

UNIVERSITE SAAD DAHLEB DE BLIDA

Faculté des Lettres et des Sciences Sociales

Département de Français

Ecole doctorale

MÉMOIRE DE MAGISTER

Spécialité : Didactique du français langue étrangère

Place et fonction du texte littéraire dans le nouveau manuel de première année secondaire

Par

BENAZOUT Ouahiba

Devant le jury composé de :

A. Lounici
H. El Baki
K. Ait Dahmane
M. Wauthion

Maître de conférence	U. D'Alger	Présidente
Maître de conférence	U. D'Alger	Examineur
Maître de conférences	U. D'Alger	Examineur
Maître de conférence	U. De Nouméa	Rapporteur

Blida, Avril 2008

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

RESUME

REMERCIEMENTS

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

INTRODUCTION.....	10
CHAPITRE 1: CADRE THEORIQUE.....	15
1.1. Le texte littéraire dans les manuels scolaires	15
1.1.1. Définition	15
1.1.2. Fonctions d'un manuel scolaire.....	16
1.1.3. Description du nouveau manuel de 1 ^{ère} AS.....	18
1.1.3.1. Contenu du manuel	19
1.1.3.2. Présentation du manuel.....	20
1.1.3.3. Place du texte littéraire dans le nouveau manuel.....	22
1.1.3.4. Fonction du texte littéraire dans le nouveau manuel.....	24
1.1.4. Place et Fonction du texte littéraire dans l'ancien manuel.....	25
1.1.4.1 Présentation du manuel	25
1.1.4.2 Quelle place et quelle fonction occupait le TL dans le manuel.....	26
1.1.5. Place et fonction du texte littéraire dans l'ancien Manuel.....	27

1.1.5.1 Description du manuel	27
1.1.5.2 Place et fonction du TL dans ce second manuel	29
1.1.6. Tableau récapitulatifs Commentaire	30
Commentaire.....	51
1.2. Texte littéraire, manuel scolaire et programme officiel	52
1.2.1. Réforme, programme officiel et statut de la langue française.....	52
1.2.1.1. Le préambule	52
1.2.1.2. Le statut de la langue française dans le programme officiel.....	56
1.2.1.3. Finalités de l'enseignement/apprentissage du français.....	58
1.2.1.4. Profil d'entrée	59
1.2.1.5. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement.....	59
1.2.1.6. Le statut du texte au lycée.....	60
1.3. Le projet pédagogique.....	61
1.3.1. Les compétences à installer en 1 ^{ère} AS.....	63
1.3.2 L'évaluation.....	64
1.3.3 Le cadre théorique.....	65
1.3.4 Les contenus.....	66
1.4 Enseignement/apprentissage de la littérature.....	67
1.4.1 Qu'est-ce la littérature ? Enjeux et finalités de son enseignement ?	67
1.4.1.1. La notion de littérature	68
1.4.1.2. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?.....	69
1.4.1.3. Les enjeux de l'enseignement de la littérature en français langue Maternelle (FLM).....	72

1.4.1.4 Enseignement de la littérature en Français Langue Etrangère (FLE).....	74
1.4.1.5 Le texte littéraire et les différents courants méthodologiques.....	75
CHAPITRE 2 : METHODOLOGIE	77
2-1 Enquête auprès des enseignants et des élèves de 1 ^{ère} AS	77
2.1.1. La notion de représentation	78
2.1.1.1 Définition	78
2.1.1.2. Aperçu historique du concept	78
2.1.1.3. Les représentations et l'apprentissage	79
2.1.2. Les résultats de l'enquête.....	80
2.1.2.1 Interprétation des résultats de l'enquête auprès des élèves	80
2.1.2.2 Commentaire général	87
2.1.2.3 Interprétation des résultats de l'enquête auprès des professeurs.....	88
2.1.2.4 Commentaire général	93
2.1.2.5. Synthèse des deux questionnaires	94
Conclusion.....	96
CHAPITRE3 : LES PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES.....	100
3.1. Introduction de la littérature de jeunesse dans le manuel de 1 ^{ère} AS.....	100
- Tentatives de définition	101
3.1.2. Aperçu historique de la littérature de jeunesse	102
3.1.3. Des genres et des thèmes	103

3.1.4. Une critique	103
3.1.5. Objectifs et apprentissage	104
3.1.6. La littérature de jeunesse au Maghreb.....	105
3.2. Propositions pédagogiques	105
3.2.1. Activités pédagogiques	105
3.2.2. Projet pédagogique	107
Conclusion.....	124
Références bibliographiques.....	126
Appendices.....	131

TABLE DES TABLEAUX

Tableau récapitulatif A : Place et fonction du texte littéraire dans l'ancien manuel1(1986)	30
Tableau récapitulatif B : Place et fonction du texte littéraire dans l'ancien manuel2 (1999)	33
Tableau récapitulatif C : Place et fonction du texte littéraire dans le nouveau manuel (2004)	47
Tableau 1: Evolution anachronique de l'aménagement secondaire en Algérie.	53

TABLE DES APPENDICES

APPENDICE A : Le nouveau programme de 1^{ère} AS

APPENDICE B : Questionnaire professeurs / élèves

- Dépouillement.

APPENDICE B : Questionnaire professeurs / élèves

- Représentations graphiques.

ملخص

إن النص الأدبي احتل دائما مكانة مميزة في الكتب المدرسية الجزائرية منذ 1986 إلى يومنا هذا.

بالرغم من الكتاب الجديد للسنة الأولى يهدي قرأت أدبية ثرية و متنوعة ولكن معظم النصوص المقترحة لا تتناسب مع مستوى التلاميذ الذين يجدون باستمرار صعوبات في القراءة وفي فهم النص الأدبي أو غيره.

وفي إحصائياتنا % 70 من الأساتذة المسجونون يفضلون دراسة النص الأدبي في فهم اللغات لأن من خلاله تمكن تطوير الكفاءات لدى التلميذ الجزائري خاصة في القراءة والكتابة.

إن قراءة النصوص الأدبية تطور القراءة باللغة الفرنسية وبهذه العملية تسهل يتمكن من القراءة وإعداد تلاميذ قراء بشرط أن تتوافق هذه النصوص مع مصالح المتعلمين وهذا يستلزم بالنسبة إلينا ننتقي قراءات مفرسة مخصصة للشباب. نقترح في النهاية إماج أدب خاص بالشبل كعربون لتسهيل يتمكن من اللغة الفرنسية وحدها في الكتب المدرسية للسنة الأولى ثانوي.

RESUME

Le texte littéraire a toujours occupé une place privilégiée dans les manuels scolaires algériens de 1^{ère} AS depuis 1986 jusqu'à nos jours. Bien que le nouveau livre de 1^{ère} AS série science et technologie offre une lecture littéraire riche et diversifiée, les documents proposés ne sont pas toujours à la portée des élèves de 1^{ère} AS qui trouvent (encore) des difficultés à lire, et à comprendre un texte littéraire ou non littéraire. Dans notre enquête, 70% d'enseignants interrogés estiment que l'étude des textes littéraires en classe de langue est indispensable puisque c'est à partir de ces textes qu'on peut développer chez l'apprenant algérien diverses compétences notamment la lecture et l'écriture. La lecture des textes littéraires développe le goût de lire en français. On facilite ainsi l'accès à la littérature tout en contribuant à faire des enfants lecteurs, à condition que ces textes correspondent aux centres d'intérêt des apprenants. Cela implique selon nous de sélectionner une littérature francophone, accessible et conçue pour la jeunesse.

Nous suggérons à cette fin l'introduction de la littérature de jeunesse, gage de simplicité d'accès et de motivation, dans les manuels scolaires de 1^{ère}AS.

Mots clés : Manuel scolaire ; texte littéraire ; place et fonction ; littérature de jeunesse

REMERCIEMENTS

Je remercie mon directeur de recherche monsieur Michel Wauthion qui m'a guidé dans la rédaction de ce mémoire. Malgré les difficultés de communication, sa contribution a permis à ce mémoire d'arriver à son terme.

Je tiens à remercier tous les professeurs de l'école doctorale notamment madame Bekkat.

Mes remerciements également à mademoiselle Nabila Benhouhou pour ses conseils et ses encouragements constants.

Je remercie aussi mes sœurs et mon père pour leur soutien.

Je suis, à vous tous, reconnaissante.

INTRODUCTION

L'enseignement de la littérature a suscité de nombreuses réflexions sur les enjeux et les finalités de cet enseignement. Ce dernier, est souvent lié à l'apprentissage de la dissertation et du commentaire composé. Or, ces pratiques d'enseignement sont spécifiques au français langue maternelle. Les didacticiens recommandent l'enseignement de la littérature en FLE afin d'apporter des compétences indispensables aux apprenants notamment en lecture et en écriture. A ce propos, D.BOURGAIN et E.PAPO (1989 :p15)[1] disent qu'il s'agit de « *contribuer au développement de la compétence de lecture à partir d'une approche des textes littéraires* ». Selon G.JACKSON, L. DOUENEL et S.RAOUL (1994) [2].

«Le texte littéraire est irremplaçable, il lie la langue enseignée à une expérience autre, plus singulière, plus universelle. Il offre une infinie palette de sujets et de voix capables de susciter à la fois la lecture et la production écrite».

En effet, le texte littéraire constitue un support privilégié pour développer chez l'apprenant une compétence de lecture, tout en lui donnant envie de lire des textes longs : nouvelles, romans...De plus, le TL (texte littéraire), par sa richesse lexicale et syntaxique, peut servir de modèle dans la production écrite. L'apprenant peut produire des textes à partir des textes littéraires qu'il a lus.

La question qui se pose et qui s'impose : La littérature a-t-elle une place importante dans les manuels et les programmes algériens ? La littérature a toujours été présente dans les livres scolaires, notamment dans le nouveau manuel série science et technologie, édité en 2005 par ONPS (Office National des Publications

Scolaires).

Le texte littéraire est souvent conçu comme un support privilégié pour enseigner la langue (conjugaison, orthographe, syntaxe). Des extraits littéraires servent de prétexte à des exercices divers mais l'inconvénient de ces pratiques c'est qu'elles négligent la spécificité des TL. Prenons l'exemple des textes littéraires proposés dans l'ancien manuel [3] édité en 85/86 par l'IPN (Institut Pédagogique National) où des extraits de romans : ceux de E. Zola, G. Bachelard, A. Camus sont souvent utilisés pour enseigner/apprendre les pronoms personnels, les repères spatiaux et le discours rapporté sans s'intéresser au message véhiculé ou transmis par le TL. Cependant, nous relevons dans le nouveau manuel édité en 2005 [4], une abondance de textes littéraires avec tous les genres : extraits de romans (*Le métier à tisser* de M. Dib), poésie (*La ville de Guillevic*), littérature épistolaire (*Un évènement sensationnel* de Mme De Sévigné). Face à cette diversité du texte littéraire, nous avons élaboré la problématique suivante :

Quelles sont les places et les fonctions nouvelles qu'occupe le texte littéraire dans le nouveau manuel de 1^{ère} A S?

Diverses hypothèses sont envisageables :

1-Le texte littéraire constitue un support privilégié pour développer le goût de la lecture.

2-Le texte littéraire sert de prétexte à un apprentissage technique de la langue (grammaire vocabulaire).

3-La littérature algérienne d'expression française convient aux apprenants de 1^{ère} AS.

Le nouveau manuel offre, en effet, une lecture riche et diversifiée, mais les documents proposés, sont-ils accessibles ? Contribuent-ils à développer des compétences diverses chez les apprenants algériens ? Quels types de compétences le TL nourrit-il ?

Selon les nouveaux programmes, les différents discours y compris le discours

littéraire développent deux principales compétences : une compétence de lecture et une compétence de l'écriture, nous pouvons lire à la page 27[5]

« Interpréter des discours écrits/oraux en vue de les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou d'exprimer une réaction face à ces discours. Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis ».

Il s'agit d'installer donc, une compétence de lecture / compréhension chez l'apprenant. De Là, il produira un texte concordant avec le thème et l'objet d'étude.

Nous voudrions souligner ici que si, dans le cadre des approches communicatives, selon E.PAPO-D.BOURGAIN (1989 :p8)[1]« *la littérature peut et doit être présente dans la classe de langue* », le texte littéraire doit être présent en classe de première année secondaire, il doit être choisi en fonction du type de public que nous avons en face de nous, ainsi que de nos attentes et des objectifs assignés par les programmes officiels.

Notre objectif principal est d'éveiller l'apprenant algérien de 1^{ère} AS à la littérature en lui faisant découvrir les différents genres littéraires (poésie, roman, conte, fable...) et en développant chez lui le goût de lire des textes longs voire des nouvelles et des romans. Cet objectif n'est pas explicité dans les nouveaux programmes.

Notre travail repose sur une étude du contenu des trois manuels scolaires diffusés en Algérie, dans la perspective d'évaluer la place et la fonction du texte littéraire dans le nouveau manuel de 1^{ère} AS. Nous allons d'une part, recenser le nombre de textes littéraires choisis et d'autre part, analyser la fonction des documents littéraires dans les trois ouvrages de 1986,1998 et 2005. Le texte littéraire est-il sélectionné pour ses qualités littéraires ? Autrement dit, le texte littéraire est-il utilisé comme le point de départ d'une leçon ? (Un support à partir

duquel l'enseignant fait sa leçon en visant des objectifs linguistiques et/ou communicatifs). Ou bien est-il présenté comme un aboutissement où l'enseignant complète une formation didactique déjà amorcée au moyen de la lecture autonome, comme c'est le cas dans l'ancien manuel ?

Notre étude s'appuie aussi sur une enquête réalisée auprès des enseignants et des élèves de 1^{ère} AS série science, ayant été soumis au préalable à un questionnaire. Ce dernier, nous permet de cerner les représentations et les attitudes des enseignants à l'égard du texte littéraire, en classe de langue. Ces données recueillies nous permettent non seulement de connaître l'opinion des lycéens sur les textes littéraires, contenus dans le livre de 1^{ère} AS mais aussi sur la littérature qu'ils préfèrent (algérienne ou étrangère). En fait, le concept de représentation est fondamental dans notre étude puisque selon D. JODELET (1997)[6] « *il concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social (groupe, classe etc...) ou culturel* ». En somme, l'analyse des représentations des professeurs et des élèves nous permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises au début de notre travail.

Il faut souligner que le questionnaire est l'outil théorique qui servira dans notre enquête à faire surgir les représentations des enseignants, qui ne sont pas exempts de certains clichés et des idées préconçues, liés souvent à leur environnement et à leur croyance culturelle. Ceci nous conduit à poser les questions suivantes :

1. Les professeurs de français appréhendent-ils l'enseignement de la littérature ?
Travaillent-ils sur les TL choisis dans le nouveau manuel de 1^{ère} AS ou les rejettent-ils en utilisant d'autres plus accessibles ou plus motivants pour leurs élèves ?
2. Comment envisagent-ils leur utilisation en classe de 1^{ère} AS langue ?

Notre travail s'étalera sur trois chapitres dans lesquels nous tenterons d'élucider la place et la fonction de la littérature dans l'enseignement de français en 1^{ère} AS. Le premier chapitre sera consacré à l'enseignement/apprentissage de la littérature dans les nouveaux programmes (la réforme), autrement dit dans ce

chapitre, nous explorerons les trois manuels de 1^{ère} AS notamment le plus récent. Nous définirons d'abord le concept de manuel, nous citerons ensuite, ses différentes fonctions. Enfin, nous mettrons en exergue la place et la fonction du texte littéraire dans les manuels scolaires. Notre étude repose sur 3 axes :

- 1- Description des manuels
- 2- Place et fonction du texte littéraire dans les manuels
- 3- Etude comparative des manuels concernant la place et la fonction du texte littéraire.

Nous tenterons, ensuite de définir la notion de littérature et l'expression « texte littéraire » à partir des définitions proposées par des théoriciens de la littérature et des chercheurs en didactique. Un aperçu historique sur la lecture explicitera le concept de littérature dans l'enseignement/apprentissage du FLM (français langue maternelle) et du FLE (français langue étrangère). Dans le second chapitre, nous analyserons les représentations des professeurs de français de Blida et des élèves de 1^{ère} AS pour une meilleure utilisation du texte littéraire. D'abord, nous définirons le concept de représentation. Ensuite, nous présenterons les résultats de notre enquête. Enfin, un commentaire général et une synthèse viendront clôturer le chapitre. Dans notre dernier chapitre, nous consacrerons une bonne partie aux propositions d'objectifs d'apprentissage et d'activités (l'introduction de la littérature de jeunesse).

Des annexes et une bibliographie sont présentées à la fin de ce mémoire.

CHAPITRE 1

CADRE THEORIQUE

1.1. Le texte littéraire dans les manuels scolaires :

A chaque fois qu'un nouveau manuel apparaît, les enseignants se trouvent face à un dilemme puisqu'ils doivent choisir entre deux possibilités : Soit l'utiliser, soit le rejeter ou du moins sélectionner des textes et des activités de langue ou d'écriture en tenant compte des objectifs assignés par les instructions officielles. Mais le professeur n'a pas toujours ce choix. L'enseignant ne prendra connaissance du manuel une fois qu'il arrive dans l'établissement scolaire en septembre. Les élèves quant à eux l'achètent de manière systématique. Donc, au cours de l'année scolaire et au fil des leçons, l'enseignant découvre les insuffisances des contenus et les difficultés que lui-même ou les élèves rencontrent face à la complexité des documents ou des activités proposées. Même si chaque manuel offre souvent un choix varié de textes et d'activités de langue, il ne répond pas toujours aux attentes des enseignants et des élèves et même aux objectifs des programmes officiels. Par exemple le choix des textes, des activités ou l'absence d'activités relatives aux techniques d'expression (le résumé ou la prise de notes) comme c'est le cas dans le nouveau manuel. Avant d'aborder l'analyse de chaque manuel, nous avons jugé utile de définir l'expression « manuel scolaire » et d'explicitier ses fonctions.

1.1.1 Définition :

Un manuel scolaire peut être défini, selon le dictionnaire de pédagogie (1996) [7] comme « *un livre d'un type un peu particulier. Il est destiné à être toujours en main*

comme son nom l'indique et contient, sur une matière donnée, l'essentiel, de ce qu'il faut savoir, présenté de façon aussi accessible que possible ». Selon le dictionnaire de didactique de français J.P.CUQ (2003 : p161) [8] le manuel « *renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement* ». Donc, Le manuel est un outil qui présente des leçons accompagnées d'exercices selon un programme donné. Il intervient comme « *un enjeu politique majeur car il se réfère à un programme national* » explique A.CHOPIN (L'Éducateur 2005 : p7) [9]. Il s'agit d'un manuel unique utilisé par les enseignants et les élèves en classe sur tout le territoire national ; mais le manuel scolaire, n'est pas le seul outil dont dispose le professeur dans l'élaboration des activités de langue ou d'écriture. Certes, Il transmet des connaissances mais il développe et consolide aussi les acquis des élèves quand il s'agit d'un bon manuel ; c'est-à-dire un livre qui correspond au programme et qui répond aux besoins des apprenants. Un manuel qui motive et incite l'élève à lire et effectuer des exercices. Quelles sont ses fonctions ?

1.1.2. Les fonctions d'un manuel scolaire :

Avant, le manuel scolaire avait pour fonction principale de transmettre des connaissances. Aujourd'hui, « *l'élève doit être capable non seulement de redire ces savoirs mais aussi pour exercer un pouvoir cognitif* », [9] l'élève est appelé à lire, à reformuler, à résumer, à effectuer des recherches à partir d'une consigne donnée, à écrire et à s'auto évaluer. Le manuel remplit donc plusieurs fonctions :

- La fonction de développement de capacités et de compétences :

Il est utile de rappeler la définition de capacité et de compétence. Une compétence : « *est un savoir-faire en situation, lié à des connaissances intériorisées et/ ou à l'expérience. On ne peut l'observer que par la réalisation des tâches demandées au moment de l'évaluation* », alors une capacité est « *l'aptitude acquise ou à faire acquérir et à développer par l'apprentissage. Elle permet à l'élève de réussir dans une activité intellectuelle* » (2005 :p8) [9]. Cette fonction se résume dans les activités suivantes : reformuler, illustrer par des exemples et contre exemples,

résumer un texte de façon succincte et précise, présenter une synthèse orale structurée...

- La fonction de référence :

Le manuel reste pour l'apprenant un ouvrage de référence. Pour trouver une information donnée (la conjugaison d'un verbe, une date historique, une formule chimique....) l'élève peut se référer au manuel mais bien entendu il pourra compléter sa recherche en consultant d'autres ouvrages ou des sites sur Internet.

- La fonction d'éducation sociale et culturelle

Un manuel peut contribuer au développement du savoir être de l'apprenant, lui permettant ainsi, de trouver progressivement sa place dans son cadre social, familial, culturel et national.....

-La fonction de consolidation de l'acquis

Les exercices de consolidation permettent à l'apprenant d'exercer un savoir ou un savoir-faire acquis dans différentes situations, afin d'en assurer sa pérennité.

- La fonction d'évaluation de l'acquis

Cette fonction est importante dans tout apprentissage, elle devrait aider l'élève dans ses difficultés en lui proposant des « solutions » appropriées qui lui permettraient de progresser.

- La fonction d'aide à l'intégration des acquis

Cette fonction est indispensable dans le manuel puisqu'elle aide l'apprenant à réinvestir ses acquis dans des situations différentes de celles rencontrées en classe.

Au fil des ans, le manuel scolaire a subi des changements à tous les niveaux : forme, contenu et démarche proposée. Il doit répondre aux attentes des professeurs et surtout à celles des apprenants. Le manuel nouveau doit être donc, attrayant,

illustré, lisible et facile à utiliser tout en respectant le niveau de lecture des apprenants et leurs goûts. Avec la réforme, de nouveaux manuels scolaires ont été élaborés ; ils devraient « répondre à trois conditions à savoir, la qualité (qualité définie par des normes scientifiques, pédagogiques et techniques reconnues universellement » (2005 : p9) [9]. Ils doivent s'inscrire aussi dans une démarche d'apprentissage plutôt que dans une démarche d'enseignement. L'apprenant deviendra un membre actif où « il devra mobiliser des compétences pour pouvoir construire son propre apprentissage « puisqu'il s'agit maintenant de faire des élèves des « producteurs » de leurs connaissances et non de simples « consommateurs » [9] Mais ces critères sont-ils respectés dans l'élaboration des nouveaux manuels ? Les contenus des manuels sont-ils en adéquation avec les programmes ? Les textes, correspondent-ils aux centres d'intérêt des élèves (les thèmes abordés)? Le para texte est-il clairement identifiable ? Est-il structuré de façon à faire ressortir explicitement le point abordé ? Prépare-t-il à la compréhension globale du texte ? Met-il en relation procédés d'écriture et effet de sens ? Favorise-t-il l'autonomie de l'élève (aides lui permettant de résoudre ses difficultés)? Nous tenterons de répondre à toutes ces questions dans la partie qui aborde la description du contenu du manuel. .

1.1.3. Description du nouveau manuel de 1^{ère} AS Série Sciences et technologie :

Il est important de noter que le manuel scolaire occupe une place centrale, dans le système éducatif en Algérie. Tous les enseignants et les élèves ont le même livre. Il s'agit donc, d'une même méthode et d'un même contenu exploités sur tout le territoire national. Il constitue l'outil de base sur lequel s'appuie l'enseignant pour élaborer des activités pédagogiques de lecture, d'écriture ou de langue. Le livre est aussi l'instrument fondamental sur lequel travaille l'élève. Entre le professeur et l'élève, le manuel scolaire apparaît comme un médiateur avec une double fonction : Transmettre un contenu et mettre l'élève en contact avec les textes. De là, l'inciter à lire et à effectuer des activités de lecture, d'écriture ou de langue. Le nouveau manuel série sciences et technologie est édité en 2005 par l'O N P E S

(Office National des Publications Scolaires), élaboré par deux enseignants du secondaire et d'un inspecteur de l'enseignement fondamental et il compte 191 pages. Il est composé principalement de textes (80 textes environ) littéraires et non littéraires (articles de presse, spot publicitaire, bande dessinée).

Certains sont accompagnés d'icônes (dessin, photo...) qui produisent parfois un effet de renforcement textuel.

Il est important de souligner que la littérature occupe une place importante 44 textes sur 80. Il faut noter que la littérature française occupe une place prépondérante. Des auteurs français cités occupent une place non négligeable (26 écrivains proposés).

Cependant, la littérature algérienne d'expression française se trouve dans une proportion inverse, 6 écrivains algériens sont convoqués dans le livre. La majorité des textes appartiennent à la littérature contemporaine, certains sont plus cités que d'autres tels que V. Hugo et J. Jacques Rousseau [4].

Par ailleurs, il est utile de noter que l'importance accordée aux textes dans le manuel est plus grande que celle accordée aux exercices. Ces derniers se situent à la fin de chaque séquence. Environ deux pages sur cinq sont réservées aux exercices de langue (vocabulaire, syntaxe). Enfin, une page d'évaluation et auto évaluation est présentée à la fin de chaque objet d'étude.

1.1.3.1. Contenu du manuel :

Cet ouvrage [4] est composé de trois projets dont chacun comprend un objet d'étude et de nombreux thèmes :

Projet 1 : la monographie

Objet d'étude : L'interview

Thèmes : la ville, les activités, les métiers.

Projet 2 : Dossier documentaire sur l'histoire des transports

Objet d'étude : la lettre

Thèmes : les transports, le tourisme et les loisirs

Projet 3 : La réalisation d'une nouvelle

Objet d'étude : le fait divers, la nouvelle

Thèmes : la vulgarisation scientifique, thèmes divers...et des pages de poésie.

Une page de poésie est proposée pour chaque thème.

1.1.3.2. Présentation du manuel :

Dès la première page de couverture, nous savons que ce manuel est destiné aux élèves de 1^{ère} année secondaire, série science et technologie. L'image peu lisible représente un quartier ancien d'Algérie symbolisant la culture algérienne (habitant habillé en tenue traditionnelle) et plus haut, on voit un astronaute symbolisant la science et la technologie. L'apprentissage d'une langue étrangère permet donc, l'accès au savoir et aux nouvelles technologies. Quels sont les éléments qui constituent le manuel ?

Etude du para texte :

- Préface

Nous remarquons l'absence d'un élément indispensable au manuel, la préface. Or, l'absence de celle-ci ne facilite pas la lecture et la manipulation du manuel. La nouvelle approche des textes (groupement de textes) n'est pas explicitée par les élaborateurs du manuel, le choix des textes littéraires n'est pas non plus justifié. L'enseignant se trouve un peu désorienté face à ces nouveautés auxquelles il n'a pas été préparé.

- Table des matières

Nous notons aussi l'absence de table des matières, nous retrouvons dès la première page du manuel la présentation des projets selon un ordre qui s'oppose à celui du programme officiel. Nous pouvons, ainsi dire que la présentation des projets

dans le manuel est en inadéquation avec les programmes. Si le manuel propose d'abord l'étude de l'interview comme premier objet d'étude, le programme, quant à lui propose l'étude du fait divers tandis que les instructions officielles (inspecteurs) recommandent les enseignants de commencer par l'étude du texte à vulgarisation scientifique. Donc, l'enseignant ne sait pas à quel saint se vouer. Par ailleurs, nous remarquons également l'absence des « techniques d'expression » : la prise de notes, le résumé, la fiche de lecture... Alors que dans le programme et le livret d'accompagnement ces techniques sont signalées et recommandées à la fin de chaque projet. Ces deux éléments à savoir la préface et la table des matières doivent figurer dans tout manuel scolaire afin de faciliter la tâche aux professeurs et aux élèves.

Les éléments pédagogiques :

- Le message iconique

Nous signalons dans le nouveau manuel, la présence de nombreux messages iconiques, utilisés tantôt comme des supports principaux dans la communication orale, tantôt comme un complément d'information au texte, en anticipant ou en renforçant son sens. Il faut noter que certaines images ou photos sont parfois peu lisibles pour constituer un support principal, prenons l'exemple de l'image présentée à la page 21, document composé d'un texte et d'une image évoquant le même thème : vue générale d'Alger. On demande à l'apprenant de décrire l'image en partant de l'arrière plan afin de la comparer avec le contenu du texte de M. Mammeri [4] intitulé « *Panorama d'Alger* ». Si l'image n'est pas très nette ; l'élève ne peut effectuer cette tâche. Cependant, l'image peut expliciter le thème d'un texte, prenons l'exemple de l'image proposée à la page 42, représente une femme qui tisse, ce message iconique explique bien le titre de l'extrait à la page 42 [4] « *le métier à tisser* ». Donc, l'image peut avoir plusieurs fonctions quand elle est bien utilisée.

- Les activités de langue

Les activités de langues (vocabulaire, syntaxe, conjugaison) sont insuffisantes

pour chaque objet d'étude, il y a une page d'exercices, il y a lieu de renforcer ces points de langue en fonction de l'objectif général du projet pédagogique et l'objectif de chaque séquence. Ces activités doivent permettre aux apprenants de les réutiliser dans des situations communicatives authentiques.

- Les activités orales

Le programme ainsi que le livret d'accompagnement recommandent l'utilisation des supports audio-visuels pour la compréhension orale, or ces derniers ne sont pas disponibles. Le manuel propose donc, des supports iconiques à la fin de chaque séquence sous le titre « *lecture de l'image* », ces documents ne sont pas toujours nets. Cela ne facilite pas la tâche à l'apprenant. Les T D (travaux dirigés) peuvent constituer des séances privilégiées pour développer la communication orale chez les élèves de 1^{ère} AS dont le nombre dépasse largement les quarante élèves mais malheureusement, ces séances ont été supprimées ; donc, l'enseignant ne peut faire participer tous les élèves.

- Les textes

Les textes sont présentés selon un groupement thématique. Ce dernier s'articule autour de textes littéraires et non littéraires ; c'est-à-dire des textes d'auteurs et des articles de presse surtout. Les textes proposés sont longs, constitués d'une à quatre pages. Il faut remarquer que certains textes sont accompagnés de chapeaux dont la fonction est double :

- Présentation biographique ou bibliographique de l'auteur
- Résumé rapide du début de l'histoire.

Il faut noter que la présence du chapeau éclaire le contenu du texte, facilite ainsi sa lecture.

1.1.3.3. Place du texte littéraire dans le nouveau manuel scolaire :

Le nouveau manuel de 1^{ère} AS offre une palette de textes littéraires et non littéraires. Nous supposons que l'objectif des concepteurs est de provoquer le désir

de lire chez l'élève de 1^{ère} AS. Le livre contribue donc à établir le contact entre l'élève et la lecture des textes littéraires. En effet, le nouveau manuel accorde une place privilégiée au document littéraire vu le nombre de textes contenus dans le livre (44 textes sur 80 sont littéraires). La littérature est abordée à travers tous ses genres :

- Poésie : Pour chaque thème, on propose un poème, prenons l'exemple du thème 1 la ville, autour de cette dernière on présente une poésie d'Anna Greki à la page 23 [4] intitulée « *Algérie capitale Alger* ».
- Roman : Des extraits de romans sont proposés pour chaque objet d'étude, le groupement de textes ayant pour thème les activités, les métiers, on invite l'élève à lire soit de longs extraits tel que *le métier à tisser* de Mohamed Dib composé de cinq parties ; soit de courts extraits tel que *un métier qui vous rende indépendant* d'après J.J.Rousseau (p51) [4].
- Nouvelles : Deux nouvelles intégrales sont proposées aux apprenants dans le projet 3, la première intitulée *la fusée* d'après Ray Bradbury (pp125-135) , la seconde de Guy De Maupassant (pp139-147) [4] intitulée *la ficelle*.
- Littérature épistolaire : Pour faire connaître la littérature épistolaire, on présente un *manuscrit de la lettre* de Malek Haddad (2005 :pp84-85), la *lettre au comte de Lastic* de J.J.Rousseau (P87) (décembre 1754) ainsi que les missives de Mme de Sévigné, *un évènement sensationnel*, et de Montesquieu (p81) intitulée *Rica à Ibben, à Smyrne* (p81)[4].

L'élève est donc convié à une lecture diversifiée par les genres et par les thèmes. Notons que la littérature française occupe une place non négligeable, ces textes sont empruntés à de grands écrivains. Ces derniers appartiennent à des courants et des époques différents (Montesquieu, J.J. Rousseau, Mme de Sévigné, P.J.T. Gautier, G. Maupassant, J.M.G Le Clézio...) ; en effet, le livre nous offre un choix varié de textes littéraires mais ces documents sont-ils simples ou complexes pour nos lycéens ? Répondent-ils aux attentes des enseignants et à celles des élèves ?

1.1.3.4. Fonction du texte littéraire dans le nouveau manuel de 1èreAS série sciences et technologie :

Le texte littéraire n'est pas présenté comme un document spécifique mais comme tout autre document (article de presse, spot publicitaire...) c'est-à-dire nous notons une absence de titre qui annonce la littérature ou les documents littéraires dans le manuel scolaire. C'est à l'enseignant de faire découvrir à l'élève le TL, à l'apprécier et à construire le sens à partir d'une lecture sélective ou analytique.

