

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Abou Bakr Belkaïd de Tlemcen

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Français

**Implication de la littérature dans l'apprentissage
du FLE en Algérie : approche de la didacticité des
textes littéraires**

Thèse pour l'obtention du diplôme de Doctorat en Français
Option : didactique

Présentée par :

Mme Hidayet BENABADJI

Sous la direction de :

M. le Pr. Boumediène BENMOUSSAT

Composition du jury

| | | | |
|---------------------------|------------|--------------------------|--------------|
| Pr. ALI BENCHERIF Zakaria | Professeur | Université de Tlemcen | Président |
| Pr. BENMOUSSAT Boumediène | Professeur | Université de Tlemcen | Rapporteur |
| Pr. BENAMAR Naima | Professeur | Université Oran 2 | Examinatrice |
| Pr. BOUTERFAS Belabes | Professeur | Université de Temouchent | Examineur |
| Dr. KRIDECHE Abdelhamid | MCA | Université de mostaganem | Examineur |
| Dr. BENAMAR Rabéa | Professeur | Université de Tlemcen | Examinatrice |

Année universitaire 2019/2020

Dédicace

A ma famille,

A mes ami(e)s,

A mes collègues.

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord M. le Professeur BENMOUSSA7 Boumediène qui a bien voulu prendre en charge la direction de ce travail et qui m'a guidée tout au long de sa réalisation par ses orientations judicieuses et ses conseils précieux.

Je remercie également mesdames et messieurs les membres du jury qui ont bien voulu se pencher sur mon travail pour l'examiner et l'évaluer.

Je remercie aussi tous les professeurs qui ont participé à ma formation et qui m'ont, pendant toutes ces années, accompagnée patiemment jusqu'à cet aboutissement. Qu'ils veuillent bien trouver ici l'expression de toute ma gratitude.

Que tous ceux qui, de près ou de loin, m'ont apporté leur aide au cours de l'élaboration de cette thèse soient assurés de ma profonde reconnaissance.

INTRODUCTION

Le domaine dans lequel s'inscrit le présent travail de recherche est celui de la didactique littéraire. Sous le titre : « Implication de la littérature dans l'apprentissage du FLE en Algérie : approche de la didacticité des textes littéraires. », le sujet que nous avons abordé dans cette étude se rapporte à l'impact présumé de la littérature dans l'enseignement /apprentissage du FLE.

Parmi les raisons qui ont éveillé notre intérêt pour cette question, nous citerons la première qui est l'idée qui a fait l'objet de notre mémoire de magistère dans lequel nous avons traité « l'impact de l'écart culturel sur l'enseignement du module " texte et histoire" aux étudiants algériens » et dans lequel nous avons pu mettre en exergue l'importance de l'enseignement de la littérature dans l'apprentissage du FLE. La seconde raison est que nous avons constaté que, dans le nouveau système, LMD, les modules de littérature sont en nombre réduit, ce qui nous a amenée à supposer que ce nombre insuffisant pouvait être une source de carence non seulement dans l'acquisition de notions et de pratiques littéraires, mais aussi dans la maîtrise de la langue. Il semble que, dans les programmes de licence LMD, c'est l'aspect technique de la langue qui a été privilégié dans l'apprentissage du français en Algérie. Cependant, si cet enseignement demeure indéniablement utile, il n'en reste pas moins que la quasi absence des modules de littérature a pu être à l'origine d'un déficit important dans la maîtrise de la langue. En effet, nous pensons que si l'apprenant a besoin d'asseoir des règles et des principes théoriques pour poser les bases de son apprentissage, il est clair que cet apprentissage ne pourra se parfaire que par l'acquisition de modèles de pratique et d'usage de la langue. Certes, les domaines de manifestation de la langue sont nombreux, voire, infinis, mais nous croyons que le domaine littéraire peut offrir à l'apprenant des exemples de pratiques linguistiques très diversifiés, et répondre ainsi à des besoins multiples. Ce grand choix permet, d'une part, d'adapter les textes aux besoins de l'enseignement/apprentissage, et d'autre part, de proposer à l'apprenant des textes conformes, dans l'ensemble, aux normes de la langue, mais aussi des textes aux multiples facettes engendrées par la polysémie et par les variations -voire les écarts- des emplois du vocabulaire et des structures de phrases.

Dans cette recherche, nous avons arrêté nos soins à la lettre de motivation, un choix qui a été dicté par le souci de nous aligner sur les sujets entrant dans la composition du programme de troisième année de licence LMD (année 2009). Nous supposons que la première objection qui peut nous être adressée est de savoir quel est le rapport de la lettre

de motivation avec la littérature et quel(s) besoin (s) a-t-on de faire appel à la littérature pour produire une lettre de motivation ?

Il est vrai que l'on peut présenter à l'apprenant un modèle de lettre de motivation et cela suffira pour qu'il puisse écrire, à son tour, une lettre similaire. Mais, si l'enseignement/apprentissage devait s'arrêter à la présentation de modèles, on ne ferait que développer des réflexes mécaniques qui se limiteraient à la reproduction des modèles et si ces modèles venaient à être supprimés, l'apprenant se trouverait dans l'incapacité de réaliser la composition à produire. En réalité, l'univers de la correspondance offre un nombre infini de types de lettres. D'aucuns pensent que l'ère de la correspondance est révolue, mais les chercheurs précisent qu'il n'en est rien et que les hommes continuent à écrire des lettres malgré l'usage du téléphone. En effet, il y a des choses qui ne peuvent être dites que par écrit (lettres d'amour, lettres d'excuses, de regret, etc.). Cependant une lettre bien écrite obtient plus de crédit auprès de son destinataire qu'une lettre mal écrite. L'objectif est de montrer à l'apprenant quelques modèles de lettres qui, par leur caractère littéraire, mettent en valeur les idées et les arguments ou simplement informent dans un style de simple à soutenu.

