

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ MENTOURI CONSTANTINE

FACULTÉ DES LANGUES ET DES LETTRES

DÉPARTEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES

ÉCOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS

N° d'ordre :

Série :

Mémoire

Présenté pour l'obtention du diplôme de magister

En didactique

**Texte littéraire maghrébin ou texte
littéraire français lequel est à la portée
de nos élèves ?**

Sous la direction de :

Madame FATIHA HACINI

Présenté par

BOUCHAHM MOUFIDA

Soutenu le : 21 / 06 / 2009.

Devant le jury composé de :

Présidente : Mme. Farida LOGBI.

M.C Université de Constantine.

Encadreur : Mme Fatiha HACINI.

M.C Université de Constantine.

Examineur : M. Abdeslem ZETILI.

M.C Université de Constantine.

Dédicace.

*Aux deux Anges Gardiens qui ont veillé sur moi toute leur vie,
m'ont protégée, m'ont aimée, qui ont su me rendre le sourire
quand je n'avais que des larmes, qui ont su me rendre l'espoir
quand j'avais baissé mes armes.*

A toi, mon Autre.

Que Dieu vous garde et vous protège.

Remerciements

- Je remercie profondément Me Hacini, mon directeur de recherche, qui a su comment gérer parfaitement son encadrement.
- Je remercie tout particulièrement M Dadci, qui m'a été d'une grande inspiration, m'a aidée, orientée et conseillée.
- Je remercie Me Ben Achour qui, par un simple conseil, a changé le courant de ma réflexion.
- Je tiens à remercier tous ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce travail par un conseil donné, un livre prêté ou un mot doux murmuré.

Table des matières.

Introduction générale	05
-----------------------------	----

Première partie.

Le texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE, parcours, finalités et défis.

Chapitre 1 : Le texte littéraire en FLE.

Introduction	13
1. Le texte littéraire à travers les méthodes d'enseignement du FLE.....	14
2. Texte littéraire ou document <i>authentique</i> en classe de langue?.....	18
2.1 Qu'est-ce qu'un document <i>authentique</i> ?.....	18
2.2 Exemple	19
3. Le texte littéraire ou la complexité de la notion de « <i>littérature</i> ».....	21
3.1 Qu'est-ce qu'un texte ?.....	21
3.2 Qu'est-ce qu'un texte « <i>littéraire</i> » ou la notion de littéarité ?.....	22
3.2.1. La polysémie de la littérature.....	23
3.2.2. La littérature le vecteur culturel.....	23
3.2.3 Littérature et communication.....	24
4. Les finalités attribuées à l'enseignement/apprentissage du texte littéraire.....	26
4.1 L'acquisition de la langue.....	27

4.2 Plaisir et investissement de soi.....	27
4.3 Reconnaissance de soi et prise de position identitaire.....	28
5. Lire un texte littéraire.....	28
5.1 La lecture des textes littéraires ou la lecture littéraire	28
5.2 Comprendre et interpréter un texte littéraire.....	30
5.3 Typologie des difficultés de compréhension et d'interprétation du texte littéraire.....	31
5.3.1 Les difficultés d'ordre linguistique.....	31
5.3.2 Les difficultés d'ordre cognitif.....	31
5.3.3 Les difficultés d'ordre culturel.....	32
5.4 Comment faciliter la lecture littéraire ?.....	32
Conclusion	34

Chapitre 2 : Le texte littéraire et l'interculturel.

Introduction	36
1. L'interculturel, une démarche incontournable.....	37
1.1.La nécessité d'une pédagogie interculturelle	38
1.2. Interculturel et communication.....	39
1.2.1. Qu'est-ce qu'une culture ?.....	39
1.2.2. Implications didactiques.....	40
2. Littérature et interculturel.....	42
3. La didactique du texte littéraire et l'interculturel.....	44
4. Une modalité à suivre.....	45
5. Le rôle de l'enseignant.....	47

<u>Conclusion</u>	49
--------------------------------	----

Deuxième partie.

L'utilisation du texte littéraire en classe de FLE dans la réalité algérienne.

Chapitre 1 : Le recours au texte littéraire dans les nouveaux programmes du secondaire, conscience ou inconscience ?

Introduction	52
1. Le texte littéraire dans les nouveaux programmes de français de première année secondaire option Lettres.....	53
1.2 Pourquoi a-t-on choisi la nouvelle ?.....	55
2. Le texte littéraire à travers les manuels scolaires de 1 ^{ère} AS.....	57
2.1 l'analyse du tableau.....	57
3. l'enquête.....	61
3.1 l'analyse des résultats de l'enquête	61
3.2 interprétation des résultats.....	66
Conclusion	69

Chapitre 2 : Quel texte littéraire est à la portée des élèves de 1^{ère} A.S ? Le cas des élèves algériens.

Introduction	71
---------------------------	----

1. Description de l'expérimentation	72
2. Aperçu global sur les textes littéraires choisis.....	74
3. Analyse des données.....	75
Conclusion	80
Conclusion générales	81
Bibliographie	85
Annexes	93

Introduction générale

« C'est à travers sa littérature qu'on apprend le mieux un pays étranger. »

Simone de Beauvoir.

« *On ne peut enseigner une langue à des étrangers, comme on l'enseigne à des natifs dont elle est maternelle.* »¹ C'est à partir de ce constat et pour répondre aux besoins d'un public étranger que la didactique des langues s'est constituée cherchant à développer, chez ce public, des compétences lui permettant de communiquer dans cette langue et dans diverses situations.

Cette didactique des langues étrangères a été très souvent associée à l'utilisation de la littérature en langue cible, le plus souvent étrangère, c'est-à-dire, une littérature française, puisque celle-ci joue un rôle très important, non seulement dans l'apprentissage de la langue, mais aussi dans la reconnaissance de la culture que cette langue est censée véhiculer. Or, s'il n'est pas possible d'enseigner le français de la même façon aux Français et aux étrangers, serait-il possible de leur enseigner la même littérature de la même manière ?

Supposer que cela pourrait être possible occulterait l'influence que la culture des apprenants peut exercer sur leur apprentissage de la langue étrangère. Une langue dont l'enseignement se centre, pour permettre aux apprenants une formation optimale, sur des démarches les considérant désormais comme étant des sujets socioculturels participant à leur propre apprentissage. Supposer aussi que cela pourrait être possible donnerait fin à notre recherche et la condamnerait à être rejetée sans même qu'elle soit lue ou présentée. Comment situer alors notre recherche à partir d'une question qui n'a jamais été posée dans le milieu pédagogique algérien ?

Pour ce faire, nous avons tenté d'expliquer les motivations qui nous ont incité à prendre une telle orientation en nous dressant un court inventaire des recherches qui ont été faites ces dernières années, à l'étranger (les pays voisins) comme sur notre territoire, dans le domaine de la didactique des textes littéraires.

Si l'on jette un premier regard sur cette liste des recherches, nous apercevons que les problématiques sont multiples et variées : certains chercheurs s'interrogent sur les

¹ SEOUD, A. : 1997, 08.

finalités de la littérature dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère proposant des séquences didactiques pour atteindre chaque finalité, d'autres appliquent des théories littéraires pour étudier telle ou telle œuvre littéraire. D'autres, encore, étalent les représentations que font les enseignants et les enseignés de la littérature et de son enseignement et tentent de donner une réponse à l'éternelle question « *qu'est ce que la littérature ?* ». Quelques-uns analysent les contenus d'apprentissage et critiquent les pratiques scolaires et *universitaires* qui accompagnent cet enseignement pour en édifier de nouvelles. Nombreux aussi sont ceux qui associent l'utilisation du texte littéraire au développement de la lecture et de l'écriture chez l'apprenant.

Mais nous avons remarqué qu'aucune de ces recherches n'a été placée dans une perspective de réception des textes littéraires, aucune recherche n'a essayé d'accorder aux apprenants la place centrale qu'ils méritent et de faire en sorte qu'ils soient des sujets lecteurs socioculturellement marqués. Dès lors, nous avons voulu mener une recherche qui se centrera sur l'apprentissage de tels textes par des apprenants étrangers, plus particulièrement Maghrébins, qui ont une culture différente de celle véhiculée par la langue étrangère enseignée et dont l'apprentissage est très influencé par cette culture maternelle.

Notre connaissance de la réalité du terrain avait aussi son empreinte sur le choix des orientations prises et nous a encouragé à limiter notre réflexion à la didactique des textes littéraires au lycée qui vit des transformations importantes, tant du point de vue structurel qu'en matière de contenus d'enseignement : dès 2003, on assiste à un renouvellement effervescent du système éducatif algérien ; une année scolaire du primaire est supprimée, une autre est additionnée dans le moyen. La première langue étrangère est introduite dès la troisième année primaire, le volume horaire consacré à cette langue a proliféré (parfois jusqu'à neuf heures par semaine). Le secondaire, en revanche, ne voit aucune année s'ajouter mais les nouveaux contenus d'apprentissage de la langue française de 2005 visent des objectifs dépassant même l'ajout d'une année entière pour pouvoir les atteindre. En effet, la réforme de 2005 vient combler les

lacunes ressenties et les imperfections constatées dans l'ancien programme. Elle vise la compétence communicative dans ses différentes composantes : linguistique, ...discursive, et socioculturelle. Mais cette réforme ne fait pas de différence entre les programmes de sections littéraires et scientifiques. Le peu de textes littéraires au programme de la première année secondaire, qui est une année charnière dans le cursus scolaire, le montre bien. De plus, si cette réforme prétend «... *ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social...* »². L'absence quasiment totale des œuvres littéraires maghrébines des mêmes programmes témoigne du contraire. Signalons tout d'abord que le texte littéraire porte en lui-même la marque d'une culture. Donc, si un texte littéraire *étranger* est étudié en classe de première, les élèves ne risquent-ils pas de mal, ou ne pas, comprendre ces textes ?

L'enseignement des textes littéraires n'est pas une activité prescriptive, contrairement à ce qui se fait dans nos lycées³. La littérature ne sert pas à enseigner uniquement la forme pronominale du participe passé à travers des textes choisis. Etudier le texte littéraire dans un cours de français ne consiste pas à faire apprendre aux élèves le palmarès des grandes œuvres littéraires, mais c'est d'abord une interaction socio-individuelle et cela revient souvent à l'interpréter, c'est-à-dire en extraire des significations explicites, implicites et adéquates. Il faudrait amener les élèves à comprendre cette réalité de la lecture du texte littéraire, en leur jetant des ponts de toutes sortes entre les textes étudiés et le milieu socioculturel dont ils sont issus.

Nous nous sommes demandé quelle était l'utilisation réelle du texte littéraire en classe de langue de première année secondaire et mis à part les règles de grammaire et de syntaxe, et les exercices de lexique à faire apprendre et à assimiler à partir des textes littéraires, les élèves arrivent-ils réellement à comprendre et à interpréter ces textes étudiés? À quel niveau se situent leurs difficultés de compréhension et d'interprétation ? Est-ce dans la méthode appliquée par l'enseignant peu (ou pas du tout) formé pour enseigner cette variété de textes ? Est-ce dans la distorsion entre le

² Les instructions officielles : Janvier 2005, 24.

³ C'est en analysant les textes officiels et les pratiques scolaires que nous avons fait ce constat.

contenu proposé, les textes officiels concernant l'enseignement de ces textes et la situation d'apprentissage espérée par le projet pédagogique ? Où est-ce dans les textes sélectionnés et imposés dans leur manuel scolaire ? Et sur quels critères on s'est fondé pour sélectionner ces textes parmi le vaste champ de la production littéraire ? Les élèves manifestent-ils des difficultés de compréhension et d'interprétation face à tous les textes littéraires ?

Nous tenterons, dans ce présent travail, de répondre à ces questions en vérifiant nos hypothèses qui s'instaurent de la manière suivante :

- Les élèves arrivent à comprendre et à interpréter les textes littéraires du Maghreb, ceux qui relèvent de leur culture, mieux que les textes littéraires d'expression française des autres pays qui renvoient à une culture étrangère loin de leur réalité sociale et dépassant leurs compétences car les pratiques sociales de références, leur connaissance du monde guident leur interprétation.

- Leurs difficultés de compréhension et d'interprétation varient selon le texte étudié, mais elles sont minimisées si nous étudions le texte littéraire de la même culture des élèves et si nous passons ensuite à d'autres textes étrangers.

Cette centration sur la culture des apprenants est la condition à leur apprentissage de la langue étrangère et à leur intégration harmonieuse dans la culture que la langue apprise véhicule. Il est donc nécessaire de faire appel à une démarche de l'enseignement/apprentissage des textes littéraires qui tient compte, en premier lieu, de la culture des apprenants et en second lieu, de la culture cible.

Pour cerner de façon objective la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage des textes littéraires, nous proposerons, dans la première partie de notre recherche, de rappeler, tout d'abord, l'évolution qui a marqué l'utilisation de tels textes dans l'enseignement du français. Puis, nous croiserons les regards portés sur la notion de « *littérature* » et au statut du texte littéraire. Nous montrerons comment on s'essaie, critiques, chercheurs et auteurs, chacun à sa manière, de le cerner sans parvenir à une définition claire. Ensuite, nous exposerons les finalités assignées à son enseignement et qui changent en fonction du temps et du lieu où il est

exploité. Nous expliquerons pourquoi la didactisation de cet objet porteur de valeurs est difficile à théoriser. Nous énumérerons par la suite, les différents obstacles qui entravent la compréhension de tels textes par nos élèves.

Dans la deuxième partie de cette étude, nous avons tenu à orienter notre recherche de manière à ce qu'elle réponde aux questions posées plus haut. Dans le premier chapitre de cette partie, nous ferons un bref rappel des évolutions successives de l'exploitation du document littéraire dans l'enseignement/apprentissage du français dans la première année secondaire de 1967 à nos jours. Cet aperçu historique permettra de distinguer plus clairement les enjeux idéologiques et politiques qu'a traversés le pays, et leurs impacts sur le système éducatif. Nous verrons, à travers un questionnaire mené auprès de vingt professeurs, que les enseignants du français au lycée sont soumis à de multiples contraintes : les instructions officielles très rigides, les longs programmes et le niveau « *bas* »⁴ des élèves. Dans le deuxième chapitre, nous rendrons compte du déroulement de l'expérimentation réalisée en classe avec des élèves de 1^{ère} AS dans le but de repérer leurs difficultés lors de la lecture des textes littéraires. Pour cela, nous avons fait appel à des textes littéraires variés traitant généralement le même thème mais qui proviennent de cultures différentes. Finalement, nous commenterons les résultats auxquels nous sommes arrivés.

⁴ Selon une expression d'un enseignant questionné. Se référer à l'enquête.

La première partie

Le texte littéraire dans
l'enseignement/apprentissage du FLE,
parcours, finalités et défis.

Chapitre1

Le texte littéraire en FLE.

Introduction

Le texte littéraire a pu se faire une place dans la sphère de la didactique du FLE qui a évolué dans l'objectif de cerner une formation complète de l'apprenant. Ce texte qui peut être support et finalité à la fois et qui peut répondre à des besoins langagiers, sociaux et culturels semble être le pilier de tout enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Dans ce chapitre, nous essayerons de montrer les liens qu'entretient l'enseignement du français avec la littérature, nous essayerons de faire découvrir la place légale qu'a un texte littéraire dans l'enseignement du FLE dans ces nouvelles perspectives communicatives et interculturelles. Nous tenterons de circonscrire une définition à la notion polémique de « *littérature* » qui a tant fait du bruit dans les milieux pédagogiques intéressés. Il serait aussi opportun d'expliquer dans quels buts ce document est utilisé et d'exposer les différentes difficultés que rencontrent les enseignants en l'enseignant et les enseignés étrangers en l'apprenant.

1. Le texte littéraire à travers les méthodes d'enseignement du FLE

Dans l'enseignement du Français Langue Etrangère, le texte littéraire a toujours occupé une place plus ou moins importante au sein du système scolaire, même si l'enseignement de ce dernier a subi au cours des années de nombreuses mutations en fonction de l'évolution de divers courants méthodologiques. Entre sacralisation, rejet et revalorisation ; il demeure un sujet controversé.

Dans les méthodes traditionnelles, tout le système était centré sur les textes littéraires, l'enseignement du français se faisait par et pour la littérature qui apparaissait comme un objet allant de soi. Il s'agissait de faire apprendre la langue par l'imitation de grands écrivains classiques. L'école a même conduit à la sacralisation d'une certaine littérature. L'objectif culturel "prônait". La culture était alors perçue comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques effectuées dans le pays où l'on parle la langue enseignée. En revanche, la culture des apprenants, aux yeux des concepteurs de cette méthode, fonctionnait comme un obstacle au bon fonctionnement de leur apprentissage. L'exemple extrait (voir dans l'annexe {1}.) de la méthode Mauger publiée en 1953 illustrera bien l'attention complète qu'on prêtait à la culture française.

Avec les méthodes orales et audio-visuelles, le texte autrefois sacralisé est complètement écarté des pratiques scolaires et remplacé par des textes fabriqués (interview, dialogue, sketches, scénarios...) sous toutes les formes : enregistrements, images, vidéo,..... C'est en prenant en considération les besoins d'un public apprenant, adulte en particulier, qui recherche de plus en plus une langue « courante », une langue qui lui permet d'échanger avec le monde extérieur qu'on commençait à remettre en question l'enseignement des textes littéraires qui, eux, relèvent essentiellement de l'écrit et demandent des acquis antérieurs pour pouvoir les comprendre.

Les textes « fabriqués » étaient soigneusement conçus pour permettre une posologie exacte des éléments d'apprentissage, c'est-à-dire qu'on élaborait un texte parlant d'une situation précise de la vie courante (une personne fait réparer sa voiture chez un garagiste, deux amis discutent les dernières modes à Paris...) dans l'objectif de faire apprendre aux enseignés un aspect caractéristique de la langue dont ils se serviraient pour parler (la comparaison, les adjectifs qualificatifs, le vouvoiement et le tutoiement...). Tout le système pédagogique est alors perçu comme un « *montage* »⁵ structuré, comme un tout progressif et cohérent où l'intrusion d'un texte littéraire, puisque celui-ci peut être le lieu où défilent toutes les composantes de la langue, risque bien de troubler. Cette adoption des textes fabriqués au détriment de la littérature a engendré la marginalisation de la culture véhiculée par la langue et celle des apprenants.

L'ampleur qu'avait prise la linguistique a joué aussi contre la faveur de la littérature puisqu'elle a réussi à faire percevoir la langue comme une réalité orale et la langue littéraire comme peu propice aux exigences du moment. La littérature alors n'est plus le socle premier sur lequel repose l'enseignement de la langue. C'est ainsi que la méthode « Voix et images de France », publiée par le CREDIF, voit le jour en 1962. Nous avons extrait un exemple de cette même méthode publiée en 1963. (Voir dans l'annexe {2})

Avec l'avènement de l'approche communicative, les documents exploités en classe se sont diversifiés puisque les objectifs de l'enseignement se sont modifiés. L'apprenant est devenu le centre d'intérêt de tout enseignement/apprentissage, ses besoins de communiquer en langue étrangère sont la préoccupation majeure de cette approche. Il est désormais considéré comme un sujet ayant des valeurs et des comportements sociaux et culturels qui se différencient d'une culture à l'autre et d'une société à l'autre. On fait appel dès lors aux documents dits « *authentiques* » (les articles de journaux, les lettres, les affiches publicitaires, les recettes de cuisine, les tracts, les notices, poèmes, nouvelles, Bandes Dessinées, extraits de roman, conte...)