Une panoplie de textes est présentée autour d'un même thème. Donc, le groupement de textes est la nouvelle façon de réunir les documents parlant d'un même sujet. Prenons l'exemple du 3^{ème} thème (La lettre) du second projet où on invite l'élève par l'intermédiaire du professeur à découvrir des formes d'écriture littéraire avec d'autres formes. On compare une lettre de madame de Sévigné avec une lettre ouverte à un journal. Il faut souligner que cette étude ne permet guère à l'apprenant de s'initier à la rédaction d'une lettre personnelle ou administrative avec ses caractéristiques respectives ; elle lui permet seulement de connaître deux formes d'écriture plus littéraire l'une que l'autre.

Les écrivains et les poètes proposés, appartiennent à des époques différentes, mais aucune indication biographique ou bibliographique ne vient présenter l'auteur ou situer l'extrait dans l'œuvre. Cette absence de chapeau, n'est pas fortuite puisqu' on est dans une « *logique d'apprentissage, il s'agit d'aller vers les démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront vers l'autonomie* » (2005 : p23) [5]. L'élève est appelé donc à effectuer des recherches personnelles ou en groupe sur un écrivain ou un roman abordé en classe. Il y a 6 textes (pp 42, 52, 72, 81, 87, 88) [4] seulement qui sont accompagnés de chapeau. La fonction de ce dernier consiste à présenter l'écrivain, à expliquer le contexte où s'est déroulé l'évènement ou bien en résumé le début du récit.

Le texte littéraire est suivi d'un court questionnaire, deux à cinq questions sont

proposées à la fin de chaque document orientant ainsi l'apprenant à retrouver les points forts du texte. Il est donc, souvent convié à une lecture sélective. Ce qui suppose que l'enseignant doit être aussi un membre actif, il doit sélectionner le ou les texte(s) en fonction du niveau de ses élèves et élaborer son questionnaire en fonction des objectifs qu'il s'est fixé au départ de son projet pédagogique. Mais il est difficile de sélectionner le ou les textes qui intéressent les élèves puisque la majorité des textes proposés sont longs et inaccessibles. La question qui se pose aussi est : comment se fait la lecture sélective ? Le temps sera-t-il suffisant pour effectuer une lecture compréhension ? Le problème se pose notamment pour les élèves ayant des difficultés en lecture.

Le texte littéraire a une double fonction dans le nouveau manuel :

- Développer une compétence de lecture/Compréhension (lecture sélective et analytique) ;
- Apprentissage technique de la langue (étude du vocabulaire ou de la grammaire).

Notons, que très peu de textes littéraires sont utilisés pour ce type d'apprentissage. Une étude comparative rapide entre les deux anciens manuels élaborés respectivement en 1986 et 1998/1999 manuels et le nouveau livre élaboré en 2005 nous permet de connaître l'évolution qu'a connue le nouveau manuel quant à la place et la fonction du texte littéraire.

1.1.4. Place et fonction du texte littéraire dans l'ancien manuel de 1ère AS :

1.1.4.1. Présentation du manuel :

L'ancien manuel scolaire a été édité en 1986. Il s'adressait à tous les élèves de première année secondaire toutes filières confondues puisqu'à l'époque, il n'existait qu'un seul livre pour toutes les filières (lettres, sciences).

Dans la préface, la commission de l'I.P.N (institut pédagogique national)

s'adressant à l'élève, explicite le contenu du manuel et définit les objectifs d'apprentissage de la langue orale et écrite. A cette période, on parlait de l'autonomie de l'élève dans son apprentissage « *dès cette année, il vous sera demandé de prendre en charge votre propre apprentissage* » (1986 : p 3) [3]. En effet, l'élève était convié à une lecture autonome à partir des textes longs principalement littéraires « *vous trouverez un certain nombre de textes longs que vous lirez en classe ou à la maison et vous exploiterez sous la forme que vous jugerez la meilleure* [3]. Ces textes longs annexes sont des extraits de romans, une nouvelle intégrale et un poème. Aucun texte n'est suivi d'un questionnaire qui pourrait guider l'élève dans sa lecture. Mais, est-ce qu'un élève de 1^{ère} AS est préparé ou initié à cet apprentissage autonome ? Est- que cette lecture autonome pourrait l'inciter à aller un jour vers les œuvres ?

Ce qui est certain c'est qu'un élève de 1^{ère} AS a besoin d'être orienté, guidé dans la lecture de longs extraits. Aucune activité n'accompagne ces textes longs permettant ainsi de vérifier la lecture

Par ailleurs, il est important de souligner que l'ancien programme de 1^{ère} AS s'articulait autour de quatre unités didactiques dont chacune d'elles est constituée de quatre phases :

- Compréhension de l'écrit, activités de langue (lexique thématique et relationnel, syntaxe) et production écrite convergente et divergente.

A la fin de chaque U.D, l'élève apprenait une technique d'expression orale et écrite (la reconstitution de texte, le résumé, la prise de notes, la filiation des paragraphes).

1.1.4.2. Quelle place et quelle fonction occupait le texte littéraire dans l'ancien manuel 1?

A priori, la littérature occupait une place importante vu le nombre de textes et les genres littéraires proposés (extraits de romans, poésie, nouvelle, conte). Nous constatons que l'ancien manuel 1[3] accordait une place de choix à la littérature française représentée par des écrivains et poètes : V. Hugo, Maupassant, E. Zola,

J. Verne, S. Exupéry, Bachelard, J.M.G. Le Clézio, Prévert, Aragon ; Robbe-Grillet. La littérature algérienne d'expression française ainsi que la littérature mondiale traduite occupaient une place restreinte. Nous retrouvons des extraits de romans de M. Mammeri, M. Dib, J. Steinback, Hemingway... Toutefois, il est utile de noter que la majorité des textes littéraires servait de prétexte à un apprentissage technique de la langue (vocabulaire, syntaxe). Prenons l'exemple des extraits de romans de Zola, Simenon, Bachelard qui servaient de supports à l'étude des démonstratifs, des indicateurs de temps et d'espace. En revanche, d'autres textes littéraires narratifs comme ceux de Zola, Camus, Hemingway constituaient des supports de base à partir desquels l'élève était invité à une lecture analytique où il formulera d'abord, des hypothèses de sens à partir de l'observation du para texte ensuite, il construira le sens du texte à partir des activités de lecture : relever, identifier, nommer...

Nous pouvons dire que la littérature avait trois fonctions principales dans l'ancien manuel :

- Compréhension de l'écrit (il s'agit de trouver les points forts du texte sans faire référence à la dimension culturelle)
- Apprentissage technique de la langue (vocabulaire ou grammaire).
- Lectures complémentaires ou autonomes.

1.1.5. Place et fonction du texte littéraire dans l'ancien manuel 2 :

1.1.5.1. Description du manuel :

Un autre manuel scolaire apparaît en 98/99 qui vient compléter celui de 86. Il offre une lecture riche et diversifiée du texte narratif visant « *la lecture du récit en vue de production de textes narratifs et descriptifs* » (p3) [10]. Six chapitres pédagogiques « *couvrent ce parcours d'apprentissage* ». Ils concernent essentiellement les éléments d'identification du discours narratif :

- 1- *L'organisation textuelle du récit*
- 2- *La narration ou la voix qui raconte*

- 3- *La structure du récit (le schéma narratif)*
- 4- *Les personnages dans le récit (schéma actanciel)*
- 5- *Le portrait*
- 6- *La description de l'espace*

Cet ouvrage compte environ 143 pages, il est composé donc principalement de courts textes littéraires mais aussi de longs extraits (nouvelle, romans ou d'œuvres) présentés à la fin de chaque chapitre où l'élève est convié à une lecture suivie afin de lui « *faciliter l'accès à la littérature [Ibidem]*

Certains textes sont illustrés par des dessins ou images facilitant ainsi la compréhension. Contrairement au nouveau manuel, de nombreuses pages sont réservées à l'étude de la langue « *nombreux et variés ces exercices aideront l'élève à acquérir et à réinvestir les moyens linguistiques utiles à la compréhension et à la production d'un texte narratif* » [10]. Par ailleurs, nous retrouvons des pages jaunes réservées à l'auto évaluation de l'élève. Des tableaux de conjugaison et des corrigés d'exercices viennent clôturer le livre.

Notons que la littérature française occupe une place dominante, plus 16 écrivains français sont proposés (V. Hugo, Maupassant, Daudet, Camus, Eluard, Le Clézio...), en revanche, 6 auteurs algériens sont convoqués dans cet ouvrage (M. Dib, Amarouche, M. Mammeri, M. Benabi , A. Djebbar, T. Fella).

Nous retrouvons également de la littérature traduite, des extraits de romans de Peaul Buck et Agatha Christie

Le conte occupe une place prépondérante, les contes qui figurent dans le manuel sont d'origine diverse : maghrébine, arabe, roumaine. L'élève est alors invité à découvrir une culture étrangère.

1.1.5. 2. Place et fonction du texte littéraire dans ce second manuel :

Le texte littéraire occupe évidemment une place importante puisque l'objectif de l'ouvrage est de convier l'élève à une lecture compréhension du récit à partir des extraits de romans, de conte. On lui propose des outils méthodologiques pour l'analyse du récit (schéma actanciel, le schéma quinaire).

Ces textes sont suivis d'un questionnaire guidant ainsi l'élève dans la construction du sens et dans l'analyse du récit. Les mots supposés difficiles et qui peuvent entraver la compréhension, sont définis à coté de chaque support.

Nous remarquons que de nombreux textes littéraires sont utilisés pour l'étude de la langue : conjugaison, grammaire, vocabulaire. Par exemple, les textes de Saint-Exupéry et d'Albert Camus sont proposés pour l'étude du discours rapporté. Les textes de J.M.G. Le Clézio et de A. Djebbar sont présentés pour l'étude de l'accord du participe passé. Par ailleurs, des nouvelles et des extraits de romans ou d'œuvres sont proposés en lecture suivie, une fiche de lecture accompagne chaque texte.

Dans les grilles suivantes, nous classons les textes littéraires par genres contenus dans les trois manuels scolaires de 1^{ère} AS : le nouveau manuel série science et technologie (2005), l'ancien manuel 1 (1986), l'ancien manuel 2 (1998-1999) réservé exclusivement aux textes narratifs ; et nous donnons leur fonction. Il est important de signaler que pour élaborer ces tableaux nous sommes inspirées de la grille proposée par J. Peytard dans son ouvrage intitulé « Littérature et classe de langue », p p42-46.

1.1.6. Tableaux récapitulatifs :

A. Place et fonction du texte littéraire dans l'ancien manuel 1 :

Textes littéraires Genres / Titres	Auteurs, Œuvres	Exploitation pédagogique
Poésie (7 Poèmes) - <i>Le vent</i> - <i>Le miroir</i> - <i>Les oiseaux du souci</i>	C. Trenet G. Brassens L. Aragon J. Prévert <i>paroles</i>	Etude des sons / la prononciation.
<i>Quartier libre</i>	J. Prévert p173	Etude des pauses des intonations, des accentuations
<i>Et voilà</i>	J. Prévert p174	Vocabulaire : Les différents sens du verbe quitter.
<i>Il était une feuille.</i> <i>Fillette où vas-tu ?</i>	R. Desnos (Fortunes 1900 – 1945. Ed Gallimard Ahmed Aroua (panorama)	Lecture autonome : Textes annexes.
Extraits de Romans	Emile Zola Valérie Valère (<i>le pavillon des enfants fous</i>) Gaston Bachelard (<i>la psychanalyse du feu</i>) George Simenon (<i>lettre à ma mère</i>)	Syntaxe : Les indicateurs de lieu - Les démonstratifs Syntaxe : Les indices de personnes -Les pronoms personnels
- <i>Le petit prince et le renard</i>	A. Saint-Exupéry	Compréhension de l'écrit : Développer l'écoute. Technique : Reconstitution du texte.

- <i>L'espadon et le pêcheur</i>	E. Hemingway (<i>le vieil homme et la mer</i>) Emile Zola (<i>la bête humaine</i>) Roger Vailland 325000 Frs - Elia Canetti (<i>histoire d'une jeunesse</i>)	Compréhension de l'écrit les phases du récit. Exercice : Les phases du récit. - Idem.
<i>Le tour du monde en 80 jours</i>	Jules Verne	Technique du résumé.
<i>Un personnage peu ambitieux</i>	A. Camus	Compréhension de l'écrit : Le discours d'autrui
Extrait sans titre	A. Camus, <i>l'étranger</i>	Syntaxe : Le discours rapporté
Idem	Markandaya, <i>le riz et la moisson</i>	Idem
Idem	E. Che Guévara	Compréhension de l'écrit : La forme du discours
Idem	<i>Les mémoires de Geronimo</i> , éd. Maspéro	Syntaxe : Le discours rapporté
Idem	J.L. Borgès, <i>le livre de sable</i>	Expression écrite : élaborer un dialogue
<i>Un camp misérable</i>	John Steinbeck, <i>les raisins de la colère</i>	Compréhension de l'écrit : La description dans le récit.
<i>Un étrange rocher</i>	A.C.Clarke 2001, <i>l'odyssée de l'espace</i>	Idem
Extrait sans titre	A. De Saint-Exupéry	Expression écrite : Décrivez...
Idem	A. Robbe-Grillet	Idem
<i>Mère Bonté</i>	Tawfik Fayad, <i>Histoire et nouvelle de Palestine</i>	Compréhension de l'écrit : le portrait
<i>Le retour</i>	G.de Maupassant, <i>Bel Ami</i>	Idem

Extrait sans titre	M. Feraoun, <i>le fils du pauvre</i>	Lexique : le type de description
idem	V. Hugo, <i>Notre Dame de Paris</i>	Syntaxe : les qualificants
<i>La poursuite</i>	V.E Van Vogt, <i>A la poursuite des slans</i>	Lecture autonome
<i>Histoire du coffre</i>	Taous Amrouche, <i>Le grain magique.</i>	Idem
<i>La naissance du feu</i>	Huguette Perol, <i>contes d'Amazonie</i> , Hatier 1979	Idem
<i>Les petits pois</i>	Raymond Queneau	Idem
<i>La meule</i>	Malek Ouary, <i>le grain dans la meule</i>	Idem
<i>Le violon</i>	M. Honegger, <i>science de la musique</i> , Bordas	Idem
<i>L campagne en feu</i>	Mohamed Dib	Idem
<i>La vestale</i>	Malek Ouary, <i>le grain dans la meule</i>	Idem
<i>Trente-deux parties gratuites</i>	J.M.G. Le Clézio, <i>Le déluge</i> , Gallimard	Idem
Une nouvelle intégrale <i>Mère Bonté</i>	T. Fayade, <i>Histoires et nouvelles de Palestine</i>	Idem

B. Place et fonction du texte littéraire dans l'ancien manuel 2 :

Textes littéraires

Genres / Titres

Œuvres / Auteurs

Exploitations pédagogiques

Romans

Le naufrage du Normandy

Victor Hugo

Lire et comprendre

Lecture / Compréhension

Le bonheur

Guy de Maupassant

Boule de Suif. Le bonheur

Lecture / Compréhension

L'apparition

Victor Hugo,

Les misérables

Lecture / Compréhension

Harpagon volé

Molière

L'Avare

Syntaxe : les types de phrases dans les dialogues

La peur dans le noir

Nathalie Sarraute, *Enfance* (Gallimard)

Conjugaison : le verbe dans toutes ses formes

Le distrait

La Bruyère

Les caractères

Idem

Texte sans titre

G. Sand

La mare au diable

Exercices de conjugaison

Textes sans titre

A. Fournier

Le grand Meaulnes

Au bord de l'eau

H. Bosco

L'enfant et la rivière, Gallimard

Le verbe dans le récit

Texte

Emile Zola,

L'Assommoir

Exercices de conjugaison

Texte

A. Tournier

Idem

Texte

Geneviève Fauconnier

Pastorale

Texte

Jules Verne

Jules Verne

Blanquette, la chèvre de monsieur Seguin

Alphonse Daudet

Lettres de mon moulin

Orthographe : Ponctuation

Où loger ?

Victor Hugo

Les misérables

Orthographe / Dictée

La surprise

Alphonse Daudet

Lettres de mon moulin

Atelier d'écriture

(Activités individuelles ou de groupes)

La perte d'un ami

M. Mammeri

La colline oubliée

Ecriture : Supprimez la description pour ne garder que la narration

Texte

Saint Exupéry

Le petit prince

Syntaxe : Le discours rapporté

Texte

Henri Bosco
Maladie d'enfance
Auto-évaluation

Texte

J.M.G. Le Clézio
Printemps et autres saisons (Gallimard)
Lire et comprendre
Lecture / Compréhension

Texte

Agatha Christie
Pension Vanitos

Texte

A. Daudet
L'homme à la cervelle d'or
Lire et comprendre

Texte

Fadhma. A.M. Amrouche
Histoire de ma vie
Idem

Courts extraits

G. Flaubert
Madame Bovary
Synthèse / Fonction du narrateur

J. Guehenno.

Journal d'un homme de quarante ans (grasset)

Idem

J.P.Sartre

La *nausée*.

Idem

Texte 1

M. Dib

Un été africain

Activités de langue

Grammaire : Le pronom personnel

Texte 2

M. Yourcenar

Mémoire d'Adrien

Activités de langue

Texte3

T. Bendjelloun

Moha le fou, Moha le sage

Idem

Le vieux Perez

A. Camus

L'étranger

Idem

Un incendie en mer

Daniel de Foe

Robinson Crusoé

Activités de langue

Le livre et vous

V. Hugo

Idem

Courts textes

R. Mimouni

Une paix à vivre

Activités de compréhension

E. Zola

Germinal

Idem

J.M.G. Le Cézio

Printemps et autres saisons

Idem

Boris Vian

Le loup garou

Activités de langue : Le passé composé

Roger Vercelet

Croisière blanche

Idem

M. Feraoun
 Assia Djebbar
 Alain Fournier
 J.M.G. Le Clézio

Orthographe : L'accord du participe passé

J. Giono
 E. Zola
 Chateaubriand, *Mémoire d'outre tombe*
 M. Pagnol, *Lagloire de mon père*
 M. feraoun, *Journal 1955-1962*
 V. Hugo, *Le journal de ce que j'apprends chaque jour*
 Stendhal, *Ecrits intimes, journal (1801-1817)*

Lire et écrire / Activités d'écriture

Textes

Le retour du père
 M. Feraoun
 Le fils du pauvre (éd. du Seuil, 1954)
 Lire et comprendre
 Compréhension de l'écrit / La structure du récit

Le plat brisé
 Peaul Buck
 Idem

Textes sans titre

M. Dib,
La grande maison
Ed. Seuil, Paris 1952)
Syntaxe : Les temps du récit

Daudet
Tartarin de Tarascon (Flammarion 1968)
Idem

H. Bosco
L'enfant et la rivière. Gallimard.
Exercices de syntaxe : Les articulateurs logiques

Ma grande peur
M. Pagnol
La gloire de mon père

A. Baitar
Je suis algérien
Lire et écrire : Activités d'écriture

Textes

H. De Balzac
Activités de langue
Lexique : La caractérisation

Giton

La Bruyère

Les caractères

Lire et comprendre

Le portrait : Description physique et psychologique

Souvenir d'enfance

Assia Djebbar

L'amour, la fantasia, p 220 (éd. J.C Lattes / Enal, 1985)

Idem

Un peintre

N. Gogol

Nouvelles de Petersbourg (la perspective Nevski) Gallimard, 1984

Idem

Textes

V. Hugo

Les misérables

Les personnages décrits

Rouen

Guy De Maupassant

Bel Ami, A. Michel, 1885

Lire et comprendre

La description d'un lieu : La description statique

Promenade matinale

E. Triolet

Mille regrets, coll. Folio (1942)

Description : Itinérante

Texte sans titre

F. Mauriac

« La nature est morte ».

Description : Symbolique

B. Vian

L'écume des jours, collection 10/18, 1963

Lire et découvrir : La description des lieux

Stendhal

La chartreuse de Parme. Garnier, Flammarion, Paris, 1964

Idem

D. Buzzati, *le récit des tartares*E. Zola, *Thérese Raquin* (le livre national).H. Bosco, *Le jardin des trinitaires*T. Djaout, *L'invention du désert*

R. Boudjedra

H. Tazieff, *Cratères en feu*

G. De Maupassant

M. Pagnol, *Le château de ma mère*

Syntaxe : Les temps de la description

Métaphore – Comparaison

Lire et écrire : Activités d'écriture

Contes*L'éléphant du Sultan*

Un conte populaire

Lecture compréhension

L'oiseau indien

Idris Shah Contes Derviches,
 Activités de langue : Le discours rapporté

Le vieux grand-père et le petit fils

Contes choisis des frères Grimm, Ed Flammarion
 Lecture compréhension

Grain d'Aile

Extrait d'un conte de Paul Eluard. (Grain d'aile, éd G.P.Paris,1977)
 Lecture suivie

La belle aux cheveux d'or

D'après les contes de madame d'Aulnoy par C. Perrault, librairie Grund. Paris, 1987
 Lire et comprendre : Des personnages dans le récit

Le prince à la massue

D'après les contes arabes, racontés par Jiri Tomek
 Traduction française, 1978
 Idem

Le message du ciel

Contes romains, Arthur et A. Schoh, éd. G.P.Maisonneuve et Larose
 Activités de langue
 Caractérisation

Cendrillon

Contes de ma mère, L'oye ; C. Perrault, éd. Poche,1980

Nouvelles et longs textes

Le cadeau

Constantin Paoustovski (185

Lecture suivie

L'étrange pique-nique

Extrait d'un roman, *une autre planète pour nous*

Lecture suivie

Mémoire d'un témoin du siècle

Le nom de l'auteur n'est pas cité

Idem

Histoire de ma vie

Taddert-ou-Fella

Idem

La chemise d'un homme heureux

V. Hugo, *Les travailleurs de la mer*

Idem

Le délégué

J. Sternberg, *Entre deux mondes incertains*(Denoël)

Analyse des trois portraits

Veste de Kaki Baskali

M. Dib, *Le métier à tisser*

Analyse des portraits

Ben youb

M. Dib

Analyse des portraits

La terre

E. Zola

Lecture suivie

Fables

Les chênes et le roseau

Le Heron

La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf

Le laboureur et ses enfants

La cigale et la fourmi

Le loup et l'agneau

Le corbeau et le renard

La Fontaine

Lecture compréhension

Défauts et qualités des personnages mis en scènes dans les fables

Lire et écrire

Poésie

Poème 1

Prévert, Paroles Gallimard

Activités de compréhension

Narrateur / Personnages

Poème 2

Narrateur / Personnages

Poème 3

Kateb Yacine

Atelier d'écriture

Décrivez un personnage de votre choix

Bandes dessinées

B.D 1

L'énigme

Compréhension

B.D 2

Syntaxe : Le discours rapporté

B.D 3

Ecriture

Réécrivez en un récit avec dialogue l'histoire en image

B.B 4

El Diabolo

Lire et comprendre

La structure du récit

C. Place et fonction du texte littéraire dans le nouveau manuel :

Relevé des textes littéraire. Genre/Titre	Présentation des T L : Auteur, titre, date	Exploitation Pédagogique
Poésie (4 poèmes) Eloge de l'instruction	Bertold Brecht-La mère Théâtre complet-tome III P.177- éd. de L'Arche (1957)	Aucune indication pédagogique. Poème vient ouvrir le 1 ^{er} projet
Algérie, capitale Alger	Anna Gréki.	Lexique : Champ lexical
La ville	Guillevic, extrait du poème ville	Etude thématique : Les recommandations du poète
Astrophysique	Pierre Auger	Lexique : Champ lexical de la science
Fable (1fable) Le cheval et l'âne	La Fontaine	Le schéma narratif
Extraits de romans Mon village	M. Feraoun, Jours de Kabylie	Lecture sélective
La structure de la ville arabe	André Raymand, Regards croisés, Espaces 34, 1992	Idem
Deux vues d'Alger	Léon Galibert, L'Algérie ancienne et moderne depuis les premiers établissements Paris 1844	Thème du texte à dégager
Deux vues d'Alger	Théophile Gautier, Voyage Pittoresque en Algérie, Paris 1845 p. 33	Idem
La compagne engloutie par la ville	Roger Ikor, Les eaux mêlées, AL Michel	Aucune indication pédagogique

Hong-Kong	Jean Cocteau, Mon premier voyage, éd. Gallimard	Impression de la description
Le Caire en 1850	Gustave Flaubert, correspondance	Idem
Rica à Ibben à Smyrnes	Montesquieu, Les lettres persanes	Idem
Manuscrit de la lettre de Malek Haddad	M. Haddad, poète national d'hier pour demain ,1988.	Idem
Le métier d'écrivain	J. Louis de Rambures, comment travaillent les écrivains, J.M.G. Le Clézio. Ed. Flammarion, 1978	Lecture sélective : Les éléments de la communication
Guillevic, qui êtes –vous ?	D'après J.P. Palpe	
Le métier à tisser	Mohamed Dib, Le métier à tisser, éd .Seuil	Compréhension de l'écrit : La description des métiers
Ingersham	Jean Ray	Idem
Le boutiquier philosophe	Malek Ouary, Le grain dans la meule	Idem
Le travail à la chaîne	Elya Ehrenbourg, Dix chevaux – vapeur	Idem
Un métier qui vous rend indépendant	J.J. Rousseau, L'Emile	Idem
Emile apprendre un métier	J.J. Rousseau, L'Emile	Idem
Texte sans titre	R. Queneau, Exercices de style	Etude du passé simple
Les calèches	Marcel Bealn, Mémoire de l'ombre, éd Gallimard	Lecture sélective
Les voyageurs de la diligence	Maupassant, Monsieur parent. Albin Michel, éditeur	Idem (description réaliste)
Texte sans titre	J. Verne, De la terre à la lune (1865) éd, Livre de poche	Compréhension de l'écrit

L'aiguilleur	A. De Saint Exupéry, le petit prince	
Un événement sensationnel Lettre au comte de Lastic	Madame de Sévigné, lettre	Retrouver les éléments de la communication .le sujet de la lettre.
Lettre au compte de Lastic	J.J.Rousseau (correspondances)	Idem
Texte sans titre	M. Dib, Le métier à tisser	Lecture sélective
Idem	M. Dib,	Syntaxe : La ponctuation, l'apposition
L'avion et la planète	Antoine de St Exupéry, Terre des hommes, éd. Gallimard	Lecture sélective : Le progrès et ses conséquences
L'homme a besoin d'évasion	René Duchet, bilan de la civilisation	Idem
La machine libère l'homme	Jean Fourastie, Le grand espoir du xx siècle collection. Ed. Gallimard	Idem
La mécanisation de la vie	André Maurois	Idem
Fait divers Guernesiais	V. Hugo	Texte journaliste / Texte d'écrivain
Nouvelles (2) La fusée	Ray Bradbury	Lecture analytique
Le train de 14h 12	Rachid Mimouni, La ceinture de l'ogresse	Compréhension de l'écrit : Etude détaillée de la nouvelle
La ficelle, jour de marché, l'accusation, une fin tragique		Idem

Contes (1) Le caravansérail	Alphonse Daudet, contes du lundi	Lecture sélective
Textes sans titre	Mark Twain, les aventures de Tom Sawyer Cérès 1993	Idem
Etrange rencontre	Dino Buzzati, Le rêve de l'escalier	Idem

Commentaire :

De prime abord, nous pouvons affirmer que la littérature occupe une place non négligeable dans les manuels scolaires. Dans l'ancien ouvrage édité en 1986, il y a une littérature riche et variée, nous retrouvons la littérature francophone (algérienne, française...), la littérature mondiale traduite (Hemingway, Steinbeck...) ainsi que la littérature de jeunesse même si elle est très restreinte, représentée par *Le Petit Prince* de Saint-Exupéry. Ce corpus diversifié a permis aux apprenants d'apprécier la littérature dans sa dimension universelle. Dans l'ancien manuel 2 (1999) qui comprend essentiellement le texte narratif, nous retrouvons une littérature francophone variée, où l'élève est constamment invité à la découverte d'autres cultures à travers l'étude des contes d'origine diverse. Les textes contenus dans ce livre sont accessibles mais trop brefs pour une lecture analytique. Ces textes que nous jugeons simples conviennent à nos élèves de 1^{ère} As dont la majorité trouve des difficultés à lire ou à comprendre un texte en langue étrangère. Nous estimons que ces courts extraits préparent mieux les apprenants de première année à une lecture plus longue en deuxième et troisième année secondaire. Cependant, nous remarquons que la plupart des textes littéraires servent de supports à l'étude de la grammaire, du vocabulaire ou de l'orthographe. Dans le nouveau manuel (2005), les textes littéraires sont nombreux et variés. Or, ces documents sont très longs et souvent opaques, n'incitent pas nos adolescents à lire en classe ou en dehors de la classe puisque les thèmes abordés, ne sont pas toujours captivants. Le groupement thématique est une approche fort intéressante puisqu'elle permet à nos élèves de découvrir des textes de nature et de genres différents par exemple un article de presse et un extrait de roman ; un poème et une nouvelle mais ce que nous reprochons aux concepteurs du nouveau manuel c'est le choix des textes littéraires : leur longueur, leur style parfois complexe et les thèmes qui ne correspondent pas toujours aux centres d'intérêt de nos élèves.

1.2. Texte littéraire, manuel scolaire et programme officiel :

Dans cette deuxième partie du chapitre II, nous nous interrogeons sur la relation qui lie le nouveau programme de 1^{ère} AS avec le contenu du manuel, sur le statut de la langue française dans le système éducatif Algérien et sur la place du texte littéraire dans les programmes officiels. Quels sont les objectifs à atteindre ? Quelle méthode adopter dans l'enseignement/apprentissage du français dans le cadre de la réforme ?

1.2.1. Réforme, programme officiel et statut de la langue française :

1.2.1.1. Le préambule :

Ce préambule indique les finalités de l'enseignement de français, dans l'enseignement général et technique du cycle secondaire. Il précise les objectifs à atteindre, les types de contenus à enseigner et les démarches à mettre en pratique.

Les auteurs du programme soulignent que « *le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif* » p23 [5]. En effet, la réforme de l'éducation a été installée officiellement en l'an 2000 par le président de la république. Sa mission principale consistait à évaluer le système éducatif dans tous ses paliers et de proposer sa refonte.

En 2003, de nouveaux programmes ont été mis en place au cycle moyen, ensuite en première année primaire.

Désormais, la langue française est enseignée à partir de la deuxième année primaire au lieu de la troisième année 2003/2004. Il faut signaler que cette décision a été revue en 2004/2005 puisque la première langue étrangère (français) est enseignée à partir de la 3^{ème} année primaire. Cette réforme ne concerne pas seulement le cycle primaire mais aussi le cycle moyen et le cycle secondaire. Ce dernier n'a pas connu de véritable réforme depuis l'indépendance mais « *il a fait l'objet de nombreux*

réajustements »lit-on dans la revue Educateur (2005 : p9) [11] Quels sont donc ces réajustements ? Le tableau ci-après retrace l'évolution de l'aménagement de l'enseignement secondaire en Algérie.

Tableau 4 : Evolution anachronique de l'aménagement de l'enseignement secondaire en Algérie.

Evolution anachronique L'enseignement	de l'aménagement de Secondaire en Algérie	Observations
1968	Création d'un baccalauréat de technicien pour sanctionner un cursus professionnel	
1974	Création d'un technicum à deux paliers : Dans le moyen et le secondaire	
1975	Ouverture d'un technicum à palier unique et à vocation professionnelle	Suppression du technicum à deux paliers
1976	Alignement des établissements ouverts sur l'organisation pédagogique et administrative des lycées techniques, promulgation de l'ordonnance du 16 avril 1976 portant organisation de l'enseignement et de la formation, et la publication du décret présidentiel portant sur la nouvelle organisation de l'enseignement secondaire qui n'a jamais été appliqué	Suppression du technicum à palier unique

1980	Création d'un secrétariat d'Etat à l'enseignement secondaire et technique d'un secrétariat d'Etat à la formation professionnelle	Supprimés en 1984
1981	Création d'un enseignement secondaire technique court sanctionné par le brevet de capacité technique (BCT)	
1981	Accès à l'université des titulaires du baccalauréat de technicien	
1984	Création d'un poste de vice-ministre chargé de l'enseignement secondaire et technique	
1984	1 ^{ère} restriction de l'enseignement secondaire général technique (28 filières)	Suppression de cycle BC T
1985	La langue arabe est devenue langue d'enseignement de toutes les disciplines	Suppression des filières bilingues
1991	2 ^{ème} restructuration : mise en place d'un enseignement technologique, d'une voie à vocation pré universitaire d'une voie pré qualifiante et de tronc communs en 1 ^{ère} AS	

1992	Création d'un 3 ^{ème} tronc commun en 1 ^{ère} AS	Suppression de la voie pré qualifiante
1992 à ce jour	Trois troncs communs en 1 ^{ère} AS : T C Lettres et Sciences Humaines TC Sciences, T C Technologique et quinze filières à partir de la 2 ^{ème} AS : Cinq filières d'enseignement général, quatre filière d'enseignement technologique et six filières d'enseignement technique	Structuration actuelle

A partir de ce tableau, nous pouvons noter la suppression des filières bilingues en 1985 puisque la langue arabe est devenue la langue d'enseignement de toutes les disciplines. Par ailleurs, nous pouvons aussi souligner la suppression d'une filière « les sciences islamiques » en septembre 2007, qui a été créée en 1992 à partir de la 2^e AS (Le tableau ne le mentionne pas car il est paru dans la revue Educateur en 2005). Ces réajustements s'inscrivent également dans le cadre de l'allègement des programmes dans toutes les disciplines, en ce qui concerne le programme de français (1996), il y a eu retrait de deux unités didactiques en 1^{ère} AS :

- Dialoguer,
- Description d'un lieu.