Les lettres à caractère littéraire sont proposées pour attirer l'attention de l'apprenant sur la diversité et la variabilité de l'écriture épistolaire et de lui permettre de voir que, en fait, la lettre de motivation n'est qu'une de ces variantes épistolaires.

Pourquoi le genre épistolaire ? En tant qu'espace d'échange et de communication, le texte littéraire a été considéré dans un genre littéraire spécifique qui est le genre épistolaire. Plusieurs caractéristiques de ce genre ont été exposées. Tout d'abord, dans le lexique épistolaire, nous avons inscrit les différents noms de la lettre, puis les différentes formes d'écrits. Ensuite, il a été question de définir le type de communication (en différé) qui caractérise la lettre. Nous nous sommes ensuite penchée sur les différents types de lettres (personnelles, officielles authentiques ou fictives, lettre ouverte ou lettre de motivation etc.).

L'apprentissage de la lettre de motivation ne doit pas, à notre sens, se limiter à la conception mécanique, et, même si ce type de texte obéit à des règles relativement strictes, il pourrait, cependant, être un prétexte pour apprendre à écrire n'importe quelle sorte de lettre et cela grâce aux exemples qui foisonnent en littérature. Pourquoi en littérature ? Parce que la littérature mime le réel tout en préservant l'aspect esthétique et normé de la

langue. Grâce à la littérature, l'apprenant réalisera qu'il est possible d'aborder, dans une lettre, n'importe quel sujet, selon les besoins et les objectifs qu'il se fixe, mais qu'il peut le faire avec l'élégance et la richesse que l'aspect littéraire lui confère.

Les principales raisons qui ont justifié notre choix étant posées, nous avons été confrontée à un certain nombre de questionnements :

- 1) Est-ce que l'utilisation des supports littéraires dans l'enseignement /apprentissage du FLE peut faciliter l'acquisition de la langue et l'enrichir ? Il s'agit de voir ce que les textes littéraires peuvent apporter comme compétences mélioratives à l'apprentissage du français. Dans ce cas,
- 2) Quels objectifs d'apprentissage doivent être définis ? (niveaux ou compétences à acquérir) pour quels usages ou finalités (linguistiques, culturels, professionnels, etc.) ?
- 3) Est-ce que l'étude de lettres à caractère littéraire peut contribuer à l'amélioration de l'écriture de la lettre de motivation ?

Par ailleurs, il est important de distinguer entre la littérature didactique et la didactique de la littérature. Ces deux formulations ne relèvent pas seulement du jeu de mots ; en effet, s'agissant de la littérature didactique, c'est l'objectif « apprentissage de la langue » qui est visé, la littérature sert alors d'outil ou de tremplin pour cet apprentissage ; tandis que la didactique de la littérature concerne les moyens et les méthodes d'approche préconisées dans l'enseignement de la littérature. La différence entre les deux disciplines apparaît dans les priorités accordées à l'objectif. Ainsi, ce qui est visé en premier lieu dans la littérature didactique c'est l'apprentissage de la langue, alors que dans la didactique de la littérature c'est plutôt l'enseignement de celle-ci qui est privilégié.

De cette distinction, on pourrait déduire que ces deux formes d'approche de la littérature supposent deux niveaux différents chez les apprenants. Dans le cas de la littérature didactique, elle servirait à asseoir les fondements plus ou moins élémentaires de la langue, alors que, dans le second cas l'écueil linguistique basique a été dépassé et la langue étant relativement bien maîtrisée, il est possible d'étendre l'apprentissage à des notions culturelles et littéraires variées.

Dans notre pays, il apparaît que l'on peut exploiter les deux aspects de cette discipline, dans la mesure où la maîtrise effective d'une langue passe nécessairement par l'apprentissage de ses deux pôles : linguistique et culturel. Cependant, dans notre travail,

nous n'excluons ni l'une ni l'autre des deux approches même si nous plaçons la littérature didactique en position de priorité. En effet, pour exploiter la littérature en vue de l'objectif didactique (apprentissage de la langue), il est indispensable de passer par l'approche des textes littéraires. Il s'agit de l'adopter en tant qu'instrument de travail non comme objectif de recherche

L'utilisation des textes littéraires offre également l'opportunité de prendre connaissance de nombreuses facettes culturelles relatives à la langue en question, telles que l'histoire des peuples et de leur civilisation, leur organisation sociale, leurs traditions, leurs habitudes. Ainsi, l'apprentissage du français à travers les textes littéraires, tout en échappant à la rigidité du cours systématique, bénéficie de l'accès à des notions multiples prises dans leur cotexte et leur contexte, ce qui permettra d'atteindre, par la même occasion, l'esthétique du texte dans sa globalité.

En conséquence, on peut se demander si la littérature est indispensable à l'enseignement/apprentissage du FLE. Peut-on considérer que l'apprentissage du FLE sans la participation de la littérature reste incomplet ?

