fiches pédagogiques, de côtoyer des élèves, des enseignants et même des inspecteurs. Leur témoignage, s'est avéré par conséquent, pertinent et révélateur. Un détail important, en rapport avec leur formation à l'ENS a été soulevé avec acuité. Il s'agit de la durée de formation dont bénéficient les enseignants du primaire. Même avec un contenu riche, trois années de formation semblent insuffisantes, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la littérature. Par ailleurs, nos futurs enseignants, appréhendent l'enseignement du texte littéraire, à cause disent-ils, des limites langagières des apprenants et leur réticence envers la lecture. Ils se préoccupent beaucoup plus de la gestion du temps, dans une classe, que de faire passer le message d'un texte littéraire.

Malgré cela, ils se sentent à l'aise avec certains genres comme, le conte et la comptine, proches de l'esprit enfantin, motivants et facile à enseigner. En réponse à une question en rapport avec les manuels, les stagiaires ont fait preuve d'une grande maîtrise des contenus, en procédant à l'explication des points forts et des lacunes de chacun. Enfin, nos futurs enseignants se sont avérés de grands lecteurs avec pas moins de 24 auteurs et 49 titres, cités comme déjà lus. La littérature est pour eux, associée à la culture, à l'ouverture d'esprit et aussi, suscite la réflexion.

CHAPITRE VII

Vérification auprès des étudiants du supérieur

*Les souvenirs du lecteur-apprenant dans une perspective
d'apprentissage de FLE à l'université et à l'ENS (essai d'un
travail comparatif)*

Introduction

Le texte littéraire est le lieu privilégié où s'exerce la langue, avec une richesse en vocabulaire et une syntaxe rigoureuse. Donc, c'est le garant d'un enseignement de qualité de la langue française. Jadis, il a été banni par les méthodes audiovisuelles surtout au début des années soixante. Il n'a pas tardé à retrouver sa place avec l'avènement des approches communicative au début des années quatre vingt, en s'installant définitivement comme support incontournable dans l'enseignement du FLE. En Algérie, les réformes à répétition n'ont pas exclu le texte littéraire de l'enseignement du FLE, mais elles n'ont rien fait pour sa réhabilitation. La plupart d'entre elles étaient faites à la hâte et sans consultation des acteurs concernés. De plus, elles ont continué à appliquer au texte littéraire les mêmes méthodes qu'elles appliquent aux textes non littéraires en hôtant toute spécificité au texte littéraire et en se contentant d'enseigner quelques rudiments linguistiques de la langue cible. Et cela, malgré les exigences internationales (la mondialisation) et les nouvelles pédagogies en enseignement du FLE, on continu à croire que l'enseignement du texte littéraire à thématique culturelle représente une sorte d'aliénation et un renoncement à l'identité nationale. Le débat sur le statut de la langue française dans notre pays n'est pas encore clôt entre celui qui voit que la langue française est un butin de guerre et qu'il faut la préserver et la développer et celui qui voit que la langue française est la langue de l'ennemi, qu'il faut éradiquer. Si on considère aujourd'hui que la langue française est une langue étrangère, la réalité du terrain en est une autre, la langue française existe bel et bien dans de nombreux domaines. Cet état de fait est confirmé par Dj Kadik: « *Le rapport actuel avec la langue française se poursuit sous forme de belligérance, chaque étape est marquée par la reconquête pas toujours totale des lieux occupés par la langue française dans l'administration, dans l'enseignement, les mass-médias* »⁸³. L'urgence aujourd'hui est de ne pas priver la classe de FLE du texte littéraire vecteur de données : « *On peut en faire un document culturel pour aborder certains faits de société ou un réservoir lexical pour élargir le vocabulaire enseigné par*

⁸³ - Kadik. Dj., mai 2002, P65.

l'introduction de lexèmes appartenant à des registres soutenus»⁸⁴. Albert M-C et. Souchon M parlent de l'utilisation du texte littéraire en classe de FLE et ils estiment qu' « *il n'est pas possible d'admettre que la littérature soit mise à l'écart d'une problématique de la communication au cours de cette démarche fondamentalement interculturelle qu'est l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. De ce point de vue, la littérature a une place parfaitement légitime, "naturelle" même, dans une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères* »⁸⁵. De plus, l'apprentissage d'une langue étrangère nous permettra d'apprendre une autre culture, ce que confirme J-C Beacco « *la connaissance des langues vivantes a été, depuis l'origine, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accès, privilégié sinon irremplaçable à d'autres cultures* »⁸⁶. Dans l'enseignement des langues étrangères, on ne peut pas séparer la culture de la langue, ce que les concepteurs des programmes semblent oublier ce que confirme A. Thévenin : « *la réflexion sur la langue entraîne presque inmanquablement une réflexion sur la culture correspondante et vice-versa* ».⁸⁷

Le texte littéraire est bien présent dans nos manuels scolaires, mais cette présence n'est pas exclusive aux seuls auteurs français, mais elle s'étend à d'autres, algériens, maghrébins et même africains. Ces textes ne prennent pas en compte la culture française mais décrit plutôt la réalité culturelle algérienne, ce qui a amené Kadik à dire que : « *on apprend ici le français en neutralisant toute culturalité de cette langue* »⁸⁸. Or apprendre une langue c'est apprendre une culture aussi, malgré l'ordonnance du 16 avril 1976 qui stipule qu'il faut donner à l'enseignement du français trois objectif :

- «- *l'accès à la documentation ;*
- *La connaissance des civilisations étrangères ;*

⁸⁴ - Albert M-C et. Souchon M, 2000, P. 9

⁸⁵ - Albert M-C et. Souchon M: Op cit, P. 10.

⁸⁶ - J-C. Beacco, 2000, P. 15.

⁸⁷ - A. Thévenin, 1980, P. 39.

⁸⁸ - Kadik. Dj, op. cit, p 67.

- *Le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.* »⁸⁹
Ces recommandations n'ont pas trouvé échos, la réalité de la classe de FLE algérienne est en opposition des objectifs déclarés. Les textes présents dans les manuels insistent sur les valeurs idéologiques, la solidarité internationale, la préservation de la nature mais pas la culture française. Cette dernière est neutralisée dans l'enseignement-apprentissage du FLE dans notre pays, le manuel est ancré dans la réalité culturelle algérienne comme disait Kadik « *Le manuel algérien est ancré dans la réalité culturelle algérienne* »⁹⁰. Mettre en valeur son identité nationale est légitime, une nation qui se respecte doit absolument mettre en valeur son identité et ses valeurs nationales. Mais il ne faut pas oublier que le dialogue avec l'autre passe obligatoirement par la connaissance de sa culture à travers une approche interculturelle qui devient aujourd'hui plus que nécessaire dans les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.

Notre objectif, à travers cette partie de notre travail, est donc, de rechercher et d'essayer de mettre en évidence tous "les bienfaits" de l'enseignement du texte littéraire dans une classe de FLE, dès le jeune âge et éventuellement de vérifier notre hypothèse auprès d'étudiants de deux établissements de l'enseignement supérieur.

1. Problématique et population cible

Il est clair aujourd'hui que le concept de lecture littéraire gagne du terrain et devient le thème « à la mode » et d'actualité auprès des didacticiens, seulement voilà « *l'interrogation à son propos s'est centrée davantage sur la mise au point de modèles théorique ...* » J-L Dufays (2006). C'est donc, dans l'esprit de ramener une expérience réelle que nous avons choisi d'aller interroger une partie des acteurs concernés et d'essayer de cerner l'impact du phénomène de la lecture littéraire sur un groupe d'étudiants.

⁸⁹ - M.E.N, Programme de français langue étrangère 2^{ème} et 3^{ème} cycle.

⁹⁰ - Kadik. Dj , Op. cit, P. 67.