Dans le livret des programmes réécrits, nous pouvons lire à la page 3 (1995) [12] :

« Ce souci de communicabilité a nécessité la reformulation de certains passages qui paraissent ambigus et l'effacement des parties ayant fait l'objet de suppression dans le cadre des allègements apportés aux programmes en 1994 ».

L'objectif de la réécriture des programmes est de permettre aux enseignants de mieux assimiler les contenus des programmes et de simplifier leur transmission. C'est en 1999 qu'une commission nationale composée de professeurs, formateurs, éducateurs, de l'enseignement supérieur et professionnel, a été chargée d'évaluer les programmes de tous les cycles scolaires.

1.2.1.2. Le statut de la langue française dans le programme officiel :

Il faut rappeler que le système éducatif algérien est toujours régi par l'ordonnance n°76/35 du 16 avril 1976. Ce texte législatif définit clairement la place de la langue française dans le système éducatif en Algérie. Le français est défini « *comme le moyen d'ouverture sur le monde extérieur et doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples* » (1991 : pp 83-84) [13]. Le système éducatif en Algérie assigne à l'enseignement des langues étrangères trois objectifs : - *s'ouvrir sur le monde extérieur, favoriser la communication et la compréhension entre les peuples et favoriser l'accès à une documentation scientifique.* [Ibidem]

Le premier objectif contribue à donner à l'apprenant « *une formation de base, parfaire sa culture, sa connaissance des autres* ». Le second objectif contribue à « *doter l'apprenant d'une langue outil qui lui permettrait d'accéder à un savoir d'ordre scientifique et technique* ». [Ibidem] Grâce à la langue française, l'apprenant algérien pourra accéder au savoir universel et découvrir des cultures différentes.

Par ailleurs, le programme officiel définit clairement le statut de la langue française en Algérie, nous pouvons lire à la page 24: « *Doter les apprenants d'un outil linguistique performant, (...) car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut se réaliser efficacement si on distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel.* » [5].

Il est important de signaler que le français a un statut particulier en Algérie. Il convient d'abord de préciser que le terme statut renvoie à une notion d'ordre

juridique. J. Cuq (1991: p130) [14] dit qu' « *une langue a un statut dans un pays lorsqu'elle est officiellement reconnue dans les institutions* » ; ceci nous conduit à poser les questions suivantes : le français, est-il reconnu officiellement dans les institutions algériennes ? Donc, il est langue seconde ou langue étrangère ? Selon STEM (1983 : p9) [15] cité par Z. De KONINK (1994 : p1) la distinction entre langue seconde et langue étrangère se fait souvent à partir d'un point de vue géographique et politique c'est-à-dire la langue étrangère n'a pas de statut reconnu dans le territoire.

A l'inverse, la langue seconde a un statut reconnu notamment sur le plan des institutions. De plus, elle est parlée dans le territoire national. En Algérie le français n'est pas reconnu dans les institutions mais il est parlé par la population souvent mélangée à la langue arabe ou la langue tamazight. Par ailleurs, le texte législatif de l'ordonnance du 16 avril 1976 n° 35/76[16] stipule que le français est une langue étrangère, elle est l'instrument qui permet d'accéder à un savoir scientifique et technique. Cependant, Safia RAHEL [17] estime que le français en Algérie « *avait le statut de langue seconde jusqu'à la mise en place de l'école fondamentale dans le système éducatif algérien* ». Ce statut s'explique selon S. RAHEL, par le fait que français assurait l'enseignement des matières scientifiques dans le cycle secondaire - jusqu'à l'année 1985 où la langue arabe est devenue langue d'enseignement de toutes les disciplines et universitaire (est toujours langue d'enseignement des filières scientifiques). De plus, le contact permanent des Algériens avec la langue française permettait d'attribuer à cette langue le statut de langue seconde. A ce sujet, Eveno Patrick [Ibidem] « *En effet, nombre d'algériens possèdent quelques notions de français, (...) beaucoup de professeurs et d'instituteurs ont fait leurs études en France et les universités françaises accueillent encore des Algériens* ». Néanmoins, la loi n° 91-05 du 16-01-91[16] qui stipule la généralisation de la langue arabe dans les administrations et les institutions confirme encore le statut du français langue étrangère en Algérie.

1.2.1.3- Finalités de l'enseignement/apprentissage du français :

Les auteurs du programme précisent que « *la visée principale de l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants, par le développement de l'esprit critique, du jugement et de l'affirmation de soi* » (2005 : p23) [5].

L'apprentissage de la langue par les textes et par les thèmes choisis contribuent à former des citoyens responsables qui auront la capacité d'exprimer leurs avis et d'argumenter d'où l'étude de la lettre argumentative. L'élève acquière des compétences qui le préparent à la vie sociale.

Les instructions officielles insistent aussi sur cette nouvelle logique d'apprentissage, les apprenants (terme utilisé par les concepteurs du nouveau programme puisque la méthodologie adoptée est celle de l'approche communicative) doivent être des membres actifs dans leur formation. Ceci les mènera progressivement vers l'autonomie. C'est-à-dire qu'au terme du cursus secondaire, les apprenants pourraient continuer leur apprentissage d'une manière autonome à l'université ou dans un centre de formation « *contribuer à leur insertion dans la vie sociale et professionnelle* » (p25) [Ibidem].

Ce même objectif est aussi mentionné dans l'ancien programme : « *A la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieur, professionnelle* » (p6) [12].

Sur le plan spécifique le nouveau programme, précise que l'apprentissage de la langue française, permettra aux apprenants d'accéder aux savoirs ; tout en les sensibilisant aux technologies modernes de la communication tel que Internet (Ce dernier n'a pas été cité par les programmes).

Par ailleurs, la langue française leur permet aussi de connaître d'autres cultures francophones par l'étude des textes d'auteurs français et étrangers.

« La *familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle* » (p25) [5]. Enfin, elle constitue une ouverture sur le monde.

1.2.1.4. Profil d'entrée :

En arrivant au cycle secondaire, l'élève est capable de reconnaître les différents types de textes (argumentatif, narratif, explicatif, descriptif) :

« _ *produire un court type de texte,*
 _ *étayer une argumentation à l'aide d'arguments, d'exemples,*
 _ *distinguer à l'écrit, le texte argumentatif des autres types de textes,*
 _ *retrouver à l'intérieur d'un texte argumentatif les énoncés narratifs, descriptifs, explicatifs,*
 _ *en production l'élève est capable de : Rédiger une lettre pour convaincre, insérer un passage argumentatif sous forme de dialogue dans un récit, traduire une image en énoncé argumentatif.* » (p 26) [5]

Il faut noter que certains apprenants qui arrivent au secondaire ne maîtrisent pas encore la typologie des textes ou d'autres outils permettant l'analyse des récits déjà abordés au cycle moyen. Donc, au secondaire, ces notions seront renforcées.

1.2.1.5. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire :

Au terme du cursus secondaire, les apprenants auront maîtrisé suffisamment la langue française « *pour lire et comprendre les messages sociaux ou littéraires* » (p26) [5].

Notons que le mot « *littéraire* » apparaît une seule fois dans le programme officiel, qui mentionne deux fois l'expression « *fait poétique* ». Ce dernier sera abordé au cours de toute l'année sans pour autant constituer « *un objectif de maîtrise mais un objectif d'enrichissement* » (p36) [5]. Il s'agit donc de faire découvrir aux élèves différents supports (dictons, chansons, poésie) en première année secondaire.

D'ailleurs même dans l'ancien programme, le mot littéraire a été cité une seule fois, à ce propos on écrit « *dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux* » (1995 : p 6) [12].

Pendant les trois années au lycée, l'apprenant aura été mis en contact avec les textes littéraires, il aura donc lu des extraits de romans, des poèmes, des nouvelles... Cette lecture diversifiée le prépare à une lecture plus approfondie à l'université (lecture et analyse des poèmes, romans..) s'il choisit de se spécialiser en langues étrangères, notamment en langue française.

1.2.1.6 -Le statut du texte littéraire au lycée

Il est important de rappeler qu'après l'indépendance en 1963, la mission principale des concepteurs des programmes est celle « *d'algérieniser les contenus et les programmes* » (p79) [13] d'où l'exclusion « *des textes littéraires trop marqués idéologiquement, véhiculant des modes de pensée capitaliste ou au caractère colonial nettement affirmé* » (p80) *Ibidem*]. Les textes qui seront proposés appartiennent souvent à la littérature algérienne d'expression française tels que M. Feraoun, M. Dib et d'autres. Dans les années 1970 la pratique du français « *se résumait essentiellement à l'analyse et à l'explication des textes littéraires* » (p80) [*Ibidem*].

Depuis les années 80, les textes littéraires et non littéraires sont appréhendés au lycée dans le cadre de l'explication et l'interprétation des textes « *comprendre et interpréter des discours écrits/oraux* » (p30) [5]

Chaque texte est accompagné d'un questionnaire, plus ou moins détaillé qui servira de guide de lecture, facilitant ainsi l'accès au sens.

Le texte littéraire est proposé dans le cadre du groupement de textes, nouvelle approche intégrée dans le nouveau manuel scolaire. Il consiste à présenter les textes

littéraires ou non littéraires rassemblés en groupement, parlant d'un même thème. L'objectif de cette approche n'est pas explicité par les programmes mais la finalité est de permettre à l'apprenant par le biais d'une lecture sélective de lire des textes différents par leur écriture (article de presse, littérature) et par leur forme (prose, poésie) parlant d'un même thème.

Ainsi, l'apprenant pourrait avec l'aide du professeur confronter deux auteurs appartenant à deux époques et deux cultures différentes tels que Mouloud Mammeri (auteur algérien contemporain) et Théophile Gautier (écrivain français du 19^{ème} siècle) parlant de la même ville d'Alger. Ils peuvent comparer aussi deux formes d'écriture : poésie et prose. Confronter le texte de M. Mammeri et le poème de A. Greki ayant le même thème : Alger. En revanche, les instructions officielles ne mentionnent pas cette nouvelle démarche (le groupement de textes) et ne précisent pas les objectifs généraux poursuivis. C'est à partir du groupement thématique proposé dans le manuel, que nous avons déduit les enjeux du groupement de textes.

1.3-Le projet pédagogique

La notion de projet s'inscrit dans le cadre du renouvellement de l'enseignement du français au secondaire ; entrepris par les dernières instructions officielles, mais cette notion est déjà apparue dans les anciens programmes (1986), particulièrement ceux de (1995). Nous pouvons lire à la page 8 : « *chaque plan de formation a pour objectif de faire acquérir à l'élève trois compétences finales traduites en projets didactiques* » [12].

A cette époque, on parlait surtout d'unité didactique composant le projet pédagogique. Il faut rappeler que l'unité didactique prenait en charge toutes les activités d'enseignement (lecture/compréhension, faits de langue, production écrite) à partir d'un type de texte (les anciens programmes accordaient davantage l'importance à la typologie des textes).

L'élève est convié à partir d'un questionnement élaboré par le professeur ou

par les auteurs du manuel à donner un sens au texte. Toujours à partir du ou des texte(s) support(s) l'enseignant aborde le lexique thématique et relationnel relatifs au(x) texte(s) étudié(s). Il analyse des faits de langue à partir du texte (grammaire du texte). Il propose des exercices structuraux et de production écrite. Enfin, il réinvestit ses acquis en phase de production écrite et rédigera un type de texte dont le modèle est le texte support.

Avec la réforme, les nouveaux programmes s'articulent autour de projets pédagogiques. Qu'est-ce qu'un projet pédagogique ? Le dictionnaire Le Robert (1992 :p815) [18] définit le projet comme suit « *Image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre. Dessenin, intention, plan, résolution* ». Par ailleurs M.DESCOT J.JORDY, et G.LANGLADE (p8) [19] proposent une définition de cette notion à partir des représentations d'enseignants concernant le concept de projet. Avoir un projet disent-ils c'est :

« _ *Définir des objectifs*

_ *Programmer (prévoir, organiser, planifier une série d'actions à accomplir en d'atteindre ces objectifs.*

_ *Prévoir et utiliser des instruments et des procédures d'évaluations afin d'apprécier le degré d'atteinte des objectifs définis, grâce aux actions programmées.*

_ *Suivre des démarches contractuelles pour choisir les objectifs, programmer les actions et leurs effets ».*

Ce qui est nouveau dans le projet pédagogique c'est que l'apprenant devient un membre actif dans le processus enseignement /apprentissage, il participe à l'élaboration du projet « *l'apprenant impliqué dans un projet est un partenaire actif dans le processus de son apprentissage. Il apprend à « apprendre » par une recherche personnelle* » (p23) [5]. Le professeur négocie avec ses apprenants l'intitulé et la thématique du projet. En effet, cette nouvelle démarche oblige l'enseignant à s'effacer et permettre à l'apprenant d'apprendre.

Cependant, l'effectif important d'élèves dans une classe rend la tâche un peu

difficile. 40 ou 45 élèves peuvent-ils tous participer à l'élaboration du projet ? Le livret d'accompagnement résume la fonction principale du projet « *le projet constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est organisé en séquence, ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques* » (2005 :p3)[20]. Il est utile de rappeler que le projet pédagogique est organisé en séquences, selon J.BIARD et F. DENIS (1993 : p35) [21] « *la séquence est liée à une démarche, celle par laquelle le professeur rationalise et organise son enseignement en le découpant en unités distinctes* ».

C'est dans le cadre de la séquence que se fait la construction des savoirs et des savoirs faire. La séquence est aussi constituée de moments (oral, lecture, lexique / syntaxe / orthographe / conjugaison, écriture). Le projet pédagogique selon le document d'accompagnement [Ibidem] « *permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme* ». On invite donc, l'enseignant à structurer son enseignement en ensemble cohérents de séances s'organisant autour de projets pédagogiques clairement définis c'est-à-dire en séquences. L'enseignant organise des activités de tous ordres (lecture, lexique/syntaxe; écriture) afin de doter progressivement les apprenants de compétences nécessaires à la lecture et à l'écriture autonomes. Il doit aussi développer chez eux « *des attitudes sociales positives à l'esprit de recherche et de coopération, de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de ces projets* »selon nouveau programme (p24) [4]

1.3.1. Les compétences à installer en 1^{ère} AS :

- Compétence de lecture : L'objectif est de rendre les élèves capables de comprendre un texte en construisant une ou plusieurs interprétations. Il s'agit donc de mettre une stratégie de lecture : observer, émettre des hypothèses analyser et interpréter. Développer une compétence de lecture, c'est permettre aux apprenants de « *comprendre et interpréter des discours écrits/oraux pour les restituer sous forme de résumés à un (des) destinataire(s) précis ou pour exprimer une réaction face à ces discours* » (p30) [5].

- Compétence de production à l'écrit : en écriture cette notion de projet est importante puisque l'objectif est d'aider l'apprenant à produire, dans le cadre d'un projet des écrits variés. C'est à l'enseignant de fournir les méthodes qui permettent donc, à l'apprenant de produire des types de discours (une lettre, un récit).

- Il faut souligner que le nouveau programme, prend en compte l'importance de la communication orale « *interpréter des discours oraux / et produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations* » (p35) [5]. On accorde une place importante à l'apprentissage de l'écoute et de la prise de parole, dans différentes situations (exposé, conférence, débat, émission de radio ou de télévision). Dans tous les cas, ils analysent la situation de communication en identifiant les types de discours, par exemple dans l'interview, l'apprenant retrouve les marques de l'énonciation, l'ouverture et la clôture de l'échange, les enjeux de la communication, le temps et l'espace. Les activités de l'oral sont programmées au début de la séquence, généralement en phase d'imprégnation, à partir d'une ou deux questions sur le thème traité, en classe ou en fin de séquence où l'apprenant présentera oralement le résumé d'un texte.

1.3.2-L'évaluation

Les concepteurs du nouveau programme définissent les objectifs de l'évaluation qui s'inscrit dans le cadre de la pédagogie du projet et qui doit être aussi adaptée aux caractéristiques des nouveaux programmes fondés sur l'approche par compétence, « *Dans le cadre de mise en œuvre de la réforme du système éducatif national, l'évaluation constitue (...), ses diverses stratégies et ses différentes fonctions un levier essentiel du processus d'amélioration de l'enseignement.* (p17) [11]

L'évaluation sera établie en trois phases :

- L'évaluation diagnostique :

Elle intervient au début de l'enseignement/apprentissage. Elle permet de connaître le niveau des apprenants : il s'agit de détecter chez eux les éléments

positifs mais aussi les insuffisances.

Ainsi, à partir des résultats obtenus l'enseignant pourra reformuler les objectifs et réadapter les contenus en fonction des besoins immédiats des élèves.

- L'évaluation formative:

Elle occupe une place importante dans le processus enseignement / apprentissage, elle intervient durant toute l'année scolaire. Il s'agit d'évaluer les apprentissages de façon continue, dans le but de corriger d'améliorer les travaux réalisés par les apprenants. Les différentes épreuves d'évaluations sont données sous forme d'exercices d'application en classe, des interrogations et devoirs surveillés ou des travaux de recherches effectués en dehors de l'école.

- L'évaluation certificative :

Elle permet de reconnaître les compétences acquises chez l'apprenant, elle intervient à la fin d'une étape, trimestre ou année.

Il est important de noter que les trois phases de l'évaluation étaient aussi appliquées dans les instructions officielles des années 80/90. Mais, ce qui est nouveau dans l'évaluation en général, c'est l'apparition des pages « *autoévaluation* » dans le nouveau manuel. C'est une nouvelle façon de vérifier des acquis des élèves, à la fin de chaque séquence. Ces « *pages* » sollicitent les apprenant à s'auto évaluer.

1.3. 3. Le cadre théorique :

Les auteurs du nouveau programme se réfèrent du point de vue théorique à la linguistique de l'énonciation et au cognitivisme, et du point de vue méthodologique à l'approche communicative (au sens large) ainsi qu'à la pédagogie de la compétence.

Il est important de noter que le présent programme accorde une place prépondérante aux notions de « texte » et discours ». Au préalable, il nous faut définir ces deux concepts : Texte / discours.

Selon GREIMAS et COURTES (1979, p389) [22] le texte « s'oppose au discours

d'après la substance *graphique ou phonique utilisée pour la manifestation du procès linguistique, le texte serait alors un énoncé qui peut s'actualiser en discours* ». La notion de texte vague et sans effet, se verra se substituer les concepts d'énoncé et de discours Louis GUESPIN (1971 : p3) [23].

En résumé texte est défini comme : « *Objet concret, matériel, empirique de la chaîne parlée ou écrite formant une unité communicationnelle (dont s'occupe l'analyse textuelle)* ». Alors selon MAINGUENEAU (1996), J.M ADAM (1999) [24] le discours est défini comme « *texte en situation, produit dans une situation déterminée (participants, institution, lieu, temps)* ». D'après ces définitions le discours est un texte, ce dernier est un objet perceptible et concret.

1.3.4. Les contenus :

Les contenus sont d'abord présentés dans un tableau synoptique puis traités de façon détaillée dans les tableaux, relevant de chaque objet d'étude, à la fin de chaque grille, on propose une liste d'activités à l'oral et à l'écrit ou en lecture. Il faut noter que ces grilles ne représentent pas la progression à partir des tâches réalisées, cependant ils fournissent à l'enseignant de nombreuses possibilités pour structurer les apprentissages sur toute l'année de formation.

Ces tableaux proposent des points de repères qui peuvent aider le professeur à concevoir des projets pédagogiques. Quant aux objectifs et aux compétences à développer en lecture en écriture sont également présentés en tableaux. La première colonne de chaque tableau définit les compétences de lecture et d'écriture, la deuxième colonne détermine avec précision les objectifs visés. A la fin de chaque tableau, on propose une liste d'activités à l'oral et à l'écrit ou en lecture que l'apprenant réalise au cours de sa formation. Nous pouvons dire le nouveau programme de 1^{ère} AS est un peu ambitieux vu le nombre de projets d'étude à traiter en classe, rappelons que chaque projet est composé de trois à quatre séquences destinés aux élèves de seconde de filière scientifique ayant 3 heures seulement de français par semaine. (Se référer aux tableaux appendice A).

1.4. Enseignement/Apprentissage de la littérature :

Introduction

Dans la troisième partie de cette étude, nous tenterons de définir le concept de littérature à partir des définitions proposées par les dictionnaires (Larousse, Didactique) et par les chercheurs et didacticiens issus de divers courants méthodologiques. Nous évoquerons l'évolution de la notion et sa décomposition en « texte littéraire ». Est-ce qu'il est plus simple de définir cette expression (TL) que le concept de littérature ? Nous essayerons enfin de définir chacun des deux termes : « texte » et « littéraire » selon J.M. ADAM et CHAREAUDEAU. Ceci nous conduira à réfléchir sur les finalités et les enjeux de l'enseignement de la littérature en FLM (français langue maternelle) et en FLE (français langue étrangère).

1.4.1. Qu'est-ce que la littérature ? Quels sont les enjeux et les finalités de son enseignement ?

La littérature a toujours occupé une place importante dans l'enseignement du français langue maternelle (FLM) parce qu'elle « *joue à la fois un rôle de modèle langagier et véhicule une certaine culture que l'école a pour mission de transmettre à l'élève* » M. LEBRUN cité par J.J.DUFAYS L.GEMMENE et D.LEDUR. (1996 : p16) [5]. En effet, le texte littéraire constitue le support privilégié pour l'enseignement / apprentissage de la langue et la transmission de la culture. C'est à travers ce document que l'élève retrouvera le style d'écriture propre à la littérature (richesse lexicale, syntaxique...). De plus, le TL ou l'œuvre intégrale communique aussi le patrimoine culturel ou la culture collective.

Avant d'aborder les enjeux et les finalités de l'enseignement / apprentissage de la littérature en langue maternelle et en langue étrangère, il faut préalablement tenter de définir la notion de littérature :

1.4.1.1. La notion de littérature :

Charles BATEUX fut le premier à employer le terme de littérature pour différencier et mettre en lumière les œuvres des grands écrivains « *au sein de ce qu'on appelait jusqu'alors les « Belles-lettres »* J.L. DUFAYS (1996 : p 62) [25]. Le dictionnaire Larousse (1991 : p575) [26] définit la littérature comme « *un ensemble des œuvres écrites ou orales auxquelles on reconnaît une finalité esthétique* » selon R.BARTHES cité par karl canvat (2000 : p57) [27] *la littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout. C'est un objet d'enseignement* », la première définition insiste sur la beauté du texte littéraire, sur la langue ou le style d'écriture spécifique à la littérature par contre Roland Barthes banalise la littérature et la « *désacralise* » puisqu'elle n'est plus *l'objet « choisi pour le prestige qu'on lui accordait mais elle est un objet enseignable* » [Ibidem]. Il n'y pas donc une seule définition de ce concept mais plusieurs ; pour G.LEGROS [Ibidem] la littérature est :

« cette grande aventure commune où auteurs et lecteurs explorent les rapports de l'homme avec lui-même et avec le monde à travers les divers modes de représentations permis par le langage, tentant de se frayer de nouvelles voies à mesure que certaines semblent devenues trop familières »

La littérature fut l'objet d'une réelle préoccupation au cours du XIX siècle, mais l'intérêt qu'on portait à cette notion fut grand vers la fin du XIX siècle a fait l'objet de deux approches opposées :

- Une approche interne :

C'est une approche centrée sur la recherche « *d'une littéarité immanente aux textes et/ou à leurs contextes d'énonciations* », d'après J. DUFAYS, L. GEMMENE et D. LEDUR (1996 : p62) [25]. Mais qu'est-ce que la littéarité ? Selon le dictionnaire du littéraire (2003 : p349) [28] « *la littéarité est le caractère de ce qui est littéraire* ». Cette notion a été proposée par JAKOBSON en 1919 [Ibidem] dans un article « *la*

nouvelle poésie russe », il dit : « *l'objet de la science de la littérature n'est pas la littérature mais la littéarité* , c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire », ce qui est visé c'est l'approche interne et abstraite du fait littéraire, « *se donner pour objet la littéarité supposait de renoncer à isoler l'œuvre dans sa particularité (historique ou biographique)* », d'après ce même dictionnaire du littéraire.

- Une approche externe :

C'est une approche centrée « *sur la mise en relation des textes avec leur(s) contexte(s) de réception* » [25]. Le concept même de littérature, s'est trouvé *progressivement remplacé par deux nouveaux concepts*, ceux de littéarité et de texte littéraire. Mais qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

1.4.1.2. Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

Décomposons l'expression et définissons d'abord le concept « *texte* ». Selon J.M. ADAM (1991)[28] « *le texte est un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opérée sur l'objet concret (le discours)* ». Ce qui nous, conduit à mettre en lumière l'opposition entre texte et discours. Selon CHARAUDEAU [Ibidem] le texte :

« Est un objet qui représente la matérialisation de la mise en scène de l'autre langage. Il est le résultat singulier d'un processus qui dépend du sujet parlant particulier et de circonstances de productions différentes. Chaque texte se trouve donc traversé par plusieurs discours qui s'attachent chacun, à des genres ou des situations différentes »

Par exemple le discours littéraire est fait de tous les textes littéraires. Par ailleurs, P.DEMOUGIN (2000 : p219) [29] nous propose une définition plus simple du texte, il dit « *le texte est un découpage d'un ensemble graphique ou sémantique* ».

En effet, pour des besoins pédagogiques scolaires, l'école utilise des

fragments de textes prélevés, prédécoupés des œuvres, des romans ; donc c'est l'usage scolaire qui amène à isoler le texte à des fins didactiques. Ces textes découpés ou prélevés sont appelés « morceaux choisis » ou « extraits ». A partir de ces extraits et morceaux choisis contenus dans les manuels scolaires du primaire et du secondaire qu'on développe la lecture en France. Le mot « *texte* » va remplacer les termes « *morceaux* » et « *extraits* ». Selon P. DEMOUGIN présenté par M.J. FOURTANIER et G. LANGLADE (2000 : p217) [Ibidem] Le « *texte* » est *perçu à partir de la 2^{ème} moitié du XIX* comme une « *unité de travail scolaire, comme le support de l'activité dans l'espace et le temps de la classe* ». Le texte s'impose donc comme une unité didactique indépendamment de son objet.

C'est en 1947 que l'expression *texte littéraire* apparaît, l'association des deux concepts « *texte* » et « *littérature* » commence à paraître dans les manuels scolaires. Le *texte littéraire* existe ainsi comme une forme différenciée par rapport à d'autres formes textuelles, aux écrits sociaux, aux textes authentiques. Cependant, le *texte littéraire* est-il authentique ? Mais qu'est –ce qu'un *texte authentique* ? Selon le dictionnaire de didactique J. PCUQ (2003 : pp69-70) [8] « *la caractérisation d'authentique (...), est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communications réelles* ». Le *document authentique* renvoie à «*des messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle etc...* ». Il faut noter que ce concept (TL) perd ses caractéristiques quand il est didactisé ; il perd de son authenticité, par exemple le contexte situationnel. Un *texte littéraire* tronqué ou réécrit perd son authenticité. D'après cette définition, le *texte littéraire* ne peut être considéré comme *document authentique* puisque cette notion englobe surtout les documents médiatiques et ceux tirés de la vie quotidiennes.

Aujourd'hui, le *texte* est associé au type de *texte* « *narratif* », « *descriptif* », « *argumentatif* ». Donc la *littérature* n'est plus qu'une caractérisation typologique

parmi d'autres. M.THERIEN (1997p: 21-22) [29] écrit à propos du texte littéraire « *un grand nombre de théoriciens s'entendent sur les quatre éléments suivants :*

- *Le texte littéraire est polysémique ;*
- *Le texte littéraire est une régularité de forme (...)*
- *Le texte littéraire s'inscrit dans une série qu'il reprend et complète, l'intertextualité qui le caractérise donnant à lire la culture et à la construire (...);*
- *Le texte littéraire s'ouvre sur l'imaginaire »*

Thérien a tenté de définir le texte littéraire à partir des définitions proposées par des chercheurs et didacticiens. Certains cherchent à définir le littéraire par le type de langue utilisé, certaines constructions ou certains mots sont considérés plus littéraires que d'autres parce qu'ils se trouvent dans des contextes reconnus plus littéraires. D'autres estiment que le TL offre une lecture inépuisable.

Selon J. PEYTARD (1982 : p36) [30], le texte littéraire est un discours spécifique non seulement

« En ce qu'il se distingue d'autres discours (comme le discours scientifique du discours journalistique) mais aussi surtout parce qu'il est isolable de l'ensemble des autres pris simultanément ».

Donc, le document littéraire possède des caractéristiques spécifiques :

Il se caractérise aussi par une typographie particulière qui permet aux étudiants de le reconnaître facilement, à condition que le document proposé soit semblable à l'original. Par exemple, la forme typographique d'un poème est nettement différente de celle d'un roman ou d'une nouvelle. Le TL se distingue non seulement au niveau de la forme mais aussi au niveau du contenu à ce sujet J. PUIG (2000) [31] déclare :

« Le texte considéré comme littéraire serait d'abord texte qu'aucune lecture n'épuise, (...) c'est un texte qui dépasse, un texte en excès sur les lectures qu'on peut en faire, un texte qui laisse son lecteur libre d'y revenir de le relire, de le lire ».

Le texte littéraire offre à chaque fois une lecture et une interprétation nouvelle et différente.

1.4.1.3. Quels sont les enjeux et les finalités de l'enseignement de la littérature en FLM (Français Langue Maternelle) ?

L'un des principaux objectifs de l'enseignement de la littérature est de développer une compétence de lecture en FLM.

Les programmes officiels en France, accordaient une place prépondérante à la littérature. C'est à partir de cette dernière qu'on développe une compétence de la lecture. Alors qu'est-ce que lire ? « *Lire n'est pas qu'une activité de décodage, lire c'est comprendre, c'est une activité par laquelle le lecteur prélève des indices qu'il met en relation avec son savoir dans le cadre d'un projet* » [32].

Il y a un va et vient permanent entre décodage et compréhension et cela grâce à des repérages d'indices de toutes sortes. Donc, il y a d'abord déchiffrement des signes, écrits c'est ce qu'on appelle décodage ensuite, il y a construction du sens des mots qui forment l'ensemble du texte. L'acte de lecture est d'abord « *perception* » cette dernière selon P.PIAGET cité par E.PAPO et D.BOURGAIN (1989 : p22) [1] « *peut être définie comme le mode de connaissance qu'un individu a d'un objet présent en référence avec un champ sensoriel* », « *percevoir un objet, c'est lui assigner un/des sens* » ; il s'agit de construire le sens d'un texte par un lecteur. La lecture est définie aussi comme « *une activité de compréhension* » [Ibidem].

Il est important de définir ce qu'est la compréhension ¹ et ses relations avec la lecture décodage puisque comprendre et lire sont deux activités différentes. Alors comment développer chez les élèves un savoir lire, une aptitude à comprendre ? Pour rendre les élèves capables d'une lecture / compréhension autonome, on leur offre des théories du texte (la sémiotique, la linguistique textuelle, la narratologie) qui servent à

1. Mais qu'est-ce que la compréhension ? Selon, J.L Dufays, et D. Ledur, et L. Gemmene, la compréhension ce n'est recevoir passivement du sens déjà-là ; c'est bien plutôt construire du sens à l'aide du texte et des codes dont on dispose.

trouver une interprétation et une analyse au texte. Ceci nous conduit à s'interroger sur l'évolution de la lecture en France.

- Aperçu Historique :

Sous l'ancien régime, avant 1884, l'école ne s'adressait qu'à une élite et la lecture était conçue comme une préparation à l'écrit. La méthode de lecture qui se pratiquait à l'époque était celle de l'analyse grammaticale et rhétorique. Autour des années 1880, le nombre de lecteurs augmente ; ainsi à partir de la lecture, s'organise la promotion des grands écrivains français.