En réalité, nous ne pourrions répondre à ces questions que si, dans notre expérience, l'impact de la littérature est sensible et s'il est avéré. Car, au départ de notre projet, nous nous trouvons dans l'ignorance d'un grand nombre de paramètres que nous serons appelés à préciser tel le niveau des apprenants, leurs compétences et l'impact de leur passé d'apprentissage sur leur présent. Toutes ces données sont au point de départ supposées en attendant d'être précisées par des tests et des analyses.

Pour pouvoir réfléchir et, éventuellement, répondre à ces questions il est impératif de passer par un certain nombre de préalables tels que la description du profil des apprenants soumis à l'expérience et l'établissement de constats dans le but de circonscrire le plus clairement possible l'état des lieux qui servira de point de départ à notre recherche. Les constats sont déduits de l'analyse des programmes de licence classique et LMD et de questionnaires adressés à deux groupes d'étudiants inscrits en littérature et en FOS (Français à objectifs spécifiques). Un autre constat sera défini à partir des résultats du test de départ, test préliminaire qui représente le degré zéro du déroulement de l'expérience qui se trouve au cœur de notre travail et à laquelle le test de départ servira de test-témoin.

Le premier constat (relatif aux programmes de licence classique et LMD) servira à mettre en évidence le nombre de modules littéraires dans la licence LMD ; leur nombre et leur volume horaire seront mis en comparaison avec le nombre et le volume horaire des modules de littérature inscrits dans le programme de la licence dite classique.

Le second constat relatif aux questionnaires est destiné à préciser les motivations qui ont orienté les étudiants inscrits en FOS et pourquoi ils ont préféré précisément le domaine de la didactique comme domaine de spécialité pour leurs études de master et les raisons de leur rebut pour la littérature.

Quant au questionnaire adressé aux étudiants inscrits en littérature, il a pour objectif de faire la distinction entre les choix volontaires et les choix imposés (ceux qui ont opté pour la littérature de leur propre chef et ceux qui ont été orientés vers cette spécialité, comme une issue logique des moyennes obtenues au cours des études de licence). Tous appréhendent le domaine littéraire : serait-ce parce qu'ils considèrent qu'ils sont trop démunis pour l'affronter ? La raison de cette appréhension serait-elle liée principalement au fait qu'ils n'ont pas étudié la littérature au cours de leurs études universitaires précédentes ?

Enfin, en ce qui concerne le constat relatif au test de départ, nous avons voulu établir un diagnostic afin d'évaluer le niveau de la langue des apprenants (syntaxe, conjugaison, vocabulaire, orthographe, accord, etc.).

A la suite de ces constats, nous avons tenté une expérience consistant en l'étude de trois textes littéraires du genre épistolaire. L'introduction du texte littéraire vise à mettre l'apprenant au contact d'un énoncé normé dans lequel la syntaxe, le vocabulaire et toutes les règles de conjugaison, d'orthographe et d'accord sont soumises à l'expression de l'activité mentale, la langue étant précisément un instrument qui se met spontanément au service de la pensée. Si cet instrument est défaillant, il va forcément trahir cette pensée, la déformer ou l'obscurcir. Dans le même temps, le texte littéraire peut jouer avec les transgressions subtilement introduites dans le fil du texte pour créer un effet de sens ou suggérer une représentation ou un tableau dans l'imaginaire du lecteur.

Le recours au texte littéraire vise également à créer l'intérêt et à éveiller l'empathie pour la littérature, mais surtout à mettre à la disposition de l'apprenant un panel de possibilités susceptibles d'enrichir sa compétence linguistique.

Les textes ont été choisis dans le souci de proposer aux apprenants des lettres de difficultés et de niveaux variables :

La lettre de M. FERAOUN « à Jeanine NOUELLE » est un texte considéré comme facile ; de niveau commun, il est présenté à l'apprenant dans un premier temps.

Ensuite, c'est *La Chèvre de M. Seguin* qui a fait l'objet de la seconde lettre dont le contenu avoisinant le conte et la nouvelle s'inscrit dans un niveau légèrement plus soutenu que celui de la lettre précédente ; ce texte reste cependant marqué par son style poétique plein d'imagination débordante et de tableaux émouvants.

Pour ce qui est du troisième texte, il se rapporte à une lettre (ou, du moins, un extrait) écrite par ROUSSEAU à propos des comédies de MOLIERE et adressée à d'ALEMBERT. Cette lettre a été choisie parce qu'elle invite à une réflexion visant à comparer la tragédie et la comédie quant à l'impact qu'elles exercent sur le public qui les regarde. Le niveau de cette lettre est considéré comme difficile en raison du contenu qui fait intervenir un savoir supplémentaire relatif à ces deux genres littéraires (comédie et tragédie) et aussi au style de l'auteur qui renvoie à un français qui emploie, parfois, des tournures et des termes anciens ou spécifiques.

Les textes sont explorés et étudiés par le biais de questions interpellant la compréhension, l'usage et les règles de la langue et visant à mettre le doigt sur des emplois particuliers ou des formulations remarquables. Cette approche, dite globale, est empruntée à I. GRUCA et sert de moniteur à notre progression dans l'étude des textes.