⁵ COSTE, D. : 1982, 09.

des documents que les apprenants peuvent trouver ailleurs que dans le milieu scolaire et qui leur transmettent d'une façon ou d'une autre une certaine forme de communication. C'est à partir des années 1970, que le texte littéraire fait sa réapparition dans les manuels scolaires même s'il est considéré comme un document parmi d'autres.

Si le texte littéraire « *est le lieu de la connaissance de l'homme* »⁶ et s'il est « *un puissant outil de réflexion sur la communication humaine elle-même* »⁷, il serait alors intolérable d'admettre que la littérature soit expulsée d'une approche communicative s'appuyant fondamentalement sur une démarche interculturelle dans cet enseignement/apprentissage du FLE. Sa place est ainsi légitime et légale.

Dans les méthodes d'enseignement du FLE, qui répondaient à tel type d'attente par tel type de formule, le texte littéraire ainsi que la dimension culturelle de la langue ont connu un cheminement qu'il serait juste d'éclairer de la manière suivante. (*Voir figure N°1 p17*)

⁶ SEUD., A. : 1997, 15.

⁷ ALBERT, M-C. & SOUCHON, M. : 2000, 10.

	<u>Traditionnelle</u>	<u>Les SGAV.</u>	<u>L'A. Communicative</u>
Support utilisé	Texte littéraire	Texte fabriqué	Document <i>authentique</i>
• Points à retenir	<ul style="list-style-type: none"> • Sacralisé, prenant en compte seulement la culture de la langue dont il est question 	<ul style="list-style-type: none"> • Adopté, marginalisant ainsi la culture de la langue et de l'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> • Non littéraire éphémère qui perd de son authenticité aussitôt. • Prenant en compte l'aspect culturel de la langue et le milieu socioculturel des apprenants • Retour du texte littéraire ne voyant pas mieux pour illucider cette démarche.

Figure N° 01.

L'évolution de la perspective culturelle et de l'utilisation du texte littéraire dans les méthodes d'enseignement

Cette figure traduit l'évolution de l'utilisation des textes littéraires dans les méthodes d'enseignement du FLE. Elle résume ce qui a été dit précédemment. Nous avons retenu les caractéristiques de chaque méthode, les différences que chacune apporte et le support utilisé pour atteindre les objectifs. Elle traduit aussi l'idée que se faisaient les concepteurs de la culture maternelle et de la culture cible.

Nous avons déjà dit que le texte littéraire a réapparu avec l'arrivée de l'approche communicative, mais son utilisation est restée peu fréquente par rapport aux documents non littéraires.

Cette mise à l'écart de la littérature en faveur des documents authentiques a permis, en didactique des langues étrangères, de redécouvrir les qualités propres au texte littéraire, ce texte qui peut parler à tout le monde et que tout le monde peut le parler⁸. Certes, il est souhaitable que les textes exploités en classe soient diversifiés ; mais, peut-on enseigner un poème de la même manière qu'on enseigne une recette de cuisine ou un tract ? Si c'est le cas, ne risque-t-on pas justement de bafouer ces qualités distinctives ?

2. Texte littéraire ou document authentique en classe de FLE

Comme nous l'avons montré précédemment, le texte littéraire a été mis en retrait à la faveur des textes fabriqués. Puis, avec l'arrivée de l'approche communicative, il a été vu comme tout autre document dit *authentique*. Est-il réellement un document authentique parmi d'autres ? N'y a-t-il pas la moindre différence entre un article de presse et un poème ? N'y a-t-il pas de risque de confusion ou de mal interprétation de ces documents chez les élèves apprenant une langue étrangère ? Il serait alors nécessaire de comparer, pour en dégager les différences, ces deux documents et leur enseignement/apprentissage afin de valoriser l'un d'eux en classe de français langue étrangère.

2.1-Qu'est ce qu'un document authentique

Les documents authentiques sont des documents qui n'ont pas été conçus, à l'origine, pour être enseignés en classe dans un cours de langue. Ces documents ont été produits dans un contexte particulier et faits pour fonctionner dans une situation donnée en dehors de laquelle, ils perdent leur *authenticité*. C'est par exemple: un article de presse, un extrait d'une émission de radio ou d'un film, une photo, une brochure ou un souvenir de vacances....Ce sont des textes qui ont été créés dans un objectif « *communicatif* », que l'on peut trouver dans l'environnement de l'apprenant.

⁸ SEOUD, A. : 1994, 09.

Cela dit, en classe dans les manuels scolaires, ils sont reproduits artificiellement pour illustrer l'usage d'un aspect particulier de la langue.

2.2- exemple de document authentique :

Invasion des acridiens

4 500 ha infestés à Tlemcen

Etat d'alerte dans le sud de la wilaya de Tlemcen : des millions de criquets pèlerins ont envahi, avant-hier, les localités d'Aricha et de Bouihi, détruisant inexorablement tout sur leur passage. Selon les services concernés, ces acridiens sont arrivés par le couloir de Ras El ma, commune de la wilaya de Sidi Bel Abbés. Et du coup, ce sont 4 500 ha qui sont infestés. Les mêmes sources affirment que les moyens de lutte utilisés sont « vraiment rudimentaires au vu de la gravité de cette calamité » puisque seuls les moyens terrestres sont mis en action pour combattre « ces destructeurs ailés ». Après qu'il s'est rendu sur les lieux, le wali a ordonné de faire adapter des pistes d'urgence dans l'éventualité d'atterrissage d'avions spécialisés dans la lutte contre ce type de phénomène. Cette invasion, qui fait craindre le pire à la population, notamment les agriculteurs, fait peur aussi aux citoyens des communes limitrophes, et déjà les premiers criquets ont fait leur apparition à Béni Boussaid, à 25 km de Maghnia.

El Watan, mardi 9 novembre 2004.

Exemple tiré du manuel scolaire de 1^{ère} A.S. option Lettres, p.128.

L'aspect communicationnel que ces documents sont censés véhiculer, se trouve incomplet et pris dans le besoin de restituer, en cours, tout l'univers qui a conditionné leur production. Les élèves risquent, dans le cas contraire, de mal interpréter ces textes qui ne portent en eux qu'une seule signification car il s'agit, en fait, « d'une authenticité inauthentique, qui fera que, sur le plan didactique, l'apprenant aura tendance à se fier à sa propre connaissance ou expérience avec les risques de

« *malentendus interprétatifs* » que cette situation implique. »⁹. Pour donner un sens à ces documents, les élèves doivent alors confronter continuellement la réalité, dans laquelle ils se trouvent, aux intentions et au vécu de celui qui a produit ces supports puisque ces derniers y renvoient directement. A cause de cette confrontation régulière, les élèves, après s'être rendu compte de l'existence éphémère des documents *authentiques*, auront moins de plaisir de les lire et ils fourniront moins d'effort pour les étudier. En somme, les élèves deviendront passifs, prêts à recevoir l'information au lieu d'aller la chercher.

Le texte littéraire, en revanche, comme nous le montrerons par la suite, a des caractéristiques propres qui l'adaptent mieux que tout autre écrit aux conditions de réception dans une classe de FLE.

D'abord, parce qu'un texte littéraire contient en lui-même la plus grande partie de son contexte, ce qui évite donc, en classe, de recréer les conditions de sa production afin que les apprenants, puisqu'il peut en comporter plusieurs, lui attribuent des significations. Grâce à sa polysémie et à sa dimension universelle qui le rendent capable de « *de parler à tout le monde, par delà temps et espace* »¹⁰ le texte littéraire peut susciter la curiosité (roman policier...) et le plaisir des élèves (un poème, un conte de fée...). De plus, les éléments linguistiques et matériels (disposition typographique, rythme, ponctuation...) qui le composent sont des outils qui facilitent sa lecture et son interprétation ; on reconnaît un poème d'un extrait de roman et on fait plus d'effort dans le but de lire entre les lignes.

Si dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère on ne peut plus réduire le rôle important de l'apprenant dans son propre apprentissage à un simple rôle de récepteur passif, et si on ne peut plus dissocier les notions de plaisir et d'investissement de celle d'un apprentissage réussi, il faudrait alors prévaloir le texte

⁹ SEOUD, A. : 1994, 09.

¹⁰ Ibid. p 11.

littéraire, aux dépens du document *authentique*, dans l'enseignement/apprentissage du FLE. La question reste de savoir quels textes choisir et comment les choisir.

3. Qu'est ce qu'un texte littéraire ou la complexité de la notion de la « littérature » ?

Avant de donner les caractéristiques d'un texte littéraire, il serait opportun de donner celles d'un texte.

3.1-Qu'est ce qu'un « texte » ?

Même si elle est très souvent utilisée dans le cadre de la théorie littéraire et de la linguistique¹¹, la notion de « texte » n'est pas très clairement définie. Elle se trouve parfois, voire souvent, synonyme de « discours ». Pour relever tout risque de confusion, contentons-nous de dire, pour le moment, que le texte est défini comme une « *chaine linguistique parlée ou écrite formant une unité communicationnelle* »¹² et que le discours est un « *texte en situation, produit dans une situation déterminée (participants, institutions, lieu, temps)* »¹³.

Le texte est le résultat d'un ensemble de déterminations linguistiques et extralinguistiques. Il obéit à plusieurs contraintes socio-historiques, idéologiques et linguistiques (*voir figure N°02 p. 22*) qui font de lui un tout indissociable produit dans l'intention de distraire, d'émouvoir ou d'informer son lecteur. Ce qui caractérise aussi un texte c'est la relation étroite entre les éléments de cohésion et les éléments de progression qui le constituent. En effet, s'il n'y a pas d'éléments qui se reprennent il n'y a pas de texte et s'il n'y a que de reprises il n'y a pas de texte non plus.

¹¹ CANVAT, K. : 1999, 83.

¹² Ibid. p. 83.

¹³ Ibid. p. 83.

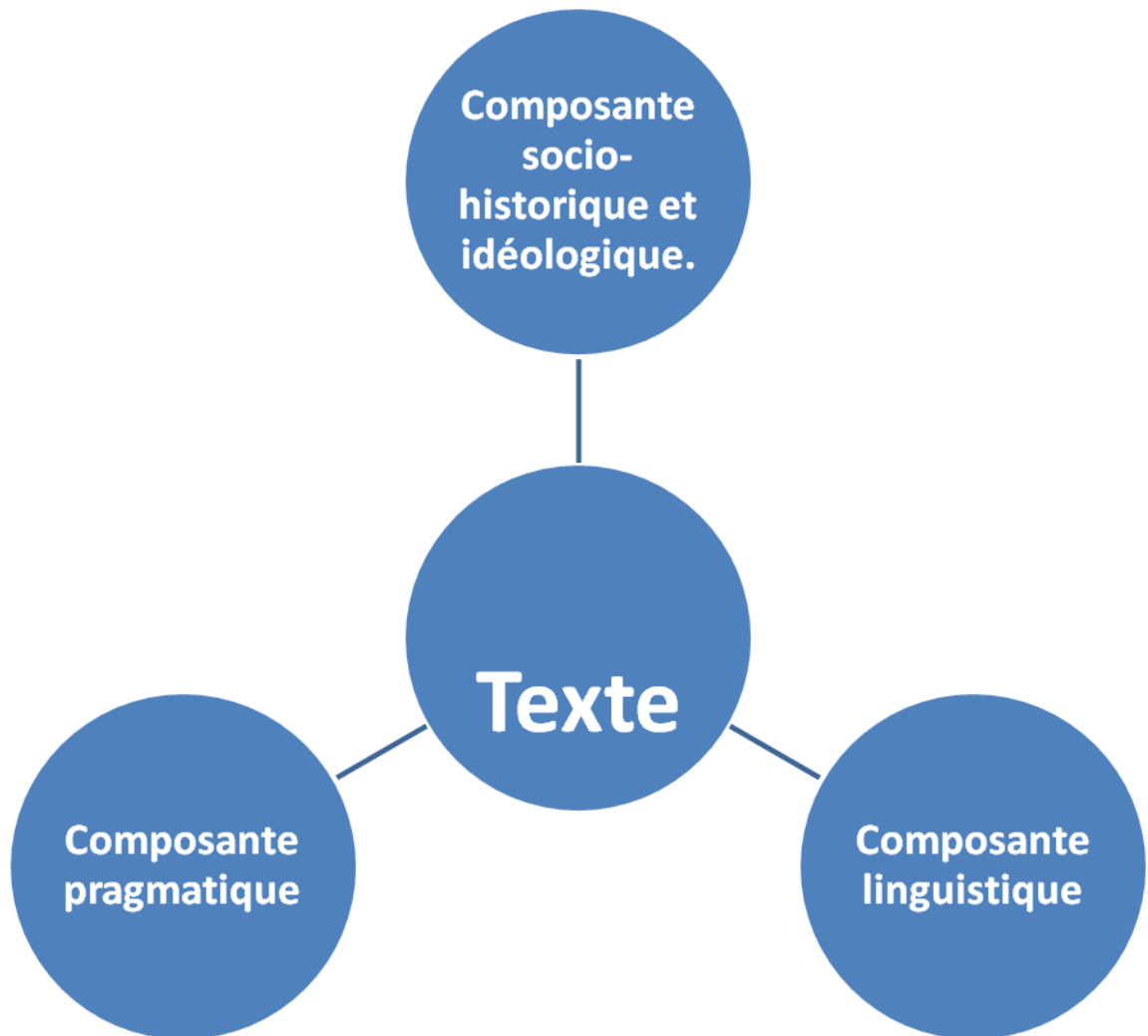


Figure N°02

Les composantes d'un texte selon Karl Canvat.

3.2-Qu'est-ce qu'un « texte littéraire » ou la notion de « littérarité » ?

Il apparaît que c'est l'abbé Charles Batteux qui employa pour la première fois le terme de « *littérature* » pour différencier les écrits des auteurs et écrivains dans ce qui s'appelait « Belles Lettres », c'est-à-dire différencier les textes littéraires de ceux qui ne le sont pas. Depuis, la notion de « *littérature* » et de sa spécificité sont restées un problème auquel plusieurs chercheurs ont tenté de répondre sans jamais cerner le concept en tant que tel. De l'Antiquité jusqu'à la moitié du XVIIIe siècle, elle a été

définie comme une imitation de la réalité, comme une fiction. Le « *beau* », par la suite, est, pour les Romantiques, le premier trait distinctif de la littérature et qui est aussitôt remplacé par celui de « *forme* » avec l'arrivée du Symbolisme. Aujourd'hui, on cherche à dégager la « *littéarité* » d'un texte à travers à la fois le « *fond* » et « *la forme* » de ce texte. La notion de « *littérature* » semble être ambiguë mais qui, en réalité, se caractérise par un bon nombre de déterminations linguistiques et sociales qu'il faudrait voir de plus près.

3.2.1. La polysémie de la littérature :

La polysémie est le trait le plus distinctif de la littérature. En effet, le texte littéraire, contrairement aux textes qui se caractérisent par leur univocité des sens, ouvre à leur pluralité et à la pluralité des lectures, donc, il ouvre à la pluralité d'interprétations. Il est le produit d'une utilisation particulière de la langue et qui s'écarte de l'utilisation quotidienne qu'on en fait puisqu'on lui fait porter, implicitement et infiniment, des sens qui se renouvellent à chaque nouvelle lecture. La littéarité serait alors cet infini de sens qu'a un texte littéraire (et que les autres écrits n'ont pas). Cela voudrait dire que plus le texte est polysémique et plus il est *littéraire* et qu'il y a des textes plus littéraires que d'autres¹⁴. Cette littéarité serait aussi, en d'autres termes, « *L'insistance du message sur sa propre forme et sa mise en évidence par l'étude des « procédés » : [...] faits de style, structure rythmique et métriques..* »¹⁵.

3.2.2 Littérature, le vecteur culturel :

Autre trait qui distingue le texte littéraire des autres écrits est son ancrage culturel et historique. Les textes littéraires témoignent mieux que n'importe quel autre écrit de la culture (voir la définition que nous en donnons à la page 40) d'un pays ou d'une communauté. En effet, l'écrivain, en écrivant ses textes, rend bien compte,

¹⁴ SEOUD, A. :1997, 43.

¹⁵ CANVAT, K. : 1999, 84.

consciemment ou inconsciemment, de toutes les conditions culturelles et sociales dans lesquelles il se trouve. Il véhicule, parfois intentionnellement, les valeurs et les représentations propres à sa communauté. On cherche parfois, dans des œuvres littéraires, à s'informer sur les conditions de vie d'un peuple à un moment précis de l'histoire, plus qu'on ne cherche à le faire dans des ouvrages spécialisés.

Cette dimension culturelle de la littérature permet une certaine intégration et reconnaissance de soi tant de l'écrivain que du lecteur. En effet, les écrivains maghrébins, quand ils s'expriment (pensant précisément à leurs écrits de pendant et d'après la guerre) dans une autre langue que la leur, ne font que clamer leur identité et leur appartenance à la nation colonisée. Le lecteur, maghrébin précisément, s'y reconnaît facilement et adhère à leurs pensées.

3.2.3 Littérature et communication :

La dernière distinction qui peut-être la plus caractéristique et la plus importante de la littérature est sa forme spécifique de communication. L'écrivain écrit pour communiquer un message. Ce message sera transmis quand il sera lu, compris et interprété par un lecteur et quand il aura fait effet sur lui. N'est-ce le propre de la communication humaine ? Au fait, ceci n'a rien de nouveau : quand Platon voulait exclure de la cité les poètes et les auteurs de tragédie, il ne faisait que reconnaître la force qu'exerçaient les œuvres littéraires sur ce public¹⁶. Cette forme particulière de la communication littéraire peut-être mise en relief à partir :

- Des effets provoqués sur le public par la vaste production littéraire. En effet, la littérature a été longtemps vue comme une institution pédagogique où on devait instruire et plaire aux gens. Puis, avec le mouvement réaliste, elle devait refléter la société telle qu'elle était et mettre à nu les relations des individus entre eux dans cette société. Plus tard, puisque les besoins du public ont changé, elle, la littérature engagée précisément, avait pour fonction de transformer l'homme et

¹⁶ ALBERT, M-C & SOUCHON, M. : 2000, 11.

de dénoncer le régime politique de la société dans laquelle il vivait. Cela dit, avec chaque nouvelle ère, on attribuait à la littérature des fonctions qu'elle devait, et qu'elle doit toujours, accomplir dans une société.

- Des relations qu'entretiennent entre eux : l'écrivain, son œuvre et le lecteur. L'écrivain produit un message dont le lecteur doit saisir le sens et auquel il est censé répondre par une interprétation quelconque mais adéquate (un fait, une émotion, un rêve...).

A partir de sa littérarité, son ancrage culturel et sa communication littéraire, le texte littéraire peut-être, sans que la définition parfaite et idéale soit trouvée à la notion de littérature, distinguer des autres écrits.

Récapitulons :

Le texte littéraire a des caractéristiques internes et externes qui permettent de le qualifier en tant que tel :

Critères internes au texte littéraire :

- Qui relèvent de la forme des textes. C'est-à-dire l'esthétique, le style, les champs lexicaux, les symboles, les figures de style...
- Qui relèvent du contenu des textes, donc les thèmes et valeurs qui permettent d'analyser le texte selon le mode de représentation particulier de la vie que lui insuffle l'auteur.
- Qui relèvent des relations entre les textes, soit l'intertextualité. En effet, un texte n'existe que dans une littérature constituée d'autres textes. Toutes ces œuvres se recoupent, que ce soit par la stylistique, la thématique, les idées... Des combinaisons nouvelles peuvent émerger, ce qui rend l'œuvre particulière.