Ce travail de recherche se veut un traitement partiel de la problématique du texte littéraire à l'université. Le contexte importe peu à notre avis, du primaire et jusqu'à l'université les interrogations sont les mêmes (en Algérie). Néanmoins, nous avons pris pour cible deux groupes d'étudiants. D'abord un premier groupe de 28 étudiants en 1ère année Master à l'université de Jijel durant l'année universitaire 2012/2013, ensuite un deuxième groupe, toujours de 28 étudiants de l'ENS Constantine (Ecole Normale Supérieure). Ces derniers sont en quatrième année et sont destinés à l'enseignement secondaire (lycée). Les acteurs cibles sont des étudiants âgés de 21 à 25 ans, ils ont commencé à étudier le Français en troisième année primaire à l'âge de 8 ans, après deux années de scolarisation uniquement en langue maternelle.

Ainsi, avec le même questionnaire (voir annexe), dont les résultats ont constitué notre outil de vérification, nous avons voulu chercher un possible rapport entre les souvenirs du jeune lecteur tout au long du parcours scolaire et le fait de vouloir approfondir et peut-être même d'apprécier plus tard l'apprentissage du FLE à l'université. Ceci, dans l'objectif de vérifier l'impact des lectures précoces et scolaires sur l'apprentissage du FLE au supérieur ainsi que le degré de motivation que ces lectures susciteraient chez ces mêmes apprenants. En effet, les étudiants ont été invités à se souvenir de traces de lecture au primaire, au collège et au lycée en langue française.

Pour chaque souvenir se rappeler d'un scénario. A travers les résultats, trois catégories se sont dégagées :

- Ceux qui semblent n'avoir jamais lu et donc, presque pas de souvenirs sinon en langue maternelle (8 étudiants soit 28,57%).
- Ceux qui se souviennent des contes de fées célèbres et autres extraits de nouvelles faisant partie du programme scolaire (12 étudiants soit 42,85%).
- Ceux dont les souvenirs dépassent le seuil du programme scolaire et évoquent des lectures clairement littéraires avec des ouvrages et des auteurs bien connus (8 étudiants soit 28,57%).

En réaction à ce constat nous avons posé deux questions supplémentaires à nos étudiants où il fallait répondre par OUI ou NON :

- Le fait d'avoir choisi le Français comme spécialité à l'université était-il votre premier choix ?

- Comptez-vous faire des études plus poussées dans ce domaine (la langue française) ?

1.1. Exemple du questionnaire :

Ce questionnaire a été inspiré de l'ouvrage de Jocelyne Giasson intitulé « Les textes littéraires à l'école », il regroupe quatre grandes questions : La première tourne autour des souvenirs de lecture chez l'apprenant jeune adulte. La deuxième en rapport avec le choix des textes lus. . Quant à la troisième, elle évoque le choix de la langue française comme langue d'études. Une quatrième question qui interroge l'avenir linguistique de ces apprenants.

Questionnaire destiné aux étudiants de l'ENS Constantine (4B5)

I. Notez par écrit quelques souvenirs de lectures.

1. Au primaire

.....

2. Au collège

3. Au lycée

II. Pour chaque souvenir rappelez si c'est possible le scénario.

.....

1. Quels sont les textes que vous avez aimés ? Et pourquoi ?

.....

2. Quels sont les textes que vous n'avez pas aimés ? Et pourquoi ?

.....

III 3. Le fait d'avoir choisi le Français comme spécialité à l'université était-il votre premier choix ?

OUI

NON

IV 4. Comptez-vous faire des études plus poussées dans ce domaine (la langue française) ?

OUI NON

2. Recueil de données et analyse

Dans le tableau affiché ci-dessous, nous avons regroupé les différents titres et auteurs cités par notre public cible. La première remarque à relever est bel et bien le rapport entre les textes cités et les programmes scolaires notamment auprès des étudiants universitaires, dans la mesure où la majorité des textes cités existent réellement dans les manuels scolaires utilisés par ces anciens élèves, dans les années 90 (primaire, collège et lycée). Deuxième remarque est celle relative aux différents genres littéraires cités par les étudiants (roman, nouvelle, conte, fable...). Par ailleurs, il s'agit plutôt d'une littérature d'expression française, nous pouvons citer des auteurs algériens (Mohamed Dib, Mouloud Feraoun, Kateb Yacine...) mais aussi des auteurs français qui représentent une référence en matière de littérature française (Victor Hugo, Emil Zola, Gustave Flaubert, Guy De Maupassant, Saint Exupéry, Albert Camus...) en troisième position, nous avons des ouvrages à caractère universelles tels que les contes et les nouvelles traduits d'autres langues.

Genre	Titre	Auteur
Roman	L'incendie	Med Dib
//	La grande maison	//
//	Les misérables	Victor Hugo
//	Germinal	Emile Zola
//	Le petit prince	Saint Exupéry
//	Cinq semaines en ballon	Jules verne (1863)
//	(Docteur Fergusson)	Mouloud
Recueil de nouvelle	Le fils du pauvre	Feraoun
	Le livre de la jungle	Rudyard Kipling
Conte de fée	(Mowgli)	

	Alice au pay és des merveilles	Charles Lutwidge Dodgson (Lewis Carroll)
//	Blanche neige	
//	Le Petit Chaperon Rouge	Les fr ères Grimm
Fable	Le Corbeau et le Renard	Les fr ères Grimm (Charles Perrault)
		Jean de la Fontaine
+ à l' ENS (Ecole Normale Sup érieure)		
Roman	Madame Bovary	Gustave Flaubert
//	La petite Fadette	George Sand (Amantine Aurore Lucile Dupin)
//	L' étranger	Camus Albert
	Pierre et Jean	Guy de Maupassant
//	Nadjema	Kateb Yacine

Liste des ouvrages cit és par les étudiants en tant que souvenirs de lectures

A l'ENS, les étudiants ont cité plus d'ouvrages que leurs camarades de l'université. Nous pensons que cela est du aux critères de sélection très rigoureux pour l'admission des candidats à l'ENS (plus de 13/20 de moyenne

générale au BAC + un entretien de sélection. Les étudiants admis en première année à l'ENS bénéficient automatiquement de contrats de travail, ils sont recrutés dans leurs villes d'origine dès la fin des études, ce qui fait de l'ENS un établissement prestigieux et très prisé

3. Résultats et commentaires

A travers les résultats, trois catégories se sont dégagées:

- 1- Ceux qui semblent n'avoir jamais lu et donc, presque pas de souvenirs sinon en langue maternelle.
- 2- Ceux qui se souviennent des contes de fées célèbres et autres extraits de nouvelles faisant partie du programme scolaire.
- 3- Ceux dont les souvenirs dépassent le seuil du programme scolaire.

	UNIV		ENS	
Catégorie 1	8	28,57%	7	25%
Catégorie 2	12	42,85%	5	17,85%
Catégorie 3	8	28,57%	16	57,14%

Si le tableau résume les réponses des étudiants selon les trois catégories, il nous permet aussi de faire une comparaison entre les deux institutions du supérieur (voir Fig1). La troisième catégorie est celle qui nous a intéressés en premier lieu. En effet huit (8) étudiants soit 28, 57% ont des souvenirs qui dépassent le seuil du cursus scolaire c'est à dire des souvenirs riches en lecture littéraire à l'école et en dehors de l'école, ceci à l'université contre(16) étudiants soit 57,14% du groupe à l'ENS.

La deuxième catégorie est aussi intéressante, de par son lien direct avec le cursus scolaire. Tous les exemples cités (les souvenirs) sont des textes "rencontrés" lors de la scolarisation de ces étudiants du primaire et jusqu'au lycée, à l'âge de 8-18ans. Donc, (12) étudiants soit 42,85% à l'université contre(5) étudiants soit 17,85 à l'ENS ont des souvenirs de lecture littéraire en langue française en classe de FLE.