Entre 1914 et 1964, la littérature était conçue comme la défense et l'illustration d'un patrimoine culturel qu'il faut préserver et vénérer. Donc, le rôle de l'école consistait à transmettre un patrimoine culturel, ce qui fait, l'enseignement de la littérature contribuait à la formation d'une identité collective « *basée sur des référents culturels communs* » J. DUFAYS (1996 : p21) [25]. Grâce à la lecture que la transmission du patrimoine culturel s'effectuait. A cette époque, deux méthodes étaient appliquées en France aux textes étudiés :

- La lecture suivie : qui consiste à lire le texte en l'accompagnant d'un bref commentaire afin de susciter une compréhension globale.
- L'explication de texte : cette méthode vise à faire comprendre un texte en donnant aux élèves un maximum d'informations. Il faut signaler qu'en Belgique, l'explication de texte fut rebaptisée lecture analytique et la lecture suivie est appelée lecture cursive.

A la fin des années 60, l'enseignement de la littérature a évolué selon J. DUFAYS et al (p23) (Ibidem) pour trois raisons :

- 1- *Le public scolaire augmente et se diversifie.*
- 2- *L'existence des disparités sociales et culturelles.*
- 3- *La montée des valeurs de la science et de l'économie.*

A cette période le corpus de textes à lire est plus diversifié, puisqu'on propose

dans les manuels non seulement des textes d'auteurs anciens mais aussi des écrivains contemporains.

La notion de texte s'élargit ; nous retrouvons la bande dessinée, le récit de presse, la chanson... Les finalités de l'enseignement de la littérature ne sont pas seulement esthétiques et morales conçues pour une élite mais les enjeux deviennent plus réalistes et plus communicatives.

Vers les années 80, on s'intéresse davantage à la lecture qui devient une activité de compréhension. Auteurs et didacticiens proposent des méthodes qui contribuent à construire la signification d'un texte.

1.4.1.4. Enseignement de la littérature en classe de F L E :

- Enjeux et finalité :

Par le texte, la littérature « *désacralisée* » entre dans la classe de langue, selon E.PAPO et D. BOURGUAIN (1989 : p8) [1] « *la littérature peut et doit être présente dans la classe de langue (...) Texte littéraire est un laboratoire langagier où la langue est si instamment sollicitée et travaillée que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements* ». L'utilisation du texte littéraire, permet aux apprenants non seulement d'enrichir leur vocabulaire et de connaître des structures syntaxiques, mais aussi d'être en contact avec d'autres cultures.

Autrefois l'enseignement de la littérature avait deux objectifs : Enseigner la rhétorique et la morale. Il s'agissait d'initier les élèves à une bonne moralité et aussi à l'art de bien écrire puisque le texte littéraire constituait le modèle du bien dire et du bien écrire.

L'utilité de l'exploitation didactique des textes littéraires dans l'enseignement des langues est reconnue depuis trente ans, depuis la mise en pratique des principes

retenus de l'approche communicative. La réintroduction du texte littéraire en classe de langue est recommandée par les didacticiens ; pour non seulement sensibiliser l'apprenant à la langue (la richesse lexicale et syntaxique du document littéraire) mais aussi pour développer une compétence de lecture et d'écriture.

1.4.1.5. Le texte littéraire et les différents courants méthodologiques :

- Tradition classique :

Selon la tradition classique, on peut et on doit apprendre la langue par la littérature car la littérature selon J. PEYTARD (1982 : p60) [30] « *fournit l'essentiel des matériaux et des outils, des supports et des modes de traitement* », d'abord la littérature est au service d'un travail de langue. Le recours aux textes et aux exemples littéraires faisait apparaître :

a. La langue à apprendre : Selon J. PEYTARD (p61) [30], « *toutes les littératures sont en effet mises au service d'un travail de langue* ». C'est à partir d'un corpus d'extraits littéraires, que des exemples et des activités linguistiques (grammaire, orthographe, vocabulaire) sont présentés aux élèves. La maîtrise du système linguistique est primordiale, la finalité « *est bien d'apprendre la langue par la littérature* ». (p60) [30]

b. La culture ou le patrimoine culturel, l'étude des textes littéraires permettent non seulement une maîtrise de la langue mais aussi l'acquisition ou la connaissance ou la connivence culturelle et l'allusion littéraire.

c. L'apprentissage par la mémorisation, le « par cœur » prend une place privilégiée dans l'apprentissage de la langue étrangère. Les élèves sont conviés à mémoriser des morceaux de textes et de discours pour les réutiliser dans des situations bien définies.

Les méthodes audio-orales et audio-visuelles

Les méthodes audio-orales et audio-visuelles estiment que l'utilisation du texte

littéraire en classe de langue, doit être modérée ou limitée en début d'apprentissage, les raisons invoquées sont d'ordre pratique et linguistique, selon ces méthodes la langue est d'abord une réalité orale, l'oral occupe donc une place plus importante que l'écrit. Il est plus pratique pour un débutant de savoir répondre à un douanier que de savoir réciter un poème de Heine selon ces méthodes [30]. Pour ces dernières, l'étude d'un texte littéraire exige un minimum de connaissances préalables de la langue étrangère. Tout travail d'apprentissage de la langue à partir des textes littéraires dévalorise ces derniers. Si la littérature est écartée puisqu'elle est valorisée.

Exclure le texte littéraire de l'enseignement de la langue étrangère s'explique par des raisons diverses :

- Le texte littéraire est écarté parce qu'il appartient un univers particulier, éloigné de la langue « parlée ».

Les méthodes audio-orales et audio-visuelles rejettent la description puisque la communication par le dialogue exclut souvent la description. Le texte littéraire est proposé aux élèves non débutants, ayant un niveau intermédiaire. Le TL ne sert pas seulement à un apprentissage langagier.

D'une part, nous pouvons dire que les finalités de l'enseignement / Apprentissage en FLM et en FLE sont identiques puisqu'ils visent le développement de deux compétences : la lecture et l'écriture. D'autre part, nous remarquons que l'extrait littéraire sert souvent de prétexte à une exploitation linguistique en classe de FLE ; cependant, en FLM l'extrait ou l'œuvre littéraire transmet non seulement des connaissances mais aussi inculque des valeurs morales.

CHAPITRE 2

METHODOLOGIE

2.1. Enquête auprès des enseignants et des élèves de 1^{ère} As :

Pour cerner la façon dont les lycéens de 1^{ère} AS considèrent la littérature, et pour connaître l'opinion de ces derniers sur les textes littéraires contenus dans le nouveau manuel, nous nous livrons à une enquête sur le terrain. Cette enquête sera menée auprès des élèves du lycée El Feth de Blida centre, sur un échantillon restreint : 2 classes de 1^{ère} AS Série sciences.

Nous allons soumettre aux élèves, un questionnaire composé de trois parties:

1. Leur définition de la littérature
2. Leur avis sur les textes littéraires choisis dans le manuel.
3. Les textes et les auteurs qu'ils aimeraient retrouver dans le manuel.

Un autre questionnaire sera destiné aux professeurs de français de Blida centre. Cet outil, nous, permettra de déceler les attitudes et les représentations de ces enseignants à l'égard du texte littéraire d'une manière générale et de ceux proposés dans le nouveau manuel de 1^{ère} AS en particulier.

Le questionnaire est composé de 12 items, il s'articule autour de trois thèmes :

1. Place et fonction du texte littéraire dans le nouveau manuel.
2. Exploitation envisagée du texte littéraire dans la classe de 1^{ère} AS.
3. La littérature qui conviendrait à nos apprenants de 1^{ère} AS.

Avant de découvrir les représentations des apprenants et des enseignants du texte littéraire, il convient d'abord de définir le concept de représentation, ensuite d'en présenter un aperçu historique. Enfin, nous établirons un lien entre les représentations et l'Education.

2.1.1. La notion de représentation :

2.1.1.1. Définition :

La notion de représentation est :

- Soit « *une forme de traduction de la pensée par les relations de correspondances : concept, image, règles...* ».
- Soit « *la traduction par des signes (ou avec des réseaux de signes) d'une réalité physique ou conceptuelle* ». [33]

Les représentations jouent un rôle important dans « *les théories cognitives : Elles sont le lien symboliques entre l'environnement extérieur et notre monde* » [34]. Les représentations sont un produit de l'esprit humain qui recrée en lui une image complexe de son environnement afin de mieux penser et agir.

2.1.1.2. Aperçu historique :

Depuis le XIX^e siècle que le concept de représentation existe. Ce dernier a été réintroduit par MOSCOVICI en 1961 dans la recherche active. C'est un concept transdisciplinaire (psychologie cognitive, psychologie sociale, éducation). Les représentations permettent d'étudier les comportements et leurs rapports dans la société.

MOSCOVICI attribue à DURKHEIM (1858-1917) [35] la paternité réelle du concept de représentation. Par ailleurs, la psychologie de Piaget (1896-1980) contribue à l'approfondissement de l'étude des « *des mécanismes psychiques et sociologiques à l'origine des représentations et leurs évolutions* ». MOSCOVICI attribue à FREUD (1856-1939) l'analyse de la genèse des représentations individuelles chez l'enfant.

Au cours du XX^{ème} siècle se sont développés les travaux portant sur l'apparition, la nature et la structure des représentations sociales « *socialement*

élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social », selon D. JODELET [Ibidem].

Pour BONARDI et ROUSSIAN (1999) [Ibidem] l'analyse d'une représentation sociale permet de comprendre et d'expliquer les relations sociales qui unissent les individus.

2.1.1.3. Les représentations et l'apprentissage :

Les spécialistes de l'apprentissage considèrent les représentations comme un concept fondamental dans l'enseignement / apprentissage de toutes les disciplines. Si l'enseignant prend en considération les représentations de l'élève ; ce dernier modifie sa conception de l'apprentissage, la conception du cours change. Les didacticiens des sciences ont essayé d'explicitier et d'approfondir cette notion dans une perspective didactique. L'étude des représentations est importante puisqu'elle permet de mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues et la proposition des «*solutions*» didactiques appropriées, par exemple étudier l'image qu'un apprenant se fait d'un pays et les représentations qu'il construit de son propre apprentissage de la langue de ce pays. MULLER (1998) [36] analyse les représentations des élèves romands vis-à-vis de la langue allemande ; les élèves se sont construits une image négative de la langue allemande par rapport au pays. Donc, l'image qu'un apprenant s'est forgée d'un pays et les représentations qu'il construit de son propre apprentissage de la langue de ce pays peuvent l'empêcher d'apprendre correctement cette langue. L'apprenant prendra conscience de cela car «*Les situations didactiques doivent donc favoriser une prise de conscience par l'apprenant des obstacles que ses représentations entraînent*» [Ibidem]. Les questionnaires que nous avons soumis aux élèves et aux professeurs de français nous permettent de connaître l'image que l'apprenant et l'enseignant se sont fait de la lecture du texte littéraire. L'analyse de leurs représentations va nous aider à modifier leurs conceptions vis à vis de la littérature.

2.1.2. Les résultats de l'enquête :

2.1.2.1. Interprétation des résultats du questionnaire enseignants :

Le questionnaire que nous avons élaboré est composé de 12 questions abordant trois thèmes :

- Place et fonction du texte littéraire (TL) dans le nouveau manuel de 1^{ère} AS.
- Compétences à développer à partir du TL.
- La littérature qui convient aux apprenants algériens.

Ce questionnaire s'adresse donc aux professeurs de français (16 femmes et 4 hommes) issus de différents lycées de Blida ; leur âge varie entre 29 et 55 ans et leur expérience professionnelle va de 5 à 30 ans. Cependant, ils possèdent des diplômes différents : Soit une licence d'enseignement (français, allemand, italien, espagnol) soit un ingénieur en agronomie.

L'objectif de notre enquête par le questionnaire, est de déceler les représentations des enseignants à l'égard du texte littéraire en général, et de celui contenu dans le nouveau manuel en particulier. L'enquête, nous permet aussi de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse formulée plus haut : la littérature algérienne conviendrait à nos élèves de 1^{ère} AS.

Avant d'entamer l'analyse de chaque réponse, il est important de préciser que nous avons proposé des questions fermées, ouvertes et semi-ouvertes. Ces dernières suscitent souvent plusieurs réponses ; par conséquent, nous avons obtenu plus de réponses que le nombre de personnes interrogées.

1- Pensez-vous que l'étude des textes littéraires soit indispensable en 1^{ère} AS ? Pourquoi ?

70% de professeurs estiment que l'étude des textes littéraires est nécessaire en classe de langue en général et en 1^{ère} AS en particulier. Ils justifient leur réponse

en disant que le texte littéraire est un document riche en vocabulaire dont le « *style d'écriture est travaillé* » donc l'apprenant « *s'imprègne de la langue étrangère* ».

A travers ce genre de textes, l'élève découvre aussi des auteurs, des œuvres, des styles d'écriture et diverses cultures. Cependant, 30% d'enseignants trouvent que le document littéraire n'est pas indispensable en 1^{ère} AS parce qu'ils considèrent que les apprenants à ce stade de leur apprentissage ont encore des difficultés à lire des textes simples. Selon certains, le français n'est plus qu'« *un outil de communication* » et, dès lors, son apprentissage peut se faire sans l'étude de la littérature.

2- Quelle place occupe le texte littéraire dans le nouveau manuel de 1^{ère} AS ?

Près de la moitié des enseignants interrogés soit 50%, déclarent que le texte littéraire occupe une place importante dans le nouveau manuel de 1^{ère} AS série science. Par contre 50% d'autres trouvent que le document littéraire a une place restreinte.

3- Quelle est sa fonction principale ?

48% de professeurs de français utilisent le texte littéraire pour enseigner/apprendre la lecture. En effet, le TL est généralement proposé dans le projet pédagogique afin de développer la compétence de lecture/compréhension. Donc pour appréhender le sens du texte, l'élève doit passer par des moments spécifiques. C'est ce que Sophie MOIRAND [81] appelle les stratégies de compréhension : Savoir anticiper, émettre des hypothèses de sens et lecture silencieuse.

- 1- Observation du texte et du para texte : l'élève est invité à observer le texte afin de dégager son « image » présentée sous forme de titre, chapeau, illustration et références (auteur, œuvre)
- 2- Etude rapide des éléments périphériques qui entourent le document

- 3- Formulation des hypothèses de sens à partir du para texte.
- 4- Lecture silencieuse orientée (exemple : Relever le champ lexical d'un mot important contenu dans le titre). Notons que la lecture silencieuse orientée est recommandée par les inspecteurs du secondaire vu son efficacité.
- 5- Vérification des hypothèses de sens.
- 6- Analyse approfondie du texte : l'analyse du document se fait à partir d'un questionnement précis élaboré par l'enseignant, qui permettra à l'élève de repérer les marques d'un type de texte et le thème traité. Il doit aussi retrouver les marques de l'énonciation. Le questionnement accompagnant le texte permet à l'apprenant donc de construire le sens du texte où du moins retrouver ses points forts.

En guise de conclusion à cette étude l'élève est invité à résumer le texte ou à dégager son plan. Il faut préciser qu'à la fin de la phase interprétative, l'élève aura découvert le genre du texte littéraire (poème, conte, nouvelle ...) et le type de texte (narratif, descriptif, argumentatif, explicatif).

Notons que dans le cadre du projet pédagogique l'objectif est double : développer une compétence de lecture/compréhension et une compétence de production écrite. A la suite de la phase de compréhension et les activités de langue, l'apprenant est appelé à produire un type ou un genre de texte à partir du texte support.

Avec la réforme de 2005, le TL est abordé dans une nouvelle approche le groupement de textes (nouveau manuel de 1^{ère} AS). La lecture proposée, est souvent sélective de nombreux documents. L'élève est convié à résumer l'essentiel des textes ou à élaborer une synthèse de documents sur un thème précis.

Par ailleurs, 36% d'autres privilégient ce genre de document pour enseigner / apprendre les points de langue (grammaire, vocabulaire..). Il faut préciser qu'à partir du ou des texte(s) support(s) proposé(s) en lecture / compréhension, l'enseignant aborde les points de langues imposés par le programme officiel. L'enseignant relève les exemples du texte support pour étudier un point de langue (la transformation passive). L'élève verra les contraintes textuelles du point de langue abordé.

Pour 16% d'entre eux, sa fonction principale est d'initier les élèves à l'écriture. Rappelons que la production écrite est intimement liée à la lecture compréhension puisqu'à partir du texte support et du type de texte étudié que l'élève produira à la fin de l'unité didactique (avant l'introduction du concept du projet pédagogique). Avec la réforme, l'apprenant produira un texte en trois « jet » dans chaque séquence. Il produira donc trois textes en trois séquences. Sans parler d'une production finale d'un texte en deux « jet » à la fin de chaque projet.

Notons que certains considèrent ce document comme le support idéal pour enseigner/apprendre la langue, la lecture ainsi que l'écriture. Car le TL est riche en vocabulaire et en tournures syntaxiques.

4- La méthodologie de présentation de cours vous convient-elle ?

La méthodologie proposée dans le nouveau manuel scolaire ne convient pas à 75% d'enseignants, puisque cette nouvelle approche (le groupement de textes) nécessite plusieurs séances de lecture des TL (longs généralement), l'enseignant ne peut aborder donc, d'autres activités proposées dans chaque séquence que constitue un projet pédagogique. Cependant, pour 25% cette façon de présenter le cours est appropriée aux objectifs du projet pédagogique.

5- Utilisez-vous les méthodes proposées par les auteurs du nouveau manuel ?

Les méthodes présentées par les auteurs du nouveau manuel sont utilisées par plus de la moitié des enseignants soit 55%. Ces derniers, estiment qu'ils sont contraints de les suivre parce qu'ils n'ont pas le choix. En revanche, 45% d'autres personnes interrogées expriment leur insatisfaction en disant que ces méthodes « *ne sont pas appropriées aux objectifs d'apprentissage* » et « *qu'elles ne sont pas adaptées au niveau des élèves* » donc, « *elles ne leur facilitent pas la tâche* ».

Les thèmes choisis ne correspondent pas toujours aux centres d'intérêt des élèves, le matériel présenté est insuffisant (textes peu motivants, absence de moyens audio-visuels).

6- Quelles compétences souhaiteriez-vous développer à partir du texte littéraire ?

- Développer une compétence de lecture
- Développer une compétence de l'écrit
- Développer le goût de la lecture

71,43% de professeurs estiment que le texte littéraire est un support privilégié, pour provoquer le désir de lire et susciter le « plaisir » de la lecture, afin de développer le goût de lire chez les apprenants de 1^{ère} AS. Les mettre en contact avec ce type d'écrit c'est les préparer à la lecture littéraire. 17,86% de professeurs pensent que le texte littéraire est aussi motivant pour développer l'écrit, c'est un modèle à imiter en écriture, très souvent, c'est à partir du TL narratif par exemple que l'apprenant est convié à imaginer une suite à un récit ou à produire un type de texte. Néanmoins, pour 10,71% seulement d'enseignants le document littéraire favorise le développement d'une compétence de lecture.

7- Les textes littéraires choisis par les auteurs du nouveau manuel sont-ils accessibles ?

Il faut rappeler que les textes proposés dans le nouveau manuel sont longs et contiennent souvent un vocabulaire difficile, prenons l'exemple de l'extrait de M. Dib « *le métier à tisser* » composé de 5 pages, chacune des pages est accompagnée de trois ou cinq questions. 80% de professeurs estiment que les textes choisis par les auteurs du manuel ne sont pas à la portée des élèves de seconde dont la plupart ont encore des difficultés à lire des textes simples. 20% seulement trouvent que les extraits sélectionnés sont accessibles, adaptés au niveau des élèves de 1^{ère} AS.

8- Quelles informations donneriez-vous à vos élèves pour les intéresser à lire les textes littéraires (TL) ?

Il est important de souligner que 80% d'enseignants ont répondu à cette question et 20% se sont abstenus.

Pour intéresser les apprenants à lire les TL, de nombreux enseignants estiment que l'étude biographique ou la présentation de l'œuvre motive l'élève non seulement à lire ces textes mais le stimule aussi à effectuer une recherche personnelle sur l'auteur ou l'œuvre étudié.

9- Pour développer une ou des compétences vous préférez travailler sur des textes d'auteurs :

Algériens ? Maghrébins ? Africains ? Français ? Tous les auteurs francophones ?

36% de professeurs préfèrent travailler sur des textes d'auteurs francophones puisqu'ils jugent que cette littérature constitue une ouverture sur le monde « *elle permet aux apprenants de s'ouvrir sur le monde et par conséquent de connaître d'autres cultures, d'autres civilisations* ». Par ailleurs, 29,03% d'enseignants estiment qu'il est plus intéressant d'étudier des textes d'auteurs algériens puisque ces derniers sont connus des élèves et que ceux-ci ne seront donc pas bloqués en principe par le référent culturel de l'écrivain. Ils parlent des traditions et des coutumes algériennes connues des élèves, ils introduisent des mots et des expressions de la langue maternelle transcrits en français, prenons l'exemple du texte de M. FERAOUN (2005 : p9) [82] intitulé « *Mon village* », nous retrouvons des mots de la langue maternelle « *djema* » « *gourbi* ». Nous retrouvons aussi des prénoms algériens « *Mokhtar* » « *Sidi-Daoud* ».

En revanche 25, 81% de professeurs choisissent des textes d'auteurs français pour développer une compétence de lecture ou autre, selon eux « *ces textes sont les mieux adaptés à nos élèves* » et « *nous avons plus d'informations sur les écrivains français* ».

6,45 % seulement proposent à leurs élèves des textes d'auteurs maghrébins et 3,23% optent pour les écrivains africains afin de mettre les apprenants en contact avec une écriture et une civilisation différentes.

10-Quels types d'obstacles, rencontrez-vous dans l'étude des textes littéraires ?

70% d'enseignants avouent qu'ils rencontrent des obstacles divers dans l'étude des textes littéraires. Selon certains (7,14%) « *Les apprenants n'arrivent pas toujours à décrypter l'implicite culturel* » ce qui constitue un blocage réel dans la compréhension d'un texte. Selon d'autres (64,29%), la langue soutenue (vocabulaire difficile, ambiguïté syntaxique...) démotive les apprenants, par conséquent, ils rejettent ces textes en déclarant qu'ils sont « *difficiles et ennuyeux* ». Il faut ajouter que le mauvais choix des thèmes accentue le désintérêt des élèves déclarent 14,29% d'enseignants. Enfin, la longueur des textes (14,29%) désintéresse les apprenants.

Cependant, 10% de professeurs affirment qu'ils ne rencontrent aucun obstacle à étudier des textes littéraires avec leurs élèves, c'est -à -dire que ceux-ci lisent facilement le texte et s'intéressent au thème.

11-Quelle est la réaction des élèves vis à vis du texte littéraire ?

65,22% d'enseignants déclarent que les élèves de 1èreAS sont indifférents devant le document littéraire car très souvent ils ne distinguent pas entre un texte littéraire et non littéraire ; d'ailleurs, ils sont beaucoup plus attirés par le thème que par le genre de texte. 17,39% d'entre eux rejettent le TL car ils le trouvent compliqué et ennuyeux. Mais, il y a près de 17,39% d'élèves qui réagissent favorablement au TL et qui, selon leurs professeurs, s'intéressent au thème développé dans le texte, à l'auteur et à l'œuvre.

12-Est- ce que le texte littéraire est le support privilégié pour enseigner / apprendre la culture ?

55% d'enseignants pensent que le document littéraire est un support privilégié pour enseigner/apprendre la culture parce que selon eux « *il y a des référents culturels qui permettent à l'apprenant de connaître d'autres traditions et de comprendre d'autres sociétés* », ces textes « *véhiculent un ensemble de traditions et de modes de vie de différentes époques* ». Enfin, on découvre aussi « *la culture, la civilisation et l'Histoire d'une nation* ».

45% d'autres pensent que le TL n'est pas suffisant pour enseigner/apprendre la culture, donc il faut diversifier les supports (texte publicitaire, dépliant touristique.)

1.2.2. Commentaire général :

70% d'enseignants estiment que l'étude des textes littéraires en classe de seconde, est indispensable puisque c'est à partir de ces textes qu'on peut développer chez l'apprenant de 1^{ère} AS diverses compétences : la lecture (11%), l'écrit (18%). Pour 71% d'enseignants, le texte littéraire est le support choisi pour développer le goût de la lecture en langue étrangère, ainsi on facilite à l'apprenant l'accès à la littérature.

La moitié des professeurs (50%) trouvent que le TL occupe une place importante dans le nouveau manuel mais les textes choisis sont selon eux (80%) inaccessibles. Néanmoins, 50% d'autres pensent que le TL a plutôt une place restreinte et que les textes sélectionnés sont à la portée de leurs élèves (20%).

Bien que 25% de personnes interrogées estiment que la méthodologie de présentation des cours est appropriée aux objectifs d'apprentissage, 75% d'entre eux ont exprimé leur insatisfaction. Plus de la moitié des professeurs 55% utilisent les méthodes proposées dans le nouveau manuel, par contrainte ou par obligation, cependant, 45% rejettent ces méthodes car elles ne sont pas adaptées à leurs élèves.

70% d'enseignants déclarent qu'ils rencontrent des obstacles dans la compréhension des TL à cause des implicites culturels ou du vocabulaire difficile. D'ailleurs, 17% d'élèves rejettent ces textes. Mais l'étude des TL ne pose aucun problème à 10% de professeurs, en effet, 17% de leurs apprenants réagissent favorablement à ce type d'écrit.

Pour permettre aux élèves de s'ouvrir sur le monde et de connaître des cultures et des civilisations différentes, de nombreux professeurs préfèrent travailler sur des textes d'auteurs francophones (35,48%) et/ou d'auteurs français (25,81%). D'ailleurs, (55%) ils trouvent que le TL est le support idéal pour apprendre/enseigner la culture « *il permet d'appréhender l'histoire de l'humanité à travers les différentes civilisations* ». Pourtant 29,03% choisissent des extraits de romanciers algériens pour développer une des compétences citées plus haut. Puisque ces écrivains sont connus des élèves. Il faut rappeler que la littérature algérienne d'expression française est contenue dans les manuels de 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème} année primaire ainsi que dans les livres de collège.

2.1.2.3. Interprétation des résultats du questionnaire élèves :

Le questionnaire que nous avons présenté aux apprenants de 1^{ère} AS se compose également de 12 questions abordant trois thèmes : la lecture littéraire à partir des TL proposés dans le nouveau manuel, l'attitude des élèves à l'égard du TL et leur littérature préférée.

Notre enquête a été faite auprès de jeunes lycéens (60 élèves : 36 filles et 24 garçons) âgés de 15 à 18 ans. Ils appartiennent à la même filière (science de la nature) mais se répartissent dans deux classes différentes : 1^{ère} AS (S1, S2). Ces élèves de première année secondaire ont déjà fait sept ans de français avant d'arriver au lycée. Ils ont, normalement déjà acquis une compétence de lecture c'est-à-dire ils ont la capacité de lire et d'interpréter un texte littéraire ou non littéraire. Mais certains d'entre eux rencontrent encore des difficultés à lire et à comprendre un texte.

Nous avons distribué ces questionnaires en classe, nous avons rassuré les apprenants en leur disant qu'il ne s'agissait pas d'un examen ou d'une activité notée donc, ils pouvaient répondre sans contrainte. Nous avons dû aussi expliquer certaines questions ou des mots contenus dans une question tels que « *influencer* » ou « *style travaillé* ». Nous leur avons même dit qu'ils pouvaient écrire des titres de textes ou de livres lus en langue arabe.

L'objectif de notre enquête, est de déceler les représentations des jeunes lycéens à l'égard du texte littéraire d'une part, et de connaître leurs opinions sur les TL contenus dans le nouveau manuel scolaire de 1^{ère} AS d'autre part. Par conséquent, nous découvrirons les textes d'auteurs qu'ils aimeraient lire.

Notre questionnaire est composé de questions fermées (oui, non), ouvertes et semi-ouvertes (question à choix multiple).

1- Aimez-vous la lecture ?

70% d'apprenants de 1^{ère} AS déclarent qu'ils aiment la lecture alors que 30% d'entre eux ne sont pas attirés par cette activité.

2- Préférez-vous lire en quelle langue ?

51,67% d'élèves préfèrent lire en langue arabe, rappelons que la langue d'enseignement est la langue arabe c'est à dire toutes les matières sont enseignées en arabe, le français est la première langue étrangère que l'élève étudie, c'est pourquoi leur première lecture se fait en langue arabe par contre 38,33% d'autres choisissent la langue française pour lire des textes ou des livres. Enfin, 10% seulement d'élèves disent qu'ils préfèrent lire en d'autres langues, 5% seulement ont spécifié la langue choisie (l'anglais).

3- Quel genre de textes ou de livres aimez-vous lire ?

Plus de la moitié d'élèves soit 54,67% optent pour la lecture des textes ou livres scientifiques qui sont en rapport avec la filière. 29,33% de lycéens aiment lire des textes de fiction. Cependant, il y a 16% seulement d'élèves qui choisissent des ouvrages littéraires, il s'agit souvent des textes d'auteurs contenus dans le manuel scolaire.

4- Qu'est –ce qu'un texte littéraire ?

Il faut préciser qu'il n'est pas aisé de définir un TL, mais pour vérifier si les élèves font la distinction entre un texte littéraire et un article de presse par exemple, nous avons proposé une définition relativement appropriée au TL en disant que c'est un texte développant une idée racontée avec une langue travaillée. Donc, 83,33% d'élèves optent pour la première définition puisqu'ils associent la littérature à la langue travaillée. Mais pour 10%d'apprenants le TL transmet des informations scientifiques. Enfin 06,67% seulement considèrent le TL comme un texte de fiction.

5- Parmi les textes littéraires que vous avez lus dans le nouveau manuel, quels sont ceux que vous avez appréciés ?

Il faut préciser que pour cette question certains élèves ont cité un nom d'écrivain par contre d'autres ont mentionné des titres de textes contenus dans le nouveau manuel. Notons aussi que les textes cités ne sont pas forcément des TL, ce qui confirme encore une fois que certains apprenants ne distinguent pas entre un texte littéraire et un article de presse.

L'auteur le plus cité est V. Hugo (53,49%), suivi de M. Dib (9,30%) et enfin de J.M.G. Le Clézio (5,65%)

72% de personnes interrogées ont répondu à cette question, toutefois 28% d'entre eux se sont abstenus.

Par ailleurs, des titres de textes (32,56%) ont été mentionnés et sont classés selon leur ordre d'importance :

- Le métier d'écrivain.
- Emile apprendra un métier
- Le métier à tisser
- La mécanisation de la vie
- Les débuts de l'automobile
- Les neurones renaissent aussi
- Le grand-père et le petit- fils

6- Rencontrez-vous des difficultés à lire ou à comprendre le texte littéraire ?

53,33% d'élèves trouvent des difficultés à lire et à comprendre un texte littéraire. A l'inverse 46,67% d'entre eux déclarent qu'ils ne rencontrent aucune difficulté à lire et à interpréter un TL.

7- Quel genre de difficultés ?

- **Lexicales**
- **Grammaticales**
- **Culturelles**

Les difficultés rencontrées sont d'ordre lexical, 35,48% d'élèves sont bloqués par le lexique difficile contenu dans le TL. Pour 32,26% de lycéens, les difficultés sont d'ordre grammatical, l'emploi des figures de style peut constituer une entrave à la compréhension d'un texte. Enfin, 32,26% d'entre eux jugent que le TL est polysémique, donc les connotations, les sens seconds sont difficiles à décrypter.

8- Selon vous, faut-il avoir un bon niveau en langue française pour lire les TL ?

71,67% d'apprenants affirment qu'une bonne maîtrise de la langue permet une

meilleure lecture et compréhension du TL, en effet, certains élèves rencontrent d'énormes difficultés à lire un texte court. A l'opposé, 28,33% d'entre eux pensent qu'il n'est pas indispensable d'avoir un bon niveau en langue française pour lire les TL.

9- Préférez-vous lire un texte d'un auteur algérien ? Maghrébin ? Africain ?français ?autres ?

Parmi les 70% de répondants, 52,38% d'apprenants préfèrent lire un texte d'un auteur algérien. Ils justifient leur choix en disant « *il est algérien comme moi* » « *il est de ma race* » ; « *il a des paroles et une culture algériennes* » ; « *les écrivains algériens parlent des histoires algériennes* » ; « *je comprends les auteurs algériens* ».

En revanche, 22,22% de lycéens préfèrent des auteurs français puisque ces derniers « *ont de bonnes idées et ils développent l'imagination* » ; « *je comprends mieux le texte et les idées* » ; « *L'Histoire française m'intéresse* » ; « *j'aime les écrivains français, le français c'est ma langue préférée* ».