Critères externes au texte littéraire

- Qui relèvent de l'auteur. Le texte est l'expression d'un *moi* unique, avec une vision particulière et personnelle du monde.
- Qui relèvent du milieu social où celui-ci s'exerce. C'est-à-dire qu'on fait un lien entre la qualité de l'œuvre, sa diffusion et les effets de sa réception. Plus l'œuvre littéraire est largement diffusée et facilement comprise de tous, moins elle est appréciée par la critique littéraire, parce qu'une lecture exécutée trop au premier degré implique moins d'efforts de la part du lecteur qui aura l'impression de lire un article de journal.
- Qui relèvent du lecteur. Il faut que le lecteur s'investisse dans l'œuvre afin d'en donner ses propres interprétations et de participer à la communication littéraire.

Plus il y a de ces critères dans un texte, plus il est littéraire. Il faut cependant noter que cette vision de la littérature est celle de l'institution littéraire même, la littérature peut être perçue différemment selon la vision qu'on a de celle-ci et des critères qui la constituent.

Le concept de littérature n'est en aucun cas un concept de précision, il faut considérer la littérature dans son ensemble.

4. Les finalités attribuées à l'enseignement des textes littéraires

S'il était difficile voire impossible de donner une définition exacte à la notion de « *littérature* », énumérer toutes les finalités assignées à son enseignement ne le serait pas moins. Il est certain qu'on cherche à lui faire jouer des rôles qui varient d'une époque à une autre, d'un pays à l'autre, d'une situation pédagogique à l'autre bref, selon le contexte particulier où elle est utilisée. Néanmoins, nous avons distingué trois grandes orientations dans lesquelles nous avons cherché à orienter notre pensée quant à l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère :

4.1 - L'acquisition de la langue

Le texte littéraire a toujours eu pour rôle, dans l'enseignement apprentissage de la langue étrangère, de développer les capacités langagières des apprenants, puisqu'il est « *l'exploration réglée des possibilités offertes par la langue* »¹⁷ et le fruit de la relation étroite entre la forme et le sens. L'élève, en pratiquant ces textes, découvre ce que l'on peut faire de la langue sans s'écarter de l'idée du sens. Il découvre « *la langue au travail* », évalue les règles de grammaire apprises et en apprend de nouvelles.

4.2 - Plaisir et investissement de soi

Le texte littéraire, comme nous l'avons montré plus haut, est purement *authentique*, ce qui signifie qu'on ne cherche pas, quand on le lit, à donner du sens à une information recueillie. Il est polysémique et donc on cherche à trouver interprétations aux émotions ressenties et que seule la lecture littéraire peut procurer. En effet, l'apprenant, en lisant les textes littéraires, est conduit à l'appréhender comme un espace où peuvent défiler plusieurs hypothèses qui s'effacent aussitôt pour laisser place aux interprétations adéquates. Il apprend ainsi à s'investir pour trouver les bonnes interprétations du texte d'une part et de ce qui se passe autour de lui d'autre part.

L'autre finalité pour laquelle le texte littéraire est enseigné réside dans le plaisir qu'a l'apprenant à lire telle ou telle œuvre, dans ce que sa lecture peut avoir comme effet sur lui (rêve, moment de détente, fantasme...). On trouve ce type de finalité à la fin de chaque séquence didactique dans des manuels scolaires de français (voir l'analyse du manuel scolaire de 1^{ère} A.S) et qui sert selon A. Séoud à « *un repos de guerrier* »¹⁸.

¹⁷ Ibid. p, 10.

¹⁸ SEOUD, A. : 1997, 12.

4.3- Reconnaissance de soi et prise de position identitaire

Le texte littéraire aide l'apprenant à porter un regard sur son identité, puisque, quand il le lit, il ne fait que relire soi-même, quand est mis à sa disposition un espace de projection qui le concerne et dans lequel il se reconnaît (littérature d'expression française de son pays par exemple ou une littérature relevant de la même culture que la sienne). A travers cette reconnaissance de soi, il élargit sa reconnaissance et ses représentations vis-à-vis de l'Autre et à travers une littérature étrangère.

5. lire un texte littéraire

Lire un texte littéraire n'est pas donner le sens du premier mot, puis le deuxième. Ce n'est pas donner le sens des phrases non plus. Lire consiste à prélever des indices se trouvant dans le texte et qui trouvent référent dans la « tête » de celui qui lit. Ces indices serviront d'hypothèses de sens qui, à leur tour, permettront au lecteur d'anticiper et de prédire le sens à venir et qui reste à vérifier tout au long de ce processus de lecture. Cette activité n'est point linéaire puisqu'elle est le retour constant en arrière dans la même ligne ou dans la ligne précédente. Lire alors est requérir un certain nombre de compétences d'ordre linguistique, socioculturel et psychoaffectif qui permettront au lecteur de communiquer puisque lire, tout comme parler, c'est communiquer.

5.1 - Lecture du texte littéraire ou la lecture littéraire

La lecture littéraire est un mode particulier de lecture. Elle se caractérise par trois traits distinctifs¹⁹ :

Le premier trait est en rapport avec la définition même du texte littéraire, quand celui-ci est polysémique, sa lecture devient plurielle. En effet, la lecture littéraire

¹⁹ En se référant à la distinction de la lecture littéraire, par opposition à la lecture utilitaire à travers laquelle on cherche à connaître une information (la lecture d'un quotidien), donnée par Karl Canvat dans « *enseigner la littérature par les genres* » 1999, P. 111.

conduit le lecteur à aborder le texte sous plusieurs angles qui varient selon le temps et l'espace dans lesquels il se trouve. Le lecteur est ainsi amené à construire et à déconstruire sans cesse les sens dégagés du texte lu et qu'il s'approprie à sa manière. Le texte littéraire « *suscite, alors, d'infinies lectures sans pour autant autoriser n'importe quelle lecture possible. Si l'on peut dire quelle est la meilleure interprétation d'un texte, on peut dire lesquelles sont erronées(...) après qu'un texte a été produit, il est possible de lui faire dire beaucoup de choses (...), mais il est impossible (...) de lui faire dire ce qu'il ne dit pas. Souvent, les textes disent plus que ce que leurs auteurs entendaient dire, mais moins que ce que beaucoup de lecteurs incontinents voudraient qu'ils disent* »²⁰.

La deuxième caractéristique de la lecture littéraire est sa fonction modélisante dans le sens où elle permet au lecteur de rêver, d'imaginer en vivant une expérience qui ne se concrétisera peut-être jamais dans la réalité.

Il a été maintes fois démontré, dans des recherches menées sur les représentations que font les élèves du texte littéraire, que la distinction la plus récurrente est celle de « faire rêver ». En effet, en lisant un conte où une princesse est en quête de l'amour et du prince charmant, le lecteur se met dans la peau du personnage. La lecture littéraire ébranle alors son désir et ses fantasmes et lui fait même « *halluciner* »²¹ le texte.

Le trait le plus distinctif et le plus important de la lecture littéraire est sa dimension comparative. La lecture littéraire nécessite une compétence culturelle qui permet de comparer les référents culturels des lecteurs avec ceux évoqués, consciemment ou inconsciemment, dans le texte pour construire de nouvelles reconnaissances culturelles et prendre conscience des leurs. A cet égard, Tauveron dans son ouvrage *‘Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?’*, définit la lecture littéraire comme :

²⁰ ECO, U. : 1992, 130.

²¹ CANVAT, K. : 1999, 112.

«Une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats et de les faire proliférer, de débusquer des effets de non-sens pour leur trouver du sens, toutes opérations qui supposent la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle »²²

La lecture littéraire permet au lecteur, dans ce sens, de lire le monde pour apprendre à se situer soi-même dans un univers de sentiments, de valeurs et d'idées.

5.2- Comprendre et interpréter un texte littéraire

Vouloir faire de la littérature une simple explication de textes, ou du texte littéraire un simple support d'application des exercices de langue, réduirait la littérature à un discours monosémique. Cela induirait que le sens est unique, qu'il est exprimé par l'écrivain lui-même et qu'il est déjà présent dans le texte. Le lecteur dans ce cas, devient passif, il ne cherche pas à donner sens à ce qu'il lit, puisque le sens qu'il devrait chercher est déjà présenté à lui.

Le texte littéraire n'admet pas l'univocité des sens mais il ouvre à leur pluralité qui se construit au fur et à mesure de la lecture littéraire. Cette pluralité des sens naît de l'interaction entre le texte et le lecteur. Interpréter un texte littéraire ne signifie pas lui donner un seul sens mais c'est montrer qu'il peut en avoir plusieurs, que toutes les interprétations sont bonnes pourvu qu'il les dise²³. Le lecteur en lisant un texte littéraire dans ce cas, détecte les endroits du texte qui peuvent dire des choses pour lui et auxquels il cherche à donner des significations. Ces points du texte varient selon le lecteur et les situations dans lesquelles il se trouve. Ils appellent le lecteur à mobiliser ses connaissances lexico-syntaxiques du langage d'une part, et ses capacités de donner des sens, plus souvent relatifs à sa propre culture, d'autre part. Autrement dit, interpréter un texte ne suppose pas la compréhension d'un sens déjà-là mais cela suppose la construction constante des sens et leur comparaison avec des connaissances

²² TAUVERON, C. : 2002, 18.

²³ Se référer à la citation d'U. Eco citée dans la page 32.

antérieurement acquises et vécues, c'est-à-dire, tout ce que l'on sait déjà dans son propre vécu.

5.3 - Typologie des difficultés de compréhension et d'interprétation

La lecture du texte littéraire peut poser un bon nombre de problèmes aux apprenants étrangers et qui varient selon la compétence linguistique de ceux-ci et leurs connaissances des codes culturels que le texte véhicule implicitement ou explicitement. Ces difficultés que rencontrent les élèves en lisant un texte et qui entravent leur interprétation peuvent être recensées, en trois grandes catégories²⁴ :

5.3.1 Les difficultés d'ordre linguistique :

En effet, l'acquisition d'une compétence linguistique est nécessaire à l'accès des sens du texte littéraire. La connaissance de la langue étrangère appelle forcément à mettre en place certains savoir et savoir-faire acquis auparavant, c'est-à-dire, savoir mettre en relation les règles, de grammaire, de syntaxe..., qui fondent cette langue et qui permettent aux apprenants d'accéder au *plaisir* du texte littéraire puisque celui-ci est le lieu où toutes les règles sont revendiquées.

5.3.2 Les difficultés d'ordre cognitif :

Les apprenants ne reconnaissent les personnages et les scènes évoqués dans le texte que s'ils sont nommés et ils ne retiennent les informations autour de ces éléments qu'après avoir trouvé leurs dénominations dans le texte. Il est difficile pour eux de mettre en relation les informations trouvées dans le texte et de reconstruire les sens dispersés ici et là. Cela est souvent dû à la pratique erronée de la lecture. En effet, les élèves lisent *passivement* dans le but de trouver un sens qu'ils associeront forcément avec le titre ou le thème même du texte. Ils ne cherchent pas à rassembler les pièces du puzzle puisqu'ils en sont incapables.

²⁴ C'est en nous référant à l'ouvrage de Catherine Tauveron cité déjà précédemment que nous avons recensé ces difficultés.

5.3.3 Les difficultés d'ordre culturel :

Interpréter un texte littéraire suppose un certain partage des référents culturels entre l'écrivain et le lecteur. Cela dit, tout texte littéraire porte en lui une somme de valeurs culturelles qui deviennent aussitôt un obstacle pour le lecteur s'il ne les connaît pas ou qu'il ne partage pas. Ces obstacles culturels engendrent une incompréhension du texte ou encore une mal compréhension. En effet, les textes littéraires les plus abordables sont « *ceux qui véhiculent le plus grands nombres de lieux communs culturels [...] qu'on suppose partagés quand on n'a jamais pris, en classe, la peine de les construire.* »²⁵.

Nous partageons ici l'avis d'Amor Séoud qui affirme que la langue ne trahit pas toujours le sujet mais « *c'est sa nature, celle qu'il a intégré de manière consciente ou non avec sa langue maternelle* »²⁶ qui le trahit. C'est à cette difficulté que nous prêterons le plus d'attention et à laquelle nous tenterons d'apporter des solutions.

5.4 - Comment faciliter la lecture littéraire

Pour faciliter l'accès aux sens d'un texte littéraire, il faudrait mettre en place une didactique des textes qui ferait de la construction du sens une opération continue et infinie en assignant à la lecture littéraire la responsabilité de faire acquérir au lecteur une compétence qui le conduit à découvrir la pluralité des sens dans un texte. Dans d'autres termes, le sensibiliser à la *littérarité* du texte où la polysémie est la première distinction. Il serait alors préférable, pour faciliter la lecture littéraire, de présenter aux apprenants, au début du cursus, des textes où celle-ci [*la littérarité*] est facile à détecter, c'est-à-dire, leur présenter des textes qui soient accessibles tant du point de vue linguistique que sur le plan du contenu. Mais qui, surtout, invitent les élèves à chercher dans leur bagage culturel des référents qui ne fonctionneraient plus comme

²⁵ Ibid. p20

²⁶ SEOUD, A. : 1997, 13.

une entrave mais comme un lieu où ces élèves se reconnaissent. Le texte littéraire serait choisi alors de manière à «...*privilégier les informations et les connaissances relatives à des caractéristiques tenues pour identitaires de la société cible, à mettre en relief ce qui la singularise fortement.* »²⁷.

De ce point de vue, la littérature issue des milieux socioculturels des élèves (Arabe ou Maghrébine d'expression française) sera privilégiée par rapport à la littérature qui leur est étrangère (littérature Belge, Française...)

Ensuite, plus les élèves avancent dans le cursus, plus il leur serait présenter une variété des textes littéraires d'accès difficile, tant sur le plan linguistique que sur le plan culturel et auxquels ils seront déjà préparés puisqu'ils auront appris au préalable que tout texte littéraire est polysémique et que toute société a ses propres valeurs culturelles. On pourrait pratiquer dans ce cas, des textes provenant de la littérature Classique et, pour élargir leurs connaissances du monde et pour mieux comprendre l'Autre, on pourrait faire appel aux textes littéraires étrangers.

La mise en place d'une telle didactique, aura, selon SEOUD, le double bénéfice sur l'apprentissage du texte littéraire par un apprenant étranger : d'abord, l'élève découvrira seul la polysémie du texte littéraire et aura tendance à émettre plus d'interprétations possibles. Ensuite, il se fiera à sa propre culture pour essayer de comprendre et d'interpréter son propre monde, il passera par la suite à la culture cible pour comprendre les autres cultures.

²⁷ BEACCO, J.-C. : 2000, 109.

Conclusion

La didactique des langues au point où elle est arrivée aujourd'hui fait appel aux théories qui considèrent les élèves comme des sujets qui participent à leur propre apprentissage en s'appuyant sur leur culture antérieure, sur leur propre culture - beaucoup plus dans le domaine de la littérature que celui de la langue - pour comprendre et interpréter ce qu'ils apprennent. Leur apprentissage passe par des processus que les chercheurs en la matière ont convenu d'appeler « l'interculturel » et qu'il conviendrait d'expliquer dans le chapitre qui suit.

Chapitre 2

Le texte littéraire et l'interculturel.

Introduction

Nous ne pouvons, dans ces nouvelles perspectives didactiques éclatées, évoquer la didactique des textes littéraires sans y inscrire un passage d'interculturel : d'abord, parce que, comme nous l'avons montré, le texte littéraire est le vecteur culturel par excellence. De plus, cette variété de textes est porteuse des valeurs sociales qui jouent un rôle intégratif important et une reconnaissance identitaire distinguée de l'apprenant étranger. Le but de ce chapitre, donc, est de montrer l'importance d'inscrire des textes littéraires dans un enseignement de la langue étrangère mais pas n'importe quels textes et n'importe comment.

1. L'interculturel une démarche incontournable

Aujourd'hui, on parle de plus en plus d'*interculturel* dans tous les milieux mais la pédagogie a pris les devants, en particulier dans le domaine du FLE. Désormais, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère vise à développer chez l'apprenant, aux cotés de la compétence linguistique, une compétence culturelle qui peut se définir comme « *une compétence interprétative qui le met en mesure de donner du sens social à certains éléments de son environnement* »²⁸. Pour cela, on fait appel à des démarches qui visent à « *agir sur des attitudes, de l'apprenant, peu contrôlées et sur les représentations, celles d'autres cultures, de la sienne et de soi-même* »²⁹.

Dans ces nouvelles perspectives interculturelles, une thèse très simple est développée, mais dont les conséquences sont très importantes :

Le contact avec une culture étrangère que la langue véhicule, passe par des opérations normales de *filtrage* que A. Séoud, en citant Besse, décrit comme des « *cribles linguistiques et culturels* »³⁰ qui se situent dans l'incapacité de l'apprenant à répéter un son ou à donner du sens à des phénomènes qui n'existent pas dans sa langue, dans sa culture. En effet, l'apprenant de la langue étrangère, au début de son apprentissage, répète le son / y / dans / i l a v y / comme / i / : et cela donne / il a vi / parce que le son / y / n'existe pas dans sa culture qu'il a intégrée avec sa langue arabe maternelle. Par conséquent, cet apprenant se fait mal comprendre, même s'il croit le contraire, et il risque de confondre, de se perdre entre deux cultures différentes. De ce point de vue, Collès explique que « *l'apprentissage de notre langue maternelle, concomitant de notre découverte du monde et de notre développement cognitif, donne naissance à des cribles qui sont autant de filtres qui rendent difficile l'intégration des phonèmes de la langue étrangère* »³¹.

²⁸ BEACO, J-C. : 2000, 127.

²⁹ Ibid., p. 123.

³⁰ SEOUD, A. :1997, 43

³¹ COLLES, L. : 2001, 7.

Les différences culturelles interfèrent nécessairement dans l'esprit de l'apprenant, puisqu'il ne voit le monde qu'à travers soi et il ne perçoit l'Autre ou la culture de l'Autre qu'à travers la sienne propre³². Cela veut dire que son apprentissage est façonné avant tout par sa culture maternelle, par son « déjà-là culturel ». Cette façon de voir et d'apprendre les choses peut créer des « *malentendus* ».

Dés lors, pour mettre toutes les chances du côté de l'apprenant et pour gérer convenablement les situations d'apprentissage, la didactique du FLE a tenu compte de la réalité interculturelle de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Elle insiste de plus en plus sur l'importance de l'héritage culturel de l'élève et sur le rôle que ce déjà là culturel peut avoir dans la compréhension de l'Autre. Elle s'est même donné pour objectif de permettre à l'apprenant de prendre conscience de son identité, reconnaître et accepter le monde qui existe autour de lui.

1.1 - La nécessité d'une pédagogie interculturelle

Si la didactique du FLE veut, en effet, favoriser un développement d'une certaine identité culturelle chez l'apprenant et promouvoir une véritable compréhension de l'autre, il semble que c'est à la philosophie de la comparaison que propose L. Collès qu'il convient de s'attacher, c'est-à-dire comparer les deux cultures pour observer les particularités de l'une et découvrir les différences de l'autre.

Mais la confrontation constante avec la culture étrangère impose, en effet, que l'apprenant soit initié aux principales composantes du système culturel avec lequel il sera en contact. La prévention des malentendus est à ce prix, la réaction privilégiée étant toujours d'appliquer à des signes étrangers les repères de sa propre culture : si deux personnes issues de la même culture peuvent facilement interpréter les comportements, les mots, les gestes de l'un et de l'autre, deux autres, issues de cultures différentes, ne le peuvent pas. Pire : « *si elles croient reconnaître*

³² SEOUD, A. : 1997, 13.

un signe familier, celui-ci peut signifier exactement l'inverse »³³. Ces malentendus peuvent donner lieu à des interprétations inappropriées que seul le recours à la culture maternelle peut expliquer.