La première catégorie qui est clairement en contradiction avec notre hypothèse semble avoir aussi ses adeptes, ils sont(8) étudiants soit 28,57% à l'université et(7) étudiants soit 25% à l'ENS qui disent n'avoir presque pas de souvenirs. Signalons enfin qu'aussi bien à l'ENS qu'à l'université, les étudiants ont insisté sur le roman policier et le roman sentimental, sans pour autant donner des titres. Ce que nous avons considéré comme de la paralittérature. Certains se sont souvenus de l'auteur (Guy Des Cars, Agatha Christie) d'autres seulement la collection (Arlequin).

La littérature est un support d'apprentissage très intéressant qui offre des textes adaptés à tous les goûts et à tous les niveaux du public. Il nécessite des compétences spécifiques de la part des apprenants. Ce support incontournable est en opposition avec tous ce qu'est paralittératures. Cette opposition est confirmée par A-M BOYER (1992), « *pourrait faire croire, en somme, que l'Occident possède deux cultures parallèles : d'un côté les livres qu'il paraît indispensable de conserver et de transmettre ; de l'autre, ceux que l'on dit voués à une consommation éphémère et qui seraient donc appelés à s'effacer, à disparaître, et que l'on pourrait aisément oublier. [...] D'un côté, la littérature de qualité ; de l'autre, une production qui viserait avant tout le rapport immédiat avec le public le plus large possible.* » (1992 : 4). Cette opposition n'est pas encore tranchée, si par exemple certaines œuvres sont classées sans intérêt par la critique, d'autres au contraire sont bien saluées par leurs qualités stylistiques et littéraires. De plus, le lecteur-apprenant est dans une situation d'apprentissage, pour lui ce système de valeur est sans intérêt. Certes les grands classiques français sont exploités comme support incontournable de la culture française, mais d'autres choix peuvent se présenter aux apprenants exemple le roman policier. Ce genre est très suscité par les jeunes « *c'est le genre d'ouvrages le plus lu pour 18 % et préféré pour 9 % de cette population [des français âgés de plus de quinze ans]* » Y. REUTER (1997 : 7) Nous pensons qu'il en est de même pour les jeunes algériens. Dans un cadre méthodologique il faut donc considérer la didactique de la littérature comme un espace unifié et il faut tenir compte de tous les genres en enseignant aux apprenants la typologie générique

du littéraire. Et il serait intéressant d'amener l'apprenant de langue étrangère à lire en dehors de la classe, ce qui lui permettrait d'être autonome et repérer la diversité de la production littéraire et pouvoir lire comme un natif de la langue. Se positionner comme un lecteur est un savoir-faire qu'il faut inculquer dès le jeune âge aux apprenants, on ne lit pas *Madame Bovary* comme on lit un journal. Pour lire un roman il faut l'aborder d'une manière appropriée, ce savoir-faire nous permet d'anticiper c'est-à-dire, constituer un horizon d'attente qui aidera à lire le texte. Nous pensons à l'approche globale théorisée par S. MOIRAND (1979). Pour J.-F. BOURDET (1988), le texte littéraire est un document excellent en classe, qui «diffuse dans la langue de tous les jours son rythme, son économie propre »(1988 : 147). Ce partisan du texte littéraire participe à la querelle portant sur l'authenticité des documents dits « authentiques », le texte littéraire pour BOURDET est le seul document qui permet à l'apprenant d'être en contact avec la langue étrangère «authentique ». La littérature est le reflet d'une société qui permet à l'apprenant d'enrichir son savoir culturel et interculturel.

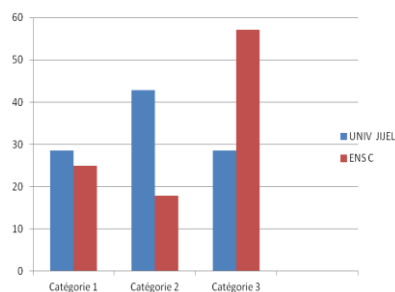


Fig 1 Souvenirs de lectures par catégorie lectures par Univ-ENS

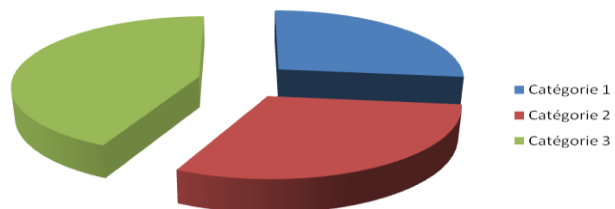


Fig 1.a Souvenirs de catégorie, des deux groupes jumelés

En considérant notre corpus comme un seul groupe, c'est-à-dire 56 étudiants affiliés à l'enseignement supérieur, nous constatons que la répartition en catégorie est plus que révélatrice (voir Fig1.a). En effet, la troisième catégorie renferme en son sein désormais 24 étudiants soit 42,85% (souvenirs riches en lecture scolaire et extrascolaire). Ils sont 29 étudiants soit 51,78% à garder des souvenirs moins

riches, mais toujours en langue française, en rapport avec la littérature et surtout en classe de FLE, c'est la deuxième catégorie.

Quant à la première catégorie, elle est la moins importante avec 15 étudiants soit 26,78%, ceux qui ne gardent presque pas de souvenirs.

En réaction à ce constat nous avons posé deux questions supplémentaires (A et B) à nos étudiants où il fallait répondre par OUI ou NON :

A- Le fait d'avoir choisi le Français comme spécialité à l'université était-il votre premier choix ?

QA	OUI	NON
UNIV	10 35,71%	18 64,28%
ENS	17 60,71%	11 39,28%

17 étudiants sur 28 soit 60,71% à l'ENS ont bien choisi d'étudier la langue française lors de leurs premières inscriptions, après avoir obtenu le baccalauréat, contre 10 étudiants soit 35,71% parmi les universitaires (voir Fig2). En total (voir Fig2.a) 27 étudiants soit 48,21% ont bien voulu étudier la langue française comme premier choix et sans contrainte. 29 étudiants par contre n'ont pas placé cette option en première position sur leurs fiches de vœux.

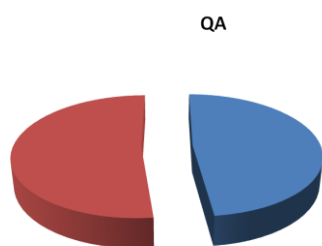


Fig 2 Réponses A : Univ-ENS

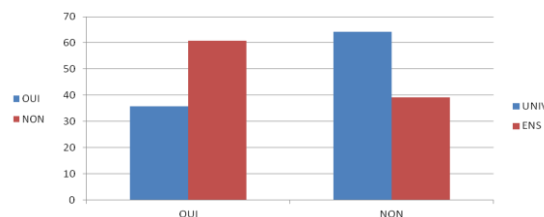


Fig 2.a Réponses des deux groupes jumelés

B- Comptez-vous faire des études plus poussées dans ce domaine (la langue française) ?

QB	OUI	NON
UNIV	20 71,42%	8 28,57%
ENS	21 75%	7 25%

La question "B" nous semble le réel baromètre pour une éventuelle vérification de notre hypothèse de départ. En effet, 21 étudiants de l'ENS soit 75% voudraient bien faire du Français encore plus, c'est-à-dire des études plus poussées, contre 20 étudiants de l'université soit 71,42%.

En somme, ils sont 41 étudiants sur 56 soit 73,21% à vouloir continuer d'étudier la langue française au-delà de leur Bac+5.

Revenons en arrière, à notre tableau des catégories(Fig1). En additionnant le nombre d'étudiants de la deuxième et de la troisième catégorie, c'est-à-dire tous ceux qui ont une trace de lecture en langue française et surtout en rapport avec des textes littéraires nous obtiendrons le résultat suivant: Ils sont exactement 41 étudiants sur 56 soit 73,21%, le même taux donc obtenu plus haut et concerne les étudiants désireux d'approfondir leurs études en langue française.