Par ailleurs, on note un pourcentage assez important pour les auteurs francophones, 25,40% d'élèves choisissent cette littérature parce qu'ils veulent « *avoir d'autres idées et découvrir d'autres cultures* » ; « *connaître d'autres cultures, la culture mondiale* »

10- Quel est le dernier livre que vous avez lu à l'école ou en dehors de l'école, quelle que soit la langue ?

Il y a 90% de répondants et 10% d'abstentions

74% d'élèves ont cité des titres de textes ou d'ouvrages en langue française comme par exemple :

- La grande maison
- Le prix de la liberté

- Le petit prince
- Le métier d'écrivain
- Harry Potter...

26% de lycéens ont cité des titres de livres en arabe, exemple :

- Le poète Nizar EKABANI
- Kalila oua Dimna.
- Ecrivain Tawfik EL HAKIM.

11- Avez-vous été marqué ou influencé par un texte ou une œuvre littéraire ?

68,33% de lycéens reconnaissent qu'ils étaient marqués par un texte ou une œuvre littéraire mais ils ne disent pas comment parce que tout simplement nous ne nous leur avons pas posé la question, cependant, un élève seulement a mentionné le titre d'un conte qu'il a lu en classe. Par contre 31,67% répondent par la négative.

12- Pour apprendre la langue, pensez-vous que l'étude des textes littéraires soit indispensable ?

73,33% de personnes interrogées estiment que l'étude des TL est nécessaire pour apprendre et maîtriser une langue parce que ces textes sont riches en vocabulaire et en syntaxe d'une part et d'autre part, ils peuvent développer des compétences de lecture et d'écriture. Néanmoins 26,67% d'entre eux pensent que l'apprentissage d'une langue peut se faire sans l'étude de la littérature, dans la mesure où un élève en filière de sciences a besoin d'apprendre un français fonctionnel qui lui permettra l'accès à une documentation en langue étrangère.

2.1.2.4. Commentaire général :

On relève un pourcentage considérable 70% d'avis favorable à la lecture par rapport à ceux qui n'aiment pas cette activité 30%. De nombreux élèves (51,67%)

choisissent la langue arabe (langue d'enseignement) pour lire les textes et les différents ouvrages. Mais, on note un pourcentage assez élevé 38,33% de ceux qui préfèrent lire en langue française.

Les textes ou les livres scientifiques attirent plus de la moitié d'apprenants de 1^{ère} AS (54,67%) que Les textes de fiction (29,33%), par contre les textes littéraires intéressent seulement 16% de lycéens. Pourtant, ils abordent la littérature arabe dès l'école primaire, 2^{ème} palier (5^{ème} et 6^{ème}).

Mais les apprenants de 1^{ère} AS reconnaissent-ils facilement un texte littéraire ? Arrivent-ils à le définir ?

83,33% d'élèves définissent le texte littéraire comme étant un texte développant une idée racontée avec un style travaillé donc la littérature est associée à la forme d'écriture, néanmoins ces élèves ne distinguent pas toujours un texte littéraire d'un article de presse puisque certains ont cité des articles de presse ou des textes scientifiques. En effet, même les enseignants rencontrent des difficultés à distinguer un texte littéraire d'autres documents. Pour 10% d'élèves le TL transmet des informations scientifiques seulement.

Les apprenants de 1^{ère} AS trouvent des difficultés à lire et à comprendre un TL (53,33%), ces difficultés sont d'ordre lexical pour 35,48% d'entre eux, grammatical pour 32,26%, culturel pour 32,26%. C'est pourquoi selon eux, il faut avoir un bon niveau en langue française pour lire et comprendre ces textes (71,67%). Une maîtrise minimale de la langue est indispensable pour aborder la littérature selon les professeurs.

2.1.2.5. Synthèse des deux questionnaires (les convergences et les divergences) :

Pour 70% d'enseignants et 73,33% d'élèves de 1^{ère} AS, l'étude des textes littéraires est indispensable pour apprendre une langue en développant diverses

compétences (lecture, écriture..). Cependant, 70% de professeurs déclarent que leurs apprenants rencontrent des difficultés à lire ou à comprendre ces textes, ces difficultés sont d'ordre lexical (64,29%) ou d'ordre culture (17, 14%). En effet, 53,33% d'élèves avouent leur difficulté à saisir le sens d'un texte à cause des mots difficiles contenus dans le document (35,48%) ou à décrypter les implicites culturels (32,26%). Donc, le vocabulaire recherché contenu dans les textes littéraires constitue un obstacle à la compréhension.

Par ailleurs, 35,48% d'enseignants préfèrent faire découvrir à leurs élèves la littérature francophone, de là ils les convient à connaître la culture, la civilisation et l'Histoire d'une nation, selon eux le TL est le support idéal pour apprendre/enseigner la littérature : « *il traduit la réalité sociale d'une époque* » ; « *il véhicule un ensemble de traditions et modes de vie de différentes époques* ».

A l'inverse, les élèves (52,38%) sont plus chauvins que leurs professeurs puisqu'ils préfèrent étudier des textes d'auteurs algériens, ils justifient leur choix en disant « *ils sont algériens comme moi* » ; « *ils sont de ma race ils racontent les problèmes de mon pays* », puisque ces élèves ont déjà eu l'occasion lors de leur cursus scolaire de lire des textes littéraires d'auteurs algériens. Comme nous l'avons souligné plus haut, l'élève se retrouve dans ces textes, il retrouve son vécu, l'Histoire de sa nation, ses traditions, ses coutumes c'est pourquoi, l'apprenant algérien préfère lire largement les textes d'auteurs algériens.

Conclusion

A l'issue de cette enquête, on peut affirmer que les textes littéraires sont indispensables en classe de langue puisqu'ils « constituent de véritables laboratoires langagiers où l'implicite et l'allusion jouent un rôle important », selon Luc COLLES (1994p:126.) [37]. Même si certains professeurs et élèves de 1^{ère} AS le trouvent parfois ardu et inaccessible (notamment les textes littéraires contenus dans le nouveau manuel). Ce dernier permet à l'élève de découvrir la littérature francophone en développant chez lui le goût de lire en français.

La question qui se pose et qui s'impose est : Quelle démarche propose-t-on aux enseignants pour motiver les apprenants à lire en langue étrangère et à lire des œuvres littéraires ? En effet, le manuel offre à l'élève une lecture diversifiée à travers des textes d'auteurs francophones, mais quels textes offrir aux élèves ? De quels auteurs ? L'enseignant seul connaît le niveau de ses élèves leurs compétences et leurs difficultés. C'est donc, à lui de sélectionner des textes littéraires simples, à la portée de tous ses élèves, tout en leur proposant des thèmes qui correspondent à leurs centres d'intérêt. Cependant, il est important de préciser que l'enseignant algérien rencontre des difficultés matérielles (insuffisance de documents, manque de photocopies dans l'établissement). Si l'élève a payé un livre relativement cher, imposé par l'institution, pourquoi lui imposer encore de payer des photocopies des textes choisis par son professeur. Par conséquent, le professeur se trouve obligé d'utiliser des textes du manuel.

Selon les résultats de notre enquête, les apprenants de 1^{ère} AS préfèrent lire des textes d'auteurs algériens puisque ces derniers sont cités dans les manuels scolaires du cycle primaire et du cycle moyen, Tout élève algérien se rappelle bien des premiers textes d'auteurs algériens M. Feraoun « *Fouroulou* » et M. Dib « *La grande maison* ». Ces auteurs sont connus des élèves, nous les retrouvons aussi dans le nouveau manuel.

Selon les représentations de certains professeurs, la littérature algérienne d'expression française convient aux élèves de 1^{ère} AS, ils estiment que cette littérature est mieux assimilée puisqu'elle « *évoque notre réalité* » ; « *elle est proche de notre réalité sociale, culturelle, économique et politique* » disent-ils. On retrouve des prénoms de personnages algériens, des traditions et des coutumes algériennes enfin une culture algérienne dans laquelle ils s'inscrivent.

Faut-il aborder la littérature francophone en classe de langue ? Mais qu'est-ce que la littérature francophone ? Toute littérature écrite en langue française est par définition une « *littérature francophone* ». Très souvent, en littérature, le terme sert à désigner les œuvres écrites en français hors de France, ce qui revient ou bien à exclure la production française de la littérature francophone A. MABANCKOU (2005 : p27) [38], dit à ce sujet :

« Je suis d'avis qu'il ne faut pas séparer la littérature francophone de la littérature française. Je me pose les mêmes problèmes d'écriture, de syntaxe, de lexique que n'importe quel écrivain français .Dès lors que l'on écrit en français et pas dans une autre langue, il s'agit de littérature française ».

Pour la majorité des enseignants, il est intéressant voire indispensable d'étudier des textes d'auteurs issus des différentes régions de la Francophonie. C'est à travers la langue française et la littérature francophone que les apprenants sont conviés à la découverte d'autres cultures. Pour sensibiliser l'apprenant, à une autre culture, l'enseignant peut exploiter certains aspects socioculturels véhiculés par le texte littéraire. L'enseignement de la littérature en classe de FLE, permet l'accès à la culture d'une communauté donnée, redonne sa place dans une didactique interculturelle à une pratique de la littérature longtemps exclue de la méthodologie communicative.

A. MABANCOU (p27) [38] dit encore :

« Par la force des choses mon cours n'est pas un cours de littérature au sens strict, c'est aussi un cours d'histoire, d'ethnologie, de géopolitique. Il faut nécessairement passer beaucoup de temps à éclairer le contexte social, politique, culturel. »

L'écrivain donne l'exemple des ouvrages de littérature francophone sur lesquels il travaille :

L'enfant noir de Camara Laye, *Le pagnon noir* de Bernard Dadié et *le Livre de ma mère* d'Albert Cohen. « *Je voulais montrer en contrepoint la relation à la mère dans la société occidentale, en définitive pas si différente de ce qui existe en Afrique* » dit-il [38] en soulignant la richesse de l'étude d'un thème à partir de deux sociétés différentes, voire de deux cultures différentes, entre l'Europe et l'Afrique.

Par ailleurs, l'étude des textes ou des ouvrages littéraires francophones permet à l'apprenant de connaître le plaisir spécifique à la lecture des textes francophones : Voyager par les textes (par exemple le texte de Gustave Flaubert intitulé « *Le Caire en 1850* » (p20) [4], contenu dans le nouveau manuel, fait découvrir à l'élève la capitale de l'Egypte à travers le regard d'un étranger.

L'apprenant découvre aussi le français spécifique aux textes francophones :

« Le français est en contact, en concurrence voire en conflit avec une ou plusieurs autres langues, qui sont parfois les véritables langues maternelles des écrivains. Ce qui ne peut pas retenir sur la forme du français qui y est pratiquée ; l'écrivain va se servir de cette situation pour forger sa propre langue d'écriture, en laissant percevoir à travers son français l'écho de ses autres langues » [Ibidem].

L'écrivain intègre dans son texte des mots ou des expressions de sa langue maternelle, nous retrouvons des mots de la langue maternelle de M. FERAOUN dans le texte intitulé «*Mon village* (pp8-10) [4] tels que «*djemma*», «*gourbi*», «*agoudrou*». Pour se démarquer des autres écrivains, l'auteur francophone façonne ainsi sa propre écriture à ce sujet J .L Joubert écrit «*le français des francophones peut notablement varier par rapport au français académique*» (2006 : p28) [38]. L'écrivain africain A. KOUROUMA (p28) [38] «*avait choisi de faire entendre sa langue, le malinké, dans la trame de son écriture française l'utilisation dès la première phrase de son roman*», *les soleils des indépendances*, l'expression «*avait fini*» au sens de «*était mort*», l'auteur écrit en français mais, en fait s'exprime dans sa langue. Cette particularité lexicale qui renvoie à un «*autre univers langagier*» [Ibidem] distingue un auteur francophone africain d'un écrivain francophone belge par exemple.

Toutes ces illustrations relatives à la littérature francophone montrent la richesse langagière et culturelle spécifiques à cette littérature auxquelles l'élève algérien est confronté. Cependant, celui-ci appréhende la lecture de ces textes d'auteurs francophones (selon les résultats de notre enquête) puisqu'il n'est pas sûr de comprendre certains mots et certaines expressions venus d'ailleurs et surtout de décrypter l'implicite culturel. Il a été peu familiarisé avec cette culture de l'ailleurs.

L'idéal serait d'inciter les apprenants à lire aussi des œuvres de la francophonie. C'est donc à l'enseignant de faire découvrir la littérature francophone à ses apprenants en l'incitant à lire des extraits et ensuite des œuvres de la francophonie.

CHAPITRE 3

PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES

3-1. Introduction de la littérature de jeunesse dans le programme de 1^{ère} AS :

A l'issue de notre enquête nous avons constaté que les enseignants appréhendent l'étude des textes littéraires puisqu'ils les trouvent opaques, inaccessibles et ne convenant pas au niveau des élèves de 1^{ère} année secondaire. D'ailleurs même ces derniers les rejettent pour les mêmes raisons invoquées par leurs professeurs. Toutefois, ces mêmes enseignants admettent que la lecture des textes littéraires permet aux élèves non seulement d'acquérir des connaissances mais aussi elle développe chez eux le goût de lire en français. Cependant, le problème qui se pose est celui du choix des textes littéraires : Quels textes, pour quels élèves ?

Incontestablement, les textes sélectionnés doivent être à la portée des apprenants et les thèmes abordés doivent correspondre à leurs centres d'intérêt. Ils doivent également répondre aux besoins des élèves et des enseignants ainsi qu'aux savoirs qu'ils voudront construire ensemble. Vu la longueur et la complexité de la majorité des textes littéraires contenus dans le nouveau manuel de première année secondaire, nous suggérons l'introduction ou la réintroduction de la littérature d'enfance et de jeunesse dans les programmes et les manuels algériens. Une littérature qui conviendrait à nos jeunes lycéens dont l'âge varie entre 14 et 16 ans. Cela ne veut pas dire que la littérature réservée aux adultes ne doit pas figurer dans le manuel de 1^{ère} AS mais il faudrait diversifier le corpus. Il est intéressant de définir d'abord cette littérature réservée à l'enfance et à la jeunesse.

- Tentatives de définition

La littérature de jeunesse est aussi difficile à définir que le concept littérature. Le dictionnaire [42] la définit comme « *un ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique. Ces œuvres sont considérées du point de vue du pays, de l'époque, du milieu où elles s'inscrivent du genre auquel elles appartiennent* ». Une définition pédagogique vient préciser la précédente. [Ibidem] « *La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde que leurs parents.* » Quant à Marc SORIANO [43], spécialiste des contes de Perrault tente de définir cette littérature en disant « *la littérature de jeunesse est une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l'espace) entre un scripteur adulte et un destinataire enfant (récepteur)* ».

Si C.POLSANIEC [Ibidem] ne distingue pas la littérature de jeunesse de la littérature, « *la littérature ne peut être différenciée de la littérature de jeunesse que ce soit par les thèmes ou par l'écriture* ». Certains la considèrent comme une sous littérature. Pour d'autres, il y a une seule littérature, au sein de laquelle figurent les textes d'enfance et de jeunesse. Cette dernière est écrite et produite pour les enfants et les jeunes adolescents. C'est une littérature qui se caractérise par un style simple car selon J. JOUBERT (1989) [Ibidem] « *les textes se concentrent sur l'essentiel évitent les ornements inutiles, les descriptions complaisantes, les abstractions, tout en préservant la qualité littéraire* ». C. DELPIERRE et E. VLIEGHE ajoutent que (1990.p.113) [Ibidem] les textes se caractérisent par « *Un style simplifié par l'emploi des phrases courtes privilégiant les adjectifs aux relatives, la juxtaposition à la subordination, les métaphores sont moins nombreuses, le vocabulaire est moins complexe plus courant, moderne* ». En effet, cette simplicité du style permettrait ou inciterait l'apprenant à lire et surtout à s'intéresser à la littérature. Même s'il n'y a pas un vocabulaire, une syntaxe, un contenu thématique spécifique à l'enfance et à la jeunesse. Mais, elle prend en compte l'âge des enfants, leur besoin et leur intérêt.

Les défenseurs de cette littérature estiment que c'est une littérature agréable, amusante, qui incite les jeunes à lire et les prépare aux grandes œuvres de la littérature universelle. Il est incontestable qu'un jeune lycéen de 14 ou 15 ans préférera lire un texte de Harry Potter, plutôt que J.J. Rousseau ou Mme De Sévigné. L'institution scolaire doit tenir compte des goûts des élèves quant au choix des textes littéraires, et se servir de ces goûts pour amener le jeune élève à accéder progressivement aux œuvres vers lesquelles il s'adresserait plus difficilement.

Avant de présenter nos propositions pédagogiques proprement dites, il est intéressant d'abord de présenter un bref aperçu historique de la littérature de jeunesse.

3.1.2. Aperçu historique de la littérature de jeunesse :

La littérature de jeunesse existait principalement aux siècles passés sous la forme des fables et des contes. Son objectif était de nature pédagogique et visait à inculquer aux enfants des valeurs morales. Les contes de fées et le merveilleux servaient à instruire et divertir les enfants. On se souvient de la vocation pédagogique d'ouvrages tels que *les aventures de Télémaque* (1699) de Fénelon [44]. C'est avec J. Marie de Beaumont que sont écrits les premiers contes spécifiquement destinés à la jeunesse (*La Belle et la Bête*, par exemple). Au milieu du XIX^{ème} siècle, la littérature de jeunesse se constitue véritablement à la faveur du développement des sciences et des techniques. A cette époque, les ouvrages publiés comprennent principalement des contes et des histoires plus réalistes, mettant souvent « *en scène des héros au cœur pur malmenés puis récompensés de leur vertu* » [Ibidem]. Dès le XIX^{ème} siècle des écrivains connus en Europe et aux U.S.A écrivent pour la jeunesse : G. Sand, C. Dickens, A. Daudet, J. Verne, c'est grâce à la presse enfantine qui est née au début du XX^{ème} siècle que se développe une littérature de divertissement : Histoires illustrées, feuilletons, magazines. Certains ouvrages sont parfois publiés sous forme de feuilletons dans les éditions enfantines, comme le célèbre chef-d'œuvre, *Le Petit*

Prince, par Saint Exupéry [Ibidem], mais ces productions sont considérées comme une sous littérature. Dans les années 50 et 60, la littérature de jeunesse n'a plus cessé de se multiplier, de s'enrichir et de se diversifier pour constituer un secteur éditorial à part entière.

Aux Etats-Unis, on note l'apparition de Max et les maxi montres de Maurice Sendak en 1963 qui est considéré comme l'élément déclencheur de cette révolution. Le succès planétaire d'Harry Potter constitue sans aucun doute l'événement le plus médiatique de la littérature de jeunesse en ce début de XXI^{ème} siècle et il est certain qu'un tel succès a des effets positifs sur la lecture littéraire dans le contexte scolaire, que ce soit ou non dans la perspective d'apprentissage des langues étrangères.

3.1.3. Des genres et des thèmes :

La littérature de jeunesse comprend tous les genres. Elle est riche en évocation poétique sous de nombreuses formes : contes traditionnels et modernes, albums, bandes dessinées, romans, poèmes, fables... On note non seulement une diversité des genres mais aussi une diversité des thèmes. La littérature de jeunesse aborde des thèmes divers, des sujets qui font réfléchir des enfants dans les domaines suivants : psychologique, sociologique, écologique, éthiques, métaphysique... comme par exemple les relations familiales, les problèmes de fratrie, le divorce, l'adoption, la mort, l'amour, l'amitié etc...

3.1.4. Une critique :

Un certain nombre de revues diffusent une information critique sur la littérature de jeunesse. Elles dévoilent quelques points négatifs et formulent quelques souhaits pour l'avenir. Cette information critique s'adresse surtout aux enseignants, aux libraires ou aux bibliothécaires. La critique littéraire québécoise pour la jeunesse se fonde sur un certain nombre de critères et les publie dans des revues universitaires, culturelles, pédagogiques et littéraires : résumé de lecture, présentation matérielle,

public cible, valeurs, illustration, auteur et son œuvre, genre littéraire, récit, dialogues, descriptions, intrigue, texte, langue, écriture, personnages, thèmes, action, narration, cadre du récit, prix littéraire, ton, suggestion, références littéraires.

3.1.5. Objectifs et apprentissages :

L'objectif principal est de développer une compétence de lecture chez l'apprenant tout en lui donnant le goût de lire en classe et en dehors de la classe (lecture scolaire et extra scolaire). L'école doit inciter les apprenants à lire en leur proposant des livres intéressants et motivants. La littérature ne doit pas servir de support pour effectuer des activités de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire ou d'orthographe seulement. Comment exploiter donc, un texte littéraire ? Pour répondre à cette question, nous nous sommes inspirés de l'exploitation du texte littéraire proposée dans le livre de Renée LEON (2000) [45], *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?*

Pour R. Léon, il faut d'abord tenir compte de la complexité la spécificité du texte pour choisir son angle d'attaque. L'enseignant ensuite, emmène l'apprenant vers le questionnement ouvert de l'interprétation en l'orientant plus vers le sens que vers la forme. Il s'agit là d'une approche notionnelle bien connue de la didactique des langues, qui laisse l'élève s'exprimer sur le texte et fait réfléchir sur la dimension implicite de l'écriture. Cette dimension est présente sous différentes formes :

a) L'implicite du récit

Il s'agit de créer une interrogation sur la manière dont on raconte l'histoire, créer un doute sur la façon dont on présente l'évènement.

b) L'implicite des personnages

A partir de la description physique et psychologique des personnages que l'élève est appelé à décrypter l'implicite des personnages. Connaître le statut, le rôle et l'intention de chaque personnage.

c) L'implicite du message

Chaque récit délivre un message et ce dernier n'est pas toujours explicite, c'est à l'apprenant de découvrir le message délivré à travers le récit.

3.1.6. La littérature de jeunesse du Maghreb :

Depuis quelques décennies seulement, la littérature de jeunesse maghrébine ou issue de l'immigration s'est imposée comme une littérature à part entière. Les premiers textes s'adressant aux enfants ont été *Les contes du chapelet d'ambre* écrits par Ahmed Sefrioui parus au Maroc en 1949. Pendant la guerre d'Algérie, M. Dib écrit *Baba Fekrane* en 1959 ainsi que l'histoire *du Chat qui boude*. Dans ces deux romans pour « adultes », l'enfant occupe une place centrale.

A la même époque, M.FERAOUN publie *Le fils du pauvre* que certains considèrent comme le texte fondateur de cette littérature. A travers le regard d'un enfant, Fouroulou, l'auteur décrit la dure condition des paysans berbères vivant dans le village à l'époque de la colonisation française. Dans cette première période, les textes considérés comme de la littérature de jeunesse ne sont que des annexes de la littérature pour adultes.

3.2. Propositions pédagogiques : Lecture / Compréhension (le texte littéraire)

3.2.1. Activités pédagogiques :

Dans le cadre des approches communicatives, nous proposons l'étude du texte littéraire en phase de compréhension de l'écrit. En effet, « *un texte littéraire s'avère être un outil fort pertinent pour tester la compréhension écrite.* » R. MACHUCA (2005 : p27) [46]. Il faut rappeler que l'exploitation didactique en classe de FLE est « *reconnue depuis la mise en pratique des principes de l'approche communicative* ». Avec la nouvelle approche « le groupement thématique », nous suggérons l'étude du thème de l'enfance à travers des extraits de romans appartenant à la littérature de jeunesse ainsi à celle réservée aux adultes. Pour diversifier le corpus, nous proposons des textes d'auteurs maghrébains, français et africains.

Nous visons donc un double objectif : Sensibiliser les apprenants au fait littéraire (littérature et littérature de jeunesse) et découvrir des cultures distinctes. De

ces deux objectifs, le principal est celui de donner aux apprenants le goût de lire en français, à partir de textes littéraires plus ou moins accessibles dont le ou les thème(s) correspondent à leurs centres d'intérêt.

Pour donner le goût de lire, il faut familiariser les enfants avec l'univers du livre, en organisant par exemple des séances de lecture dans les bibliothèques des lycées où les livres seront à la disposition des apprenants pour qu'ils les touchent, les feuilletent et choisissent l'ouvrage qu'ils aimeraient lire en dehors de la classe. L'enseignant doit, en outre tenir compte de certains paramètres dans le choix des textes littéraires, par lesquels se fait la lecture guidée ou accompagnée puis autonome plus tard. La sélection doit se faire en fonction du niveau des élèves en langue française, mais aussi en fonction des thèmes qui captivent leur attention. En effet, l'enseignant doit proposer des textes littéraires ou de jeunesse abordables, dont les thèmes suscitent la réflexion, mobilisent une démarche de compréhension et suggèrent des interprétations multiples.

Pour l'étude du récit, le dernier projet de l'année, nous suggérons les extraits de romans suivants : Jules Vallès, *L'enfant* ; Mouloud Feraoun, *Le fils du pauvre* ; Joseph Zobel, *La rue Cases-Nègres*.

Ces trois romans possèdent à la fois une simplicité et une richesse du vocabulaire tout en présentant des ancrages culturels propres à chaque œuvre. En effet, le texte de J. Zobel contient des mots relatifs à la culture de l'auteur, des noms de fruits exotiques tels que « icaq », « igname » dont l'apprenant ignore le sens de ces mots mais ces termes seront expliqués au cours de la séance. Ce double caractère permet aux apprenants de découvrir de nouvelles cultures et de comparer la vie d'un enfant dans trois sociétés différentes. En choisissant ces extraits de romans, nous visons trois objectifs :

- 1- Inciter les apprenants à lire des textes longs voire des romans.
- 2- Faire découvrir aux apprenants la littérature francophone et la littérature de jeunesse.
- 3- Partager des impressions après la lecture de ces fragments de romans avec les apprenants de 1^{ère} AS.

3.2.2. Projet pédagogique :

Intitulé du projet : Raconter un événement, rédiger une biographie

Public : Elèves de 1^{ère} année secondaire âgés entre 14 et 16 ans.

Intention pédagogique : Partager des impressions après la lecture de ces fragments de romans avec les apprenants.

Objectif général :

- Faire découvrir la littérature francophone

Objectifs à longs termes :

- Inciter les apprenants à lire des textes longs.

- Donner le goût de lire des textes littéraires voire des nouvelles ou des romans en dehors de la classe

Compétence à développer :

- Lecture compréhension (lecture / analyse)

- Production écrite

1. *En compréhension* : (lecture / analyse)

a- Favoriser un premier contact avec le document écrit

b- Formuler une hypothèse de sens à partir du para texte

c- Développer la lecture autonome

2. *En production* :

a- Produire un récit autobiographique

b- Raconter un événement de votre enfance.

Objectifs (immédiats) spécifiques :

1. *Au plan des savoirs* :

a- Au terme de ce projet, l'apprenant sera capable de raconter un événement à la 1^{ère} personne du singulier.

b- Reconnaître un texte narratif / un récit.

2. *Au plan des savoirs- faire*

Rédiger un texte en utilisant le présent de narration ou imparfait/passé simple, en utilisant le pronom personnel " je ".

Textes supports : Extraits des trois romans auto bibliographiques

1. Le fils du pauvre, Mouloud Feraoun, édition le Point, pp 27-28
2. L'enfant, Jules Vallès, ENAG édition partie I « Ma mère », pp 20-21
3. La rue cases nègres, Joseph Zobel, aux éditions présences africaines PP 10-11

Texte 1 :

Je suis né, en l'an de grâce 1919, deux jours avant le fameux prêt de Tibrari ¹ qui a, jadis tué et pétrifié une vieille sur les piétons du Djurdjura et qui demeure toujours la terreur des octogénaires Kabyles.

Comme j'étais le premier garçon né viable dans ma famille, ma grand-mère décida péremptoirement de m'appeler Fouroulou (de effet : cacher). Ce qui signifie que personne au monde ne pourra me voir, de son œil bon ou mauvais, jusqu'au jour où je franchirai moi-même, sur mes deux pieds, le seuil de notre maison.

On serait peut-être étonné si j'ajoutais que ce prénom, tout à fait nouveau chez nous, ne me ridiculisa jamais parmi les bambins de mon âge, tant j'étais doux et aimable. Aussi loin que je puisse remonter dans mes souvenirs, je trouve toujours auprès de moi une chaude et naïve amitié. L'image la plus reculée qui surgit subitement dans ma mémoire est celle d'un petit garçon assis dans notre courette sur une jarre renversée : sa petite cousine Chabha, debout devant lui, énumère sur ses cinq petits doigts les bonnes choses qu'elle voudrait lui faire manger. Je me revois ainsi, portant une petite gandoura blanche à capuche pouvant à peine marcher mais bavardant à mon aise. J'avais peut être trois ans.

Mon père et mon oncle étaient parmi les pauvres du quartier. Mais ils n'avaient

1. Tibari : février prêta une des ses journées à janvier qui voulait punir une vieille du Djurdjur Cette journée s'appelle amerdhil le prêt

que des filles. Aussi étais-je plus heureux à la maison que la plupart de mes petits camarades au milieu de leurs frères.

La vérité, Helima, la femme de mon oncle qu'il m'est impossible même à présent d'appeler ma tante, ne pouvait me souffrir. Mais ma mère, mes sœurs, mes tantes maternelles- mes vraies tantes- m'adoraient ; mon père se pliait à toutes mes volontés ; ma grand-mère, qui était la sage-femme du village, me gavait de toutes bonnes choses qu'on lui donnait, au grand dépit de Helima ; mon oncle, qui savait la valeur d'un homme à la djemaa et pour lequel je représentais l'avenir des Menard, m'aimait comme son fils. C'était plus qu'il n'en fallait pour bien élever un enfant.

Cependant, je dois dire que les efforts conjugués de toute la famille n'ont pas abouti au résultat envisagé : J'étais l'unique garçon de la maisonnée. J'étais destiné à représenter la force et le courage de la famille.

Lourd destin pour le bout homme chétif que j'étais ! Mais il ne venait à l'idée de personne que je puisse acquérir d'autres qualités ou ne pas répondre à ce vœu.

Je pouvais frapper impunément mes sœurs et quelquefois mes cousines : il fallait bien m'apprendre à donner des coups ! Je pouvais être grossier avec toutes les grandes personnes de la famille et ne provoquer que des rires de satisfaction. J'avais aussi la faculté d'être voleur, menteur, effronté. C'était le seul moyen de faire de moi un garçon hardi. Nul n'ignore que la sévérité des parents produits fatalement un pauvre diable craintif, faible, gentil et mou comme une fillette. Ce ne sont pas les principes qui manquent aux fils de Chabane mon aïeul.

Compréhension de l'écrit (1 heure)

Approche global (20 mn)

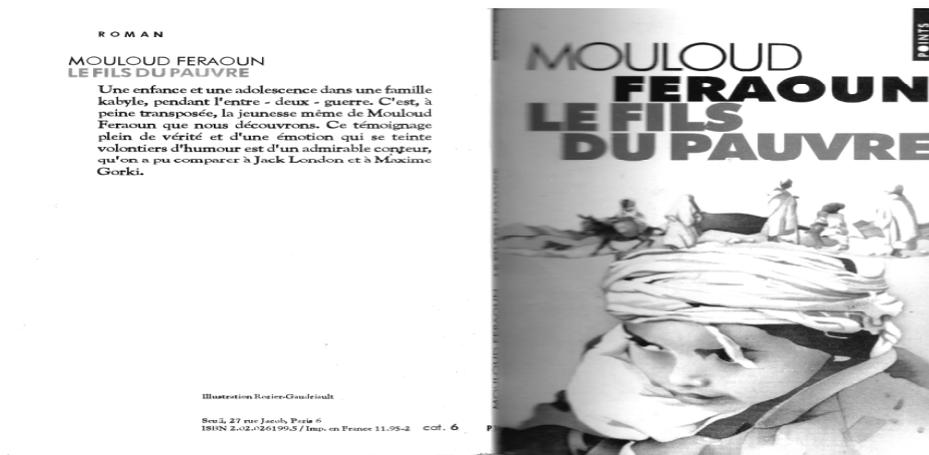
Objectifs : -Favoriser un premier contact avec le texte littéraire (le roman)

-Formuler une hypothèse de sens à partir des éléments périphériques du

texte.

Texte support : M.Feraoun, Le fils du pauvre, Edition du Seuil 1954, pp27-28le fils du pauvre, Mouloud Feraoun

Moment 1 : présenter le roman aux apprenants. Ces derniers sont conviés à observer la première et la quatrième page de couverture. Ils lisent et citent les éléments qui composent ces 2 pages : titre- illustration – résumé du roman- maison d'édition



Moment 2 : les apprenants mettent en relation les éléments cités.

L'image présente " un enfant ", ce dernier est mentionné dans le titre " le fils "

- 1 le résumé reprend l'image enfant »
- 2 texte composé de 7 paragraphes
- 3 auteur (lecture de sa biographie dans le livre)

Né en 1913 en haute Kabylie, mort en 1962

Distribution des textes.

Moment 3 : Les apprenants émettent des hypothèses de sens à partir du para texte.