Dès lors, la socioculturalité d'une classe de FLE est largement suffisante pour qu'une éducation interculturelle soit assurée et menée : les élèves ont pratiquement tous la même culture maternelle et ils se trouvent face, en apprenant le Français, à une culture étrangère. Alors, l'éducation culturelle doit être un axe important de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

1.2- Interculturel et communication

1.2.1 Qu'est-ce qu'une culture ?

Pour donner une brève définition de la culture, L. Collès reprend la définition qu'en donnent les anthropologues américains Edward Thomas Hall et son épouse Mildred Reed: « *La culture est un système développé par l'être humain pour créer, émettre, conserver et traiter l'information, système qui le différencie des autres êtres vivants.* »³⁴. Des termes comme *normes de valeurs, normes de comportement, normes de création matérielle, tradition, coutume, habitude* se trouvent également coiffés dans cette perspective anthropologique par le mot « culture ».

Cette culture se compose, selon Collès se référant aux deux anthropologues cités plus haut, d'une série de composantes qui constituent autant de paramètres dont il importe de prendre conscience et de tenir compte en enseignant une culture étrangère véhiculée par la langue étrangère. Les principaux sont le temps et l'espace.

1.2.1 1. LE TEMPS: la perception du temps façonne la nature des comportements de chacun, elle est subjective dans le sens où chacun peut

³³ COLLES, L. : 2001, 7.

³⁴ Ibid. p 8.

avoir sa propre vision du temps. elle est souvent source de malentendus quand elle est considérée comme universelle.

1.2.1.2 L'ESPACE : Collès distingue deux niveaux :

- Les territoires du moi : A travers sa culture, l'homme marque et conserve un territoire dont il défend les frontières avec fermeté (la mosquée pour les pratiquants musulmans), une méconnaissance de l'importance de ce territoire chez l'autre peut causer des conflits ou des malentendus, parfois même des querelles.

La proxémie : elle est la distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction. Elle varie selon les cultures. Mais c'est le fait de comprendre les manières de se comporter et d'interpréter les gestes qui reste subjectif. Le méditerranéen, à titre d'exemple, a tendance à se rapprocher de son interlocuteur, cela peut être mal perçu par un interlocuteur britannique qui respecte l'autre en gardant une distance par rapport à lui.

1.2.2 Implications didactiques :

Si l'objectif primordial de la didactique des langues étrangères est de permettre à l'apprenant de communiquer dans la langue étrangère, elle doit s'appuyer sur des démarches interculturelles afin d'avoir une personne ayant des capacités de :

- percevoir les différences culturelles politiques, sociales et économiques qui existent entre sa culture et la culture véhiculée par la langue cible.
- Découvrir les singularités de sa propre culture, identifier celles qui posent problème à la compréhension et connaître celles qui peuvent la faciliter.
- Reconnaître l'Autre dans sa différence et pouvoir se mettre à sa place pour comprendre sa façon de penser et de voir le monde.

Mais, pour en arriver là, il s'avère important de surmonter quelques obstacles à la perception interculturelle qui peuvent se résumer sous deux catégories :

1.2.2.1 OBSTACLES SUR LE PLAN COGNITIF:

- Une mauvaise connaissance des codes de sa propre culture, de ses propres valeurs.
- Un manque de connaissance de l'existence d'autres cultures, d'un environnement culturel autre que le sien.
- l'incapacité de décoder les pensées, les comportements qui peuvent être culturels et de reconnaître qu'ils relèvent de la culture de l'Autre.

1.2.2.2 OBSTACLES SUR LE PLAN AFFECTIF

Les obstacles sur le plan affectif sont vraiment, selon Collès, « *la partie immergée de l'iceberg* »³⁵:

- l'ethnocentrisme, le fait de ramener tout à sa propre culture.
- le racisme.
- la difficulté d'accepter sa propre singularité et sa différence par rapport à l'autre.
- les représentations de la culture de l'Autre qui peuvent être positives ou négatives mais qui sont toutes subjectives, car il s'agit toujours d'une interprétation de la réalité.

Pour tenir compte de ces obstacles, Collès et son équipe mettent en place certaines stratégies qui peuvent surpasser la majorité des obstacles :

SE BASER SUR LA COMPÉTENCE INTRA-CULTURELLE POUR PASSER À LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE :

Il faudrait donc sensibiliser les élèves aux dimensions culturelles de leur propre culture, aux traits qui la caractérisent et qui la différencient des autres cultures. Les sensibiliser aux différentes cultures que peut avoir leur pays (le Berbère et le Mozabite en Algérie par exemple). Dans d'autres termes, il faudrait rendre les élèves conscients des spécificités de leur propre culture, de son influence sur leurs perceptions des autres cultures et de l'idée que les autres se font de la leur.

³⁵ Ibid. p. 13.

PRENDRE CONSCIENCE DE LA COMPLEXITÉ DE TOUTE CULTURE ÉTRANGÈRE :

Expliquer aux élèves qu'il ne faut pas porter un jugement prématuré sur une culture; leur expliquer que chaque culture, comme la leur, peut être complexe, qu'il peut y avoir plusieurs cultures dans un même pays, et enfin les amener à accepter la culture de l'Autre.

S'OUVRIR AU PATRIMOINE LITTÉRAIRE FRANCOPHONE DANS UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE : travailler en classe les textes littéraires francophones qui portent en eux les marques d'une culture et donc diversifier les regards sur les autres cultures étrangères en partant du patrimoine littéraire maternel que les élèves confrontent sans cesse avec les autres patrimoines dans un jeu de ressemblances et de différences afin de s'accepter et d'accepter l'autre dans son altérité.

La perspective interculturelle que L. Collès propose est une pédagogie formative dans le sens où « *elle sensibilise l'individu à l'arbitraire de son système de références maternel.* »³⁶. Cette pédagogie s'appuie essentiellement sur des textes littéraires francophones.

2. Littérature et interculturel

Dans le domaine de la didactique des textes littéraires, l'insistance sur l'héritage culturel de l'apprenant semble être du jeu : le texte littéraire est par définition polysémique, une mine de sens inépuisables qui font qu'il peut être parlé de tout lecteur par delà l'ici et le maintenant. Tout lecteur peut le ressentir, le vivre, voir le monde à travers lui, bref, l'interpréter à sa façon et selon son « déjà-là culturel ». Grâce à sa polysémie, le texte littéraire est le lieu le plus propice à une démarche interculturelle. Une démarche qui « *n'envisage de véritable rencontre avec l'autre*

³⁶ Ibid. p. 21

qu'au prix d'une remise en questions des valeurs de celui qui entend communiquer. »³⁷.

Tout rapport avec le texte littéraire est de nature interculturelle, puisque sa lecture, comme nous l'avons vu précédemment, croise les « regards culturels » et confronte les caractéristiques d'une réalité ancrée dans un moment donné de l'histoire avec les caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui. Le texte littéraire est d'ailleurs considéré, selon Collès, comme « *une mise en forme esthétique de représentations partagées par les membres d'une même communauté. Cela signifie qu'une de ses particularités est de refléter à la fois une part de la personnalité de son auteur et le monde dans lequel il s'inscrit. Autrement dit, le texte littéraire est un véhicule de culture. »³⁸.*

Le lecteur, cet individu socioculturel, est amené, à travers cette lecture, à porter un regard sur ou à travers un autre regard : l'écrivain, cet autre individu socioculturel, écrit le texte en véhiculant ses représentations culturelles et les valeurs sociales de sa communauté et qui porte lui aussi un regard subjectif de la réalité. Son produit véhicule alors « *des images dont la reconnaissance, à travers un triple mouvement de sublimation, de projection et d'identification, confère au lecteur une identité »³⁹.* L'apprenant, consommateur de ce produit, fait un perpétuel « croisement de regards » en raison de la polysémie du texte, et acquiert une identité. Ce dont rend bien compte le concept d'interculturel où l'altérité se donne à voir : l'apprenant, d'un côté, dialogue avec un individu qui est à la fois semblable et différent, et il dialogue, d'un autre côté, avec lui-même en essayant d'interpréter les passages dans le texte (qui font référence à une culture autre que la sienne) auxquels il n'a pas été confronté auparavant. Ces passages sont sélectionnés, triés et filtrés selon ce que l'apprenant sait déjà, son intérêt à leur trouver signification et selon son implication dans l'opération. La lecture

³⁷ Collès, L. : 2001, 21.

³⁸ Collès, I. <http://alainindependant.canalblog.com/archives/2008/04/19/8877241.html> consulté le 19/04/2008

³⁹ Collès, L. 1994, 15.

littéraire dans ce sens confronte deux visions du monde différentes, deux points de vue différents, bref, deux systèmes culturels différents.

Il faudrait souligner que ces opérations de construction du sens et ce processus de filtrage et de tri que l'apprenant mène pour tenter de percevoir le réel dont parle le texte et son propre réel dépendent de sa culture et des ses acquis antérieurs, et sont menés à partir de sa culture. En d'autres termes, l'apprenant ne voit l'Autre qu'à travers ses yeux et il ne se voit qu'à travers les yeux de l'Autre.

3. La didactique du texte littéraire et l'interculturel

Il est évident de penser que la classe du FLE est la plus appropriée à l'expression interculturelle : non seulement le public de cette classe est plus ou moins homogène, c'est-à-dire que les élèves proviennent du même milieu culturel, mais aussi la langue qu'ils apprennent (le français) est étrangère à eux, c'est-à-dire que ce public se trouve face à une culture étrangère. En d'autres termes, dans une classe de FLE, mis à part les deux langues qui coexistent, les deux systèmes culturels se heurtent aussi.

Cependant, l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement du FLE a été souvent considérée comme un facteur de déculturation ou de renoncement à sa propre culture, à sa propre identité. Pourtant, avec un enseignement approprié des textes littéraires, la littérature peut faire prendre conscience, aux élèves, de leurs différences culturelles et de favoriser chez eux le développement d'une identité culturelle car elle « *permet à l'élève dont le français est langue étrangère d'élargir son patrimoine linguistique et culturel et d'aller à la rencontre de l'Autre pour mieux se découvrir soi-même.* »⁴⁰.

La didactique des textes littéraires doit, avec des démarches interculturelles, viser un double objectif : elle doit permettre aux apprenants l'acquisition de la

⁴⁰ Ibid.

compétence culturelle d'un côté, et de l'autre, elle doit les amener s'interroger sur leur propre identité pour la renforcer encore plus.

En effet, l'interculturel est une démarche nouvelle, une perception différente de l'enseignement de la langue et qui consiste à confronter sans cesse la culture cible avec la culture maternelle des apprenants, de comparer ces deux cultures différentes afin de leur permettre de dégager les différences pour se rendre compte des particularités de leur culture et celle de l'Autre. Une démarche qui creuse davantage l'articulation entre l'identité et l'altérité.

4. Une modalité à suivre

Si l'interculturel est une nouvelle perception de l'enseignement des langues, que faire donc pour pratiquer les textes littéraires dans une classe de FLE ? Les orientations pédagogiques prises par L. Collès et Marc Lits semblent apporter quelques éléments de réponse à la question posée même si leurs recherches ont été développées dans des classes de FLM où ils se sont rendu compte de l'hétérogénéité socioculturelle du public apprenant, un public issu de l'immigration. En effet, les deux chercheurs, chacun de son côté, ont tiré parti de la diversité socioculturelle de la classe pour construire une pédagogie interculturelle à partir des textes littéraires issus des cultures des apprenants. Ils proposent de faire découvrir à l'élève des textes littéraires relevant des aires culturelles différentes en partant, en premier, de ceux qui représentent sa culture, la culture dans laquelle il peut se reconnaître facilement. Car il faut, selon Collès, « *partir de l'expérience qu'a chaque élève de sa propre culture et telle qu'elle peut se définir au contact d'œuvres qui relèvent de son aire culturelle* »⁴¹. Une fois que les particularités de sa culture sont ressenties, on peut lui « *faire découvrir [...] ensuite les différences avec les manifestations de la culture de l'Autre, avec lesquelles il entre en contact de manière privilégiée* »⁴². Collès se sert des textes provenant de la littérature

⁴¹ Collès, L. : 1994, 20.

⁴² Ibid. p. 20.

française, belge et maghrébine comme support à cette perception interculturelle où tout texte est à comparer avec un autre, toute culture est à confronter avec une autre. Il propose donc de comparer, plus particulièrement, la perception des deux composantes fondamentales de la culture : le Temps et l'Espace à travers une série de questions qui mettent l'élève dans le bain culturel, puis à travers une autre série de questions relatives au vécu et aux connaissances de l'élève, et qui ont pour objectif de favoriser les « croisements des regards » sur les différentes cultures. Ainsi, l'élève est amené à modifier petit à petit ses représentations vis-à-vis de la culture étrangère, à se découvrir et à découvrir l'Autre.

Séoud, A. quant à lui, part du même principe : diversifier les textes littéraires pour enseigner des textes littéraires à des étrangers dans une perspective interculturelle, des textes qui relèvent, en premier lieu, de la culture maternelle des élèves, puis, pour comprendre la culture de l'Autre, pratiquer d'autres textes étrangers. Mais, il insiste sur le fait de laisser la liberté aux apprenants de s'exprimer selon leurs normes culturelles, d'opter pour une démarche de l'interculturel qui supposerait « *qu'on laisse parler l'apprenant, confronté à une situation étrangère, selon sa propre vision des choses et ses propres normes culturelle, ce qu'il ne manque pas de faire spontanément.* »⁴³

En somme, les deux modalités procédurales partent du même principe qui est celui de diversifier les textes littéraires en classe, de commencer avec ceux qui relèvent de l'aire culturelle des apprenants pour que ces élèves « *soient invités à se situer par rapport à ce qu'ils lisent, à prendre position, à dire quelles vérités, quelles valeurs éthiques ils croient déceler dans le livre* »⁴⁴, et de passer ensuite à d'autres textes littéraires représentant d'autres cultures dans un jeu de confrontation et de comparaison. L'interprétation de ces textes peut-être guidée par des questions visant le vécu et les connaissances antérieurs des élèves comme on pourrait laisser les apprenants s'exprimer selon ce que leur dit le texte.

⁴³ Séoud, A. : 1997, 147.

⁴⁴ Dufays & Gemenne & Ledur. 1999, 204.

Combiner entre les deux démarches nous semble être la meilleure démarche qui pourrait s'appliquer parfaitement dans une classe de FLE : poser des questions au public étranger pour orienter leur interprétation et leur laisser par la suite la liberté de s'exprimer.

5. Le rôle de l'enseignant

Le contact des élèves étrangers avec les textes littéraires ne doit pas se résumer à un simple moment d'apprentissage de certains faits de langue ou à une simple explication de texte où l'enseignant doit constamment mettre son grain de sel. L'enseignant doit laisser le texte entre les mains des élèves et libre à eux de le décortiquer. Il doit éviter de donner son interprétation mais guider celle des apprenants en leur parlant, mais pas à fortes doses, de la vie de l'écrivain ; même si le texte littéraire n'a pas besoin d'éléments externes pour être compris et interprété, non seulement il contient en lui les éléments nécessaires et suffisants à sa compréhension (il garde toute son authenticité), mais aussi, ces éléments extérieurs, au lieu d'être féconds, peuvent-être une entrave à son interprétation pour les élèves. Le professeur peut poser des questions sur le vécu des élèves, leurs pratiques culturelles et les laisser comparer leurs valeurs avec celles véhiculées dans le texte.

L'enseignant du FLE en pratiquant ces textes, ne doit pas être comme l'a dit A. Séoud, citant Verrier « *un gardien de sens uniques au lieu d'un agent de la circulation des sens.* »⁴⁵. Il doit faciliter leur compréhension en sachant cibler les questions posées en fonction du vécu de ses élèves, leurs connaissances antérieures. Bref ; selon leur culture propre.

Ce médiateur interculturel qui partage la culture maternelle des apprenants et qui doit avoir de larges connaissances sur la culture étrangère, doit mesurer l'importance de la langue maternelle sur la construction du réel et il doit savoir

⁴⁵ SEOUD, A. :1997, 16.

surtout comment tirer parti de leur « déjà-là culturel » pour, puisqu'il est le mieux placé pour le faire, élaborer une didactique appropriée à la situation.

Conclusion

La didactique des textes littéraires doit prendre en compte l'héritage culturel des apprenants et de son impact sur la compréhension de l'Autre et sur la reconnaissance de l'identité de chacun. Elle doit partir des ressemblances pour aller vers les différences. Elle doit diversifier les textes littéraires en partant de ceux qui sont les plus abordables à l'élève c'est-à-dire, des textes où il se reconnaît facilement car :

« *En analysant ce qui le rapproche et le rend différent de l'Autre, celui-ci arrive à construire son identité propre et à mieux percevoir l'altérité* »⁴⁶, pour qu'ensuite familiariser cet apprenant avec la culture de l'Autre en lui présentant des textes littéraires étrangers.

⁴⁶ Collès in « *Enseignement: initier à la communication interculturelle* », <http://alainindependant.canalblog.com/archives/dialogues/index.html> consulté le:03/02/2008.

La deuxième partie

L'utilisation du texte littéraire en classe de
FLE dans la réalité algérienne

Chapitre 1

Le recours au texte littéraire dans les nouveaux programmes du secondaire, conscience ou inconscience ?

« Le mal consiste en ce que nous donnons à nos élèves, de moins en moins aptes à le recevoir, un enseignement de moins au moins propre à leur être communiqué. »

Lanson

Introduction

La question de l'inscription d'un enseignement littéraire dans les programmes de français en Algérie, nous amène à nous interroger sur les finalités assignées à cet enseignement. Pour ce faire, nous avons voulu, dans un premier temps, décrire et analyser les nouveaux programmes de Français de 1^{ère} Année Secondaire afin de situer la place qu'occupe le texte littéraire dans la nouvelle réforme.

Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse descriptive et comparative des manuels scolaires de 1967 jusqu'à celui de 2005 destinés aux élèves de première afin de savoir si le renouvellement du système éducatif se fait en tenant compte des mutations sociales et mondiales.

Nous avons jugé aussi opportun de mener une enquête auprès des enseignants des lycées dans le but de savoir ce que ces derniers font du texte littéraire en classe de langue.

1. Le Texte Littéraire dans les Nouveaux Programmes de Français de première année secondaire

Les nouveaux programmes de 1ère A.S, élaborés par la CNP (Commission Nationale des Programmes) en janvier 2005, s'inscrivent dans le cadre de la refonte du système éducatif. Ces programmes se veulent une rupture avec les précédents qui ont assez « duré » dans nos lycées et qui ont montré leurs limites vis-à-vis de l'évolution constante du monde de l'éducation. Influencés par l'approche communicative, ils s'appuient sur un enseignement/apprentissage centré sur le pôle « apprenant », ainsi, l'apprenant est le centre d'intérêt de ces nouvelles démarches proposées qui font de lui « *un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie* »⁴⁷. En clair, on ne demande plus à l'élève de reproduire des modèles ou d'être un simple récepteur passif. On lui fait faire les choses qu'il doit intégrer progressivement et de manière spontanée. Cette politique induit donc une nouvelle méthode d'apprentissage qui permet à l'élève de continuer naturellement son apprentissage en dehors de l'école. Il est par exemple demandé à l'élève de travailler en dehors de la classe : en lisant ou en faisant des recherches sur des thèmes qu'il rencontre ou qu'il aura à rencontrer dans la vie de tous les jours. Ces programmes, comme les précédents, visent à développer toutes les composantes de la compétence de communication en dotant les élèves d'un outil linguistique et culturel performant, car, selon les textes, l'acquisition d'une langue étrangère est « *le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité* »⁴⁸

Cependant, une telle réflexion ne peut être maintenue, comme nous l'avons vu précédemment, que par les passages incessants de la culture maternelle à la culture cible et vice versa. Or, ces programmes, contrairement aux anciens programmes qui donnaient une place prépondérante à la littérature, accordent un intérêt particulier aux documents « *authentiques* » sous prétexte de familiariser l'élève avec son

⁴⁷ Les instructions officielles. : 2005, 23.