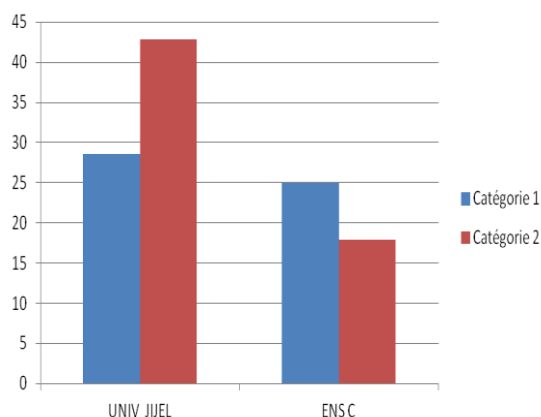


Fig 3 R éponses B: Univ-ENS

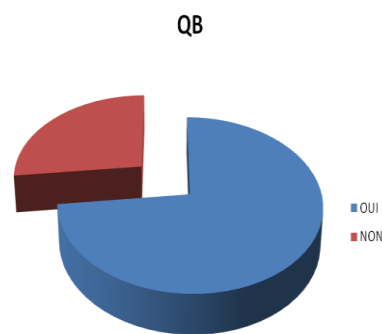


Fig 3.a R éponses B des deux groupes

CONCLUSION

Aussi bien à l'université qu'à l'ENS, la tranche d'étudiants qui a eu le plus de souvenirs de lecture (catégorie2(ens+univ)+catégorie3(ens+univ)), plus de 73% dans les deux groupes, est celle-là même qui exprime le désir d'effectuer des études plus poussées en FLE 73%. Au-delà d'avoir confirmé l'hypothèse de départ, les résultats obtenus sont riches en enseignements, notamment concernant les bienfaits des lectures précoces en milieu scolaire et extrascolaire. Ce constat nous ouvre d'autres horizons dans le domaine de la recherche en FLE, au primaire comme à l'université.

"Contrairement à la croyance populaire qui veut que la lecture ne soit qu'une simple discipline à maîtriser au même titre que la géographie ou le chant, de très intéressantes recherches ont démontré qu'en réalité cet apprentissage en temps voulu, c'est-à-dire avant l'âge de 6 ans, a d'indéniables conséquences sur la structuration du cerveau et sur le développement de l'intelligence".⁹¹

Nous pensons, comme André Michaud, que cette lecture précoce développe l'intelligence, mais pas seulement. Dans notre cas d'étude il s'agit de l'acquisition d'une langue étrangère, le FLE en l'occurrence, dans un contexte socioculturel qui nous semble favorable. La lecture est une activité qui semble passive chez le bon lecteur et elle est complexe chez le lecteur débutant. Frith (1985) et Chall

⁹¹ MICHAUD André, (2001),

(1996), ont développé des modèles mettant en évidence les compétences et les étapes qui caractérisent le développement de la lecture. Frith distingue la reconnaissance des mots en trois étapes qui sont : - l'étape logographique : qui correspond à l'usage de graphique sans correspondance entre le son et le symbole.

- l'étape alphabétique : les enfants font usage du principe de correspondance.

- l'étape orthographique : elle correspond au fait qu'elle met en œuvre des aspects orthographiques.

Le modèle de Chall mis en évidence six étapes de développement de la lecture.

- l'étape 0 : de la naissance à 6 ans : c'est le niveau de pré-lecture ;

- l'étape 1 : correspondant aux 6 - 7 ans : le niveau de décodage ;

- l'étape 2 : correspondant aux 7 – 8 ans : le niveau de confirmation et automatisé ;

- l'étape 3 : de 9 à 14 ans : la lecture en tant qu'apprentissage de nouveaux concepts ;

- l'étape 4 : de 14 à 18 ans : le niveau de point de vue multiple ;

- l'étape 5 : à partir de 18 ans : le niveau de construction et de reconstruction.

Donc la lecture est en évolution avec l'âge, plus l'enfant devient mature, plus il devient compétent et l'acquisition de compétence en lecture se fait d'une manière progressive. Avec le temps aussi, l'enfant développe une stratégie de lecture lui permettant d'être performant dans une tâche de lecture. La notion de stratégie s'est développée au cours des années 70 en didactique, elle est devenue le mot clé en science sociale dans les années 80.

Certains chercheurs encouragent l'utilisation d'une littérature plus large, traduite d'autres langues pour les classes de FLE, dans l'objectif de désacraliser le texte littéraire français dit «classique ». Ainsi, conte de fée, nouvelles et autres romans traduits sont souvent utilisés en classe de FLE pour faciliter la tâche aux apprenants. Le concept de traduction est un concept très ancien, il existe depuis que l'homme est sur cette planète, il observe le monde et il l'inscrit dans sa

pensée (Clouet & Hernandez, 2003-2004). Ces deux auteurs citent Proust et Baudelaire à propos de la définition de ce concept, pour ces derniers, nommé une chose c'est la traduire en mots. Le mot n'existait en français qu'au XVI^e siècle (Larose, 1992). Pour Cuq, la traduction est un exercice de recherche d'équivalence d'un texte exprimé entre deux langues différentes, il dit : « *une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par le processus de déverbalisation puis de reverbération* » (Cuq2003). Toutefois, la recherche d'équivalence n'est pas toujours évidente, chaque langue possède son propre système. Donc, il n'y a pas forcément des correspondances pour chaque terme. Depuis l'antiquité jusqu'à nos jours la manière de traduire n'a cessé d'évoluer mais cette évolution a fait naître deux opposants : la traduction littérale qui est qualifiée de fidèle et la traduction libre qui est dite « les belles infidèles » pour cette dernière le fond prime sur la forme. Pour Clouet et Hernandez (2003-2004) le débat sur la traduction n'est pas clos surtout en ce qui concerne la traduction des textes littéraires car on ne traduit pas seulement d'une autre langue mais on traduit aussi dans une autre culture. Donc, il faut respecter le texte source et essayer de faire comprendre ses implicites. Chaque langue possède des règles propres à elle-même et ces règles varient d'une langue à une autre. Lorsqu'on traduit un texte dans une langue donnée, il faut respecter la particularité de cette langue. Il ne s'agit pas seulement de trouver des équivalences linguistiques d'un texte mais de trouver aussi la forme équivalente du sens. En résumé l'acte de traduire est un acte très complexe en raison des règles qui régissent la langue et les règles qui régissent le message qu'il soit écrit ou oral. Donc le texte traduit pourrait être complexe dans sa compréhension.

Camus, Flaubert, Maupassant, Hugo, Zola...ou encore, Kateb, Dib, Feraoun...autant d'auteurs cités dans notre corpus. Un repère à notre avis significatif pour une éventuelle prise en charge de la didactique du texte littéraire durant le cursus scolaire.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

Que dire après le cheminement de ce travail de recherche, sinon que nous venons de lancer une pierre dans la mare pédagogique et didactique de l'enseignement du FLE en Algérie. En effet, plus que sérieux notre sujet est celui de tout un système éducatif, qui cherche encore ses marques et ses repères. Ayant d'abord voulu détecter la trace littéraire dans les manuels scolaire du primaire mais aussi, dans l'esprit des premiers acteurs concernés, apprenant comme enseignant, nous nous sommes heurtée à beaucoup de résistance engendrant ainsi d'innombrables interrogations. Pour un diagnostic plus efficace et un travail d'abord quantitatif, nous avons procédé au recensement de tous les textes figurants dans les manuels du primaire, quels que soient leurs types ou références. La part du littéraire a été significative, malgré les préjugés des uns et l'appréhension des autres. En effet, pour beaucoup d'enseignants interrogés, la littérature n'existe pas au primaire, encore moins enseignée aux élèves de ce palier. Les spécialistes en la matière l'ont toujours affirmé :

« Contrairement à bien des affirmations péremptives, il est tout d'abord intéressant de constater que la littérature, sous diverses formes, n'a jamais cessé d'être présente à l'école primaire. On peut le vérifier au-travers des pratiques (textes donnés à lire et à étudier, citations, textes dictés ou prétextes à écrire, phrases - exemples en grammaire...), au-travers des instruments (ainsi les textes littéraires existent dans une proportion importante dans la plupart des manuels de lecture à l'école primaire, au-travers des textes officiels de l'institution scolaire »⁹². Cette citation d'Yves Reuter reflète une situation bien réelle dans l'école primaire algérienne actuellement. La littérature existe bel et bien, même si une partie de nos enseignants, exerçant déjà sur terrain, l'ignore.