Moment 4 : Lecture silencieuse orientée (Relevez tous les personnages du texte)

Lecture/Compréhension (45mn) :

Objectifs :- Dégager le thème du texte à partir des champs lexicaux.

- Reconnaître en texte narratif

1 -Par quel mot commence le texte

Le texte commence par le pronom "je "

2 -A qui renvoie ce pronom ?

Il renvoie à celui qui parle dans le texte : le narrateur

3 -Le narrateur, est-il auteur du texte ?

(Expliquer la différence entre narrateur et auteur)

Dans le texte le narrateur est l'auteur M. Feraoun – il s'agit d'un roman autobiographique

4 -De qui parle-t-il ?

Il parle de lui-même, de sa famille, il fait le récit de son enfance

5 -Quelle place occupait-il dans sa famille ? pourquoi ?

Fouroulou occupait une place importante puisqu'il était l'unique garçon.

6 -Relevez tous les mots et les expressions qui montrent que Fouroulou était un enfant gâté, bien traité par ses proches.

" Auprès de moi une chaude et naïve amitié ", "bonnes choses.....lui faire manger", " heureux ", "m'adoraient", " se pliait à toutes mes volontés ", " me gavait de toutes les bonnes choses "

7 -Dans notre culture, que représente l'arrivée d'un garçon dans la famille ?

La famille algérienne privilégie beaucoup plus les garçons aux filles.

Un garçon conservera le nom de la famille, il représentera le père pendant son absence et protégera toutes les femmes de sa famille. C'est pourquoi Fouroulou est adoré par tous ses proches.

8 Où vit Fouroulou ? A quoi le voyez-vous ?

Il vit en Kabylie. Les mots contenus dans le texte tels que « Kabyle », « Djurdjura » ; ou des mots appartenant à la langue maternelle de

l'auteur » Tibrari, Gandoura, Djema

9- A quel milieu social appartient Fouroulou ? Justifiez votre réponse.

Les parents de fouroulou sont pauvres. Le titre du roman le justifie bien (Le fils du pauvre). Dans le texte : « maisonnée » ; je représentais l'avenir des Menrad »

10-Quels sont les temps utilisés dans le texte ?

Les temps employés : l'imparfait/le passé simple

11- Justifiez votre réponse.

Le passé simple, l'imparfait, le passé composé ainsi que le présent, ce sont les temps du récit : L'imparfait est le temps de la description, le passé simple est le temps des actions courtes. Le présent utilisé est le présent de narration.

Synthèse du texte 1

-Qui est Fouroulou ?

Fouroulou : Un jeune garçon, né en 1912

Sa famille : Composée de ses parents, de sa sœur, de ses oncles, de ses tantes et de sa grand-mère.

Lieu où il vit : En haute Kabylie

Milieu social : Pauvre

Texte 2 :**Ma mère**

Ai-je été nourri par ma mère ? Est-ce une paysanne qui m'a donné son lait ? Je n'en sais rien. Quel que soit le sein que j'ai mordu, je ne me rappelle pas une caresse du temps où j'étais tout petit : je n'ai pas été dorloté, tapoté, baisoté : j'ai été fouetté.

Ma mère dit qu'il ne faut pas gâter les enfants, et elle me fouette tous les matins ; quand elle n'a pas le temps le matin, c'est pour midi, rarement plus tard que quatre heures.

Mlle Balandreau m'y met du suif.

C'est une bonne vieille fille de cinquante ans. Elle demeure au-dessous de nous. D'abord elle était contente : comme elle n'a pas d'horloge, ça lui donnait l'heure. « Vlin !Vlon !Zon !Zon !-voilà le petit chose qu'on fouette ; il est temps de faire mon café au lait. »

Mais un jour que j'avais levé mon pan, parce que ça me cuisait trop, et que je prenais l'air entre deux portes, elle m'a vu ; mon derrière lui a fait pitié.

Elle voulait d'abord le montrer à tout le monde, ameuter les voisins autour ; mais elle a pensé que ce n'était pas le moyen de le sauver, et elle a inventé autre chose.

Lorsqu'elle entend ma mère me dire : « Jacques, je vais te fouetter !

- Madame Vingtras, ne vous donnez pas la peine, je sais faire ça pour vous.

- Oh ! Chère demoiselle, vous êtes trop bonne ! »

Mlle Balandreau m'emmène : mais, au lieu de me fouetter, elle frappe dans ses mains ; moi, je crie. Ma mère remercie le soir, sa remplaçante. « A votre service », répond la brave fille, en me glissant un bonbon en cachette.

Mon premier souvenir date donc d'une fessée. Mon second est plein d'étonnement et de larmes.

C'est au coin d'un feu de fagots, sous le manteau d'une vieille cheminée ; ma mère tricote dans un coin : une cousine à moi, qui sert de bonne dans la maison

pauvre, range, sur des planches rongées, quelques assiettes de grosse faïence avec des coqs à crête rouge, et à queue bleue.

Mon père a un couteau à la main et taille un morceau de sapin ; les copeaux tombent jaunes et soyeux comme des brins des rubans. Il me fait un chariot avec des languettes de bois frais. Les roues sont déjà taillées ; ce sont des ronds pommes de terre avec leur cercle de peau brune qui imite le fer...Le chariot va être fini ; j'attends tout ému et les grands yeux ouverts, quand mon père pousse un cri et lève sa main pleine de sang. Il s'est enfoncé le couteau dans le doigt. Je deviens tout pâle et je m'avance vers lui ; un coup violent m'arrête : c'est ma mère qui me l'a donné, l'écume aux lèvres, les poings crispés.

« C'est ta faute si ton père s'est fait mal ! »

Et elle me chasse sur l'escalier noir, en me cognant encore contre la porte.

Compréhension de l'écrit : (1h)

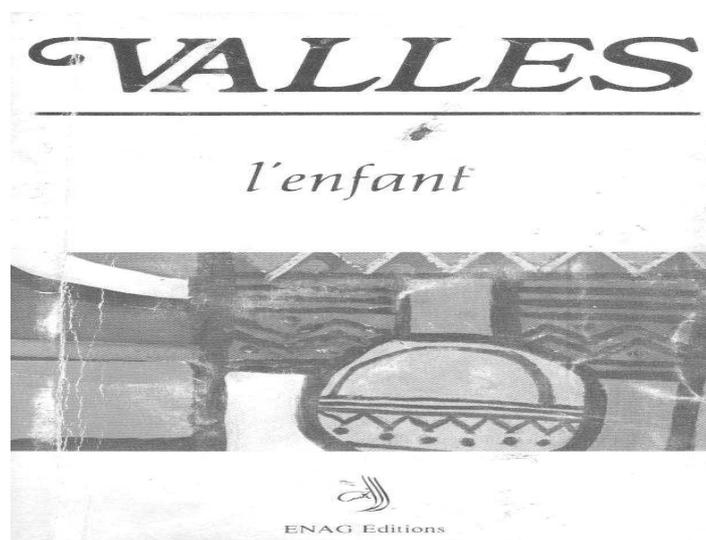
Texte support 2 : *L'enfant*, d'après Jules Vallès, partie 1 Ma mère, ENAG Editions, pp 20,21

Approche globale : (15 mn)

Moment 1 : Présenter le roman aux apprenants. Ces derniers sont invités à observer et à décrire la première page et 4è pages de couverture.

1ère page de couverture se compose du titre du roman, d'une illustration et du nom de l'auteur.

Dans 2^{ème} page de couverture, il y a le nom de l'auteur, un court résumé sous forme de dédicace, une photo de l'écrivain.



Moment 2 : Les apprenants tentent d'établir des relations entre le titre du roman, l'illustration et le résumé. Il n'y a aucune relation entre le titre et l'image. Cependant, le résumé reprend un élément du titre : Enfance/ l'enfant.

Textes composé de 9 paragraphes.

Auteur : sa biographie sera présentée par un apprenant qui aurait fait des recherches auparavant sur l'auteur et ses œuvres. (Il est né le 1832 et il décède en 1885)

Roman : L'enfant, c'est le premier livre de sa trilogie : L'enfant, Le bachelier, L'insurgé.

Distribution des textes

Moment 3 : Les apprenants formulent des hypothèses de sens à partir des éléments cités plus haut (titre, illustration...)

Moment 4 : Lecture silencieuse orientée (Relevez les personnages du texte)

Moment 5 : Analyse du texte

1- Qu'annonce le titre de cette première partie ?

Cette 1ère partie annonce le thème du texte. Le narrateur va parler du comportement de sa mère à son égard.

2- Lisez les deux premières phrases. Pourquoi le narrateur commence par se poser ces deux questions ?

-Il avertit le lecteur sur la relation qu'il entretient avec sa mère.

« Ai- je été nourri par ma mère ? »

3- Comment est le comportement de sa maman ?

Sa mère a un comportement violent avec son enfant

4-Justifiez votre réponse en relevant les mots et les expressions qui le montrent.

« Pas une caresse " je n'ai pas été "dorloté "tapoté "baisoté"

"J'ai été beaucoup fouetté" » me donne un coup violent »

5-Combien de fois le mot « fouetter » a été utilisé ?

Il a été utilisé 5 fois pourquoi ?

C'est le seul souvenir qu'a Jacques de son enfance.

6-Pourquoi la maman est si dure avec son enfant ?

Parce qu' « il ne faut pas gâter les enfants »dit-elle

7-Est-ce que le père de Jacques est aussi violent avec lui ?

Le père est plutôt doux avec fils, il lui fabriquait un chariot quand il s'est blessé.

8-Comment réagit la mère à la suite de cet accident ?

Elle culpabilise Jacques et lui donne un coup violent.

9- Qui est Mlle Balandreau ? Quel souvenir garde Jacques de cette femme ?

-Mlle Balandreau est la voisine des parents de Jacques ; il garde un bon souvenir de cette femme qui lui évitait des fessées et lui offrait des bonbons.

10- Jacques, est-il un garçon heureux ?

Jacques n'est pas un garçon heureux mais il ne comprenait pas pourquoi.

11-A quel milieu social appartient Jacques ? Justifiez votre réponse.

Il appartient à un milieu social pauvre. Les mots et les expressions qui le montrent sont : « vieille cheminée », « feu de fagots »

Synthèse du texte 2

-Qui est Jacques ?

Jacques : Un jeune garçon

Sa famille : Composée de ses parents

Lieu où il : Le lieu n'est pas cité dans l'extrait mais la biographie de l'auteur nous renseigne sur le pays d'où il vient (France).

Il appartient à un milieu social pauvre (D'après la description de la maison).

Texte 3 :

Quand la journée avait été sans incident ni malheur, le soir arrivait, souriant de tendresse.

D'aussi loin que je voyais venir m'man Tine, ma grand-mère, au font du large chemin qui convoyait les nègres dans les champs de canne de la plantation et les ramenait, je me précipitais à sa rencontre, en imitant le vol masnfenil, le galop des ânes, et avec des cris de joie, entraînant toute la bande de mes petits camarades qui attendaient comme moi le retour de leurs parents.

M'man Tine savait qu'étant venu au-devant d'elle, je m'étais bien conduit pendant son absence. Alors, du corsage de sa robe, elle retirait quelque friandise qu'elle me donnait : une mangue, une goyave, des icaques, un morceau d'igname, reste de son déjeuner, enveloppé dans une feuille verte ; ou, encore mieux que tout cela, un morceau de pain. M'man Tine me rapportait toujours quelque chose à manger. Ses compagnes de travail en faisaient souvent la remarque, et m'man Tine disait qu'elle ne pouvait porter quoi à sa bouche qu'elle ne m'eût réservé une part. Derrière nous, d'autres groupes de travailleurs, et ceux de mes camarades qui y reconnaissent leurs parents se précipitaient à leur rencontre, en redoublant de criailerie.

Tout en dévorant mon goûter, je laissais m'man Tine continuer sa conversation, et la suivais docilement.

Mon Dieu, merci ; j'en suis retournée ! Soupirait-elle, en posant le long manche de sa houe contre la case.

Elle se déchargeait ensuite du petit panier rond en lattes de bambou juché sur sa tête et s'essayait sur une sorte d'excroissance pierreuse qui, devant la case, tenait lieu de banc.

Enfin, ayant trouvé dans le repli de son corsage une boîte de fer-blanc toute rouillée, qui contenait une pipe de chaux, du gros tabac et une boîte d'allumettes, elle se mettait à fumer lentement, silencieusement.

Ma journée était aussi terminée. Les autres mamans et papas étaient aussi arrivés : mes petits camarades avaient rallié les cases. Finis les jeux.

Pour fumer, m'man Tine occupait presque toute la place qu'offrait la grosse pierre. Elle se tournait du côté où il y avait de belles couleurs dans le ciel, allongeait et croisait ses jambes terreuses, et semblait s'adonner toute à son plaisir de tirer sur sa pipe.

Je restais accroupi auprès d'elle, fixant dans la même direction qu'elle un arbre en fleurs _ un macata tout jaune ou un flamboyant sanguinolent_ les couleurs que faisait le ciel derrière les mornes (1) de l'autre côté de la plantation, et dont la lueur se reflétait jusqu'au-dessous de nous. Ou bien, je la regardais _ à la dérobée _ car elle me répétait souvent avec véhémence que les enfants ne devaient pas dévisager les grandes personnes.

Compréhension de l'écrit : (1h)

Texte support 3 : extrait du roman J.Zobel, *La rue cases nègres*, édition Présence Africaine .pp10-11

Approche globale (15mn):

Moment 1 : présenter le roman aux apprenants, observation de la 1 ère et 4 ème page de couverture. : 1ère page de couverture : Il y a le titre, l'illustration.

1ère page de couverture : Il y a le titre, l'illustration le nom de l'auteur et la maison d'édition.



4^e page de couverture : il y a le résumé du roman.

Moment 2 : Les apprenants établissent des relations entre l'illustration, le titre du roman et le résumé. L'image représente une femme et un enfant. Le titre de l'ouvrage ne reprend pas tout à fait l'image de la 1^{ère} page de couverture mais le mot « nègre » renvoie à la grand-mère et son petit fils.

Le résumé précise qu'il s'agit d'un roman autobiographique aussi.

Texte composé de 9 paragraphes

Références ; auteur : Zobel Joseph (1915-2006)

Ouvrage : roman autobiographique.

Lecture de la biographie de l'auteur (faire connaître l'auteur aux apprenants)

Moment 2 : A partir du par texte les apprenants formulent des hypothèses de sens.

Moment 3 : Lecture silencieuse orientée (Relevez les personnages du texte)

Moment 4 : Analyse du texte

1- Qui sont les personnages du texte ?

L'enfant et la grand-mère" m'man tine ".

2- Est-ce que l'enfant est nommé dans le texte ? Par quel pronom se désigne-t-il ?

L'enfant n'est pas nommé dans le texte. Il se désigne par « je »

3- Que nous raconte-t-il ?

Il nous raconte son enfance passée avec sa grand-mère.

4- Que fait l'enfant pendant que sa grand-mère travaille au champ de cannes ?

L'enfant jouait avec ses copains en attendant le retour de sa grand-mère.

5- Quel sentiment éprouve l'enfant vis à vis de sa grand-mère ? Justifiez votre réponse.

L'enfant adore sa grand-mère " je me précipitais à sa rencontre ».

6- Est-ce qu'il est bien traité par sa grand-mère ? Justifiez votre réponse.

L'enfant était bien traité et bien gâté par sa grand-mère, elle le gavait de friandises sont : « elle retirait quelques friandises, qu'elle me donnait », « m'man Tine me rapportait toujours quelque chose à manger », « qu'elle ne m'eût réservé une part ».

7- Où vit-il ? Relevez les mots et les expressions qui le montrent.

Il vit à la campagne, près des champs de cannes où travaille sa grand-mère.

« Champs de cannes », « goyaves », « icaque », « lattes de bambou »

8- A quel milieu social appartient le jeune garçon ? Justifiez votre réponse.

Il appartient à un milieu social pauvre. Les mots et les expressions qui le montrent : « case », « les nègres dans les champs de cannes », « panier de bambou sur sa tête »

9- Quel est le temps qui domine dans le texte ?

L'imparfait domine dans le texte, le narrateur décrit le retour de sa grand-mère et les moments passés auprès d'elle.

Synthèse du texte 3

- Qui est ce jeune garçon ?

Ce jeune garçon n'est pas nommé dans le texte.

Sa famille est constituée de sa grand-mère.

Lieu où il vit : Pas loin des champs de cannes.

Milieu social : Pauvre.

Synthèse des trois extraits

Objectif : Retrouver les points communs entre les trois textes

- Au niveau du contenu (la thématique)

-Au niveau de la forme (Emploi des temps des verbes, des pronoms personnels).

-Quel est le thème traité dans les trois extraits ?

Le thème traité dans les trois textes est celui de l'enfance. Chacun des auteurs /narrateurs raconte son enfance au sein de sa famille : il s'agit bien de récits autobiographiques. Dans les trois textes, on utilise la 1^{ère} personne du singulier « Je » et les temps du récit : imparfait/passé simple/présent.

Etablissons une comparaison entre les trois personnages c'est-à-dire entre les trois enfants : Où vivent-ils? Comment sont-ils traités dans leur famille ? Sont-ils heureux ?

Remplissez le tableau à partir des trois extraits :

Romans	Personnage principal	Lieu où il vit	Mots ou Expressions renvoyant à ce lieu	Comment est-il traité dans sa famille ?	Mots et expressions qui le montrent
L'enfant, Jules Vallès, partie 1 «ma mère » pp 20,21. ENAG Edition	Jacques	Campagne	Paysanne	Maltraité	Pas une caresse, beaucoup fouetté, te fouetter, fessée, crie, cuisait, larmes, coup violent,
Le fils du pauvre, pp 27,28. Edition Le Point	Fouroulou	Montagne de Kabylie	Kabyles, Djurdjura	Bien traité	Bonnes.. à manger, m'adoraient, m'aimait, me gavait de bonnes choses, je pouvais frapper mes sœurs, je pouvais être grossier...
La rue Cases Nègres, Josephe	Le petit fils de m'man Tine	La campagne	Champs de cannes goyave, icaques, mangue igname, lattes de	Bien traité	Elle retirait quelques friandises qu'elle me

Zobel, pp 10,11. Edition Présence Africaine			bambou		donnait, m'man Tine me rapportait toujours quelque chose à manger ; qu'elle m'eût réservé une part...
---	--	--	--------	--	--

Les points communs entre les trois personnages : Ils sont pauvres et ils vivent en dehors de la ville. Fouroulou et le jeune garçon sont des enfants heureux, l'un est gâté par sa grand-mère, et Fouroulou est adoré par toute sa famille ; Cependant, Jacques est un garçon malheureux parce qu'il est tout le temps fouetté par sa propre mère.

Activité 1: mini production écrite (30)

Objectif : Susciter une réaction personnelle

Nous demandons aux apprenants d'exprimer par écrit leurs impressions après la lecture de ces extraits de romans. Nous demandons aussi à chacun d'eux de désigner son texte préféré au sein du corpus et de justifier son choix.

Activité 2 : Mise en commun (30)

Objectifs : - Permettre aux apprenants de s'exprimer à l'oral

- Leur permettre de choisir leur roman préféré pour une lecture partielle ou intégrale en dehors de la classe.

Nous demandons aux apprenants de lire leur production écrite afin de dévoiler leur sentiment quant à l'histoire qui les a le plus touchés.

La lecture de ces fragments incitera-t-elle les apprenants à aller vers les œuvres ? Seront-ils curieux de connaître la suite de chaque récit ? Ils choisiront sûrement au moins un roman parmi les trois pour le lire en dehors de la classe. C'est ce que nous espérons et nous attendons d'eux.

CONCLUSION

Notre étude, avait pour ambition d'étudier, la place et la fonction de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère en Algérie. Nous avons remarqué que le concept de littérature, tels que les chercheurs et les didacticiens tentent de le proposer est difficilement définissable. La littérature a occupé une place non négligeable dans les manuels scolaires de première année secondaire de 1986 à 2005, sans toutefois être identifiée précisément. C'est à l'enseignant de faire connaître ou découvrir la littérature aux apprenants à partir d'extraits de romans, de nouvelles, de poésie etc... et de la distinguer des articles de presse.

Bien que certains professeurs et élèves aient parfois des représentations négatives à l'égard du texte littéraire ; dans la mesure où ils le trouvent opaque, inaccessible et associé à une maîtrise élevée de la langue, la plupart des personnes interrogées ont estimé que l'étude de la littérature est indispensable dans la classe de langue. L'élève de 1^{ère} AS est déjà initié à la littérature arabe (prose, poésie), la littérature en langue étrangère viendra donc compléter ses connaissances et lui fera découvrir d'autres cultures.

La fonction principale de l'étude des textes littéraires ou non littéraires est de développer une compétence de lecture et/ou d'écriture. Une lecture compréhension permet à l'apprenant non seulement de retrouver les points forts du texte mais aussi de réfléchir sur certaines questions relatives au thème traité dans le texte. Il pourra ainsi, non seulement comprendre l'implicite d'un texte mais aussi faire des inférences, établir des relations d'un moment du texte à un autre. L'objectif secondaire, non spécifié dans le programme officiel, est de développer le goût de la lecture littéraire dans son ensemble, en classe comme en dehors de la classe. Certes, la majorité des élèves de 1^{ère} AS ont des difficultés à lire un texte, notamment les documents littéraires proposés dans le nouveau manuel. Mais nous pouvons leur donner accès à une littérature de plus simple abord, en introduisant davantage la littérature de jeunesse qui se caractérise par un style simple, accessible (vocabulaire,

tournure syntaxique) et des thèmes qui correspondent souvent mieux aux centres d'intérêt des enfants. Quelles que soient les limites de la littérature de jeunesse, celle-ci prépare mieux nos jeunes lycéens à la lecture de la littérature universelle. Nous pouvons leur présenter à la fois des extraits de romans ou de nouvelles pour l'analyse des récits, ainsi que des textes en lecture intégrale. Celle-ci sera alors soit une lecture plaisir, soit une lecture suivie d'activités didactiques (fiche de lecture, compte-rendu).

Même si la littérature occupe une place importante dans le manuel scolaire, elle doit répondre aux attentes des enseignants et des élèves. Elle doit non seulement leur donner des savoirs linguistiques (vocabulaire, syntaxe), mais elle doit être aussi une fenêtre ouverte sur la culture mondiale. A travers la littérature francophone, l'apprenant découvrira ainsi diverses cultures.

Il est donc, très important de tenir compte des choix des enseignants et des élèves au moment de sélectionner des textes littéraires sur lesquels se construiront cet éveil aux cultures et cet enracinement dans la langue française.

REFERENCES

OUVRAGES

- 1- ADAM.J.M, « Langue et littérature », Analyses pragmatiques et textuelles, Hachette, Paris (1991).
- 2- ACHOUR.C, BEKKAT.A, « Clefs pour la lecture des récits », Convergences Critiques II, Editions du Tell, décembre 2002.
- 3- BENAMOU.M. « Pour une pédagogie du littéraire », B.E.L.C 1971.
- 4- BIARD.J-DENIS.F, « Didactique du texte littéraire », Editions Nathan, Paris (1993), p35.
- 5- BOUGUERRA T. « Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien », Contribution à une méthodologie d'élaboration, office des publications universitaires, 1991, pp80-84.
- 6- CANVAT.K, » Quels savoirs pour l'enseignement de la littérature ? Réflexion et propositions », in Enseigner la littérature, Fourtanier. M.J. et Langlade. G, Actes du colloque. Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français, IUFM Midi Pyrénées, Paris, (2000), pp57-58.
- 7- CUQ.J.P, »Le français langue seconde », Origine d'une notion et implication, Hachette F.L.F, Paris 1991, p130.

- 8- DEMOUGIN. P., « Texte/Littéraire : chronique d'un divorce annoncé » in Enseigner la littérature, Fourtanier. M.J et Langlade. G , Actes du colloque. Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français, IUFM-Pyrénées, Delagrave, Paris(2000) pp 217-219.
- 9- DUFAYS.J.L, GEMENNE.L, LEDUR.D, « Pour une lecture littéraire¹ », Approches historique et théorique, Propositions pour la classe de français, De Boeck & Larcier, Bruxelles (1996), pp16-62.
- 10-DESCOT.M, JORDY.J et LANGLADE, Le projet pédagogique en Français, Séquence et module au lycée, collection DIDACTIQUES, (1993), p8.
- 11-HALTE.J.F, « La didactique du français » Que sais-je ?, Presses universitaires de France, 1992.
- 12-JACKSON.G, DOUENEL.L et RAOUL.S, « Si tu t'imagines », Hatier / Didier, collection libres Echanges, (1994).
- 13-KACI.T. « Réflexions sur le système éducatif » Casbah éditions, Alger 2003.
- 14-LEGROS.G., « Quelle littérature enseigner ? », in Enseigner la littérature, Fourtanier. M.J et Langlade. G, Actes de colloque, Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français, IUFM-Pyrénées, Delagrave, Paris (2000), pp21-22.
- 15-LEON. R. « La littérature de jeunesse l'école, pourquoi ? Comment ? », Hachette Education, Paris (2004), pp12-16.
- 16-PAPO. E-BOURGAIN.D, « Littérature et communication », Une initiation à l'analyse du discours littéraire Hatier /Didier, Paris, (mars 1989), pp15-22.

17-PEYTARD.J et al, « Littérature et classe de langue », Hatier, Crédif, Paris, (mai1982) ppp11-36-60.

18-SARTRE.J.P, »Qu'est-ce que la littérature ? », Editions Gallimard, 1948.

19-SCHAEFFER.J.M, « Qu'est-ce qu'un genre littéraire ? », Editions Du Seuil, (avril 1989).

REVUES

20-La didactique des langues secondes, dans Educateur, « *le manuel scolaire* », janvier février (2005), n°3 pp8-10

21-La didactique des langues secondes, dans Educateur, *L'évaluation* », septembre octobre (2005), n° 4 pp9-17

22-COLLES.L, Pour une *lecture pragmatique du texte littéraire en classe de FLE*, Enjeux n°32, (mars1994) p126-128

23-DELPIERRE. Et VLIGHT.E « *la littérature de jeunesse : une littérature d'un nouveau genre ?* », In Recherches n°12, Lille, AFEF, (1990) p113

24-LANOWSKA.E. « *Une place d'honneur pour la littérature en langue étrangère* », Le français dans le monde, juillet- août (2004), n°334 p27

25-MABAMCKOU.A. « *Lire pour partager* », Propos recueillis par J.Joubert Le français dans le monde, janvier- février (2004), p24,27-28

26-WABERI.A, « *Proposer un panorama* », Le français dans le monde, janvier- février (2006), n°343, p26

DICIONNAIRES

- ARON.P, SAINT-JACQUES.D., VIALA.A, « Le dictionnaire du littéraire », Deuxième édition revue et augmentée, Quadrige/ PUF Paris, 1^{ère} édition (mai2002), (septembre 2004)p349
- CUQ. J.P « Dictionnaire de didactique du français langue Etrangère Et Seconde », CLE International, S.E.J.E.R, Paris (2003) pp69-70-161
- LAROUSSE, Dictionnaire de français, 1994
- LE ROBERT, Dictionnaire de français, juin 1992p

ROMANS

- ✓ FERAOUN. M., « Le fils du pauvre », édition.
- ✓ VALLES.J., « L'enfant ».
- ✓ ZOBEL.J « La rue cases nègres »,

DOCUMENTS OFFICIELS :

- 📁 LA COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMMES, « Nouveau programme de Français, première année secondaire », tronc commun, ministère de l'Education nationale, direction de l'Enseignement Secondaire,(mars 2005).
- 📁 LA COMMISSION NATIONALE DES PROGRAMMES DE FRANCAIS, première année secondaire, « le livret d'accompagnement », (avril 2005)
- 📁 Ministère de l'Education Nationale, Français 1^{ère} AS, ONPES 2005

📁 Ministère de l'Education Nationale « Français 1^{ère} As », 1986

📁 Ministère de l'Education Nationale, Français 1^{ère} AS, I.N.R.E, 1^{ère} édition : 1998-1999

SITOGRAPHIE :

<http://www.revue-texto.net/Repers/Themes/Rastier/Discours.html>

http://www.initiatives.reper.org/_notes/sess610.htm

<http://www.fr.wikipedia.org/wiki/Representation>

<http://www.oboulo.com/representations-sociales-comprendre-vision-collective-20263>

http://www.ac-creteil.fr/id/94/c14/maternelle/lexique/litterature_jeunesse-html-11

http://www.tfq.ulaval.ca/AXL/afrique/algerie-3politique_ling.htm.43

<http://www.prepalire.france.com/prepaire/fichiers/lectauj.html.27>

<http://www.get/langages/contenu/prat.peda/dossiers/docpdf/livre/lecture/jpuig.pdflivry.cargan>

<http://www.membres.lycos.fr/sbatle/newpage.html.40>

APPENDICE A : LE NOUVEAU PROGRAMME DE 1^{ère} AS

- Tableau synoptique et objets d'études :

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques
<p><u>I- Les discours</u></p> <p>1-Exposer pour donner des informations sur divers sujets</p> <p>2-Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre</p> <p>3-Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue</p> <p><u>II- La relation d'événements</u></p> <p>1- Relater un événement en relation avec son vécu</p> <p>2 – Relater un événement fictif (re-présenter)</p>	<p>Les textes de vulgarisation scientifique.</p> <p>Interview, entretien (radiophonique et dans la presse écrite)</p> <p>La lettre ouverte</p> <p>Le fait divers</p> <p>La nouvelle</p>	<p>- La référence situationnelle</p> <p>- Langue écrite / langue orale</p> <p>- La description objective</p> <p>- Les niveaux de langue</p> <p>- La notion d'acte de parole</p> <p>- Les types de plan</p> <p>- La communication différée</p> <p>- La référence situationnelle / la référence cotextuelle</p> <p>- La logique des actions dans le récit</p> <p>-Le schéma narratif</p> <p>- Les possibles narratifs</p> <p>- La description subjective</p> <p>- Les forces agissantes dans un récit (les actants)</p>	<p>Le plan</p> <p>La prise de notes</p> <p>L'exposé oral.</p> <p>Le résumé</p> <p>La lettre personnelle et la lettre administrative</p> <p>Le C.V.</p> <p>La fiche de lecture</p>	<p>I- Langues (orales, écrites) et images</p> <p>II- L'homme et son environnement</p> <p>• Univers urbain et rural.</p> <p>• Les loisirs : voyages, sports, évasions, défis...</p> <p>• Les transports</p> <p>• Les métiers</p>
<p><u>III- Exprimer son individualité</u></p> <p>-le fait poétique</p> <p>N.B : l'étude du fait poétique s'étalera sur toute l'année.</p>	<p>Poèmes et chansons</p> <p>Textes et images</p>	<p>-La connotation</p> <p>-Les figures de style (métaphore, métonymie)</p> <p>-La personnification</p> <p>-La polysémie</p> <p>-Les isotopies sonores (allitérations et assonances)</p> <p>-Notions élémentaires de versification (strophe, vers, rime, refrain)</p>		

Activités d'apprentissage

- Repérage de(s) thème(s) de la conversation.
- Identification des actes de parole (travail d'équipe).
- Etude de réponses dans le but de retrouver les questions qui les ont amenées.
- Rédaction de réponses comprises entre deux questions.
- Rédaction de paroles à insérer dans les bulles d'une B.D.
- Appariement de questions et réponses.
- Résumé des interventions du locuteur à l'intention d'un tiers.
- Choix d'un thème, d'un destinataire, d'une visée et établir un questionnaire (travail d'équipe).
- Rédaction d'une interview en utilisant les résultats du questionnaire (travail personnel).
- Rédaction d'une lettre personnelle dans laquelle il y a demande d'informations ou d'explication puis rédaction d'une réponse à cette lettre (travail en duo).
- Reformulation de propos tenus à un tiers en les commentant (travail individuel).
- Exposé oral en s'aidant de photos.

Savoir- faire et savoir- être

- Planifier une activité.
- Gérer le temps de réalisation d'une activité.
- Mobiliser ses connaissances en fonction d'une activité.
- Argumenter pour négocier son rôle dans les activités de groupe.
- Prendre des initiatives.
- Coopérer en partageant ses connaissances ou en soumettant ses stratégies.
- Accepter le principe de la co-évaluation.