Dans ce cadre, nous nous sommes appuyés également sur la didacticité des textes littéraires, inspirée des travaux de S. MOIRAND (et alii) qui définit, au cours de l'étude, les différentes tâches à accomplir. La didacticité se trouve convoquée dans toutes ses formes et tous ses objectifs. Ainsi, l'objectif « dur » a mis en action le « dire de faire », opération de production et de transformation que les apprenants adoptent pour construire le savoir. Puis, c'est l'objectif « mol » qui intervient pour réaliser les étapes de « faire savoir », « faire croire », « faire agir ou réagir ». Cet objectif aux variations multiples permet d'asseoir et de s'appropriier les savoirs construits. Enfin, l'objectif « extrémité molle » renvoie à la vulgarisation des informations ou des compétences et préconise une forme de partage des savoirs. Ces objectifs peuvent être actionnés singulièrement ou en

même temps et sont soutenus par un contrat didactique dont l'importance varie selon les situations et par un discours didactique plus ou moins riche en explications et en exemples.

Les formes de didacticité ont, elles aussi, été prises en considération étant donné qu'elles participent à harmoniser la formation : avec la forme situationnelle, le contexte est examiné et précisé ; puis la forme linguistique vient poser les questions de lexique, de formulation et de discours didactique, enfin la forme fonctionnelle intervient pour évaluer le degré d'adéquation du discours avec la situation.

L'approche globale de GRUCA et la didacticité accompagnent la présentation et l'étude des textes, tandis que les tests proposés à l'issue de chaque explication de texte sont évalués grâce à l'approche de l'analyse des erreurs.

Les études des textes sont sanctionnées par des tests à caractère formatif qui ont pour objectif de vérifier la progression des acquisitions des apprenants et l'évolution des erreurs au cours de la formation.

Les tests sont ensuite soumis à une analyse relevant de l'approche des erreurs.

Cette approche doit être considérée sous deux perspectives : une phase qui sert à répertorier les erreurs et à les classer et une phase d'exploitation de l'erreur qui aboutit sur le statut de l'erreur dans le cœur de l'acte didactique, statut qui permet de comprendre l'erreur et, par conséquent, de lui apporter les traitements utiles à l'amélioration des procédés aussi bien de l'enseignement (côté de l'enseignant) que de l'apprentissage (côté de l'apprenant).

Cette approche permet, dans les phases d'évaluations formative et sommative (test d'arrivée), de voir les types d'erreurs commises par les apprenants, la fréquence de chaque type et, éventuellement, les causes qui ont conduit à ces erreurs. Cette opération est susceptible de déboucher sur les domaines et les modes de remédiation possibles. L'approche appelle une action méthodique. Elle adopte une attitude différente, selon certains modes d'enseignement, par rapport à la faute et à l'erreur, mais, dans sa vision moderne, elle invite à en tirer un parti constructif. Le choix de cette approche est dicté par les mêmes préoccupations que celles citées ci-dessus. En effet, nous projetons de mettre à profit l'erreur pour en faire un événement dont on peut tirer des enseignements et des informations utiles. Ces données pourraient être utilisées dans l'élaboration de programmes et de manuels pédagogiques futurs susceptibles de surmonter les écueils visibles ou

observables dans l'enseignement/apprentissage du FLE et qui sont souvent à l'origine des difficultés et de l'échec scolaires.

L'approche de l'analyse des erreurs revêt une importance primordiale dans l'enseignement /apprentissage du FLE car la faute ou l'erreur ne peut être considérée comme un fait anodin, mais doit être plutôt traitée comme un événement significatif qui peut orienter l'apprentissage vers des programmes personnalisés et des remédiations appropriées. Cependant, si, dans l'usage commun, faute et erreur se confondent et sont soumises à des acceptions approximatives, dans l'approche de l'analyse des erreurs, elles sont clairement distinctes. Pour les professionnels de la didactique, faute et erreur sont des termes à distinguer par rapport à la compétence, pour les fautes, et par rapport à la performance, pour les erreurs.

Les fautes et les erreurs peuvent être de formes et d'origines diverses telles celles relatives à la non compréhension du sujet ou à un traitement incorrect de la question mais cet aspect ne constitue pas notre première préoccupation. La seconde forme d'erreurs est celle qui concerne le vocabulaire, les accords, la syntaxe, l'orthographe, etc., et c'est cet aspect qui est privilégié dans notre étude.

Cependant, dans l'approche de l'analyse des erreurs, il ne suffit pas de repérer les fautes et les erreurs, il faut également les classer et les répertorier pour pouvoir les soumettre à des analyses évaluatives et des appréciations quantitatives et qualitatives.

Ainsi, les tests de contrôle ayant clôturé les textes étudiés sont soumis à l'analyse qui consiste en trois opérations dictées par l'approche de l'analyse des erreurs : le repérage des erreurs, le classement des erreurs et l'analyse des résultats

Plusieurs chercheurs proposent des modes de classement des erreurs :

- erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique ;
- erreurs à dominante phonétique dues à une mauvaise production orale, à dominante phonogrammique qui font correspondre à un oral correct un écrit erroné, à dominante morphogrammique à caractère lexical ou grammatical et concernant les marques de genre, de nombre, de dérivation, etc.
- les logogrammes ou erreurs concernant les homophones, les idéogrammes, etc.

La distinction de ces formes d'erreurs permet un classement rationnel de ces erreurs et aide même, dans certains cas, à en dévoiler les causes, ce qui est un élément important dans l'analyse.