L'école est sans doute le lieu d'éveil à la pensée. En tant que chercheurs mais aussi, formateurs de formateurs, nous nous devons de réfléchir aux types d'enseignements voulus. Après avoir visité les dix droits imprescriptibles du lecteur, rédigés « passionnément » par Daniel Pennac dans

⁹² Y. Reuter, in Repères n°13, 1996, Lille III, p8

son essai *Comme un roman*, paru en 1992, « *Le devoir de ne pas lire, le devoir de sauter des pages, le devoir de ne pas finir un livre, le devoir de relire, le devoir de lire n'importe quoi, le devoir au bovarysme, le devoir de lire n'importe où, le devoir de grappiller, le droit de lire à voix haute, le droit de nous taire* »⁹³ nous avons envie de répondre par cette citation « *ces droits se résument en un seul devoir : Ne vous moquez jamais de ceux qui ne lisent pas, si vous voulez qu'ils lisent un jour* »⁹⁴.

Si Antoine Compagnon rappelle que la littérature est concurrencée aujourd'hui par le cinéma, entre autres, certains, évoquent la télévision « *ce corrupteur passif mâche tout le travail* »⁹⁵. L'injonction ne serait pas le meilleur moyen pour inciter les enfants à la lecture, est-ce qu'il ne faut pas plutôt leur donner le désir d'apprendre ? se demande l'auteure d'un blog⁹⁶, parce qu'ensuite, selon elle, n'importe quelle méthode marchera. Justement, ce désir semble désertier les bancs de l'école, depuis longtemps. Les enseignants, à qui nous avons posé la question, évoquent l'argument des difficultés linguistiques pour les apprenants à cet âge, mais aussi, ce désintéressement affiché de toute une génération envers de la lecture, d'une façon générale. La mission est loin d'être facile.

Encourager, stimuler le désir, serait le mot clé pour une adhésion spontanée à la lecture. L'opposition plaisir-souffrance dans la quête du savoir et de la connaissance se pose avec acuité à l'école. Est-il interdit de prendre du plaisir tout en lisant ? Ou alors, est-il obligatoire de souffrir avant de prétendre à un apprentissage quelconque ? En même temps, comment l'école pourrait elle éviter cette « souffrance pédagogique » sachant le poids des programmes et des instructions officielles ? Quand le stagiaire de l'ENS et futur enseignant se plaint de la gestion du temps (lors de son stage pratique) au lieu de se plaindre du

⁹³ Daniel. Pennac , 1992,(Quatrième de couverture)

⁹⁴ H. Zoughbi (dir) 2002

⁹⁵ <http://livresheureux.com/comme-un-roman/>

⁹⁶ Idem

message qui ne passe pas, là nous sommes en droit de se poser beaucoup de questions.

Autant de questions posées, des propositions de solutions sont données en guise de réponse, « *l'attitude adéquate de l'enseignant* »⁹⁷ en serait une. Le portrait de l'élève en échec scolaire en classe de FLE n'est plus à présenter. La vision du livre comme un objet « sacré » et du lecteur « ermite » et « autiste » ne semble pas arranger les choses pour le jeune apprenant. Des concepts rédateurs empruntés à la même bloggeuse.

Comment en sommes-nous arrivés là? Le professeur n'arrive pas à apprendre à ses élèves l'art et la manière d'écouter une histoire. Pourtant, chez nous ce n'est pas les histoires qui manquent. L'exemple du Fils du pauvre de Mouloud Feraoun en est un. Une histoire autobiographique « *Un village de la montagne kabyle au début du siècle. C'est là que vivent les Menrad. Ils ne font pas, comme on dit, « figures de pauvres ». Ils ne se rendent pas compte qu'ils sont pauvres. Ils sont comme les autres ; voilà tout. Dans ce livre, Mouloud Feraoun raconte sa propre histoire. Il était destiné à devenir berger, il a eu plus de chance que la plupart de ses camarades, il a pu étudier, conquérir un diplôme, sortir de la pauvreté. C'est comme pour s'excuser de cette chance qu'il a écrit le Fils du pauvre, qui est devenu dans l'Algérie d'aujourd'hui, à la lettre, un classique* »⁹⁸ (P : 1). Il suffit parfois juste de mentionner le chapitre, la page, peut être lire un petit passage et tout en ayant le livre entre les mains, pour susciter encore plus la curiosité raconter une scène ou une anecdote de jeunesse en rapport avec l'ouvrage. Et avec ce roman de 126 pages, ça marche à tous les coups. De quel droit a-t-on caché l'existence du petit Fouroulou à nos élèves de 11 ans ? Un roman plein d'amour et de larmes, un roman « algérien » qui raconte l'Histoire et la société.

⁹⁷ Boucheriba, N. 2010, in, *Synergie Algérie* n°9, p192

⁹⁸ M. Feraoun, 1950,

Est-il juste de ne pas raconter le petit Omar de *L'incendie* de Mohamed Dib ? Mais aussi, pourquoi l'élève de 5^{ème} AP n'a pas eu la chance de connaître *Le petit prince* de Saint Exupéry ni Cosette des *Misérables* de Victor Hugo, pour ne citer que ces œuvres là. Au lieu de vulgariser et de rendre disponible une littérature de qualité française mais aussi algérienne francophone, dans les classes de FLE, les concepteurs se sont acharnés à collectionner entre autres, des textes anonymes sans auteurs, et quand l'auteur est mentionné et son nom correctement transcrit, aucune biographie n'est disponible. Certains sont inconnus et ne figurent même pas sur le moteur de recherche «Google ». Nous avons été étonné par la légèreté avec laquelle ces textes ont été sélectionnés et introduits dans les manuels. Aucun critère ne semble être à la base de cette sélection, même pas idéologique.

De notre part, nous avons essayé tant bien que mal, de produire une trace biographique autour des auteurs, éditeurs et même illustrateurs cités dans ces manuels. L'objectif premier était d'abord de connaître la source de toute cette littérature qui agrmente les manuels scolaires de l'école primaire. Le souci était d'aller au fond des choses, pour comprendre le pourquoi de ces choix de la part des concepteurs : Qui sont ces auteurs ? Quelles œuvres ont-ils produit ? Quand ? Comment ? Le besoin de savoir plus, tout simplement.

Nous pensons aussi, qu'un petit travail de recherche, similaire, concernant les auteurs et la genèse de leurs œuvres, aurait pu être effectué par les concepteurs eux-mêmes et par conséquent, enrichir les manuels, et faire d'eux, une source de culture plus qu'un livre de lecture. C'est vrai, nous sommes un peu loin de toute cette querelle de spécialistes en rapport avec quoi lire ? Et pourquoi lire ? Mais, la réalité est bien là, un public indifférent et parfois même réticent. Attirer l'attention, éveiller l'intérêt n'est pas toujours chose facile, l'enseignant est dans ce cas là, l'acteur principal, le personnage clé, le mage qui obligatoirement, doit posséder plusieurs tours de magie dans son sac.

Sur les séquences filmées en classe de FLE, nous avons pu sortir avec un aperçu réel sur le déroulement d'une séance de lecture, d'oral ou de compréhension de l'écrit. Une leçon monotone qui incite à l'ennui, l'enseignant semble plus ennuyé encore que ses élèves. Aucune trace d'innovation ou d'activité ludique. Pas le moindre mot d'encouragement ou de motivation. Nous pensons que l'enseignement d'un extrait littéraire à des enfants de 10-11 ANS, pourrait être l'alibi parfait pour une amélioration des pratiques de communication en classe de langue et ainsi aboutir à une lecture agréable et motivante.