L'interview

Niveau discursif (savoir être)	Niveau textuel (savoir faire)	Niveau phrastique (savoirs)
<ul style="list-style-type: none"> • Inférer la visée du texte • Présence de deux situations de communication <ul style="list-style-type: none"> -Les interlocuteurs du dialogue -Le dialogue co-construit en direction de l'auditeur ou du lecteur • Présence du chapeau dans l'interview écrite comme verbalisation de la situation de dialogue. • Les intentions communicatives par l'étude des actes de parole. • La transparence, la tension, la distance entre les interlocuteurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • La référence situationnelle (je - vous- ici - présent) • La structure de l'interview (ouverture, développement clôture) • Le questionnement comme facteur de séquentialisation de l'interview • Les marqueurs de structure de l'échange (à propos, au fait, alors....) Les marques de la langue orale • les niveaux de langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Tournures syntaxiques impliquant un rapport de dialogue <ul style="list-style-type: none"> -L'interrogation totale / partielle, l'interrogation rhétorique. -L'injonction (impératif) -L'injonction atténuée (emploi des verbes modaux vouloir à l'impératif, pouvoir à la forme interrogative ou des tournures : vous serait-il possible de....) • les marques personnelles je/vous/on (ambiguïté de « on ») • les formules figées d'ouverture et de clôture d'un dialogue. • les mots du discours témoignant de la fonction phatique. • Les reformulatifs (en fait, autrement dit, en d'autres termes, finalement...)

Types de supports : cassettes audio, articles de journaux, interviews réalisées par le professeur à partir des informations données dans un article de presse.

Le fait divers

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
<ul style="list-style-type: none"> • Visée informative (à partir d'un ancrage dans la réalité partagée par le journaliste et les lecteurs) • Marque de la présence du locuteur : <ul style="list-style-type: none"> -Actes de parole (faire savoir, avertir, inciter) -Fonction des chapeaux -Choix de la voix (passive –active) -Énoncés exprimant l'hypothèse -Effet recherché par l'introduction des dires des autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Rapports titre - chapeau - corps du fait- divers • Référence situationnelle (distribution des temps à partir du présent) • Organisation de type chronologique • Circonstants de temps : <ul style="list-style-type: none"> -Ceux qui s'expliquent par rapport à la date de parution du journal (hier, mardi dernier...) -Ceux qui tirent leur signification d'autres termes du texte (le même jour, la veille, l'avant-veille...) • Les réseaux co-référentiels (anaphores et cataphores) <ul style="list-style-type: none"> -La caractérisation comme facteur de cohésion sémantique (ex : délinquant, voyou....) • Emploi du conditionnel. • Répartition des énoncés du dire (styles direct et indirect). 	<ul style="list-style-type: none"> • La nominalisation (titre, anaphore conceptuelle) • Le passé composé • Le plus que parfait • Le conditionnel (exprimant l'hypothèse) • Les verbes introducteurs de style direct et indirect • Les connecteurs comme outils syntaxiques et comme unités lexicales. • Lexique du délit, de l'insolite de l'accident.

Supports : journaux.

La préférence sera accordée à des faits-divers qui plus au moins implicitement « dénoncent » un état de fait.

Types de supports : articles de journaux, de magazines, articles d'encyclopédie pour jeunes, textes didactiques (géographie)

Exemples d'activités :

- Identification d'un texte.
- ✕ • Repérage d'énoncés explicatifs dans un texte.
- Complétion d'un texte par les articulateurs manquants.
- Reconstitution d'un texte en s'aidant des articulateurs et / ou des substituts.
- Reformulation de définitions en direction d'interlocuteurs divers.
- ✕ • Résumé d'un texte par suppression des définitions, des reformulations, des commentaires éventuels.
- Etablissement du rapport texte / représentations graphiques ou tableau de statistiques.
- Commentaire d'une représentation graphique ou tableau de statistiques. (travail d'équipe).
- ✕ • Rédaction d'un petit texte à partir d'un schéma expliqué (travail individuel).
- ✕ • Elaboration d'un texte à partir d'une recherche documentaire sur un thème de connaissance choisi (recherche réalisée en équipe).
- Réécriture d'un texte étudié pour en communiquer les informations à un jeune enfant. (travail individuel).

Savoir-faire méthodologiques

- Utiliser les indications hors-texte d'un livre (sommaire, référence, couverture....) pour motiver la décision de lire.
- Utiliser les dictionnaires (français, arabe/français)
- Chercher l'information (manuels, bibliothèques, Internet...)
- Analyser les informations pour dégager l'essentiel de l'accessoire.
- Utiliser l'ordinateur pour le traitement de texte ou la recherche documentaire.

La lettre ouverte (argumentation)

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
<ul style="list-style-type: none"> • Visée : transformer une croyance estimée fausse ayant entraîné un état de fait • Présence du locuteur dans son texte • Rapport entre la représentation que se fait le locuteur de la (ou des) personne(s) visée(s) par le discours. • Choix du raisonnement : explicite, implicite ou partiellement explicitée • Prise en compte ou non de l'opinion adverse 	<ul style="list-style-type: none"> • Référence situationnelle • Cohésion et cohérence <ul style="list-style-type: none"> -L'ordre de présentations des arguments -L'enchaînement des arguments -Les connexions logiques qui soulignent les étapes du raisonnement (voilà, c'est pourquoi...) • Les modalisateurs exprimant le degré d'adhésion et d'évaluation du locuteur, par rapport à ce qu'il dit • La mise en évidence des actes de parole • Les articulateurs introduisant une réfutation • La cause et la conséquence au niveau sémantique 	<ul style="list-style-type: none"> • Les différences entre : <ul style="list-style-type: none"> -Parce que (introduisant un posé) et Puisque (introduisant un présupposé) • Les subordinées concessives • Lexique appréciatif ou dépréciatif • Adverbes (peut-être certainement, sans doute...) • Les incises (à vrai dire, à mon avis...) • Expressions concessives (bien sûr, il est vrai que...) • Le conditionnel

Supports : Textes à organisation rhétorico-logique / à visée argumentative.

Exemples d'activités :

- Développement d'un argument par un exemple.
- Sélection des arguments les plus pertinents pour un lecteur (auditeur) donné à partir d'une liste d'arguments en faveur d'une thèse (travail d'équipe) et rédaction individuelle d'un texte.
- Recherche de contre arguments à des arguments avancés et rédaction d'un texte qui réfute une thèse.
- Rédaction d'une lettre personnelle développant une argumentation sur un sujet social (travail individuel) ; transformation de la lettre personnelle en lettre administrative.
- Transformation de la lettre administrative en lettre ouverte (travail d'équipe).

Savoir être :

- Manifester de l'intérêt pour les propositions émises par les autres élèves.
- S'affirmer en tant que sujet.
- Respecter les règles établies dans le groupe.
- Construire des relations basées sur la tolérance et le respect.

La vulgarisation de l'information scientifique

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
<ul style="list-style-type: none"> • Visée : « pédagogie du discours ». • Effacement du locuteur, souci d'objectivité. • Traces permettant de voir l'idée que se fait le locuteur du lecteur : (stock d'informations déjà partagé et informations nouvelles à appréhender par l'exploitation des : définitions, Explications, reformulations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Présent à valeur atemporelle • Organisation textuelle basée sur : <ul style="list-style-type: none"> ◦ des enchaînements logiques (ainsi, donc, cependant, mais, alors) ◦ des procédés d'énumération (nombres, adverbes, groupes prépositionnels) ◦ l'emploi de tournures impersonnelles. • La description objective. • la description dans sa fonction explicative. • La cohésion par les substituts. 	<ul style="list-style-type: none"> • Syntaxe : <ul style="list-style-type: none"> ✕ ◦ Subordonnées relatives ◦ Subordonnée d'opposition et de concession ◦ Subordonnées de cause / conséquence ◦ Les tournures impersonnelles ◦ La voix passive ◦ Métaphore comme procédé de reformulation • Lexique : <ul style="list-style-type: none"> ◦ Lexique de la cause, de la conséquence (entraîner, émaner de, produire, être à l'origine de, engendrer, être le résultat de ou la cause de....) ✕ ◦ Les substituts lexicaux (para synonymes, hyponymes, hyperonymes) ◦ L'apposition ◦ Lexique méta discursif (remarquer, noter, faire observer souligner, insister sur...)
	<p>Procédés introduisant entre deux phrases en plus d'une énumération :</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Un exemple : par exemple, ainsi... ◦ Une addition : De plus, qui plus est, aussi, de même que. ◦ Une reformulation : c'est à dire, en d'autres termes. ◦ Un contraste antithétique : mais, d'un coté, de l'autre, au contraire, en comparaison. ◦ Un 'contraste concessif : toutefois, néanmoins, cependant, en revanche. 	

**APPENDICE B : QUESTIONNAIRE ELEVES / ENSEIGNANTS
DEPOUILLEMENT**

- Phase Descriptive :

Quatre-vingt-cinq questionnaires ont été dépouillés. Nous présentons ci-dessous le résultat du questionnaire administré aux enseignants.

Tableau 1 : Questionnaire / Professeurs

Questions	Nombre de personnes interrogées	Nombre de répondants	Nombre d'abstentionnistes	Pourcentage
1-Pensez-vous que l'étude des textes soit indispensable ?	20	20	00	
- Oui				70%
- Non				30%
- Pourquoi ?	20	19	1	90%/10%
2-Quelle place occupe le TL dans le nouveau manuel de 1 ^{ère} AS ?	20	20	00	
- Importante				50%
- Restreinte				50%
3-Quelle est sa fonction principale ?	20	25	00	
- Enseigner la lecture				48%
- Enseigner l'écriture				16%

- Enseigner la grammaire et le lexique				36%
4-La méthodologie de présentation des cours vous convient-elle ?	20	20	00	
- Oui				25%
- Non				75%
5-Utilisez-vous les méthodes proposées par les auteurs du nouveau manuel ?	20	20	00	
- Oui				55%
- Non				45%
Pourquoi ?	20	17	3	85%/15%
6- Quelles compétences souhaiteriez-vous développer à partir du TL ?	20	28	00	
Développer une compétence de lecture				10,71%
Développer une compétence de l'écrit				17,86%
Donner le goût de la lecture				71,43%
7-Les textes choisis par les auteurs du manuel, sont-ils	20	20	00	

accessibles ?				
- Oui				20%
- Non				80%
8-Quelles informations utiles donneriez-vous aux élèves pour lire les TL ?	20	16	4	80%/20%
9-Pour développer une ou des compétences, vous préférez travailler sur des textes d'auteurs	20	31	00	
Algérien				29,03%
Maghrébin				6,45%
Africain				3,23%
Français				25,81%
Auteurs francophones				35,48%
Pourquoi ?				
10-Quels types d'obstacles, rencontrez-vous dans l'étude des TL ?	20	16	4	
Des obstacles				70%
Pas d'obstacles				10%
			20%	
-Difficultés lexicales				64,29%
-D. culturelles				7,14%
-Thème ennuyeux				14,29%
-Textes longs				14,29%

11-Quelle est la réaction des élèves vis à vis du TL ?	20	23	00	
-Favorable				17,39%
-Non favorable				17,39%
-Indifférence				65,22%
12-Est-ce que le texte littéraire est le support privilégié pour enseigner/apprendre la culture ?		20	00	
OUI				55%
Non				45%
Pourquoi ?	20	18	2	90%/10%

Tableau 2 : Questionnaire / Elèves

Questions	Nombre de personnes interrogées	Nombre de réponses	Nombre d'abstentionnistes	Pourcentage
1-Aimez-vous la lecture ?	60	60	00	
Oui				70%
Non				30%
2-Préférez-vous lire en quelle langue ?	60	60	00	
-Arabe				51,67%
-Français				38,33%
-Autres				10%
3-Quel genre de textes ou livres aimez-vous lire ?	60	75	00	
T. ou L. littéraires				16%
T. ou L. scientifiques				54,67%
T. ou L.de fiction				29,33%
4-Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?	60	60	00	
-Développant une idée racontée avec un style travaillé				83%
-Transmettant des informations scientifiques				10%
-Un texte de fiction				6,67%

5-Parmi les TL que vous avez lus dans le nouveau manuel, quels ceux que vous avez appréciés ?	60	43	17	
Auteurs cités				
V. Hugo				53,49%
M. Dib				9,30%
J.M.G. Le Clézio				4,65%
Textes cités (titres)				32,56%
6-Rencontrez-vous des difficultés à lire ou à comprendre le TL ?	60	60	00	
Oui				53,33%
Non				46,67%
7-Quel genre de difficultés ?	60	60	00	
-D. lexicales				35,48%
D. grammaticales				32,26%
D. culturelles				32,26%
8-Selon vous, faut-il avoir un bon niveau en langue française pour lire les TL ?	60	60	00	
-Oui				71,67%
-Non				28,33%
9-Préférez-vous lire un texte d'un auteur :	60	63	00	
Algérien				52,38%
Français				22,22%

Autres				25,40%
-Pourquoi ?	60	42	18	70%/30%
10-Quel est le dernier livre que vous avez lu à l'école ou en dehors de l'école, quel que soit la langue ?	60	51	9	
Ouvrages en français				74%
Ouvrages en arabe				26%
11-Avez-vous été marqué ou influencé par un texte ou une littéraire ?	60	60	00	
-Oui				68,33%
-Non				31,67%
12- Pour apprendre la langue, pensez-vous que l'étude des TL soit indispensable ?	60	60	00	
-Oui				73,33%
-Non				26,67%

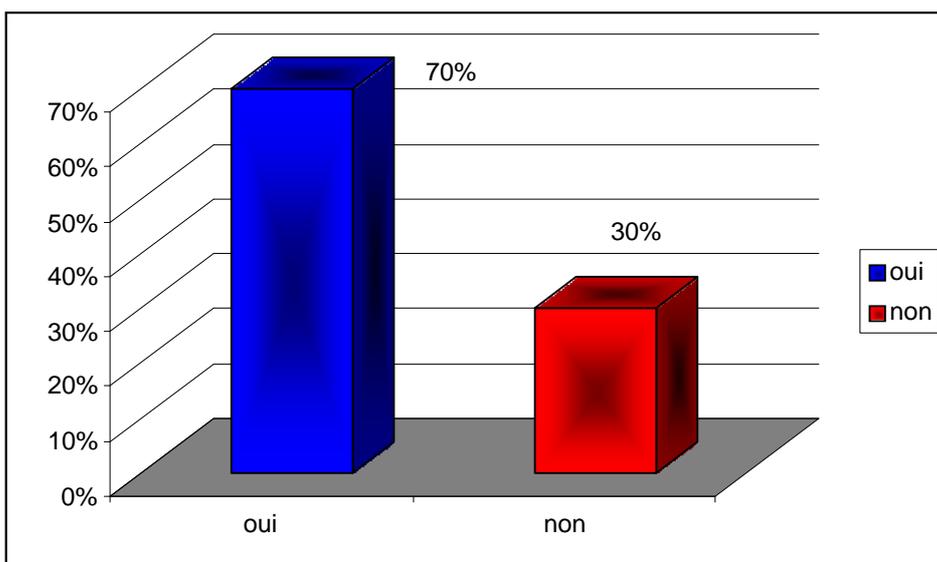
APPENDICE C : QUESTIONNAIRE PROFESSEURS / ELEVES
REPRESENTATIONS GRAPHIQUES

QUESTIONNAIRE / PROFESSEURS :

Question N° 01:

1) Pensez- vous que l'étude de texte littéraire soit indispensable ?

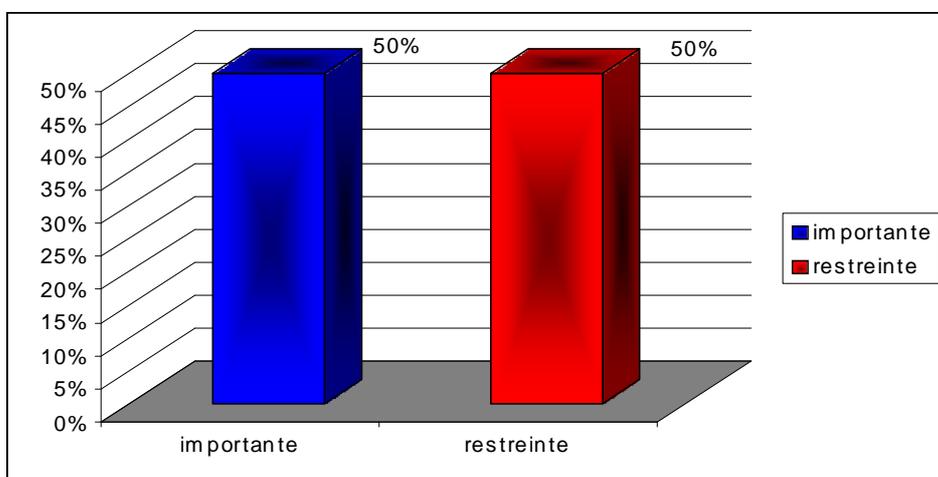
Oui	Non
70%	30%



Question N° 02:

2) Quelle place occupe le texte littéraire dans le nouveau manuel de 1èreAS?

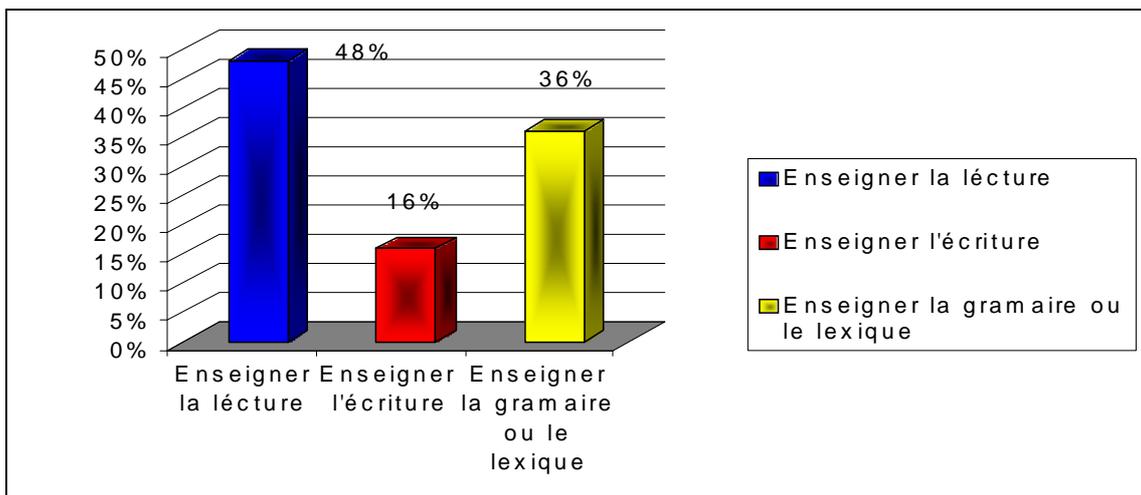
Importante	Restreinte
50%	50%



Question n°3

3) Quelle est sa fonction principale?

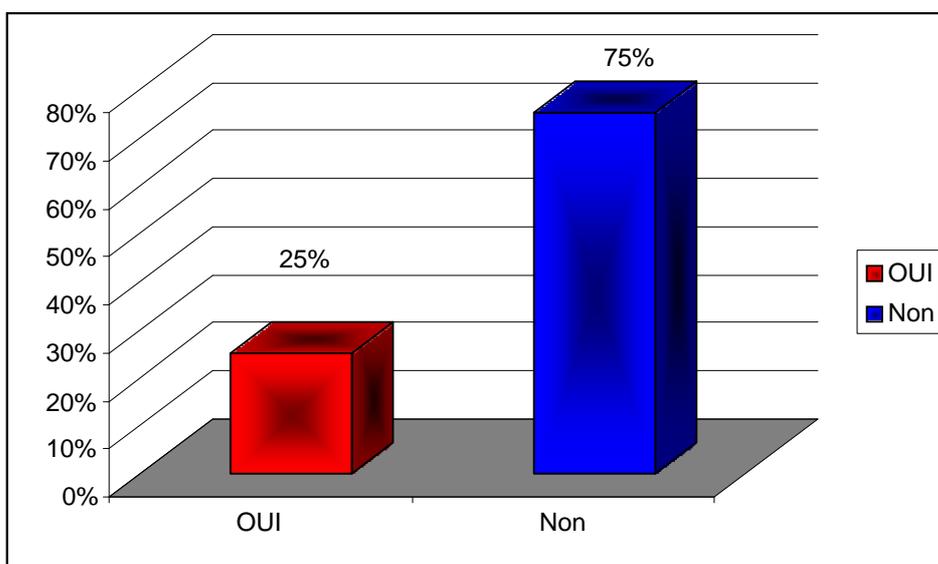
Enseigner la lecture	Enseigner l'écriture	Enseigner la grammaire ou le lexique
48%	16%	36%



Question n°4

4) La méthodologie de présentation des cours vous convient-elle?

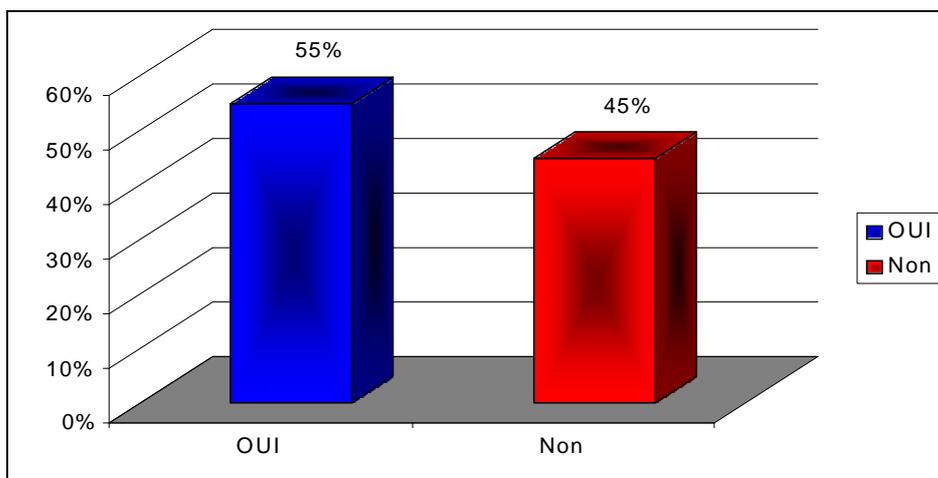
OUI	Non
25%	75%



Question n°5

5) Utilisez-vous les méthodes proposées par les auteurs du nouveau manuel?

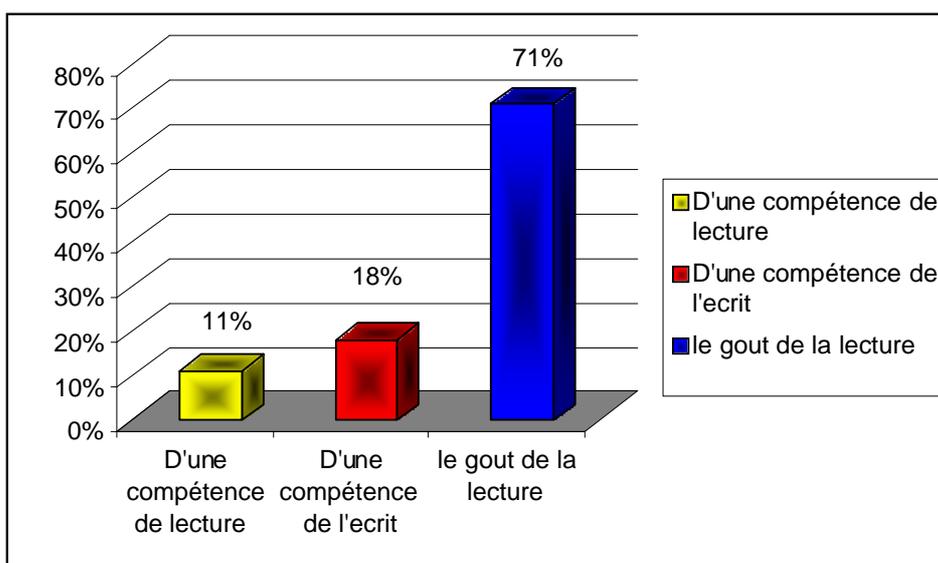
OUI	Non
55%	45%



Question n°6

6) Quelles compétences souhaiteriez-vous développer à partir du texte littéraire?

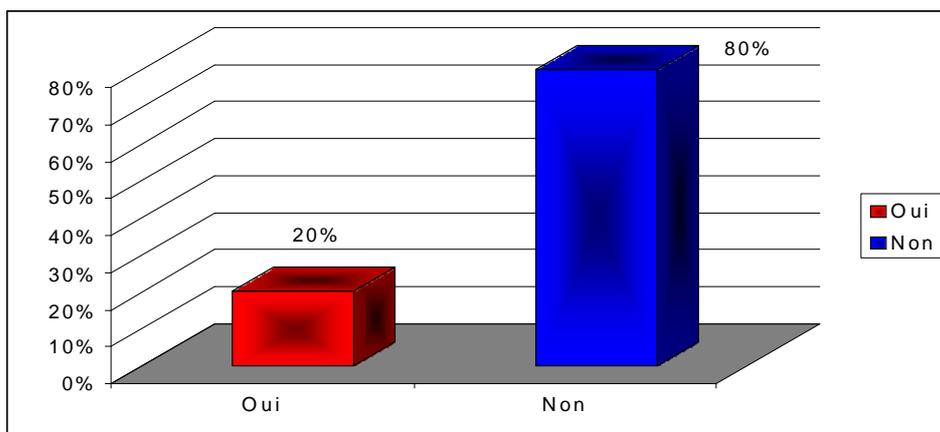
Une compétence de lecture	Une compétence de l'écrit	Le goût de la lecture
11%	18%	71%



Question n°7

7) Les textes littéraires choisis par les auteurs du manuel sont-ils accessibles?

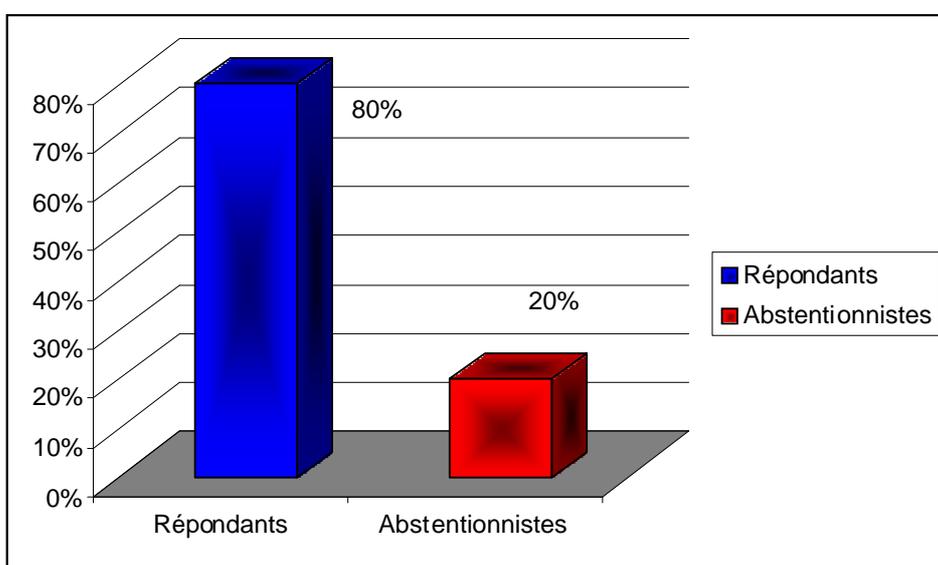
Oui	Non
20%	80%



Question n°8

8) Quelles informations utiles donneriez-vous aux élèves pour les intéresser à lire la littérature?

Répondants	Abstentionnistes
80%	20%



Question n°9

9) Pour développer une ou des compétences (lecture, écriture...) vous préférez sur des textes d'auteurs

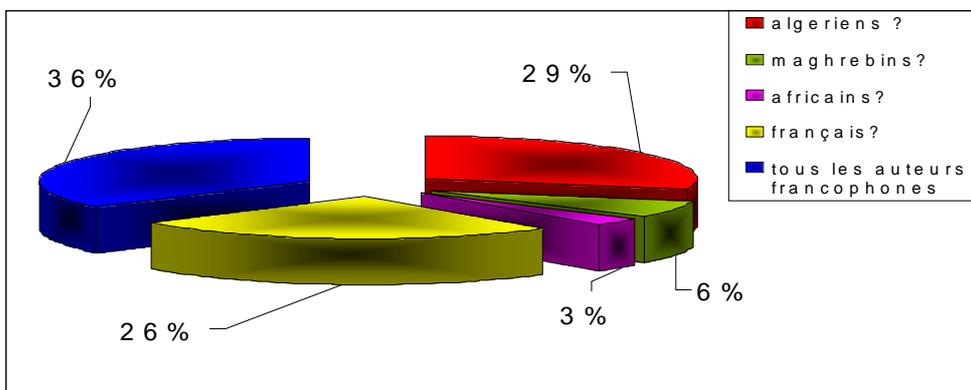
Algériens ?

Maghrébins?

Africains?

Français?

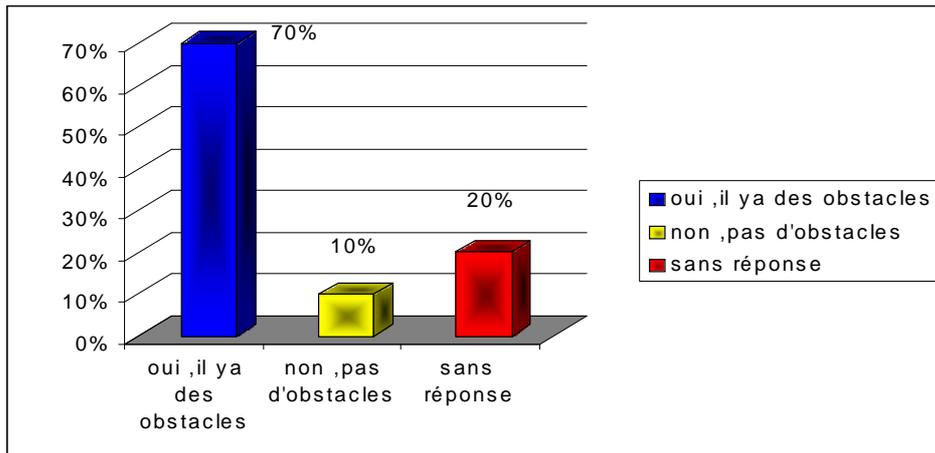
Tous les auteurs francophones?



Question 10:

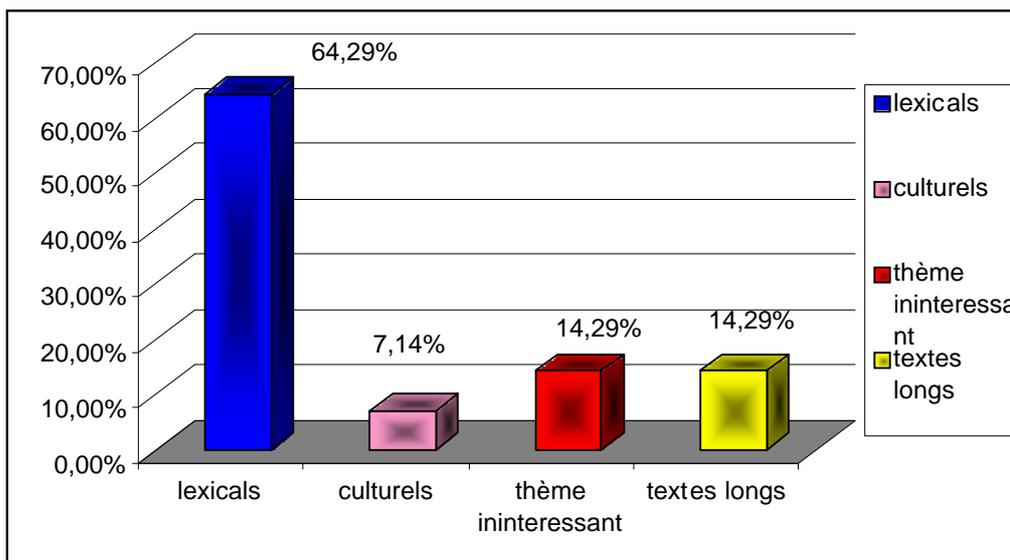
10) Quels types d'obstacles rencontrez- vous dans l'étude des textes littéraires?

Oui, il y a des obstacles	Non, pas d'obstacles	Sans réponse
70%	10%	20%



Types d'obstacles

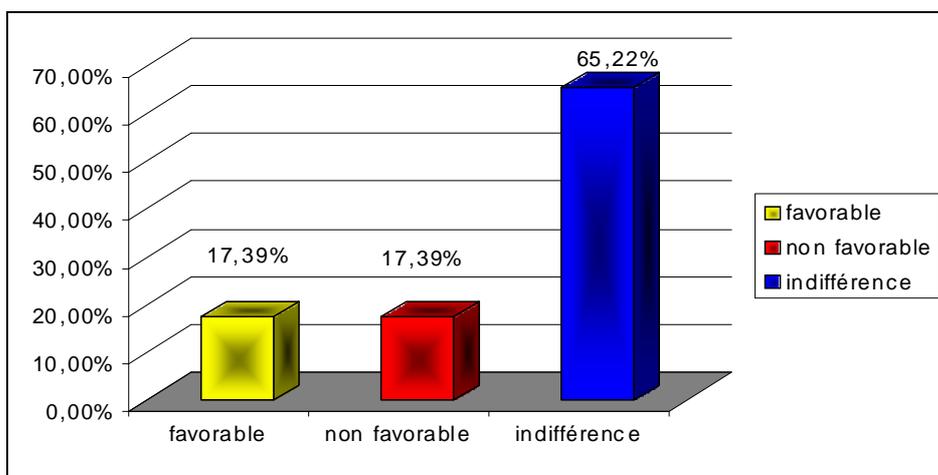
Lexicaux	Culturels	Thème inintéressant	Textes longs
64,29%	7,14%	14,29%	14,29%



Question 11:

11) Quelle est la réaction des élèves vis-à-vis du texte littéraire?