L'analyse des erreurs consiste en l'observation des erreurs commises par des apprenants : elle se base sur une étude systématique qui vise à découvrir l'origine de l'erreur et, par conséquent, à proposer des remédiations appropriées.

L'analyse des erreurs s'appuie également, dans une opération parallèle, sur l'évaluation qui, dans cette approche, obéit à des règles et des pratiques définies par les didacticiens.

L'évaluation est une opération indispensable dans les processus d'enseignement/apprentissage. Chaque évaluation s'effectue en vue d'un objectif précis. Elle s'exerce dans le test de départ comme test/diagnostic, dans les tests de contrôle comme évaluation formative (elle permet de faire le point, à un moment donné de l'apprentissage, sur le degré de maîtrise des compétences) et en fin de parcours dans le test d'arrivée, comme évaluation sommative. .

La dernière évaluation est celle qui conclut la séquence d'apprentissage. Elle est effectuée dans le but de déterminer si les objectifs d'apprentissage fixés ont été atteints, elle est destinée à faire le bilan, la somme des compétences acquises à l'issue de la formation.

Après avoir exposé les différents aspects de notre travail, il reste à présenter la progression que nous avons adoptée pour traiter notre sujet.

En dehors d'une introduction et d'une conclusion, nous avons réparti le travail suivant deux parties dans la première, réservée aux bases théoriques et aux outils méthodologiques, nous avons aménagé quatre chapitres dont le premier a été consacré à l'établissement des bases théoriques nécessaires à notre étude ; nous y avons exposé les constats pratiques et les représentations.

Nous avons, dans un second chapitre, posé les fondements du texte littéraire tels qu'ils sont vus dans la perspective didactique. Ces données permettront de situer le texte littéraire et la littérature dans le contexte de l'enseignement/ apprentissage et d'introduire le lien entre la lettre de motivation qui a servi de prétexte à cette étude, la lettre à caractère littéraire et le roman épistolaire.

Ensuite, dans un troisième chapitre, nous avons abordé la didacticité pour la circonscrire dans ses caractéristiques essentielles (formes, objectifs, degrés, rapport à l'Autre, contrat

didactique, discours didactique, etc.). Ces informations servent à asseoir les bases sur lesquelles s'est établie notre recherche. Les critères dictés par la didacticité peuvent constituer des clés qui autorisent l'utilisation des textes littéraires comme documents/supports didactiques dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Dans un quatrième chapitre, nous avons tenté de montrer qu'un document authentique pouvait être transformé en document didactique grâce à une opération de didactisation et nous avons, dans cet espace, donné quelques exemples de modes de didactisation.

Sur ce thème, la première partie dont le caractère est essentiellement théorique et méthodologique se trouve achevée pour laisser la place à la seconde partie, pratique, qui contient elle aussi quatre chapitres. Dans cette partie, il est question de mettre en pratique la didacticité des textes littéraires en l'appliquant simultanément avec la méthode globale d'I. GRUCA, aux textes choisis pour la réalisation de notre expérience.

Ainsi, le premier chapitre de cette partie est réservé à la préparation de l'expérience et à son déroulement : description de l'expérience dans ses phases successives (présentation des préalables, explication des textes, évaluation).

Dans le second chapitre, l'approche de l'analyse des erreurs intervient dans le repérage et le classement des erreurs observées dans les tests qui ont été effectués à l'issue de l'étude de chaque texte. L'entrée réservée à l'analyse des résultats a consisté en un classement et une description des erreurs : Nous avons procédé, pour chaque test, au repérage et au classement des erreurs sur la base des classes grammaticales choisies. Ensuite nous avons effectué une analyse quantitative des erreurs au niveau individuel puis au niveau global.

Dans un troisième chapitre, il est procédé à une analyse qualitative des erreurs qui aura pour objectif d'identifier l'erreur pour en déterminer l'origine et, probablement, les causes. Cette opération peut nous guider vers des traitements et des solutions des erreurs.

Enfin, le quatrième chapitre est consacré aux modes de remédiation de l'erreur.

Ce chapitre a servi à rappeler le statut de l'erreur et à montrer qu'il varie en fonction des différents modes d'enseignement ; cette caractérisation contribue à mettre en exergue les attitudes didactiques correctives à adopter par rapport à l'erreur afin d'en comprendre les mécanismes pour pouvoir la traiter de manière efficace. Différents types de remédiation y sont abordés (intégrée, pédagogique, immédiate, différée, etc.).

Après cette présentation globale du contenu de notre étude, de sa problématique, de ses hypothèses, de ses objectifs et des moyens proposés pour réaliser les différentes étapes de sa progression, nous allons aborder la première partie qui concerne les bases théoriques et méthodologiques de notre étude.

PREMIÈRE PARTIE :
CADRE THÉORIQUE ET
MÉTHODOLOGIQUE

Dans cette partie réservée aux questions théoriques et méthodologiques, nous aborderons tout d'abord un état des lieux dans lequel nous examinerons les programmes d'enseignement et particulièrement la part accordée à l'enseignement de la littérature dans la licence LMD (programme de 2009) et la licence dite classique. La comparaison des deux licences donnera lieu à des informations utiles sur les compétences supposées des apprenants soumis à cet apprentissage. Etant donné que ces programmes ont été appliqués de 2009 à 2014, date à laquelle notre expérience a été effectuée, des préjugés ont réussi à se constituer dans l'esprit des apprenants et des représentations de la littérature se sont construites au fil du temps. Nous tenterons de les examiner pour mettre le doigt sur les sources des difficultés.