A l'ENS de Constantine, les stagiaires signes leurs contrats dès la première année, ils n'ont pas de test final à passer. Ils sont là dans l'objectif d'obtenir un diplôme, presque une formalité sachant que le poste est déjà assuré. Ces jeunes gens vont devoir prendre en charge, plus tard, plusieurs générations d'écoliers, de collégiens et de lycéens. L'enjeu est tout simplement énorme. Serait-il temps de revoir cette organisation ? Ce système de formation est-il encore fiable ? Inculquer le plaisir de la lecture, encourager et stimuler le désir chez de jeunes lecteurs devient par conséquent, une urgence, une mission à accomplir. « ...*La littérature [...], produit artistique, perd ses marques à se lire comme un manuel de couture ou comme une dépêche d'agence : elle appelle des réactions affectives, un travail cognitif, une attention esthétique qui dépassent l'approche purement factuelle (où se passe l'action ? quand se passe-elle ? qui fait quoi ? pourquoi ?) ou impressionniste (ça t'a plu ?) dont elle est habituellement l'objet.* » Affirme Catherine Tauveron⁹⁹

Fouroulou est revenu un jour dans son village, il a voulu revoir son ancien maître d'école «*Ses cheveux étaient blancs et son dos légèrement courbé par les longues années de travail. Grâce à lui, j'ai appris tant de choses.* »¹⁰⁰. Une reconnaissance qui en dit long sur le travail effectué par cet instituteur au fin fond de la Kabylie. Le petit Fouroulou est devenu instituteur lui aussi, plus

⁹⁹. Henriette Zoughbi, (dir), Tauveron. C, 2002, p. 167

¹⁰⁰ M. Feraoun, *Le fils du pauvre*, Editions du Seuil,

révêateur encore, il est devenu écrivain, auteur de renommée, ayant laissé son empreinte dans la littérature algérienne d'expression française.

*«Se demander ce qu'on attend d'une culture littéraire et en quoi elle consiste conduit à interroger le rapport de la fiction à la réalité à rappeler que des histoires sont à la base de toute civilisation et expliciter comment elles munissent de repères conceptuels »¹⁰¹, explique Hubert Dupart dans son ouvrage, *Entrer dans la littérature à l'école*. Il ajoute un peu plus loin que «la place de la littérature à l'école primaire est fortement réaffirmée, sa prise en compte dans les pratiques pédagogiques donne lieu à des recommandations réaffirmées »¹⁰²*

Par ailleurs, notre investigation du côté des enseignants révèle plusieurs vérités, certaines rendent perplexes. Même si les enseignants du primaire adhèrent à l'idée d'associer le FLE à la littérature, ils sont plus de 16% à ne rien lire en dehors de leurs heures de travail. Ceux qui lisent préfèrent la presse écrite, notamment. 54% des enseignants interrogés n'ont pas répondu à une question relative à la littérature de jeunesse. Ce qui laisse entendre qu'ils ne maîtrisent pas cette notion, au pire, ils ne connaissent pas ce que c'est qu'une « littérature de jeunesse ». Une certaine réticence a été enregistrée quant à l'enseignement du texte littéraire. Le procédé serait difficile pour l'apprenant du FLE, mais aussi pour l'enseignant qui n'a pas été formé dans ce sens. En outre, ils (les enseignants) pensent que les limites langagières des apprenants, constituent un obstacle à l'enseignement du texte littéraire au primaire. L'argument est de taille, certes, mais ne serait-il pas valable aussi pour les enseignants eux-mêmes ? Nous concevons, effectivement qu'une formation linguistique continue mais aussi de spécialité (en rapport avec la didactique du texte littéraire) est plus que nécessaire actuellement. L'image de la littérature, difficile, réservée à l'élite, aux « têtes bien pensantes », persiste encore. La réponse idéale à ces « préjugés » ne serait être que la reproduction d'un passage emprunté à Todorov, dans son livre *«La littérature en péril »* :

¹⁰¹ Hupert. Dupart. 2003, p.9

¹⁰² Idem, p.7

« La littérature élargit notre univers, nous incite à imaginer d'autres manières de le concevoir et de l'organiser. Nous sommes tous faits de ce que nous donnent les autres humains : nos parents d'abord, ceux qui nous entourent ensuite ; la littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations irremplaçables qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et plus beau. Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain. » (2007, p.15).

Le constat est encore plus mitigé concernant le manuel scolaire. À part une infime minorité, le public interrogé semble complètement ignorer le contenu des manuels (voir question n°10). Les données que nous avons pu recueillir et analyser, brosse le portrait d'un enseignant hésitant, hagard, livré à lui-même, ne semblant pas maîtriser sa matière. Le point qui nous a le plus interpellés, est celui en rapport avec la notion de culture. Les représentations face à ce concept sont étonnantes venant d'un public « aussi averti ? ».

En effet, si la majorité parmi nos enseignants, préfère enseigner la littérature algérienne d'expression française plutôt que la française, tout court, ce n'est pas pour des raisons didactiques ou pédagogiques, mais plutôt pour préserver une culture nationale en proie aux « envahisseurs » !! C'est en résumé ce qui se dégage de leurs réponses (voir question n°6 et 7).

Ayant abordé la littérature comme patrimoine universel, nous n'avions nullement l'intention d'évoquer certains axes, exploités d'ailleurs par d'autres chercheurs, qui ne pourraient être en adéquation avec notre objectif premier, celui d'améliorer, en quantité et en qualité les apprentissages assurés dans nos classes de FLE, notamment en matière de littérature.

Il est grand temps, comme l'explique Yves Reuter (1992, p.55), de réfléchir à l'enseignement de la littérature, sérieusement, loin des passions et des slogans, pour pouvoir fonder quelques propositions. Paradoxalement, les

stagiaires de l'ENS et futurs enseignants, que nous avons interrogés, font preuve d'une plus grande « maturité intellectuelle ». Ils n'hésitent pas à associer la littérature à la culture, à l'ouverture d'esprit et à la réflexion. Nous pensons que cet état d'esprit est en rapport direct avec le type de formation assuré à l'ENS. En citant plusieurs dizaines d'auteurs et de titres d'ouvrages, notre public exprime son attachement aux lectures littéraires. Par obligation d'abord, parce que cela fait partie de son cursus, mais aussi par passion, vu la diversité de la littérature citée : française, francophone et traduite.

La littérature venant d'ailleurs, traduite en langue française, séduit de plus en plus de jeunes et son public ne cesse de s'agrandir, sa présence dans les manuels scolaires est la preuve à ne pas démentir. La formation est donc pour nous la solution première pour, d'abord colmater les brèches et ensuite consolider une structure vacillante qui menace de s'effondrer. Les stagiaires de l'ENS maîtrisent les notions telles que : le projet de lecture, l'atelier de lecture/écriture, la séquence didactique, l'œuvre intégrale, la littérature de jeunesse, qu'ils savourent tout au long de leur formation. Cela est un atout à notre sens dans la mesure où, une fois sur terrain, ces futurs enseignants seront en mesure de réaliser un minimum auprès des jeunes apprenants. Comme certains spécialistes (Michaud. André 2001), nous pensons que la lecture précoce développe l'intelligence, et plus encore dans notre cas, elle aide à acquérir une langue étrangère.

Après ce modeste travail d'investigation, nous constatons que la littérature existe bel et bien en classe de FLE, à l'école primaire. Elle est même enseignée à des petits novices de 8-11 ans. Reste à débattre la façon avec laquelle elle est présentée dans les manuels et enseignée ensuite en classe, par des enseignants, pas toujours convaincus. Malgré la réticence des uns et l'engouement des autres, **la formation des formateurs** demeure à notre avis, la clé d'une énigme pas impossible à résoudre. L'école normale supérieure est bien fonctionnelle, malgré les critiques, dans le fond et dans la forme, dont elle fait l'objet. Certes, trois années nous semble un parcours bien

maigre pour aspirer à une formation de qualité des enseignants du primaire, mais une plate forme existe déjà et c'est à nous tous de bien l'utiliser afin d'aboutir à une construction solide.