⁴⁸ Ibid. p. 24

environnement et avec les autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle. L'authenticité *inauthentique* de ces documents devient alors importante aux yeux des concepteurs de ces programmes alors que dans les autres milieux pédagogiques, leur péremption pédagogique et communicationnelle est affirmée. Le texte littéraire qui est par définition le meilleur vecteur de la culture et de la communication humaine se trouve marginalisé.

Les textes officiels ont repensé surtout les manuels, où sont abandonnés les extraits d'œuvres (maghrébines) au profit de textes longs traduits comme, et c'est la seule d'ailleurs, la nouvelle complète de l'Italien D. Buzzati, et qui ne sert au fait que de prétexte à l'enseignement des faits de langues (les temps dans le récit, passé simple et imparfait...), et que les élèves ont du mal à en saisir le sens.

Une des finalités de l'enseignement du Français au lycée, telle qu'elle a été tracée dans le Programme, est l'acquisition et la maîtrise de la langue pour lire et comprendre des messages sociaux ou littéraires. Ce qui nous amène à dire que pour comprendre notre société, notre culture, nous aurons besoin de la langue étrangère, est-ce vrai ?

Si les textes littéraires sont marginalisés dans ces programmes, nous comprenons que la lecture littéraire le soit aussi. En effet, comprendre et interpréter un discours littéraire selon ces textes c'est « *se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu : les structures typiques, le lexique, la syntaxe...* »⁴⁹. Lire alors un texte littéraire c'est chercher à comprendre les règles de la syntaxe, les mots nouveaux et difficiles, leur emploi,... En tirer les significations adéquates, ne semble pas être une préoccupation pour ces instructions. Il serait illogique, dans ce cas, de vouloir, même si on prétend le contraire, former des élèves de sections littéraires ou chercher à développer « *l'esprit critique et esthétique, du jugement, de l'affirmation de soi* »⁵⁰ que

⁴⁹ Ibid. p. 30

⁵⁰ Ibid. p. 23.

seule la lecture littéraire pourra développer.

Ce qui a attiré notre attention aussi c'est la présence des poèmes à la fin de chaque séquence pédagogique du manuel scolaire mais aucune instruction ne vise leur enseignement. Il est laissé aux enseignants de les pratiquer selon leur guise. Si les enseignants ne sont pas formés à enseigner ce genre de textes, ils l'aborderont comme on aborde une image ou un fait divers.

1.2 - Pourquoi a-t-on choisi la nouvelle ?

Les extraits d'œuvre ont été remplacés par la nouvelle dont le travail s'étale sur tout un trimestre. Le principal objectif assigné à ce travail est d'appréhender le récit de fiction⁵¹. La nouvelle est sélectionnée, selon les textes officiels, pour :

- Sa brièveté et le fait qu'elle est un récit complet et achevé contrairement aux extraits d'œuvre.
- Le fait qu'elle renferme des valeurs initiatiques, exemplaires ou moralisatrices, même si les valeurs que véhicule la nouvelle choisie appartiennent à une autre communauté que celle des élèves⁵².

La nouvelle est généralement dépouillée des superflus : les personnages sont limités, les décors sont réduits aux détails nécessaires, l'action y est simple, brève et centrée autour d'un seul évènement ce qui rend l'exploitation de ce genre de texte facile pour les élèves car cette nouvelle servira de point de départ à un travail plus approfondi sur les procédés de la narration⁵³. De ce point de vue, le choix de la nouvelle est pertinent. On présente aux élèves au début du parcours un texte littéraire d'accès facile, et dont le littérarité est facile à détecter.

Mais, la nouvelle du Buzzati, ne semble point être choisie pour son contenu ou en

⁵¹ Document d'accompagnement. : 2005, 29.

⁵² Il n'y a dans le manuel scolaire qu'une seule nouvelle traduite de l'Italien. Les valeurs qu'elle renferme sont alors propres à la communauté italienne.

⁵³ Ibid. p, 30

fonction du vécu et les connaissances antérieures des élèves. Elle véhicule des valeurs culturelles étrangères aux élèves et avec lesquelles ils n'ont pas été en contact. Le texte littéraire alors est choisi en fonction de la finalité qu'on veut atteindre et selon l'objectif qu'on se fixe dès le départ. Un objectif qui reste malgré tout linguistique (études des procédés de la narration).

Même s'ils sont incomplets et nécessitent certaines retouches, ces programmes sont porteurs d'espoir dans le sens où ils prennent en compte l'aspect socioculturel des apprenants. Reste à voir l'application réelle qui en est faite sur le terrain.

2. Le texte littéraire à travers les manuels scolaires de première année secondaire

Les supports	<u>1967</u>	<u>1987</u>	<u>1998</u>	<u>2005</u>
<u>La totalité des supports utilisés dans la lecture/compréhension</u>	169	70	42	111
Les documents <i>authentiques</i> (non littéraires)	aucun	32%	Aucun	71,17%
les textes littéraires	100%	68%	100%	28,82%
Les textes littéraires maghrébins d'expression française.	12.43%	25%	28.57%	12.5%
<u>Totalité des textes supports utilisés dans les exercices de langue.</u>	144	110	147	49
Les textes littéraires d'auteurs Français	100%	86,23%	98.64%	57.15%
Autres.(Documents authentiques, texte fabriqué..)	Aucun.	13.77%	01.36%	42.85%

2.1 - L'analyse du tableau

Pour pouvoir analyser et interpréter ce tableau, il est nécessaire de recourir aux différentes circonstances politiques et idéologiques qu'a traversées l'Algérie de l'indépendance à nos jours.

Après l'indépendance en 1962, l'Algérie est restée quelques années sous l'influence de l'ancien empire colonial. Cette influence se traduit même au niveau des

écoles, le français hantait encore les programmes. Il est enseigné comme une langue seconde ou plutôt comme une langue maternelle. L'enseignement du français qui se faisait à l'époque dans nos établissements scolaires était semblable à celui qui se faisait dans la métropole. Cependant, on n'enseignait que la littérature relevant des aires culturelles francophones. Les faits de langue ne sont enseignés qu'à partir des textes littéraires et on ne demandait aux élèves que de produire et de reproduire des textes littéraires.

Le peu d'œuvres littéraires maghrébines d'expression française dans le programme de 1967 s'explique par le peu d'écrivains maghrébins connus dans la période de 1960 à 1965, la période où ces programmes ont été élaborés. Ainsi, les écrivains tels que Ben Jelloun, Bouldjedra, Khadra, Mimmouni,ne publiaient pas à l'époque. Mais, avec les programmes de 1967, on assiste à un triomphe littéraire culturel. Les textes littéraires relèvent de différentes cultures, Mali, Inde, Canada...comme si on cherchait à travers ce manuel, à faire connaître l'ensemble des œuvres littéraires écrites dans différents pays en français. La culture des apprenants Algériens en revanche se trouve marginalisée.

Entre 1967 et 1987, il y a eu plusieurs tentatives de refonder le système éducatif, elles essayaient de répondre aux besoins du public qui n'est plus celui des années soixante et qui a besoin de communiquer dans cette langue. Mais, malgré les efforts consentis, le système éducatif algérien n'est cependant pas parvenu à répondre aux exigences du public ; de plus, l'arabisation de l'enseignement introduite en 1972 est jugée trop brutale par bon nombre d'observateurs. Cette intrusion de l'arabisation du système est le souhait de certains conservatistes qui, ne se souciant guère des conséquences, veulent que l'arabe soit la première langue et que le français qui était langue seconde jusque là, soit une langue complètement étrangère. Les volontés politiques ont voulu aussi repensé les manuels scolaires, les horaires consacrés à l'apprentissage de cette langue et même les enseignants qui étaient de formation littéraire française.

En 1996, on tente, pédagogues et inspecteurs de la matière, de rectifier encore une fois le système éducatif, et d'élaborer un nouveau programme de la langue française sans se soucier des pensées politiques, en essayant de rattraper le retard ressenti dans les autres milieux pédagogiques. Le fruit de cette réforme est le manuel de 1998 destiné aux apprenants de première année scolaire option Lettres. Ce manuel est très riche en textes littéraires qui sont sélectionnés selon la thématique et selon leur source car ce manuel vise «*la lecture du récit en vue de production de textes descriptifs et narratifs*»⁵⁴. Autrement dit, il vise à développer la lecture littéraire chez les élèves et leur «*faciliter l'accès à la littérature*»⁵⁵ nationale d'expression française et francophone dans un jeu de comparaison. Les élèves sont donc amenés à lire les textes littéraires en les confrontant. Les textes littéraires maghrébins sont étudiés dans la séquence "lecture suivie" où ils sont pratiqués comme «*élargissement culturel*» et «*espace de lecture autonome et authentique*»⁵⁶. Ainsi, on y trouve un extrait du roman *Nedjma* de Kateb Yacine, un extrait du roman de M. Dib *le métier à tisser* ou encore le fabuleux morceau du roman "histoire de ma vie" de Fathma Amrouche. L'objectif de l'enseignement/apprentissage du Français visé à travers de ce manuel est de former un public littéraire autonome ayant des connaissances culturelles tant sur les productions littéraires que les productions artistiques (les tableaux de grands peintres sont bien représentés dans ce manuel).

Vu le développement des moyens de communication et les échanges mondiaux, le français littéraire, selon les pédagogues et les didacticiens responsables des programmes, ne sert plus à grand-chose pour les apprenants algériens. Alors, après une longue réflexion, le nouveau manuel scolaire de 1^{ère} A.S a été mis en place en 2005.

Les documents *authentiques* non littéraires défilent dans le manuel scolaire de 2005 (71,17% des documents) pour servir l'activité de compréhension de l'écrit, par contre,

⁵⁴ Le manuel scolaire. : 1998, 03.

⁵⁵ Ibid. p. 3

⁵⁶ Ibid. p. 3

ces mêmes documents ne servent pas à des modèles d'enseignement de faits de langue (42.85% des documents utilisés). En revanche, le nombre de textes littéraires qui était 28,82% des documents utilisés dans l'activité de compréhension de l'écrit monte jusqu'à (57.15% des supports utilisés) comme des exercices de langue. Le texte littéraire sert alors à vérifier les connaissances acquises antérieurement en dehors de lui. Il est un simple texte prétexte à des exercices de langue.

Les textes littéraires maghrébins n'existent pratiquement pas (12.5%). De là nous voyons bien la disparité entre l'objectif assigné au départ et les contenus d'enseignements. Un objectif qui visait le développement de la prise de conscience de l'Autre à travers l'identification de soi et ne peut être atteint, comme nous l'avons vu précédemment, sans un recours aux textes littéraires reflétant la culture des apprenants.

Dans l'actuel manuel de Français actuel, on trouve plus de documents authentiques que de textes littéraires et plus de textes littéraires étrangers que de textes littéraires maghrébins d'expression française. En effet, si on croit bien les textes officiels, les textes littéraires conviennent bien pour travailler sur les faits de langue ou sur le récit tandis que les documents authentiques servent à doter l'apprenant de compétences lui permettant de s'impliquer dans diverses situations de la vie. Les textes littéraires étrangers participent quant à eux, à leur ouverture sur le monde. Or, il faut combiner, selon nos repères théoriques, littérature maghrébine et littérature étrangère pour amener les élèves à se découvrir et à découvrir l'Autre.

3. L'enquête

Notre enquête a été menée, au moyen d'un questionnaire, auprès de vingt enseignants du cycle secondaire, l'âge de ces enseignants interrogés varie entre 25 et 50 ans, certains d'entre eux atteignent leur 30 ans d'ancienneté dans le domaine de l'enseignement, les autres, en revanche, ont rejoint récemment le secteur. Les enseignants appartiennent à des lycées différents se trouvant dans la wilaya de Constantine.

Ce questionnaire (cf. annexe) est composé de quinze questions, majoritairement ouvertes, se rapportant essentiellement à l'utilisation des textes littéraires en classe de langue. Ces questions ont été élaborées dans l'intention de s'informer sur les attitudes des enseignants vis-à-vis des problèmes de compréhension et d'interprétation que rencontrent les élèves en étudiant ces textes.

3.1 - L'analyse des résultats de l'enquête

Q1 : *Que pensez-vous des nouveaux programmes de français de 1ère A .S ?*

Dix-neuf (19) enseignants trouvent que ces nouveaux programmes sont difficiles, longs, trop ambitieux, très denses...dépassant le niveau réel des apprenants. Certains affirment même qu'ils se trouvent incapables d'enseigner quelques cours et de terminer à temps le programme par manque de moyens pédagogiques et d'efforts de la part des apprenants.

Un seul enseignant trouve que ces programmes sont très riches et variés, il était le seul à porter un jugement positif sur ces programmes en partant du principe qu'il était temps de rénover le système éducatif vu l'évolution constante des langues et des moyens de communication.

Q2 : *Suivez-vous à la lettre ces nouveaux programmes?*

Quinze (15) enseignants sur les vingt interrogés suivent le programme sans

discussion, sans y apporter le moindre changement, par peur de contrarier l'inspecteur de la matière, ils estiment que les programmes qui proviennent d'une institution étatique sont bien étudiés avant d'être réalisés et publiés.

Les cinq (5) qui restent répondent par NON, ils admettent que c'est l'enseignant qui se trouve en classe face aux élèves, et que personne d'autre que lui ne connaît leur niveau réel et leurs attentes, il est le maître à bord en classe. De là, il a tous les droits de travailler avec ses élèves sur un fait-divers au lieu d'un poème ou d'une bande dessinée.

Q3 *Que pensez-vous du nouveau manuel scolaire de 1ère AS ?*

Selon tous les enseignants, le nouveau manuel scolaire est esthétiquement bien présenté, culturellement bien marqué, mais excessivement documenté.

Q4 *Lequel des deux manuels scolaires (l'ancien et le nouveau) préférez-vous ? Pourquoi ?*

Cinquante cinq pour cent (55%) des enseignants préfèrent le nouveau manuel scolaire, pour sa richesse et variété de textes. Ils trouvent qu'il est un document destiné beaucoup plus aux apprenants qu'aux enseignants.

Les quarante cinq pour cent (45%) qui restent trouvent que l'ancien manuel est plus pratique et mieux structuré. Les textes qui y figurent sont plus motivants, plus abordables et les objectifs y sont plus clairs.

Q5 *Quels textes, parmi la variété de textes proposés dans ce manuel, préférez-vous enseigner ?*

Quinze (15) enseignants sur les vingt (20) questionnés préfèrent enseigner les textes de type expositif, scientifique..., parce que, selon ces mêmes enseignants, ils attirent plus l'attention et réveillent mieux la curiosité des élèves.

Quatre (4) autres enseignants disent qu'ils n'ont pas de préférence, qu'ils enseignent

tous les textes de la même manière et de la même volonté, pour la simple raison que ce qui leur importe n'est guère le document utilisé mais plutôt la façon de l'utiliser.

Aucun enseignant n'a fait allusion aux textes littéraires.

Q6 *Les enseignez-vous tous de la même manière ? Pourquoi ?*

Quatorze (14) enseignants répondent par l'affirmative, en insistant sur le fait que tous les textes proposés restent des points de départ pour enseigner d'autres faits de la langue tels que la syntaxe, la conjugaison, orthographe, le vocabulaire...et que la compréhension de ces textes, vu le niveau des élèves, reste un objectif difficile à atteindre.

Les six (6) enseignants restants, répondent par la négative, ils indiquent que chaque texte a sa propre structure, son propre public et forcément son propre enseignement, « on ne peut enseigner un poème comme on enseigne un fait-divers ou une recette de cuisine », ajoutent-ils.

Q7 *Quels sont les textes qui reflètent le mieux la culture française ?*

Soixante dix pour cent (70%) des enseignants questionnés se rejoignent pour dire que les textes littéraires sont les textes qui reflètent et qui véhiculent le mieux la culture française, que ces textes restent les seuls témoins des conditions de vie des hommes dans une époque donnée. Dans un texte littéraire, on trouve de l'Histoire, de la religion, la façon de penser, de vivre..., tout ce qui relève de la culture de celui qui l'a écrit.

Les trente pour cent (30 %) qui restent partent du principe que tout écrit français (littéraire ou non) est porteur de la culture française. Un enseignant affirme même qu'en lisant un fait-divers paru dans Le Monde, parlant d'une femme et de son concubin qui ont échappé à une mort certaine dans un accident de voiture causé par un ragondin, on comprend que le concubinage est un phénomène étranger relevant de l'aire culturelle occidentale (française) et les autres cultures non musulmanes.

Q8 *Abordez-vous la notion de culture en enseignant ces textes ? Pourquoi ?*

Les quinze (15) enseignants qui ont répondu affirmativement à la question jugent que l'enseignement/apprentissage d'une langue ne peut se dissocier de la culture que cette langue véhicule. La compréhension et l'interprétation de toute œuvre littéraire doit forcément recourir aux dimensions culturelles dans lesquelles elle a été écrite.

Cinq (5) enseignants ont répondu par la négative sans donner de raison.

Q9 *A votre avis, sur quels critères on s'est basé pour sélectionner les textes littéraires ?*

Selon des faits de langues qu'on veut enseigner aux apprenants et selon les objectifs qu'on s'est fixé au départ les textes littéraires sont sélectionnés, selon les réponses de dix huit (18) enseignants « si on veut, par exemple, travailler sur la narration, on privilégie les contes ou les nouvelles, si on préfère faire de la description, on choisira alors des extraits de romans. », affirme un enseignant.

Les deux autres enseignants ne répondent pas à la question.

Q10 *Dans quelles finalités utilise-t-on les textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?*

Le texte littéraire permet à l'apprenant d'acquérir un bagage linguistique et culturel lui permettant de développer son esprit critique.

Deux enseignants ne trouvent aucune utilité à utiliser un texte littéraire en classe de FLE, sous prétexte que ce type de document ne permet aucune communication.

Q11 *Répondent-ils réellement aux besoins des apprenants ? Pourquoi ?*

Soixante dix pour cent (70%) des enseignants répondent affirmativement à la question, ils insistent sur le fait que le texte littéraire est le lieu propice où se rencontrent toutes les règles de grammaire, d'orthographe, de conjugaison,...

Les trente pour cent (30%) qui restent attestent que ces textes restent difficiles d'accès pour les apprenants, ils jugent qu'ils peuvent être fertiles avec des niveaux plus avancés.

Q12 *Comment trouvez-vous vos élèves face à ces textes ? Pourquoi ?*

Soixante quinze pour cent (75%) des enseignants interrogés trouvent que leurs élèves sont démotivés, désintéressés, ne répondent à aucune question posée par le maître. Les raisons évoquées sont : le niveau bas des élèves, les textes choisis ne sont pas à leur portée parce qu'ils sont longs et difficiles, ils sont minoritaires à comprendre ce qu'ils lisent.

Les autres, (25%) déclarent que leurs élèves sont attirés par la façon de lire un poème, la tonalité qu'ils donnent aux paroles de personnages quand ils lisent une pièce de théâtre.

Q13 *Si vous voyez que vos élèves sont démotivés, que faites-vous ?*

Onze (11) enseignants sur les vingt (20) questionnés estiment qu'ils ne peuvent rien faire face à la démotivation de leurs élèves. Ils se trouvent obligés de suivre le programme officiel. Ils disent que le problème ne se pose pas au niveau des textes littéraires étudiés mais c'est le niveau « bas » des élèves qui ne permet pas d'aborder ce genre de document en classe.