Dans un deuxième chapitre, nous aborderons le texte littéraire et tenterons de montrer que son utilisation comme support pédagogique- didactique dans l'enseignement –apprentissage du FLE peut apporter une somme d'éléments susceptibles d'enrichir et de diversifier le potentiel scientifique du savoir de l'apprenant. Il permet également d'ouvrir des horizons multiples qui rendront l'apprenant réceptif à la sensibilité de la poésie, à la différence de mondes nouveaux différents du sien et à des idées susceptibles de construire dans sa réflexion et son comportement la place de l'autre et l'acceptation de sa différence. Enfin la pratique de la littérature apporterait sans doute à l'apprenant la maîtrise de la langue dont il a besoin pour communiquer et s'exprimer correctement. Car la littérature véhiculera dans sa langue un lexique et des structures syntaxiques innombrables dont il pourra faire spontanément ou volontairement usage.

Concernant la didacticité des textes, elle devrait démontrer l'aptitude des textes littéraires - et particulièrement ceux choisis pour effectuer notre expérience- à se prêter à l'acte didactique avec l'aisance attendue dans un document didactique. La didacticité des textes prend des formes variables et agit dans des degrés différents selon qu'elle concerne des documents prévus pour l'enseignement dans des institutions formatrices (écoles) ou qu'elle apparaisse dans des textes utilisés dans la vie courante. Elle montre que même les textes « ordinaires » sont susceptibles de se transformer en documents didactiques si on agit sur le degré de didacticité et sur sa forme pour faire d'un degré faible un degré fort et pour élaborer un discours didactique adapté.

L'opération de didactisation fait l'objet du troisième chapitre et rend compte d'un certain nombre de modes de didactisation des documents apprêtés pour être utilisés dans le cours

de FLE (contraction pour les textes trop longs, extraction pour ne retenir exclusivement que les parties les plus intéressantes, reformulation pour réécrire les segments complexes, etc.). L'objectif vise, à chaque fois, à rendre le document plus accessible à l'apprenant,

Après la didacticité et la didactisation nous aborderons dans un quatrième chapitre, la méthode globale des textes telle qu'elle a été décrite par GRUCA. Elle a été, aux côtés de la didacticité des textes, notre méthode d'approche des textes abordés dans notre expérience.

Enfin, nous préciserons les grandes lignes de l'approche de l'analyse des erreurs que nous avons utilisée pour examiner et évaluer les erreurs repérées dans les différents tests de contrôle.

Ce sont là les points essentiels abordés dans cette partie composée de quatre chapitres dont le premier, qui sera abordé dans le développement suivant, sera réservé aux constats et à un état général des lieux observable dans la licence LMD et la licence classique et les représentations qui ont découlé de la situation de carence en littérature dans certains programmes.

CHAPITRE PREMIER : LE
TEXTE LITTÉRAIRE DANS
LE CURSUS
UNIVERSITAIRE ENTRE
CARENCE ET SUFFISANCE

Il est clair que notre étude a été dictée par des motivations élaborées au cours de la pratique de l'enseignement des cours de langue aux étudiants de licence LMD de français. Au cours des années d'études, 2009-2014, l'observation a permis d'établir des constats qui ont piqué ma curiosité et m'ont incitée à chercher à savoir la réalité des faits constatés. En effet, lors de l'opération d'intégration des étudiants de licence classique (groupes résiduels de cette licence qui était appelée à disparaître) aux groupes de licence LMD, nous avons constaté que les étudiants intégrés étaient dotés de meilleures performances que les étudiants de LMD.

L'enseignement du français selon le modèle L.M.D. semble afficher dans les programmes de 2009 une indigence importante en matières littéraires, l'accent étant mis, la plupart du temps, sur les modules de linguistique. Pour établir un état des lieux visant à préciser cette carence, il sera indispensable d'effectuer une étude de ces programmes puis de les comparer avec ceux de la licence classique afin de mesurer l'écart entre les deux licences eu égard aux modules littéraires.

1. Constats pratiques : observation des programmes de licence classique et licence LMD

Le constat sera élaboré à partir d'une étude quantitative des modules entrant dans la composition de chacune des deux licences (LMD et classique).

1.1. Etude quantitative des modules de littérature figurant en licence LMD (année 2009-2014) : aspects des carences

Dans un premier temps, il s'agit de repérer dans le programme de licence LMD la nature des modules enseignés et d'établir un rapport numérique entre les modules de littérature et les autres modules enseignés.

La première opération consiste à identifier les modules enseignés dans cette licence.

La formation de la licence s'étale sur six semestres. La répartition hebdomadaire des modules de première année (S1+S2) est celle du tronc commun, elle comprend :

S1+S2/Tronc commun : compréhension écrite, compréhension orale, grammaire, littérature, psychologie, sociologie, linguistique, langue étrangère, culture et civilisation, phonétique, technique du travail universitaire, sciences sociales et humaines, origine de la langue.

Tronc commun (S1 / S2)

L'observation de ces modules révèle :

douze (12) **modules** d'enseignements divers pour **un (01) module de littérature**

A partir du troisième semestre les étudiants sont appelés à choisir une spécialité : soit « français des affaires » (F.A.) soit « langue et communication » (L.C.)