Nous pensons que d'autres perspectives s'ouvrent à nous pour une recherche plus approfondie en rapport avec la didactique du texte littéraire en classe de FLE. Comment, à titre d'exemple, se fait la confection du manuel scolaire ? Qui sont les personnes qui se charge de cette mission, et sur quels critères sont-elles sélectionnées ? L'autre ambition serait d'essayer de vérifier encore plus les pratiques de terrain auprès des enseignants du primaire et des autres paliers (collège, lycée). L'objectif serait *"d'identifier autant que possible, ce que font les enseignants et leurs élèves"* (J-L Dufays, 2006).

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- Albert. M-C, Souchon. M:** «Les textes littéraires en classe de FLE », ASDIFLE *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* éditoriale : Michel Grandmangin Jean Pencreac'h, Paris 2003.
- Bach Duong Nguyen:** *Accès au texte littéraire et interculturelité EN FLS* (Le cas des classes bilingues dans l'enseignement intensif du français
- Badiou Alain :** *L'Éthique, Essai sur la conscience du Mal*, Hatier, Paris, 1993.
- Barthes Roland,** «Le bruissement de la langue », *Essais critiques IV* , Points-Essais, 1993 ;
- Barthes Roland,** *le plaisir du texte*, Paris, Le Seuil ,2000(1^{ère} édition :1973)
- Beacco . J- c :** «la dimension culturelle des enseignements des langues » Hachette Livre 2000.
- Bernard VALETTE,** *Esthétique du roman moderne*, coll. « 128 », série « littérature », Nathan, Paris, 1993, p.148
- Besse Henri :** " *Méthodes et pratiques des manuels de langue* "Didier, France 1995.
- Bourdieu Pierre :** *Les règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil 1992
- Bourque G :** *la déportation du littéraire*, Québec, 1989, p 66_74
- Boutinet (Jean-Pierre),** *Anthropologie du projet*, Presses universitaires de France, 2005
- Compagnon. A,**"*Le Démon de la théorie, littérature et sens commun* ", édition du seuil, 1998, P92
- CUQ Jean-Pierre (dir.),** 2003 : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, ASDIFLE, Clé international, 303 p.
- Cyr Paul, Germain Claude :** *les stratégies d'apprentissage*, Les éditions CEC inc, Québec, 1996

- De Ketele Jean-Marie, Xavier Roegiers :** *"Méthodologie du recueil d'informations : Fondements des méthodes d'observations, de questionnaire, d'interviews et d'étude de documents "* De Boeck Université Bruxelles 1991
- De Saussure Ferdinand:** cours de linguistique générale, Payot, Paris, 1980
- Duchet Claude :** *Pour une socio-critique ou variations sur un incipit*, Éditions Fernand Nathan
- Duchet Claude:***Positions et perspectives*, Éditions Fernand Nathan sans date
- Ducrot Oswald & Todorov Tzvetan :** *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, Paris, 1972
- Dufays Jean Louis :** Sténotype et lecture, Bruxelles, Margada, 1994
- Dufays Jean Marc, Deltour Sarah "** *Le Français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage "* éditeur Pierre Mardaga Hayen II ,2003 .
- Dupart Hubert :** *" Entrer dans la littérature à l'école"* Chronique Sociale, Lyon, 2003
- Feraoun, Mouloud,** *Le fils du pauvre*, Seuil, 1950,146pages.
- Fourtanier Marie-josé Langlade Gérard, Rouxe Annie :** *" Recherche en didact de la littérature"*, Presses Universitaire de Rennes, 2001
- FRITH, U.** 1985 "Beneath the Surface of the Developmental Dyslexia". In K.E. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coheart (Eds) *Surface Dyslexia*, London: Erlbaum. 301p.
- Gaudreault Noë, M "***Didactique de la littérature, bilan et perspective"*, Nuit Blanche éditeur Québec, 1997.
- Genette, Gérard,** *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, 1987
- Giasson Jocelyne :** *les textes littéraire à l'école*, éditeur Gaëtan Morin, Montréal, Paris, 2000.
- Giordan André De Vecchi, Gérard:** *Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques Neuchâtel :* Paris : Dédachaux et Niestlé 1987
- Guérette C :** Des livres et des jeunes aux États généraux. *Des livres des jeunes*, 1995
- Iser Wolfgang :** *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, 1976
- Jakobson Roman :** Essais de linguistique générale, Paris, Minuit ,1963

LAROSE R (1992) : *Théories contemporaines de la traduction*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 336p.

Marchive Alain : "*La pédagogie à l'épreuve de la didactique* ", Presse Universitaire de Rennes ,20008 **M.E.N**, *Programme de français langue étrangère 2^{ème} et 3^{ème} cycle*.

Maurice Couturier, *La figure de l'auteur*, Seuil, 1995,272 pages ;

MOIRAND Sophie (1979) : *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*, Clé international, coll. Didactique des langues étrangères, 175 p.

Naturel. M, 1995, *Pour la littérature. De l'extrait à l'œuvre*, Paris, Clé international, coll. «Didactique des langues étrangères ».

Nicole Lautier: *Psychologie de l'éducation : Regard sur les situations d'enseignement*, Paris A Colin 2001.

Poyet, T, *Du romancier aux personnages, Eléments didactiques pour l'étude de quelques personnages littéraires*, L'Harmattan, France, 2009

PROULX (Jean), *Apprentissage par projet*, Presses de l'université du Québec, 2004

Reuter Yves : *Enseigner et apprendre à écrire : Construire une didactique de l'écriture*, ESF éditeur, Paris 3^{ème} édition 2002.

REUTER Yves, 1997 : *Le roman policier*, Nathan université coll. Lettres 128, 128 p.

Rogiers X : *Concevoir, évaluer des manuels scolaires*, De Book

Schott-Bourget V éronique : *Approches de la linguistique*, Armand Colin, 2005

Sermain Jean-paul : *Méafictions (1670-1730) .la réflexivité dans la littérature de l'imagination*, Champion, Paris, 2002

Th érien, M : *Plaisir littéraire* Québec, 1997.

Turmel-John, P : *le texte littéraire en classe seconde ou étrangère*, Quebec , 1996, 100,51_524

Tzvetan Todorov : *la littérature en péril*, 2007, Flammarion, 96 p

Tzvetan.Todorov, *Livres et vivre*, Revue, Le Débat, Mai-août 2005, n°135 : « *Comment enseigner le français* ».

Vandendorpe, C : *Enseignement de la littérature aujourd'hui* DFLM, la lettre de l'association 1992.

Vargas C, Rouxel A, Lebrun M (dir): " *La littérature et l'école : Enjeux, résistances et perspectives* " Publication Université de Province 2007

Veltcheff Caroline, Hilton Stanley : " *L'évaluation en FLE* " Hachette, France, 2005.

Zoughbi H (dir), *La littérature dès l'alphabet*, Gallimard jeunesse, 2002, p. 167

ARTICLES

Albertini Pierre: " *Les mutations de l'enseignement secondaire depuis 1960*". Textuel, N°20, 1987 .

Boucheriba, N. 2010. *Les pratiques communicatives pour l'amélioration de l'oral en classe de FLE*. Synergie Algérie n°9, p192.

Bourdet Jean-François, 1988 (fév.-mars) : « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation », in *Le Français dans le monde*, « Littérature et enseignement, la perspective du lecteur », n° spécial, Hachette, coll. Recherches et applications, pp144-148.

Boyer Alain-Michel, 1992 : *La paralittérature*, PUF, coll. Que sais-je ?, n° 2673, 128p.