Sept (7) enseignants essaient de changer de méthodes, de reformuler les questions posées, s'ils voient que cela ne donne aucun résultat, ils changent complètement de support et ils vont vers un support plus facile relevant du même genre.

Les deux autres restants ne répondent pas à la question.

Q14 *Quel est le genre de texte qui vous semble le mieux adapté au niveau de vos élèves ? Pourquoi ?*

Seize (16) des enseignants questionnés n'ont pas compris la question posée, ils ont

confondu type et genre, ils ont parlé de texte informatif, exhortatif, scientifique...

Les quatre enseignants restants, évoquent les extraits de romans et les contes s'appuyant sur des raisons telles que : « les élèves adorent ce qu'il les fait rêver, ce qui parle de leur vécu, ce qui réveille leurs émotions, leurs sentiments (une histoire d'amour entre un prince et une princesse par exemple)... » Les autres genres tels que le poème, les fables, ne sont pas à leur niveau.

Q15 *Si vous élaborez un autre manuel, quels textes littéraires proposeriez-vous ? Pourquoi ?*

Les réponses de dix sept (17) enseignants sont convergées vers des textes relevant de la littérature française, que ces textes soient du 16^e ou 19^e siècle cela n'a pas d'importance pour eux pourvu qu'ils véhiculent la culture française. Ils évoquent des écrivains comme Baudelaire, La Fontaine, Victor Hugo, Eluard, Prévert, Maupassant, Zola, Saint Exupéry,...

Les trois autres proposeraient des textes des auteurs Maghrébins en insistant sur le fait que ces textes sont connus d'une manière ou d'une autre des apprenants. Les œuvres des écrivains tels que BENDJELLOUN, DIB, DJEBBAR, KATEB, Belamri ..., seront privilégiées.

3.2 - Interprétation des résultats

Ce questionnaire avait pour objectif de déceler les diverses visions que les enseignants ont de l'utilité et l'utilisation des textes littéraires en classe de FLE. Après une première analyse des réponses, il apparaît que les attitudes et les pratiques convergent. Si l'on retrouve ici et là des minorités qui ne partagent pas les mêmes idées, leurs pratiques, en revanche, se ressemblent.

Les réponses obtenues auprès des enseignants dévoilent qu'ils prennent un peu de recul par rapport aux nouveaux programmes, ils se sont à peine habitués avec le livre de 1998 qu'ils se trouvent face à un nouveau, plus riche en textes et qui demande un

peu plus d'effort de leur part. Les perspectives de l'enseignement/apprentissage ont changé et la majorité des enseignants ne sont pas formés à enseigner de tels textes avec de telles stratégies. Ainsi, d'après les réponses recueillies, un texte littéraire est enseigné de la même manière qu'un texte non littéraire (un texte transcrit de l'oral, texte fabriqué ou un article de journal...), il est traité moins comme texte littéraire que comme un document authentique parmi d'autres.

Ils sont rares ceux qui, même s'ils sont conscients de la nécessité de le faire, abordent la notion de culture en classe, s'ils ne le font pas en enseignant un poème ou une nouvelle, ils ne le feront pas en enseignant un fait divers ou un extrait d'une émission de radio. Eux-mêmes, ne sont pas formés pour parler de cette culture.

Si les enseignants passent leur temps à transmettre des savoirs avec lesquels les enseignés ont de plus en plus mal à s'identifier, les élèves seront forcément démotivés. Ils répètent sans cesse le niveau «*bas*» des élèves, alors qu'eux-mêmes ne font pas grand chose pour que ce niveau s'améliore, leur seule préoccupation est de finir le programme avant la fin de l'année. D'ailleurs, ils ne peuvent pas faire plus qu'on ne leur demande dans les documents d'accompagnement.

Les enseignants ne doivent pas être des transmetteurs de savoir automatiques. Il faut qu'ils soient formés à enseigner une langue étrangère à un public avec une identité culturelle, et non pas un public anonyme, même si «*Cela va prendre du temps, précise Mustapha Haddad professeur spécialiste en sociologie de l'éducation. Mais il faut voir la réalité en face : ce ne sont pas dix jours de stage ou des recrutements à partir de la licence qui règlent les problèmes. On a pensé qu'un niveau universitaire suffirait à faire un bon enseignant. Or si c'est nécessaire, ce n'est pas suffisant. Il faut aussi des convictions, une certaine stabilité, une ouverture d'esprit ...*»⁵⁷. En d'autres termes, il faut que les enseignants du FLE aient de connaissances et des habilités qui leur permettent de s'approprier chaque situation d'enseignement. Ils faut qu'ils soient aptes d'enseigner chaque de manière à ce que les élèves comprennent ce qu'ils

⁵⁷ <http://algerie.actudz.com/article1724.html> consulté le 24/12/2007.

apprennent. Mais, pratiquer un texte littéraire en classe de FLE ne semble pas être chose aisée pour les enseignants qui manquent de formation. Les textes choisis aussi ne leur facilitent pas la tâche.

Conclusion

La littérature a été et est toujours le vecteur par excellence de la culture. Un texte littéraire dévoile le mode de vie d'une société et représente son idéologie. Ainsi, vouloir comprendre une œuvre littéraire nécessite de recourir à sa dimension culturelle dans laquelle s'ancre un ensemble de rites et de valeurs sociales.

Vouloir prendre en considération l'aspect culturel de la langue étrangère c'est se centrer sur l'étude des textes littéraires. Et vouloir préserver l'environnement socioculturel des apprenants, c'est leur faire découvrir des textes littéraires relevant de leur aire culturelle.

Chapitre 2

Quels sont les textes littéraires qui conviennent le mieux aux élèves de 1^{ère} A.S, le cas des élèves Algériens ?

« Quand il s'agit de textes littéraires...il ne suffit pas, pour les bien lire, d'avoir appris à lire à l'école. »

Lanson.

L'introduction

Sachant que tout enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne se fait qu'en se reposant sur trois pôles aussi importants les uns que les autres, nous avons voulu clôturer cette recherche par une expérience vécue auprès des élèves de première année secondaire de section littéraire. Une expérimentation qui a eu pour but de vérifier comment il serait possible, en classe de langue étrangère, de faciliter en lecture de textes littéraires des compétences de compréhension et d'interprétation. Nous avons voulu aussi repérer les différentes difficultés que manifestent les élèves en pratiquant ces textes. Pour ce faire, une variété de textes littéraires a été exploitée en classe. Les textes étudiés ont été choisis selon leur contenu culturel.

L'apprenant en tant que sujet socio culturel sera donc le pivot de ce deuxième chapitre.

1. La description de l'expérimentation

Nous sommes enclin à penser que l'accès aux textes littéraires suppose une compétence linguistique et une connaissance des phénomènes textuels sans lesquels ces textes seront lettre morte. Pour cette raison là, nous avons choisi de mener notre expérimentation à la fin d'année scolaire, pensant ainsi que les apprenants auront acquis le bagage linguistique nécessaire qui les dotera d'éléments facilitant la compréhension et l'interprétation de ces textes.

L'expérimentation que nous avons menée s'est déroulée en fin d'année scolaire (mai), en contexte naturel, dans un lycée situé dans la commune de Didouche Mourad (Constantine). Les élèves devaient lire des textes littéraires relevant de même genre, de même complexité et qui se différencient sur le plan culturel. L'objectif de cette expérimentation est de reformuler, par écrit, les textes lus puis d'en proposer un résumé. Cet objectif est bien conforme aux programmes de 1^{ère} AS, mais, il est surtout choisi, pour les besoins de l'expérience.

Notre échantillon s'est composé de deux groupes de dix élèves chacun (vingt élèves en tout), provenant d'une même classe de première année secondaire (option Lettres). Au premier groupe, nous avons distribué les textes d'Ernaux (cf. à l'annexe), de Cabanis et de Daudet, et au deuxième groupe, nous avons distribué les deux textes de Benjelloun et un texte de Chédid. Après une lecture magistrale et silencieuse des textes, nous leur avons demandé de les reformuler selon leurs propos. Nous avons confronté le texte d'Ernaux, extrait de son roman "*les cartes du temps*" avec le premier texte de Benjelloun, un extrait du roman "*l'Enfant du sable*". Finalement, nous avons comparé l'extrait du roman "*Eloge de l'amitié, ombre de la trahison*" de Benjelloun avec un morceau du roman "*le petit chose*" de Daudet.

Pour mettre les élèves dans le bain culturel de la totalité des morceaux choisis, nous leur avons posé, durant la première séance, une série de questions relatives à leur vécu et à leurs traditions. Des questions telles que « *que faites le week-end ?* », « *avec qui*

sortez-vous le plus souvent ? », « *que faites-vous avec vos grand-mères ?* » ou encore « *savez-vous ce qu'on fait dans une église* » n'avaient pour but que de familiariser les élèves avec les thèmes évoqués dans les textes étudiés.

Nous avons tenu à ce que les textes présentés soient de même longueur, de même complexité grammaticale, qu'ils relèvent du même genre et soient de même difficulté. L'ensemble des supports choisis porte sur des thèmes culturels relatifs à la culture maternelle des apprenants et celle de la langue cible et qui peuvent être source, à notre sens, de blocage et d'incompréhension pour les élèves. Ainsi, nous avons varié les supports afin de déceler les différentes difficultés rencontrées lors de la lecture de ces textes. Nous avons accordé deux heures de temps pour les deux groupes pour chaque texte étudié soit un totale de douze heures. L'expérimentation a duré six jours. Chaque jour, les élèves des deux groupes lisent, reformulent et résument.

Nous avons décidé que les élèves commencent le travail par des textes courts et faciles sur le plan linguistique.

Durant les deux premières heures des enseignements, nous avons donné au premier groupe (G1) le texte d'Ernaux (le texte est représenté par une croix dans le tableau qui suit). Au même temps, les élèves du deuxième groupe (G2) exploitent le texte de Benjelloun. La séance d'après, les deux groupes échangent les deux textes. Le groupe (G1) travaille sur le texte (T2) alors que l'autre groupe (G2) lit le texte (T1). Cette procédure qui peut se résumer dans le tableau suivant a été refaite avec les autres textes.

La première séance.**La deuxième séance.**

<u>Le texte littéraire</u>	G1	G2	G1	G2
Ernaux. (T1)	×			×
Benjelloun.(T2)		×	×	
<u>La troisième séance.</u>		<u>La quatrième séance.</u>		
Cabanis. (T3)	×			×
Chédid. (T4)		×	×	
<u>La cinquième séance.</u>		<u>La sixième séance.</u>		
Daudet. (T5)	×			×
Benjelloun.(T6)		×	×	

2. Aperçu global sur les textes littéraires choisis

Nous avons déjà dit plus haut que les textes présentés aux élèves ont été sélectionnés en fonction de leur contenance culturelle. Le premier couple de textes (celui de Benjelloun et Ernaux) racontent comment les deux personnages passaient leur fin de semaine quand ils étaient enfants. Le Français, après la messe, accompagnait son père à la bibliothèque pour lire quelques romans (l'amour de la lecture chez les occidentaux). Le personnage Maghrébin qui n'était qu'une fille cachée derrière des habilles de garçon, passait dans l'atelier de son père pour aller ensuite à la mosquée répéter en chœur quelques versets du Coran (l'amour du livre sacré chez les musulmans.).

La deuxième paire des textes (le texte de Cabanis et le morceau d'André Chédid) décrit, à travers les yeux des deux écrivains, la grand-mère et l'amour qu'éprouvent ses petits fils. Elle est vue comme une vieille par un français et elle est aperçue comme un ange par un arabe.

Les deux écrivains Daudet et Benjelloun racontent à travers leurs textes leur joie d'apprendre, leur amour de se retrouver entre copains dans une manécanterie ou une école coranique, les bêtises qu'ils faisaient et leurs souffrances lorsqu'ils perdent un être cher.

3. L'analyse des données

Nous tenons à souligner ici que l'analyse que nous avons faite ne peut être accompagnée d'une grille d'évaluation, pour la simple raison que le travail que nous avons demandé aux élèves de faire, relève essentiellement des interprétations que peut avoir chacun en lisant un texte littéraire. Les interprétations sont subjectives et variées et ne peuvent être recensées selon une grille.

En analysant les productions des élèves appartenant au (G1), nous avons remarqué que ces élèves avaient des difficultés à comprendre et à interpréter les textes littéraires non maghrébins. Ces difficultés peuvent-être recensées en trois catégories :

3.1. Difficultés d'ordre linguistique

En effet, certains mots et expressions étaient d'accès difficiles pour les élèves, comme « *manécanterie* » ou « *être d'enterrement* », ou encore « *la messe* » « *le viatique* » dont les élèves demandaient sans cesse la signification.

Les élèves, au lieu de reformuler ces expressions, de donner des synonymes ou de les nommer autrement, ont repris les mêmes expressions du texte, ce qui explique leur difficultés à déchiffrer ce dont parlent les textes.

Il faudrait souligner que le texte de Daudet est un peu difficile pour eux, dans la mesure où il renferme certaines tournures qui ne sont plus d'usage aujourd'hui. Toutefois, nous avons pris la peine d'expliquer aux élèves ce qui nous semblait entraver leur compréhension.

3.2. Difficultés d'ordre cognitif

La majorité des textes présentés aux élèves sont des textes narratifs que nous avons choisis en fonction de l'enseignement traditionnel qui se fait en classe de première. Ces textes racontent donc une histoire, le plus souvent autobiographique. Le personnage principal et les personnages annexes sont nommés et décrits tout au long du récit, des nouveaux événements sont introduits.

Les élèves n'arrivent pas à suivre la trame des événements racontés, ils ne savent plus qui est le narrateur et qui est le personnage qui parle : « *je hurle en disant ; soldats, vos armes...* » Alors qu'il devait parler d'un officier rencontré en pleine festivités. « *Le père demande le réceptionniste de la bibliothèque qui viens en courant et lui dit...* » Écrivait un élève alors que c'était l'enfant qui parlait et non pas le père. Nous avons remarqué aussi que plus le texte était long plus les élèves se perdaient en essayant de suivre la continuité de l'histoire narrée.

3.3. Difficultés d'ordre culturel

La première constatation que nous pouvons faire sur les copies des élèves est la récurrence du mot « *incroyant* ». En effet, pour les élèves, celui qui raconte les faits est incroyant : « *il na pas peur de mon Dieu, car il va à l'église* » écrivait un élève, « *ils n'aiment leur grand'mère c'est qu'ils n'aiment pas leur mère aussi et ils ne croient pas en Dieu qui veux qu'on les respecte...* » La raison est bien claire, et elle est étroitement liée à leur propre culture religieuse, et à leur façon personnelle de "croire". Ceci est un des obstacles à l'éducation interculturelle :

Les élèves ne veulent accepter la culture de l'Autre, ils ne veulent reconnaître l'existence d'autres cultures que la leur. Ils ne voient que leur culture et ils ne raisonnent qu'à partir d'elle.

Il faudrait noter aussi que parmi les dix productions des élèves, trois rédactions ne sont pas achevées. Ce qui veut dire probablement que les élèves n'ont vraiment pas compris le premier texte.

En somme, les élèves avaient quelques difficultés à comprendre et à interpréter les textes littéraires étrangers et qui relèvent surtout de l'impact de leur culture sur leur façon de penser et d'interpréter les choses.

En analysant les copies du G2 nous avons été frappé par la reformulation qu'ont donnée les élèves des textes littéraires maghrébins, les difficultés, même s'il y en avait, n'étaient pas aussi abondantes que dans les productions des élèves appartenant au G1. Cependant, nous avons voulu classer les difficultés rencontrées dans les mêmes catégories citées plus haut.

La majorité des élèves ont repris l'expression du premier texte « *piaffait d'impatience* » expression qui a été forcément difficile à en cerner le sens.

En revanche, nous avons relevé certaines reformulations des expressions des textes et qui viennent confirmer nos spéculations: « *assis sur des nattes dures* » devient « *accroupis sur des tapis faites à la main* », « *l'école coranique* » est appelée « *la Zaouïa* », « *le maitre ou fqih* » est nommé « *cheikh* ».

Certains détails qui ne sont guère évoqués dans les textes mais que nous trouvons dans les copies des élèves et qui reflètent beaucoup plus leur vécu et leurs croyances. Ainsi, « *les hommes pour allé à la mosquée, doivent s'habiller proprement, mettre du parfum et ramené leur enfants avec eux* » écrivait un élève pour montrer comment les hommes doivent être avant d'aller prier. Le maitre de l'école qui est « *habillé en blanc, en djellaba avec un toc sur la tête...* » Et qui

« *nous frapper sur les pieds nus si on apprenait pas par cœur les versets.* », semble être une personne ayant vécu auprès des élèves beaucoup plus qu'un simple personnage d'un récit.

Des informations donc sont apportées aux récits qui ne sont pas mentionnées dans les textes mais qui sont relatives à la culture maternelle des élèves : « *avant d'entrer dans la mosquée, on enlève la chaussure et on s'assoie accroupi sur des tapis...* », Écrivait un élève. Ces élèves dont la majorité étaient à l'école coranique avant d'être scolarisés dans des écoles normales, avaient l'impression que les textes étudiés s'adressaient directement à eux : « *je ne savais pas ce que l'imam disait, j'essayais de comprendre, mais il va trop vite et les gens répétaient après lui* » cette phrase tirée d'une production témoigne du souvenir qu'avait l'élève en lisant les textes.

La réaction des élèves est bien légitime, il nous importe de savoir ce qui façonne leurs interprétations, leurs explications, et ceci est évident : l'ordre culturel ambiant caractérisé par un regain de religiosité, sans aucun doute, est le premier facteur qui a guidé leurs interprétations.

La lecture de la deuxième série de textes par ce deuxième groupe était elle aussi caractérisée par la qualité de la reformulation qu'ils ont donnée. Quelques élèves ont justement rapproché les scènes décrites dans les textes à leurs traditions culturelles et à ce qu'ils ont déjà lu auparavant, « *la mosquée des chrétiens est faite de la même manière que notre mosquée* » disait un élève, « *les enfants sont allés étudié dans leur maison religieuse comme nous* » mais ils réagissaient aux différences aussi, « *les français n'aiment pas leur grand'mère, mais nous, on l'adore parce qu'elle s'inquiète pour nous...* », Ils savaient que les traditions étaient différentes, que chacun passe la fin de la semaine différemment « *quand ils vont à la bibliothèque après la messe, d'autres vont à l'atelier avec leur père ou ils restent à la maison* » ces autres évoqués ne sont que les élèves eux-mêmes ou encore les interprétations qu'a suscitées chez eux la lecture de la première série de textes.

Les résultats sont donc clairs : livrés à eux-mêmes, les élèves ont construit du sens, à partir de leur culture personnelle, et tout en étant jusqu'au bout dans leurs interprétations. La compréhension de l'Autre est facilitée par la lecture des textes littéraires relevant de leur culture : certains blocages sont levés. Les élèves ne se sentent plus obligés de créer un monde dans lequel ils ne se reconnaissent pas, ils comparent ce qu'ils ne comprennent pas et essaient de lui donner signification selon leur propre culture. Ils raisonnent toujours à partir d'une logique qui est celle de leurs croyances et leur appartenance et avec laquelle ils sont en parfaite harmonie.

Il est important en fin de compte de synthétiser les conclusions de l'expérimentation et montrer ce que peut-être bénéfique pour la didactique des textes littéraires dans la pédagogie de l'interculturel. D'abord, la lecture des textes littéraires suscite des interprétations diverses dans l'esprit des élèves, des interprétations qui concernent leur culture d'appartenance. Cette lecture, dans un jeu de comparaison et de confrontation, facilite l'accès à d'autres textes littéraires étrangers. Dans d'autres termes, à partir d'une culture comparative des textes littéraires issus d'aires culturelles différentes, permet une meilleure identification de soi et une forte reconnaissance de l'Autre.