Le repérage suivant liste les modules concernant chaque spécialité :

- **S3+S4 (langue et communication)** : compréhension écrite, compréhension orale, thème et version, dynamique des interactions, morphosyntaxe, théories et méthodes en linguistique, lexico-sémantique, phonétique et pratique, sociolinguistique, cinéma et théâtre, méthodologie, anglais, le texte littéraire comme moyen de communication, domaine et théorie de communication, langues en contexte interculturel.

- **S3+S4 (français des affaires)** : compréhension écrite, compréhension orale, phonologie, morphosyntaxe, théorie et méthodes en linguistique, lexico-sémantique, économie, droit, initiations aux sciences, méthodologie, anglais.

L'observation de la première spécialité S3+S4 (L.C.) montre qu'elle contient :

quinze (15) **modules d'enseignements divers** pour **un (01) module de littérature.**

Quant à la seconde spécialité, S3+S4 (F.A.) elle contient :

douze (12) **modules d'enseignements divers** et aucun module de littérature.

On retiendra de cette observation que la spécialité « français des affaires » ne comporte aucun module de littérature¹ en deuxième année.

Nous allons, à présent, voir ce que révèle le repérage des modules de troisième année LMD dans les deux spécialités (L.C.) et (F.A.).

¹ - nous n'avons pas considéré comme « littéraires » les modules à inspiration historique ni les modules de langue.

-S5+S6 (langue et communication) : expression écrite, expression orale, interactions, sociolinguistique, méthodologie, TICE, anglais, argumentation dans la communication, stage ou projet, organisation d'un stage ou projet, analyse et production des interactions.

- S5+S6 (français des affaires) : statistiques, français économique et des affaires, expression orale, thème et version, expression écrite, méthodologie, anglais, domaines d'application.

Pour ce qui est de la troisième année, on constate l'absence de module de littérature aussi bien en « langue et communication » qu'en « français des affaires »

S5+S6 (L.C.) :

onze (11) modules d'enseignements divers et aucun module de littérature.

S5+S6 (F.A.) :

Huit (08) modules d'enseignement divers et aucun module de littérature

Tableau récapitulatif des modules de licence LMD :

| Français des affaires | Nbre de modules. | Nbre de modules de littérature | Langue et communication | Nombre de modules. | Nombre de mod. de littérature |
|-----------------------|------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------|-------------------------------|
| Tronc commun | 12 | 1 | Tronc commun | 12 | 1 |
| S3+S4 | 12 | 0 | S3+S4 | 15 | 1 |
| S5+S6 | 08 | 0 | S5+S6 | 11 | 0 |
| TOTAL | 32 | 1 | TOTAL | 38 | 2 |

Il apparaît ainsi que le rapport des modules de littérature au total des modules de la licence en « français des affaires » est de : $1/32$, tandis que le rapport des modules de littérature au total des modules de licence en « langue et communication » est de $2/38 = 1/19$.

Constat 1 : Les chiffres montrent que les modules de littérature sont en nombre réduit dans les programmes de licence LMD.

- **Étude des pourcentages des volumes horaires des modules de LMD**

Nous allons à présent observer les modules de la licence LMD pour évaluer le volume horaire consacré à chaque discipline et particulièrement aux modules de littérature :

➤ **S1+S2/ tronc commun** : la répartition hebdomadaire des modules est répartie comme suit :

- **3 heures** pour les modules : "technique du travail universitaire", "langue étrangère2", "compréhension écrite et orale".
- **Une heure trente** est consacrée aux modules : "Grammaire", "littérature", "psychologie", "sociologie", "TICE", "linguistique", "langue étrangère1", "culture et civilisation", "phonétique", "sciences sociales et humaines".
- **Une heure trente** par semaine est destinée au module de "littérature" programmé sur les deux semestres.

Il résulte de ces observations que le volume horaire global de tous les modules enseignés s'évalue à 24h, tandis que le volume total des horaires des modules littéraires est de : 1h30. Sur cette base, il est possible d'établir le pourcentage des heures consacrées aux modules littéraires par rapport aux modules enseignés :

- Pourcentage du volume horaire hebdomadaire des modules littéraires par rapport au volume horaire hebdomadaire des modules enseignés en S1et S2 ne dépasse pas 6,25%

Le tableau suivant récapitule la répartition horaire des modules :

| S1+S2/Tronc commun | Horaires de tous les modules | Horaires des modules littéraires |
|--|-------------------------------------|---|
| Compréhension écrite | 3h | |
| Compréhension orale | 3h | |
| Grammaire | 1h30 | |
| Littérature | 1h30 | 1h30 |
| Psychologie 1 ^{er} sem, Sociologie 2 ^{ème} sem/ TICE | 1h30 | |
| Linguistique | 1h30 | |
| Langue étrangère1 | 1h30 | |
| Culture et civilisation | 1h30 | |
| Phonétique | 1h30 | |
| Technique du travail universitaire | 3h | |
| Sciences sociales et humaines | 1h30 | |
| Langue étrangère2 | 3h | |
| | | |
| Total | 24h | 1h30 |
| Pourcentage du volume horaire hebdomadaire des modules littéraires par rapport au volume horaire hebdomadaire des modules enseignés en S1 et S2 avoisine 6,25% | | |

Les semestres 1 et 2 constituent le tronc commun. On constate que les modules de littérature n'occupent qu'une heure et demie par semaine dans chaque semestre.

En deuxième et troisième année interviennent les spécialités.