Favorable	Non favorable	Indifférence
17,39%	17,39%	65,22%

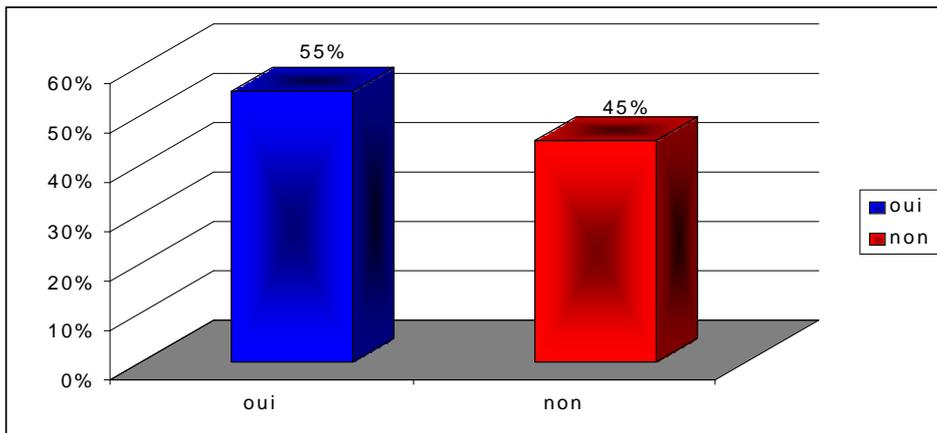


Question 12:

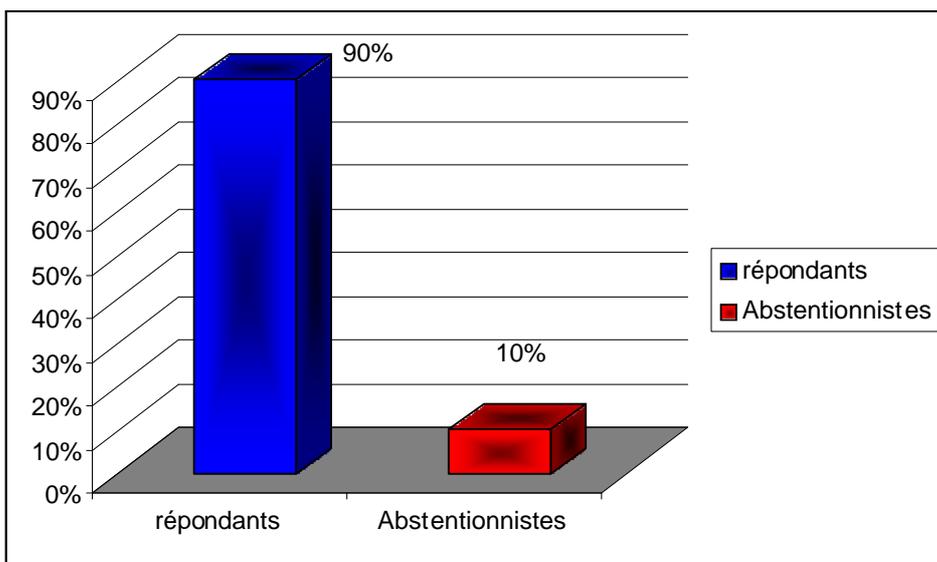
12) Est-ce -que le texte littéraire est le support privilégié pour enseigner/apprendre la culture?

Pourquoi?

Oui	Non
55%	45%



Répondants	Abstentionnistes
90%	10%

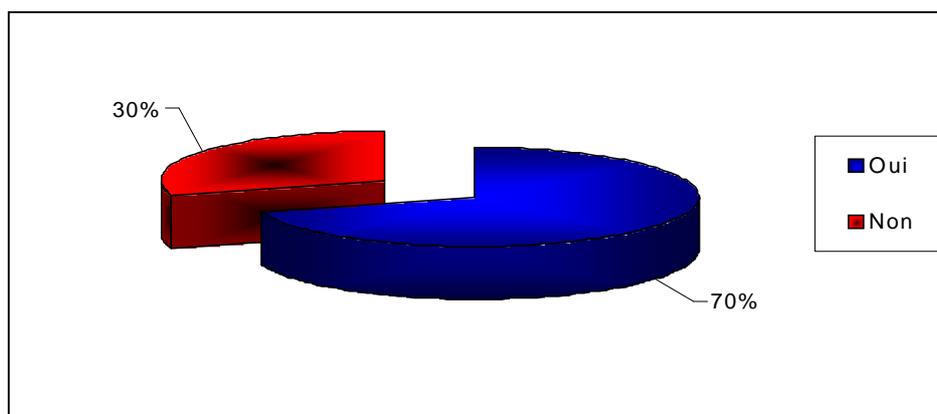


QUESTIONNAIRE / ELEVES :

Question 01:

1) Aimez- vous la lecture?

Oui	Non
70%	30%



Question02

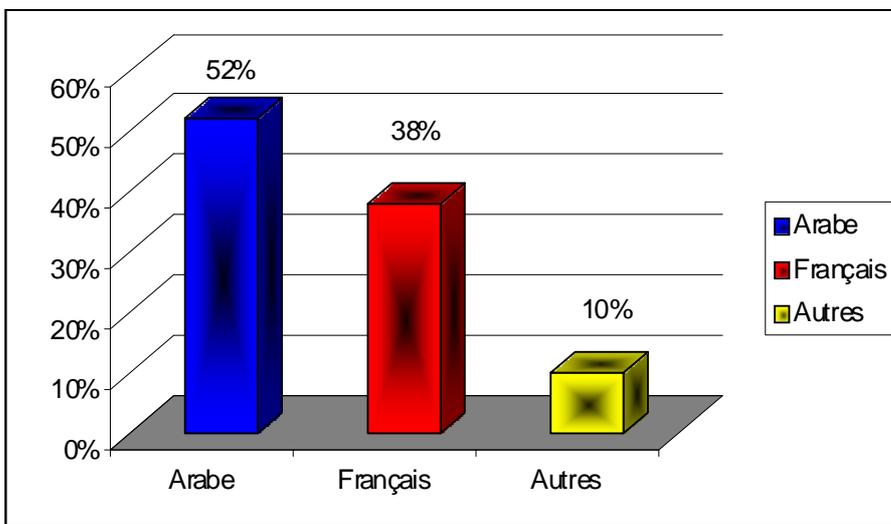
2) Préférez- vous lire en quelle langue?

Arabe ?

Français ?

Autres ?

Arabe	Français	Autres
52%	38%	10%



Question 03 :

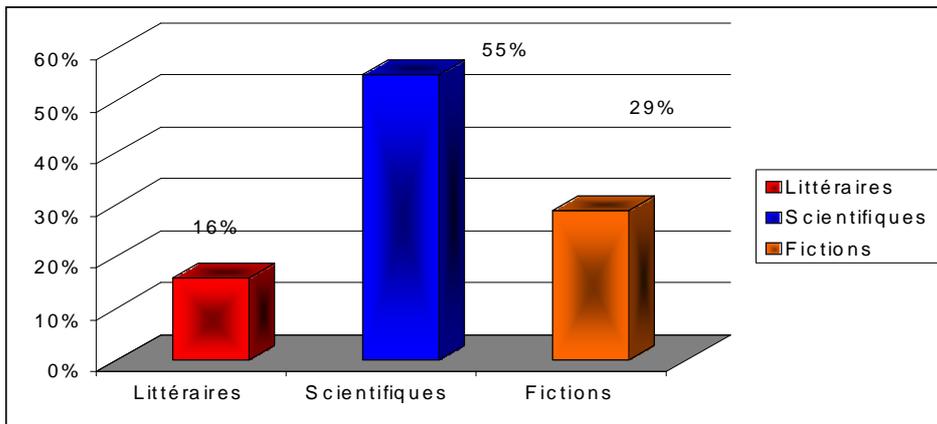
3) Quel genre de textes ou de livres aimez- vous lire ?

Littéraires?

Scientifiques ?

Fictions ?

Littéraires	Scientifiques	Fictions
16%	55%	29%



Question 04:

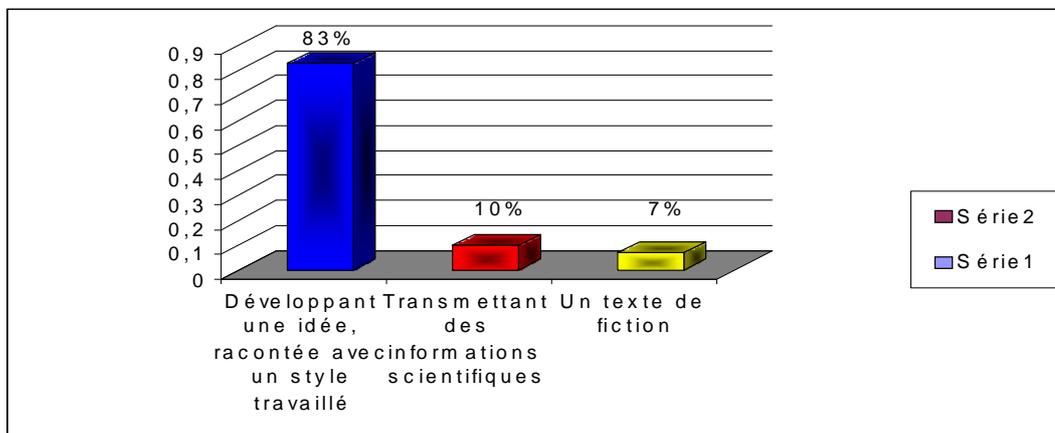
4) Qu'est-ce qu'un texte littéraire?

Un texte développant une idée, racontée avec un style travaillé.

Un texte transmettant des informations scientifiques.

Un texte de fiction.

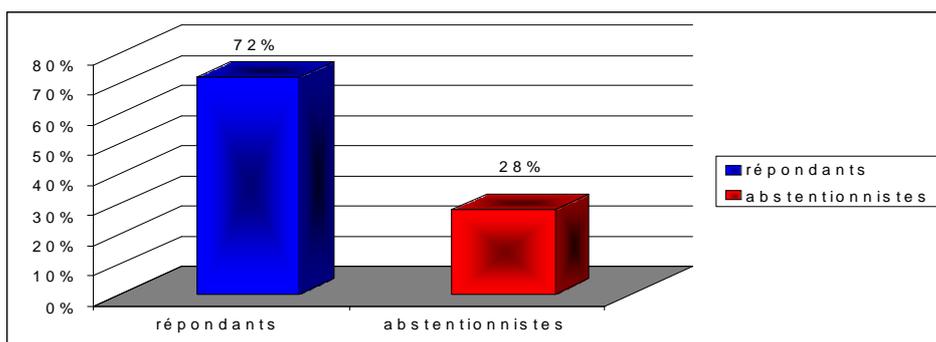
Développant une idée, racontée avec un style travaillé	Transmettant des informations scientifiques	Un texte de fiction
83%	10%	7%



Question 05

5) Parmi les textes littéraires que vous avez lus dans les nouveaux manuels quels sont ceux que vous avez appréciés?

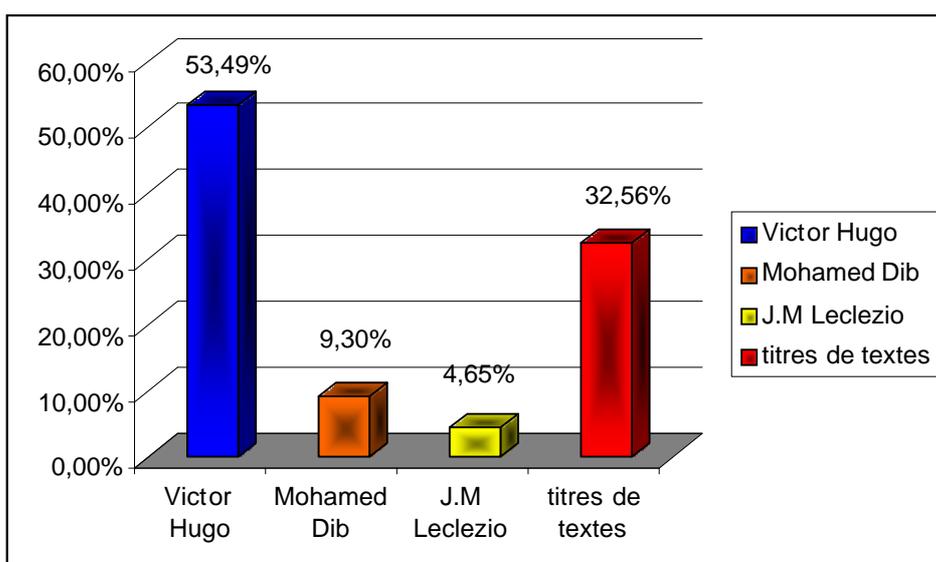
répondants	abstentionnistes
72%	28%



Auteurs cités

Titres de textes

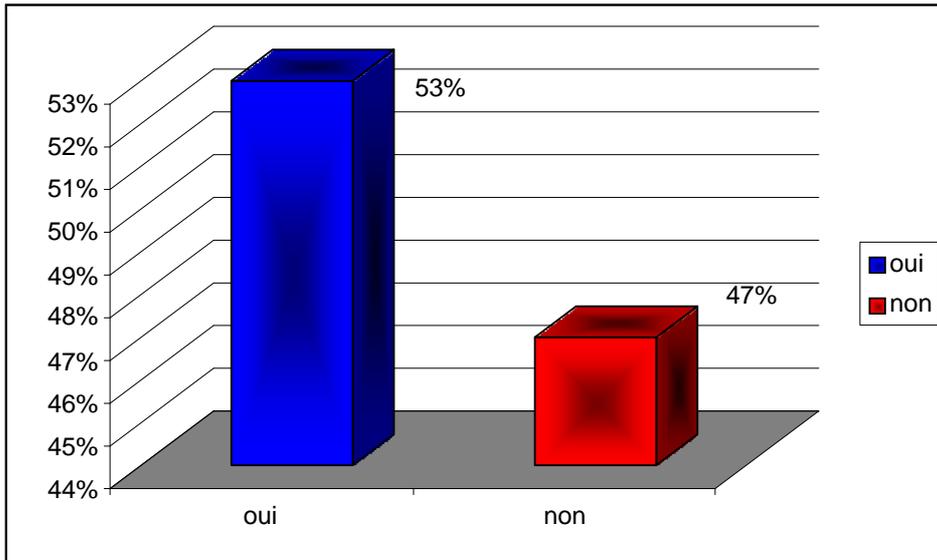
Victor Hugo	Mohamed Dib	J.M.G Le Clézio	titres de textes
53,49%	9,30%	4,65%	32,56%



Question 06:

6) Rencontrez- vous des difficultés à lire ou à comprendre le texte littéraire?

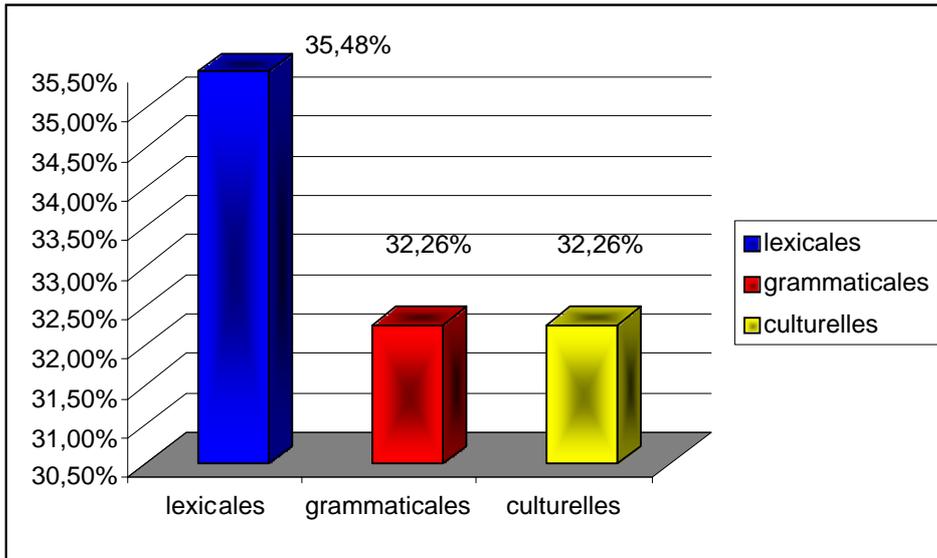
oui	non
53%	47%



Question 07:

7 Quel genre de difficultés?

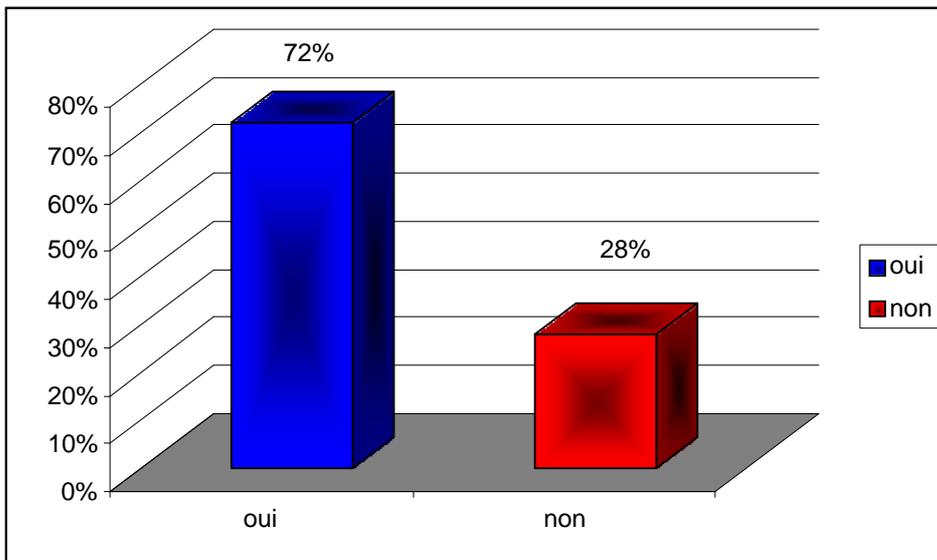
lexicales	grammaticales	culturelles
35,48%	32,26%	32,26%



Question 08:

8) Selon vous faut-il avoir un bon niveau en langue française pour lire les textes littéraires?

oui	non
72%	28%

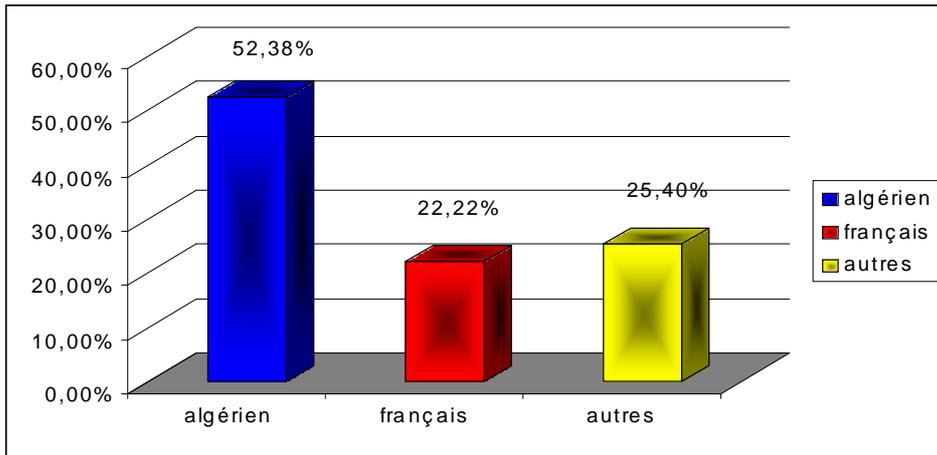


Question 09:

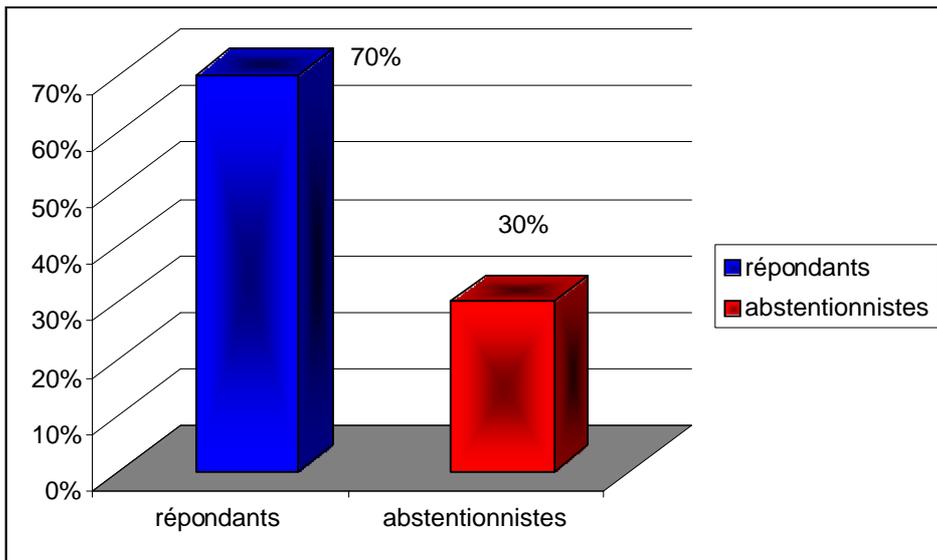
9) Préférez-vous lire un texte d'un auteur algérien, français, autre?

Pourquoi?

algérien	français	autres
52,38%	22,22%	25,40%



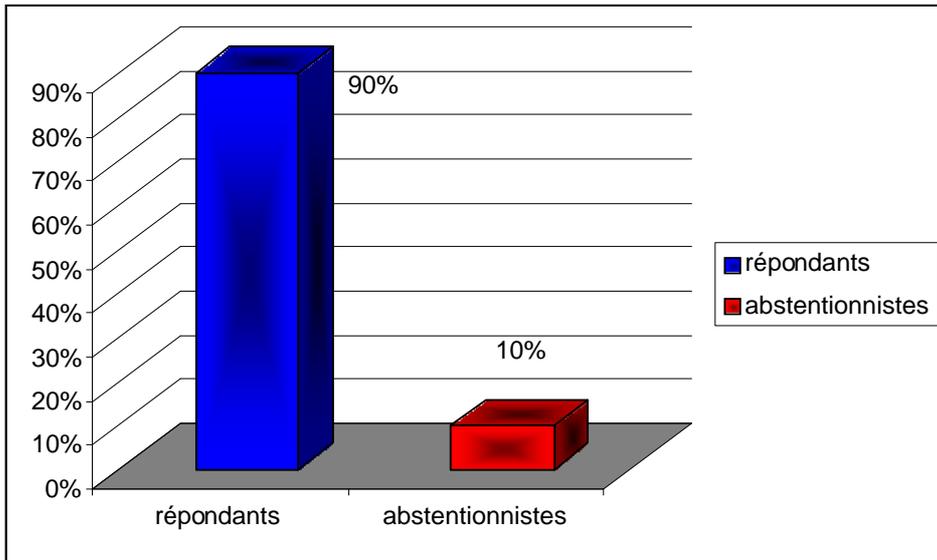
Répondants	Abstentionnistes
70%	30%



Question 10 :

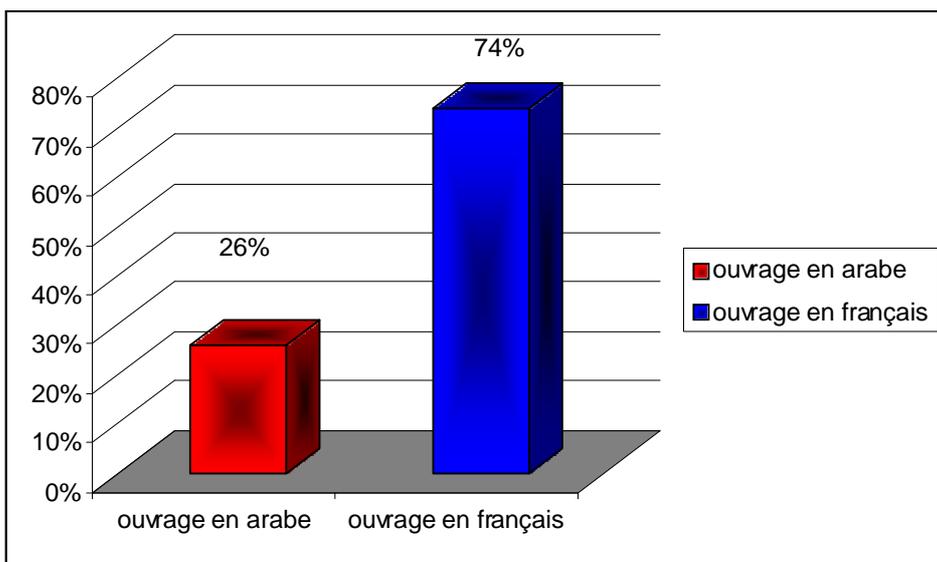
10) Quel est le dernier livre que vous avez lu à l'école ou en dehors de l'école?

répondants	abstentionnistes
90%	10%



Ouvrage en arabe
Ouvrage en français

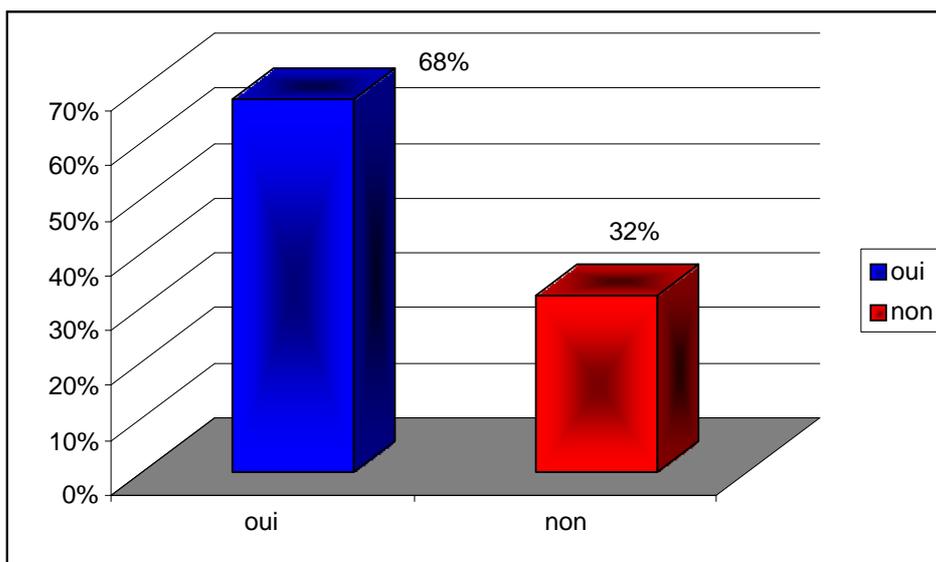
Ouvrage en arabe	Ouvrage en français
26%	74%



Question 11

11) Avez-vous été marqué ou influencé par un texte ou une œuvre littéraire?

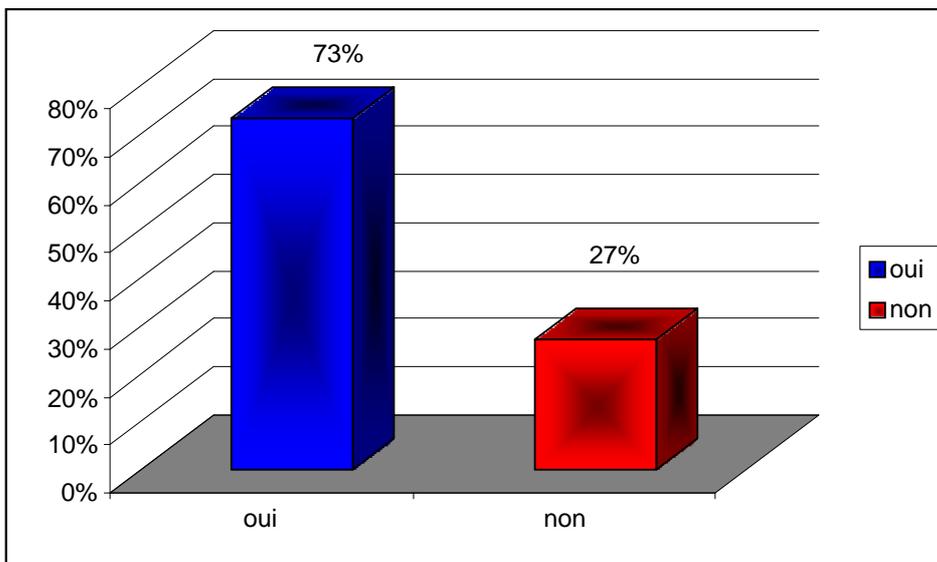
oui	non
68%	32%



Question 12

12) Pour apprendre la langue française pensez-vous que l'étude de textes littéraires soit indispensable?

Oui	Non
73%	27%



QUESTIONNAIRE PROFESSEURS

F M

Sexe :

Age :

Diplôme :

Expérience professionnelle :

QUESTIONNAIRE PROFESSEURS

1 Pensez-vous que l'étude des textes littéraires soit indispensable en 1^{ère} AS ?

Oui

Non

Pourquoi ?

.....

2 Quelle place occupe le texte littéraire dans le nouveau manuel de 1^{er} AS ?

Importante

Restreinte

3 Quelle est sa fonction principale ?

Enseigner la lecture

Enseigner l'écriture / Enseigner la grammaire ou le lexique

4 la méthodologie de présentation des cours vous convient-elle ?

Oui

Non

5 Utilisez-vous les méthodes proposées par les auteurs du nouveau manuel ?

Oui

Non

6 Quelle(s) compétence(s) souhaiteriez-vous développer à partir du texte littéraire ?

Développer une compétence de lecture

Développer une compétence de l'écrit

Développer le goût de la lecture

7 les textes littéraires choisis par les auteurs du manuel sont-ils accessibles ?

Oui

Non

8 Quelles informations utiles donneriez-vous aux élèves pour les intéresser à lire les textes littéraires ?

.....

9 Pour développer une ou des compétences (lecture, écriture....) vous préférez travailler sur des textes d'auteurs

Algériens d'expression français ?

Maghrébins ?

Africains ?

Français ?

Tous les auteurs d'expression française ?

Pourquoi ?

.....

10-Quel type d'obstacles rencontrez-vous dans l'étude des textes littéraires ?

.....

11- Quelle est la réaction des élèves vis-à-vis du texte littéraire ?

Favorable

Non favorable

Indifférence

12- Est ce que le document littéraire est le support privilégié pour enseigner/apprendre la culture ?

Non

Oui

Pourquoi ?

.....

(Cochez la ou les cases correspondantes)

QUESTIONNAIRE ELEVES

F M

Sexe

Age :

Fonction :

Diplôme :

QUESTIONNAIRE ELEVES

1 Aimez-vous la lecture ?

Oui

Non

2 Préférez-vous lire en quelle langue ?

Arabe

Français

Autres langue

3 Quel genre de livres ou de textes aimez-vous lire ?

Livres ou textes littéraires

Livres ou textes scientifique

Livres ou textes de fiction

4 Qu'est-ce qu'un texte littéraire ?

Un texte développant une idée ou une histoire

Racontée avec un style travaillé

Un texte transmettant des informations scientifiques

Un texte de fiction

5 Parmi les textes littéraires que vous avez lus dans le nouveau manuel, quels sont ceux que vous avez appréciés ?

.....

6 Rencontrez-vous des difficultés à lire ou à comprendre les textes littéraires ?

Oui

Non

7 Quel genre de difficultés ?

Lexicales (vocabulaire difficile...)

Grammaticales (emploi des métaphores, métonymies...)

Culturelles (histoire, société française par exemple ...)

8 Selon vous, faut-il avoir un bon niveau en langue française pour lire les textes littéraires ?

Oui

Non

9 Préférez-vous lire un texte d'un auteur

Algérien ?

Français ?

Autre ?

Pourquoi ?

10 Quel est le dernier livre ou texte que vous aviez lu à l'école ou en dehors de l'école ?

.....

11 Avez-vous été marqué ou influencé par un texte ou une œuvre littéraire ?

Oui

Non

12 Pour apprendre la langue française, pensez-vous que l'étude des textes littéraire soit indispensable ?

Oui

Non

(Cochez la ou les cases correspondantes)