Conclusion

Cette expérimentation nous ramène en fin de compte, au point de départ : l'intérêt de l'utilisation des textes littéraires maghrébins et français dans l'enseignement du Français Langue Etrangère ; cet intérêt dont l'objectif essentiel est la pratique simultanée de l'identification de soi et la différence de l'Autre.

L'usage authentique du texte littéraire dans une classe de FLE est constitutif de l'identité des apprenants qu'il implique. En d'autres termes, cette pratique de passage de la culture maternelle à la culture étrangère ne peut être que bénéfique pour les sujets apprenants, facilitant la compréhension de l'Autre, favorisant la prise de conscience de l'Autre et la confiance en soi. Autrement dit, le recours à ces textes littéraires dans la pédagogie de l'interculturel, permet aux apprenants de mieux comprendre la culture étrangère véhiculée par la langue cible et de mieux se sentir dans leur propre culture.

Conclusion générale

« À force d'en parler, la chose prend corps même si on ne sait pas du tout où on va. J'ai deviné mon sujet d'étude à force d'essayer de l'expliquer, et peu à peu je me suis senti tenu d'aller jusqu'au bout à cause de ce j'avais dit. »

Michèle Eckenschwíller.

La littérature est porteuse de manières de penser, de vivre, de voir le monde qui imprègnent la vie de tous les jours de celui qui l'écrit. Le contact avec une littérature étrangère est ainsi un contact avec une culture différente de la sienne. Ce peut être pour un apprenant étranger, porteur de valeurs d'une culture, une source d'étonnements auxquels il ne trouve pas de réponses voire de malentendus, mais aussi l'occasion d'une riche réflexion sur les rapprochements ou les écarts entre sa culture et celle que véhicule le texte littéraire qu'il étudie, qu'il interprète, qu'il comprend, qu'il vit et qu'il ressent.

De ce fait, Nous nous sommes intéressé dans la présente recherche aux problèmes d'apprentissage du FLE, plus précisément, du texte littéraire dans un milieu où la culture de l'apprenant foisonne avec celle de la langue apprise, du déroulement de cet apprentissage et de sa structure car il était indispensable, à nos yeux, d'analyser les causes des difficultés ou des retards, de les confronter avec la nature des activités proposées, le contenu des textes littéraires choisis aussi bien avec les finalités assignées à leur enseignement. Nous étions partis d'un constat sur le peu de place accordée aux textes littéraires maghrébins dans un enseignement qui entend former des citoyens responsables et développer chez eux une identité propre et les amener à accepter l'altérité.

Aux termes de cette analyse, il faut admettre que les liens entre les textes littéraires étudiés et les difficultés de compréhension et d'interprétation des élèves sont étroitement liés, que l'élève apprend en fonction de son vécu, de son « héritage culturel ». Il faut admettre aussi que tout contact profond avec le texte littéraire, puisque celui-ci l'oblige, ne peut avoir lieu qu' « *en s'appuyant sur le sujet, ses acquis antérieurs, les stratégies qui lui sont familières* »⁵⁸. De ce fait, nous ne pouvons plus continuer à pratiquer les textes en classe de FLE, comme si ceux à qui nous adressons n'ont aucune identité culturelle, ou que leur « *déjà-là culturel* » fonctionne comme un obstacle à leur apprentissage.

⁵⁸SEOUD, A. : 1997, 17.

Dès lors, une pratique du texte littéraire en classe de FLE, dans une perspective interculturelle, peut et doit être mise en place afin de minimiser les malentendus culturels d'une part et de favoriser le développement d'une conscience culturelle et aller vers l'Autre d'une autre part.

Cette disposition didactique nouvelle contient en elle-même ses propres limites. En outre, ce que nous venons de voir dans cette présente étude signifie que le texte littéraire quand il est issu du même milieu culturel des élèves est facilement interprétable dans la mesure où les apprenants le recontextualisent selon leurs croyances et selon les valeurs de leur culture : ils s'y reconnaissent.

Cette reconnaissance de soi à travers l'écrit littéraire facilite le passage à la culture de l'Autre et favorise sa compréhension. Elle motive les élèves à apprendre davantage en ayant du plaisir à le faire.

Longtemps, la motivation des élèves était perçue comme accessoire, ce qui comptait était le savoir. Mais du moment où l'enseignement est passé de la centration sur les méthodes à une centration sur l'apprenant, cette motivation est devenue importante puisqu'on reconnaît le plaisir qu'associe l'apprenant avec son apprentissage, avec l'acquisition du savoir.

Envisager une sensibilisation des élèves à l'interculturel, à l'apprentissage des textes littéraires francophones, à l'ouverture des autres cultures, c'est savoir tirer parti de leur culture maternelle que seuls les textes littéraires maghrébins peuvent représenter.

En termes conclusion, il semble utile, d'un point de vue didactique, d'organiser, pour pratiquer les textes littéraires en classe de FLE, des séquences en fonction du vécu et les connaissances antérieures des élèves, des séquences présentant en premier lieu les textes littéraires maghrébins, ou ceux qui reflètent la culture propre des apprenants, et les autres textes littéraires en dernier lieu.

Nous appartenons à un pays (le Maghreb) où la production littéraire s'accroît avec les changements vertigineux des conditions de vie des hommes, avec les mutations des pensées et des idées qui forgent le monde, un monde où tout est question de relativité et de comparaison. Pourquoi ne pas en profiter en mettant en place une didactique du texte littéraire s'appuyant sur ces textes là?

Bibliographie

- ALBERT, M.-C., SOUCHON, M., *Les Textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette, coll. « Autoformation », 2000.
- BEACCO. J-C, « les dimensions culturelles des enseignements de langue », Hachette Livre. Paris 2000.
- BIARD, J., DENIS, F., *didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan, 1993
- CANVAT, K., *Enseigner la littérature par les genres in Savoirs et pratiques* 1999.
- CANVAT, K., *Les valeurs dans-de la littérature*, Presse universitaires de Namur, 2004.
- COLLES, L., *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, Duculot, 1994.
- COSTE, D., *Apprendre la langue par la littérature ?*, in *Littérature et communication en classe de langue*, Paris, Hatier/Didier, coll. « LAL », 1982.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L. et LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*, Bruxelles, De Boeck (1^{re} éd. : 1996). 2005.
- DUMORTIER, J-L., LEBRUN, M., *Une formation littéraire malgré tout : Enseigner la littérature dans les classes "difficiles"*. Namur : Presses universitaires de Namur. 2006.
- ECO, U., *Les limites de l'interprétation*. Paris. Grasset. 1992.
- FOURTANIER, M-J., LANGLADE, G., ROUXEL, A., *Recherches en didactique de la littérature ; rencontres de Rennes, Mars 2001*, Rennes, Presses universitaire de Rennes, 2001.
- PAPO, E., BOURGAIN, D., *Littérature et communication en classe de langue. Une initiation à l'analyse du discours littéraire*, Paris, Hatier/Didier, coll. « LAL », 1989.
- PEYTARD, J. (dir.), *Littérature et classe de langue*, Paris, Hatier, coll. « LAL », 1982.

- ROUXEL, A., *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes. 1996.
- ROUXEL, A., LANGLADE, G., *Le sujet lecteur : lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2004.
- SARI MOSTEFA-KARA. F, « lire un texte ». Dar El Gharb. Oran 2005.
- SEOUD, A., *Pour une didactique de la littérature*, Paris, Hatier/Didier, coll. « LAL », 1997.
- TAUVERON, C., *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier, 2002.

Revue et articles de revues

- ABE, D., CARTON, F-M., CEMBALO, M., REGENT, O., « *Didactique et authentique : Du document à la pédagogie.* », in *Mélanges Pédagogiques*, Université de Nancy, 1979.
- BAILLY, S., TOLLE, I., « *bilan d'une expérience de sensibilisation interculturelle pour enseignants* », in *Mélanges Pédagogiques*, Université de Nancy, 1989.
- BENAMOU, M., « *Proposition pour une pédagogie de la littérature à l'étranger* », in *Le Français dans le Monde*, N° 77. Décembre 1970.p 76.
- BULTEN, M., « *des corpus figés aux corpus éclatés : la littérature pour jeunesse au service d'une conciliation sociale* », in *Le français aujourd'hui*, N°145, Des pays de la Loire, INRP.
- COSTE, D., « *Le déclin des méthodologies : fin de siècle ou ère nouvelle ?* », in *Mélanges CRAPEL*, N° 25, l'école Normale de Lyon.
- COLLES, L., « *Pour une pédagogie des échanges* », journée Comenius, Cellule Socrate, CFWB, 29/11/01.
- JOUBERT, J-L., « *Enseigner les littératures francophones* », in *Le français dans le monde*, N° 361, janvier-février, 2006.
- LAFONTAINE, D., « *Quoi de neuf en littératie ? Regard sur trente ans d'évaluation de la lecture* », in *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, N°32, Université de Liège, Aout 2001.

- LEVRESQUE, P., « *Pédagogie interculturelle : le discours de l'Autre.* ». *Le Français dans le Monde*. N°318. Novembre /décembre 2001.
- NARCY-COMBES, M-F., « *littérature et didactique* », in *Les Cahiers de l'Acedle*, N°2, Colloque l'Acedle, Juin 2005, p 147.
- SEOUD, A., « Document authentique ou texte littéraire en classe de français », in *Etudes de linguistique appliquée*, N° 93. Janvier-mars. 1994.
- UHODA, B., « *Analyser le texte littéraire : Les observations sur la forme contribuent à reconstruire le sens, Le texte littéraire, un modèle pour enseigner la langue* », in *Le français dans le monde*, N°325 Janvier février 2003.

Ouvrages scolaires

- Ministère de l'Education Nationale, *Le manuel scolaire.* : 1998, 03.
- Document d'accompagnement. : 2005, 29
- Les instructions officielles. : 2005, 23.
- *Lecture et langue française*, institut pédagogique national, Alger. 1967.
- Ministère de l'Education Nationale, *Livre de français*, Institut Pédagogique National, Alger, 1987.
- Ministère de l'Education Nationale, *Français 1*, Institut Pédagogique National, Alger, 2005.

Thèse et doctorats

- GHELLAL, A., *didactique des textes littéraires ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE*, université d'Oran, 2006.
- GRUCA, I., *Les textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère : étude de didactique comparée*, Thèse de doctorat, université Stendhal-Grenoble 3, 1993.
- LASNE, O., *Comprendre et interpréter un texte littéraire au cycle 3*, Mémoire de magistère, Institut université de Lyon, 2004.

- MEZIANI, A., *Pour un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle : cas des élèves de la 2^{ème} année secondaire*, mémoire de magistère. Université de Batna 2007.

Sitographie

- DAHOU, F., « *Didactique des langues recherche scientificité en Algérie, vers une gestion du patrimoine linguistique et des mentalités.* », sur www.oasisfle.com, consulté en février 2007.
- COLLES, L., « *S'engager en francophonie : S'enrichie de nos différences pour converger vers l'universel* », sur : <http://alainindependant.canalblog.com/archives/2008/02/07/7860298.html> consulté en avril 2008
- HADDAD, M., *Le système éducatif algérien aujourd'hui* », sur : <http://algegie.actudz.com/article1724.html> consulté le 24/12/2007.
- HAMON, M., « *Enseigner la littérature : quels fondements théoriques ?* ». Article N°420, sur : http://www.cahiers-pedagogiques.com/mots_compl.php3?id_mot=70 [Enseigner la littérature : quels fondements théoriques ?](#) consulté en décembre 2006.
- HEMAN, C., « *lire de textes littéraires en classe : le défi d'une approche émotionnelle* » www.babylonia-ti.ch/BABY3_406/PDF/heman.pdf, consulté le 13/ 06/ 2007.
- JENNY. L., « *L'interprétation* », sur : http://www.unige.ch/lettres/framo/enseignements/methodes/interpretation/ipso_mmar.html consulté en juin 2006.
- LEMELIN, J-M., « *Pourquoi enseigner et étudier la littérature ?* », sur : <http://www.ucs.mun.ca/~lemelin/pourquoi.htm> consulté en janvier 2007.

- PORCHER, L., sur : <http://classes.bnf.fr/clases/pages/actes/2/porcher.rtf> consulté en décembre 2007.
- QUET, F., « *La réception des textes littéraires, une didactique en construction* », sur : <http://lidil.revues.org/sommaire8.html> consulté en janvier 2007
- REVAZ. N., « *Quelle didactique de l'interculturel en FLE/S ?* » Colloque de Louvain-la-Neuve, sur : www.franc-parler.org/une/010/interculturel.html consulté en juin 2007.
- RONVEAUX. C., « *Enseigner la littérature via l'objet littéraire* », sur : www.ordp.vsnet.ch/fr/resonance/2002/mai/Ronveaux.htm , consulté en juin 2007.
- <http://www.francparler.org>.
- <http://www.ciep.fr>.
- <http://www.fdlm.org>.
- <http://www.edufle.net> (didactique de l'écrit, de la littérature en FLE).
- <http://www.ac-creteil.fr/crdp/telemaque/document/program-cycle3.htm>

Annexes

GRAMMAIRE

Le sujet

Avant le verbe, il y a généralement un **sujet**.

La bonne ouvre la porte.

Pour trouver le sujet, posez la question **QUI?** avant le verbe :

Qui ouvre la porte? — La bonne.

L'objet direct

Après le verbe, il y a souvent un **objet direct**.

La bonne ouvre la porte.

Pour trouver l'objet direct, posez la question **QUI?** ou **QUOI?** après le sujet et le verbe :

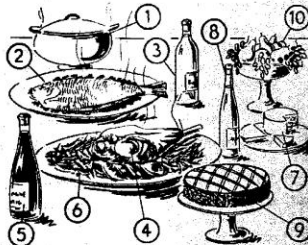
La bonne ouvre... **quoi?** — La porte.



Chez les Legrand

Il est 16 heures (4 heures de l'après-midi). Les Vincent viennent de sonner à la porte des Legrand, 34, avenue de l'Opéra. La bonne ouvre la porte et conduit nos amis dans le salon. Mme Legrand arrive aussitôt avec son mari et ses deux enfants, Cécile (18 ans) et Jean (17 ans). On fait les présentations (f.) puis les parents s'asseyent et parlent du voyage, de Paris, de Montréal. Leurs enfants sont très gais et rient* beaucoup. Hélène joue avec Jip, un petit chat noir.

Après une longue conversation, Mme Legrand sert le thé. Cécile aide sa mère : « Voulez-vous du lait ou du citron? Un peu d'eau? » M. Legrand sourit et dit à sa fille : « Non, merci, je ne prendrai pas de thé (comme beaucoup de Français, il n'aime pas le thé). Je boirai un verre de porto. » A 19 h. 45 la bonne annonce : « Madame est servie. » On passe dans la salle à manger et le dîner commence. Voici le menu : d'abord un potage [1]; puis un poisson [2] avec du bordeaux [3] blanc; un gigot [4] rôti avec du bourgogne [5]; des haricots [6] verts; de la salade; des fromages [7] variés avec du vin d'Alsace [8]; un gâteau [9] au chocolat; des fruits (m.) [10]; enfin du café et des liqueurs (f.), de bonnes cigarettes, et des cigares (m.) pour M. Vincent et M. Legrand.



TRENTE-CINQUIÈME LEÇON

Rire / Pleurer

*Verbe rire. — *Présent* : Je ris, tu ris, il rit, nous rions, vous riez, ils rient.
Futur : Je rirai. *Passé composé* : J'ai ri.
Conjuguez le verbe sourire comme le verbe rire.

CONVERSATION

1. Quelle heure est-il ? — 2. Qui a sonné chez les Legrand ? — 3. Qui ouvre la porte ? — 4. Où la bonne conduit-elle les Vincent ? — 5. Est-ce que les Legrand ont des enfants ? — 6. Quels sont leurs prénoms ? — 7. Qui aide Mme Legrand à servir le thé ? — 8. Pourquoi M. Legrand prend-il du porto ? — 9. Buvez-vous du thé ? — 10. Que font les Vincent et les Legrand après le thé ? — 11. A quelle heure passent-ils dans la salle à manger ? — 12. Quel est le menu du dîner ?

► EXERCICES ◀

- I) **Dans la lecture, cherchez :** a) tous les noms sujets ; b) tous les noms objets directs (ou compléments directs).
- II) **Complétez les phrases suivantes avec des pronoms sujets :**
La bonne ouvre la porte et ... conduit nos amis dans le salon. Les enfants sont très gais et ... rient beaucoup. M. Legrand n'aime pas le thé ; ... aime mieux un peu de porto. Cécile aide sa mère ; ... sert le thé.
- III) **Complétez les phrases suivantes avec ces noms objets directs :** le thé - sa mère - des cigarettes - le gâteau - un verre - un cigare.
Mme Legrand sert ... Cécile aide ... Hélène aime ... au chocolat. Mme Vincent et Mme Legrand fument M. Legrand fume M. Vincent prend ... de porto.
- V) **Mettez les adjectifs suivants au comparatif féminin dans une phrase :** long, blanc, neuf, sec, vieux, vif, beau, gai, fatigué, bavard.
- V) **Mettez les 3 premières phrases de la lecture à la forme interrogative :**
a) est-ce que ... ; b) inversion (voir page 77, V).
- VI) **Mettez :** a) au futur ; b) au passé composé la lecture depuis : La bonne ouvre, jusqu'à ... un petit chat noir.
- VII) **Faites une phrase avec chaque verbe :** sonner, sortir, entrer, inviter, vouloir, remercier, rire



- ⇒ L'OBJET DIRECT (ou complément direct) est un complément qui suit le verbe sans préposition.
ON DIT : Le haricot, la Hongrie (= h « aspiré »). Onze heures et demie ; mais : une demi-heure.
gai ≠ triste. — Je ris parce que tu dis des choses drôles (amusantes).
Le vin de Bordeaux, ou le bordeaux ; le vin de Bourgogne, ou le bourgogne.
Dans la salade, on met de l'huile (f.), du vinaigre, du sel et du poivre.

LEÇON 7



Je dessine...

... un vieux bonhomme.

CATHERINE ET PAUL DESSINENT

VOIX : Catherine, Paul.

- CATHERINE. — Regarde, Paul¹. Je dessine² un vieux bonhomme³. La tête⁴..., le nez⁵..., les yeux⁶..., la bouche⁷.
- PAUL. — Et les dents⁸ ?
- CATHERINE. — Les voilà⁹. Maintenant¹⁰, je dessine les oreilles¹¹..., la barbe¹²..., les cheveux¹³.
- PAUL. — Et la langue¹⁴ ?
- CATHERINE. — On ne la voit pas¹⁵.
- PAUL. — Mais si, regarde mon dessin¹⁶. Ici, on voit bien la langue¹⁷.
- CATHERINE. — Il est très laid, ton dessin¹⁸. Où sont les yeux du bonhomme¹⁹ ?
- PAUL. — Attends un peu²⁰ : l'œil droit est fermé²¹, l'œil gauche ouvert²². Je continue²³ : le cou²⁴..., les épaules²⁵..., la poitrine²⁶..., le ventre²⁷..., les bras²⁸..., les jambes²⁹..., les pieds³⁰.
- CATHERINE. — Il n'a pas de mains³¹ !
- PAUL. — Attends³². La main gauche³³..., la main droite³⁴..., les doigts³⁵... C'est fini³⁶.
- CATHERINE. — Il n'est pas beau³⁷. Regarde mon bonhomme³⁸ : le manteau³⁹..., les manches⁴⁰..., les chaussures⁴¹.
- PAUL. — Il a un gros ventre⁴².
- CATHERINE. — Mais non, c'est le manteau⁴³. Sur son dos⁴⁴, je dessine un sac⁴⁵. Mon dessin est fini⁴⁶.
- PAUL. — Qu'est-ce qu'il y a dans le sac⁴⁷ ?
- CATHERINE. — Ce que tu voudras⁴⁸. Tu n'es jamais content⁴⁹.