Brenas Yolande Doctorante en Sciences du Langage - Equipes LIRDEF-ALFA et ERT - IUFM de Montpellier : *Une lente construction du statut du texte littéraire...SANS DATE*

Caillaud J, L'utilisation des textes littéraires, *Le français dans le monde*, n°65, 1969, p.79

Cajolet-Lannière Hélène : *Le texte littéraire : un discours spécialisé sans date*
Chanfrault-Duchet Marie-Françoise Maître de conférences en Sciences du langage IUFM du Limousin et Université de Limoges (CeReS) : *Littérature et*

savoirs : résistances en Agrégation interne .sans date **CHALL, J.S.** 1996. 'Stages of reading Development', Fort Worth TX: Harcourt Brace.

Chartier Roger : *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*, Paris. (sans date)

CLOUET, R. & HERNANDEZ, A. S. 2003-2004. «Remarques sur la traduction littéraire : un exemple pratique autour des traductions espagnole et anglaise », in *Anales de Filologia Francese*, n°12, pp. 67-80.

Coirault D et J.David, *Interactions langue-littérature et approches didactiques*, Français aujourd'hui n°175, «Littérature et linguistique : dialogue ou coexistence ? » Armand Colin, 2011, p33

Daunay Bertrand . « *Lecture littéraire et disqualification scolaire* », *Lidil*, 3, 2006, (En ligne), mis en ligne le 05 décembre 2007, URL : [http : //lidil .revues .org/index51.html](http://lidil.revues.org/index51.html).

Daunay Bertrand(2007) « *Etats des recherches en didactique de la littérature* », Note de synthèse, Revue française de pédagogie n°159, Lyon, INRP, p. 139-189

Daunay Bertrand, université Charles De Gaulle-Lille3 (France) – équipe Théo-dile *Écrire d'abord : étude comparative selon les milieux d'enseignement*, sans date

Demougin Patrick: *Les manuels de littérature au lycée, entre altérité et identité* Klincksieck | revue de didactologie des langues-cultures 2002/1 - N°125

Dufays Jean-Louis, «La lecture littéraire, des «pratiques du terrain »aux modèles théoriques », *Lidil*, 33 | 2006, [En ligne], mis en ligne le 05 décembre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index60.html>.

Dufays Jean-Louis: « *La dialectique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire* » in *les valeurs dans/de la littérature* (dir. Karl canvat et Georges Legros), coll. «Diptyque », Presses Universitaires de Namur, 2004

Ghellal Abdelkader Université d'Oran (Habilitant): *Lecture-Ecriture en classe du F.L.E.* Synergies Algérie n°1 - 2007 pp. 181-216.

Kuentz Pierre : "L'envers du texte " Littérature, N°7 1972

Kuentz Pierre: "Le tête à texte ". Esprit, N°12

Ledur Dominique, Maître assistante Haute Ecole Galilée – ISPG: *Apprendre à lire par les scènes de lecture. Propositions de pratiques à destination des élèves en difficulté à l'issue de l'enseignement fondamental*, sans date.

Reuter Y, *Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire*, Repères n°13, 1996, Lille III, p8

Reuter Y, *Enseigner la littérature*, Recherche n°16, « Apprendre la littérature ? », Lille, 1992, p55

REVERDY(Catherine), *L'apprentissage par projet : de la recherche*, Article adapté du dossier d'actualité Veille et Analyses n° 82 paru en février 2013

Sarkany Stéphane: *Pierre Guiraud et Pierre Kuentz*, La Stylistique, Klincksieck, Paris, 1970, Collection : Initiation à la linguistique, Série A. Études littéraires, vol. 6, n° 1, 1973, p. 127-131.

Soubrié Thierry *Laboratoire DIDAXIS (DIPRALANG) Université Paul Valéry Route de Mende F-34199 Montpellier cedex 5: Enseigner la lecture intime du texte littéraire grâce à l'édition hypertextuelle* | Lavoisier | Document numérique 2001/1-2 - Volume 5 ISSN 1279-5127 | pages 181 à 208.

Tayeb. Bouguerra, 2007. *Littérature et didactique : une histoire d'amours et de désamours*, in : *Du littéraire, Analyse sociolinguistiques et pratiques didactiques*, Presses universitaires de la Méditerranée, p.131

Viala Alain, revue *Le Débat* N° 135, 2005

Zarate Geneviève : *La construction des représentations: entre l'effervescence des informations et les non dits*, université de Mostaganem, *Cahiers De langue et De littérature* N° 5 *Manuels scolaires en classe de FLE et représentation culturelles* JANVIER 2008

COLLOQUES

Duszynski Manuelle Formatrice à l'IUFM d'Amiens Colloque : *Littérature et pratiques d'enseignement - apprentissage : difficultés et résistances: La difficile constitution du sujet lecteur didactique vue à travers les pratiques d'écriture (en*

particulier l'écriture autobiographique) des Professeurs des Ecoles en formation initiale.

Écrire d'abord : l'expérimentation d'un principe didactique. Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF? Québec, 26 Août 2004.

MICHAUD André « *les fondements neurolinguistiques de l'intelligence* » (*Nécessité de l'apprentissage précoce de la lecture*), les éditions SRP(2001), Ouvrage de publication de l'exposé soumis par l'auteur au XII^o Symposium International sur la Révision des science Naturelle tenu à Moscou du 20 au 22 avril 2001 .

THESES ET MEMOIRES

Kadik. Djamel. " *Le texte littéraire dans la communication didactique en Contexte algérien* ». Thèse de Doctorat, Université Franche-Comté

Sage Virginie: "*L'intérêt de l'image pour écrire en classe de 4^{ème}*", mémoire professionnel UIFM Limousin année scolaire 2005/2006.

SITOGRAPHIE

<http://livresheureux.com/comme-un-roman/>

http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_sentir/chanter_comptines.php?parent=19

http://www.laffont.fr/site/marc_levy_&181&32382.html

<http://www.lefigaro.fr/livres/2015/03/25/03005-20150325ARTFIG00190-guillaume-musso-l-instant-present-avant-l-heure.php>

Pennac, *Comme un roman*, 1992, (Quatrième de couverture

RESUMES
FRANÇAIS, ANGLAIS, ARABE

Résumé

Dans cette thèse, il est question d'un travail d'investigation autour de la présence du texte littéraire à l'école primaire en premier lieu, puis l'interrogation des différents acteurs de l'enseignement primaire en classe de FLE (enseignants, apprenants, manuels, programmes, pratiques...). Il s'agit d'une problématique touchant d'abord les appréhensions et les difficultés en rapport avec l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE, pour aboutir en fin de compte à un constat et des propositions de solutions.

Mots-clés : enseignement, texte littéraire, didactique, difficultés, FLE, école primaire

Abstract

In this thesis, it is about investigative work around the presence of the literary text in primary school first, then the questioning of various actors in the primary classroom (teachers, learners, manuals, programs, practices ...). This is an issue affecting first the fears and difficulties related to the teaching of literary text in French foreign language class, leading ultimately to a finding and proposed solutions.

Keywords: education, literary text, didactics, difficulties, primary school, FFL

ملخص

في هذه الأطروحة، يتعلق الامر بالتحقيق حول وجود النص الأدبي في المدارس الابتدائية أولاً، ثم استجواب مختلف الجهات الفاعلة في تدريس الفرنسية كلغة أجنبية في الفصل الدراسي الأول (المعلمين والمتعلمين والكتيبات والبرامج والممارسات...). هذه إشكالية تثير أولاً المخاوف والصعوبات المتعلقة بتدريس النص الأدبي في اقسام اللغة الفرنسية، مما يؤدي في النهاية إلى استنتاجات وحلول مقترحة.

الكلمات المفتاحية: التدريس- النص الأدبي- فن التعليم- الصعوبات- المدرسة الابتدائية الفرنسية
لغة أجنبية