LEÇON 7

Mécanisme 1.

VOIX : *voix d'homme, voix de femme.*

UNE VOIX D'HOMME. — Madame Thibaut est grande¹.

UNE VOIX DE FEMME. — Jeanne est aussi grande que madame Thibaut².

UNE VOIX D'HOMME. — Avec son chapeau, elle est plus grande que madame Thibaut³.

UNE VOIX D'HOMME. — Jacques habite là⁴.

UNE VOIX D'HOMME. — Sa maison est haute⁵.

UNE VOIX DE FEMME. — Moi, j'habite à côté⁶; ma maison est moins haute que la maison de Jacques⁷.

VOIX : *présentateur, Catherine, Monique.*

PRÉSENTATEUR. — Paul court plus vite que Catherine et que Monique⁸.

Catherine court aussi vite que Monique⁹.

CATHERINE. — Je cours aussi vite que toi¹⁰.

MONIQUE. — Oui, mais nous courons moins vite que Paul¹¹.

Mécanisme 2.

VOIX : *Catherine, Paul.*

CATHERINE. — Regarde mes dessins¹².

PAUL. — Je n'aime pas ton bonhomme¹³.

CATHERINE. — Pourquoi¹⁴ ?

PAUL. — Parce qu'il n'a pas de cheveux¹⁵.

CATHERINE. — Tiens, voilà ses cheveux¹⁶. Tu es content¹⁷ ?

PAUL. — Non¹⁸. Pourquoi est-ce qu'il n'a pas de main droite¹⁹ ?

CATHERINE. — Parce qu'elle est dans sa poche²⁰. Tu es content maintenant²¹ ?

PAUL. — Oui, tes dessins sont très beaux²².

*Jeanne est aussi grande que
madame Thibaut.*

*Pourquoi est-ce qu'il n'a pas
de main droite ?*



Annexe n°3 :

Questionnaire destiné aux enseignants :

1- Que pensez-vous des nouveaux programmes de français de 1^{ère} AS ?

.....
.....

2- Suivez-vous à la lettre ces nouvelles instructions ?

.....

3- Que pensez-vous du nouveau manuel scolaire de 1^{ère} AS ?

.....
.....

4- Lequel des deux manuels scolaires (l'ancien et le nouveau) préférez-vous ?
Pourquoi ?

.....
.....

5- Quels textes, parmi la variété de textes proposés dans ce manuel, préférez-vous enseigner ?

.....
.....

6- Les enseignez-vous tous de la même manière ? Pourquoi ?

.....
.....

7- Quels sont les textes qui reflètent le mieux la culture française ?

.....
.....

8- Abordez-vous la notion de culture en enseignant ces textes ? pourquoi ?

.....
.....

9- A votre avis, sur quels critères on s'est basé pour sélectionner les textes littéraires ?

.....
.....

10- Dans quelles finalités utilise-t-on les textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?

.....
.....

11- Répondent-ils réellement aux besoins des apprenants ? Pourquoi ?

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

12- Comment trouvez-vous vos élèves face à ces textes ? pourquoi ?

.....
.....

13- Si vous voyez que vos élèves sont démotivés, que faites-vous?

.....
.....

14- Quel est le genre de texte qui vous semble le mieux adapté au niveau de vos élèves ? Pourquoi ?

.....
.....

15- Si vous élaboriez un autre manuel, quels textes littéraires aurez vous proposés ? Pourquoi ?

.....
.....

Annexe n°4 :

A l'école coranique, on n'avait pas le temps de se faire des amis. On nous déposait le matin dans la petite mosquée du quartier. Nous enlevions nos chaussures, nous nous asseyions sur des nattes dures et répétions à l'infini les versets du jour. Nous devions apprendre par cœur le Coran ; Le maître –fqih- énonçait la première phrase et nous reprenions après lui en chœur. C'était ennuyeux et lassant. Quel plaisir un enfant de cinq ans peut-il trouver à apprendre par cœur des versets dont il ne comprend pas le sens ? De plus, nous n'avions pas de création. C'était la matinée continue. A midi, nous quittons l'école en souhaitant ne plus y revenir. L'après-midi, nous étions de retour, profitant de la somnolence du fqih pour dire n'importe quoi.

Mon voisin aurait pu devenir un ami ; Il me gardait une place à côté de lui et, comme moi, piaffait d'impatience à l'approche de midi. Nous éprouvions le même sentiment à l'égard de cet apprentissage forcé mais nous n'osions pas le dire à nos parents.

Le fqih avait un bâton assez long pour réveiller les enfants qui s'endormaient au fond de la classe. Nous ne l'aimions pas. C'était un mauvais vieux. Sa barbe était clairsemée, sale. Il avait un regard méchant. On se demandait bien pourquoi. En tout cas, il n'aimait pas mon voisin, Hafid, qui avait une tête anormalement grosse. Il lui en voulait de ne pas être comme les autres enfants. Je ne comprenais pas cette attitude.

Nous aurions pu, Hafid et moi, devenir de bons amis si la mort de l'avait pas emporté au cours de l'année.

Un matin, le fqih n'est pas venu. Nous sommes rentrés chez nous. Je n'avais pas vu Hafid non plus. Très vite, le bruit a couru : « Hafid est mort ! C'était à cause de l'eau qui s'est mélangée avec du sang dans sa tête ; le fqih est allé le préparer pour l'envoyer au ciel, car les enfants, quand ils meurent, deviennent des anges. Ils ne passent pas par le Jugement dernier. »

Depuis ce jour, j'ai peur des fqih laveurs de morts.

Je ne voulais pas que sa main touchât la mienne. J'évitais aussi de lui baiser la main, comme c'était la règle. J'arrivais à me défilier, en courant, jusqu'au jour où il m'attrapa, m'obligeant à lui baiser les deux mains, paumes et dos. Je me frottai alors les lèvres pour faire disparaître l'odeur de la mort. J'étais persuadé que, la main du fqih s'étant posée sur la tête de Hafid, celui-ci avait attrapé la mort comme on attrape un rhume.

Eloge de l'amitié, ombre de la trahison

Tahar Ben Jelloun.

Annexe n°4 :

C'était très amusant, la manécanterie! Au lieu de nous bourrer la tête de grec et de latin comme dans les autres institutions, on nous apprenait à servir la messe du grand et du petit côté, à chanter les antiennes; à faire des genuflexions, à encenser élégamment, ce qui est très difficile. Il y avait bien par-ci par-là, quelques heures dans le jour consacrées aux déclinaisons et à *l'Epitome* mais ceci n'était qu'accessoire. Avant tout, nous étions là pour le service de l'église. Au moins une fois par semaine, l'abbé Micou nous disait entre deux prises et d'un air solennel " Demain, messieurs, pas de classe du matin! Nous sommes d'enterrement. "

Nous étions d'enterrement. Quel bonheur! Puis c'étaient des baptêmes, des mariages, une visite de monseigneur, le viatique qu'on portait à un malade. Oh! le viatique! Comme on était fier quand on pouvait l'accompagner !... Sous un petit dais de velours rouge, marchait le prêtre, portant l'hostie et les saintes huiles. Deux enfants de chœur soutenaient le dais, deux autres l'escortaient avec de gros falots dorés. Un cinquième marchait devant, en agitant une crécelle. D'ordinaire, c'étaient mes fonctions, Sur le passage du viatique, les hommes se découvraient, les femmes se signaient. Quand on passait devant un poste, la sentinelle criait " Aux armes! " les soldats accouraient et se mettaient en rang. " Présentez... armes ! Genou terre ! " disait l'officier... Les fusils sonnaient, le tambour battait aux champs. J'agitais ma crécelle par trois fois, comme au *Sanctus*, et nous passions. C'était très amusant la manécanterie.

Chacun de nous avait dans une petite armoire un fourniment complet d'ecclésiastique une soutane noire avec une longue queue, une aube, un surplis à grandes manches roides d'empois, des bas de soie noire, deux calottes, l'une en drap, l'autre en velours, des rabats bordés de petites perles blanches, tout ce qu'il fallait, Il paraît que ce costume m'allait très bien.

" Il est à croquer là-dessous ", disait Mme Eyssette. Malheureusement j'étais très petit, et cela me désespérait. Figurez-vous que, même en me haussant, je ne montais guère plus haut que les bas blancs de M. Caduffe, notre suisse, et puis si frêle! Une fois, à la messe, en changeant les Evangiles de place, le gros livre était si lourd qu'il m'entraîna. Je tombai de tout mon long sur les marches de l'autel. Le pupitre fut brisé, le service interrompu. C'était un jour de Pentecôte. Quel scandale!... A part ces légers inconvénients de ma petite taille, j'étais très content de mon sort, et souvent le soir, en nous couchant, Jacques et moi nous nous disions " En somme, c'est très amusant la manécanterie. " Par malheur, nous n'y restâmes pas longtemps. Un ami de la famille, recteur d'université dans le Midi, écrivit un jour à mon père que s'il voulait une bourse d'externe au collège de Lyon pour un de ses fils, on pourrait lui en avoir une.

Annexe n°4 :

Le vendredi, j'accompagnais mon père à son atelier. Il m'expliquait la marche des affaires, me présentait à ses employés et ses clients. Il leur disait que j'étais l'avenir. Je parlais peu. La bande de tissu autour de la poitrine me serrait toujours. J'allais à la mosquée. J'aimais bien me retrouver dans cette immense maison où seuls les hommes étaient admis. Je priais tout le temps, me trompant souvent. Je m'amusais. La lecture collective du coran me donnait le vertige. Je faussais compagnie à la collectivité et psalmodiais n'importe quoi. Je trouvais un grand plaisir à déjouer cette ferveur. Je maltraisais le texte sacré. Mon père ne faisait pas attention. L'important pour lui c'était ma présence parmi tous ces hommes. Ce fut là que j'ai appris à être un rêveur. Cette fois-ci je regardais les plafonds sculptés. Les phrases y étaient calligraphiées. Elles ne me tombaient pas sur la figure. C'était moi qui montais les rejoindre.

T. Benjelloun, *l'Enfant du sable*.

Annexe n°5 :

Un dimanche après la messe, j'avais douze ans, avec mon père j'ai monté le grand escalier de la mairie. On a cherché la porte de la bibliothèque municipale. Jamais nous n'y étions allés. Je m'en faisais une fête. On n'entendait aucun bruit derrière la porte. Mon père l'a poussé, toutefois. C'était silencieux, plus encore qu'à l'église, le parquet craquait et surtout cette odeur étrange, vieille. Deux hommes nous regardaient venir depuis un comptoir très haut barrant l'accès aux rayons. Mon père m'a laissé demander : « On voudrait emprunter des livres. » l'un des hommes aussitôt : « qu'est-ce que vous voulez comme livres ? » A la maison, on n'avait pas pensé qu'il fallait savoir d'avance ce qu'on voulait, être capable de citer des titres aussi facilement que des marques de biscuits. On a choisi à notre place, Colomba pour moi, un roman léger pour mon père. Nous ne sommes pas retournés à la bibliothèque. C'est ma mère qui a dû rendre les livres, peut-être avec du retard.

A. Ernaux *la place.*

Annexe n°6 :

« Elle se disait que ces enfants et petits enfants l'aimaient bien, mais qu'elle leur semblait d'un autre âge, dépassée, ne comprenant au fond pas grand-chose, et que tout ce qu'elle pourrait dire et faire maintenant ne servirait à rien. Elle avait été jeune elle aussi et elle se le rappelait. Mais elle avait l'impression qu'autour on ne parvenait pas à la croire : elle était pour tout le monde une vieille de toujours. Or, elle avait dansé, rêvé, désiré attendu beaucoup de choses, et pourvu qu'elle ne se regardât pas dans une glace, il ne lui semblait pas qu'elle eut tellement changé. On ne voyait d'elle que son visage ridé, ces lunettes toujours de travers qu'elle retenait par un élastique, cette démarche un peu cahotante, toute la laideur de la vieillesse. Bien mieux, elle avait l'impression que sa présence gênait. Elle remarquait qu'on la recevait volontiers chez l'un de ses enfants, mais personne ne la retenait au bout d'une semaine si elle parlait de repartir. En effet, qu'elle plaisir à recevoir une vieille ? »

José Cabanis, *les cartes du temps.*

Annexe n°7 :

« Om Khalil divague, imagine qu'elle seule retarde la destruction. Les outils se laisseront plus vite qu'elle. Car elle, elle ne se lassera jamais !

Vêtue de blanc, accablée d'une mauvaise graisse, le front blême, Om Khalil fixe les mains posées sur sa robe comme deux colombes meurtries. Seuls ses yeux témoignent de son extrême animation. La vieille attend le crépuscule et l'heure où Saïd, son premier petit-fils, âgés de sept ans, rentrera, dès son pas dans l'escalier, le visage d'Om Khalil s'éclaire, le sang coule mieux dans ses veines.

- Quelle partie de ballon ! à présent on peut vraiment jouer.

A. Chédid. *L'artiste et autres nouvelles.*

Annexe n° 8: (reformulations des textes Maghrébins par les élèves du (G2) :

(T2) :

Le vendredi à la fin de la semaine, le père emmène son fils avec lui là où il travaille. Ses camarades adorent beaucoup le petit garçon, parce qu'il est le fils de chef. Le petit garçon avant de sortir de la maison, sa mère lui met une bade de tissu autour de la poitrine pour le protéger de la mauvaise yeux. Les deux personnes vont à la mosquée pour faire la prière et pour apprendre le Coran. Le petit garçon aime beaucoup le Coran parce qu'il est le livre sacrée des musulmans. Et les petits enfants doivent l'apprendre par cœur. Mais le garçon ici ne l'a pas appris par cœur, il psalmodiais n'importe quoi. Ce n'est pas bien de détourner certaines phrases du livre sacrée, il va être puni pour ça. Le garçon était fasciné par les écriture sur le plafond et les murs. Ce sont des phrases du Coran qui sont dessinés sur les murs comme dans tout les murs et les plafond des mosquée.

Annexe n° 9: : (reformulations des textes Maghrébins par les élèves du (G2) :

(T4) :

La grande mère de Said est triste, elle pense à la destruction de sa maison, de sa famille. Mais elle ne veut pas partir et laisser son petit fils qu'il l'aime beaucoup. Les grandes mères arabes sont toujours habillée en blanc parce qu'elles sont partie à la Mecque et quand on va à la Mecque on doit s'habiller en blanc. Elles sont grosses, elles ont des bourlets et à cause du travaille forcé, elles ont les mains sèche mais elles sont belles parce qu'elles restent naturelles. Et les enfants adorent leur grande mère. Parce qu'on doit les aimer et notre Dieu nous ordonne de les aimer.

Annexe n° 10: : (reformulations des textes Maghrébins par les élèves du (G2) :

(T6) :

Dans les pays Musulmans, les parents envoient leurs enfants apprendre les versets du Coran dans des Zaouia qui se trouvent dans des cartiers. Les enfants deviennent des copains dès leur premiers age. Les petits viennent tôt à l'école coranique, ils enlèvent leur chassure devant la porte avant d'y entrer dans la mosquée et ils doivent faire un bisous sur les deux mains du fqih. Ils doivent rester làbà toute la matinée et ils doivent réciter ce qu'ils ont appris hier avant de commencer la nouvelle journée

Le fqih est habillé en burnous, il mets une toc sur la tête et il a un long baton avec lequel il tapait les enfants qui ne suivent pas la leçon. Il a une longue barbe. Il mets le noir dans ses yeux. Les enfants en général ne l'apprécient pas parce qu'il est sévère avec eux. Mais c'est pour qu'ils soient les meilleurs qu'il fait ça.

Dans une école coranique, deux enfants sont devenu des bons amis. Un s'appelle Hafid et l'autre s'appelle Tahar. Hafid était malade. Il avait du sang et de l'eau dans sa tête. Cette maladie touche beaucoup les enfants. Il est mort à cause de ça. Le fqih l'a lavait avec de l'eau et l'envoya au paradis.

Annexe n° 11: (reformulations des textes Français par les élèves du (G1) :

(T1) :

L'après la messe, le petit garçon allait avec son père à la mairie, plus précisément à la bibliothèque municipale pour lire des livre. Le père du petit garçon a poussé la porte de l'église. Le sol craquer . les deux hommes ont ramené beaucoup de livre aux père et à son fils. Et ils ont choisis quelques romans et ces la maman qui a rendu les livres.

Annexe n° 12: (reformulations des textes Français par les élèves du (G1) :

(T2) :

La grand-mère est un être très cher pour ses enfants et petits enfants. Mais ces enfants n'aiment pas beaucoup ce qu'elle fais, elle est devenu vieille et elle lasse les gens autour d'elle. Quand elle était plus jeune, elle a bien profité de sa vie ; elle dansé révé et même sorti. Quand elle sont plus veilles, les dames commencent à avoir des rides, elle n'ose plus regarder un miroir et elle commencent à acheter des produits contre les rides. Elle deviennent moche avec leurs grosse lunettes, leurs cheveux blanc et leur dos tordu. Ses petits fils d'ailleurs ne l'aiment plus qu'elle vienne chez eux. Parce qu'elle les ennuis et il préfèrent rester loin d'elle.

Annexe n° 13: (reformulations des textes Français par les élèves du (G1) :

(T3) :

Il était une fois, une famille qui était à Lyon pendant deux mois. Les parents voulait inscrire leurs enfants au collège mais ils n'avaient pas l'argent, alors Mme Esseyette leur a proposé de les inscrire à une manécanterie.

Les enfants trouvèrent que c'était très amusant et ce qui les amusait le plus c'était le viatique qu'ils portaient à un malade. Ils se sentaient fiers de l'accompagner. Le prêtre marchait sous un petit dais il avait dans la main les saintes huiles et les hosties qu'il allait utiliser pour son travail. Ils étaient 5 à marcher ensemble. Et le travail de l'un des enfants était d'agiter une crécelle et à chaque passage des vaticanistes les hommes sortaient de leur cachette et les femmes se signaient, et quand ils passaient devant un poste, ils se passaient de tas de choses qu'ils trouvaient très rigolos. Comme quand ils criaient « aux armes » ou « présentez vos armes » c'était très amusant.

Résumé :

L'enseignement/apprentissage des textes littéraires dans une classe de FLE ne doit pas se résumer à un simple enseignement des règles de la langue, il doit participer à la prise de conscience d'une culture propre et de la reconnaissance d'une culture étrangère dans un jeu de comparaison et de confrontation de la culture maternelle avec la culture de l'Autre véhiculées par ces textes littéraires.

ملخص

ينبغي ألا يقتصر تعليم نصوص الأدب في درسٍ من دروس الفرنسية لغةً أجنبيةً على تعليم أحكام اللغة لا غير . فلا بدّ أن يكون له يدٌ في التنبيه إلى ثقافة خاصة و التّعرف على ثقافة أجنبية في مقايسة ممتعةٍ بين تضارب الثقافتين ، ثقافة لسان الأمّ و ثقافة اللسان الأجنبي كما تُظهرها نصوصُ الأدب هذه

Summary:

Teaching literary texts in an FFL class (French as a Foreign Language) should not be limited to simply teaching language rules. It must play a part in raising awareness about a particular culture as well as in getting acquainted with a foreign culture through a comparative game involving cultural clashes between the mother tongue and the other foreign tongue as revealed in these literary texts.