- En **S3+S4/** dans la spécialité « **langue et communication** », la répartition horaire hebdomadaire est la suivante :
 - **Une heure et demie** est consacrée à chacun des modules : "dynamique des interactions", "morphosyntaxe", "théories et méthodes en linguistique", "phonétique et pratique", "sociolinguistique", "anglais", "le texte littéraire comme moyen de communication", "domaine et théorie de communication", "langues en contexte interculturel", "TICE."
 - **3 heures** sont réservées à chacun des modules : "compréhension écrite", "compréhension orale", "thème et version", "lexico-sémantique", "cinéma et théâtre" et "méthodologie".

On peut observer qu'une **heure trente** (1h30) est consacrée au module "texte littéraire comme moyen de communication", au moment où le volume horaire de tous les modules est de 33h. Le calcul des pourcentages donne l'évaluation suivante :

- Pourcentage du volume horaire hebdomadaire des modules littéraires par rapport au volume horaire hebdomadaire des modules enseignés en S3 et S4 (L.C.) soit : 4.54%

Le tableau suivant, résume la répartition horaire hebdomadaire en « langue et communication ».

| S3+S4 (langue et communication) | Horaires de tous les modules | Horaires des modules littéraires |
|--|-------------------------------------|---|
| Compréhension écrite | 3h | |
| Compréhension orale | 3h | |
| Thème et version | 3h | |
| Dynamique des interactions | 1h30 | |
| Morphosyntaxe | 1h30 | |
| Théories et méthodes en linguistique | 1h30 | |
| Lexico-sémantique | 3h | |
| Phonétique et pratique | 1h30 | |
| Sociolinguistique | 1h30 | |
| Cinéma et théâtre | 3h | |
| Méthodologie | 3h | |
| Anglais | 1h30 | |
| Le texte littéraire comme moyen de communication | 1h30 | 1h30 |
| Domaine et théorie de communication | 1h30 | |
| Langues en contexte interculturel | 1h30 | |
| TICE | 1h30 | |
| Total (L.C) | 33h | 1h30 |
| Pourcentage du volume horaire hebdomadaire des modules littéraires par rapport au volume horaire hebdomadaire des modules enseignés en S3et S4 (L.C.) sont évalués à : 4.54% | | |

Il reste à observer la répartition horaire hebdomadaire consacrée à la troisième année en L.C.

- **S5+S6/ dans la spécialité « langue et communication »**, elle s'opère ainsi :
 - **Une heure trente** est consacrée à chacun des modules suivants : "interaction", "sociolinguistique", "argumentation dans la communication", "TICE", " anglais".
 - **Trois heures** sont destinées à chacun des modules : "expression écrite", "expression orale", "méthodologie".
 - **Cinq heures** sont réservées à la préparation au stage ou au projet de fin de cycle.
 - **Six heures** sont accordées au module : "organisation d'un stage ou projet".

Le déroulement de cet inventaire montre que les modules littéraires sont absents et ne bénéficient d'aucun volume horaire, au moment où le volume horaire total de tous les

modules comptabilise 29h. Sur la base de ces valeurs, il est possible d'établir le pourcentage du volume horaire des modules littéraires sur le volume horaire des modules enseignés :

- Etant donné que les modules littéraires sont absents le pourcentage est de 0%.

Le tableau suivant récapitule les volumes horaires observés ci- dessus :

| S5+S6 (langue et communication) | Horaires de tous les modules | Horaires des modules littéraires |
|--|-------------------------------------|---|
| Expression écrite | 3h | |
| Expression orale | 3h | |
| Interactions | 1h30 | |
| Sociolinguistique | 1h30 | |
| Méthodologie | 3h | |
| TICE | 1h30 | |
| Anglais | 1h30 | |
| Argumentation dans la communication | 1h30 | |
| Stage ou projet | 5h | |
| Organisation d'un stage ou projet | 6h | |
| Analyse et production des interactions | 1h30 | |
| Total | 29h | 0h |
| Pourcentage du volume horaire hebdomadaire des modules littéraires par rapport au volume horaire hebdomadaire des modules enseignés en S5et (L.C.) soit : 0% | | |

Dans les derniers semestres de cette spécialité, il ne figure aucun module littéraire. Si on évalue le volume horaire de la licence LMD spécialité « langue et communication », et si on considère que le semestre contient dix semaines (par défaut) on obtient le tableau récapitulatif suivant :

| Années | Volume horaire annuel de tous les modules | Volume horaire annuel des modules de littérature |
|------------------------------------|---|--|
| 1 ^{ère} année | 24h x10x 2 = 480h | 1h30x10x2 = 30h |
| 2 ^{ème} année | 33hx10x2= 660h | 1h30x10x2=30h |
| 3 ^{ème} année | 29hx10x2= 580h | 0h |
| Volume horaire total de la licence | 480h+660h+580h = 1720h | 30h+30h= 60h |

Constat 2 : Les chiffres montrent une disproportion sensible marquant le volume global des modules de littérature par rapport au volume global des modules de

licence. Ils mettent en évidence la carence (pourcentage annuel égal à 3,48%) dans l'enseignement littéraire dans la spécialité « langue et communication ».

Après avoir examiné la place de la littérature dans la spécialité « langue et communication », il y a lieu de voir ce qu'il en est dans la spécialité « français des affaires ».

Les modules de « tronc commun » étant identiques dans les deux spécialités, nous examinerons seulement les deuxième et troisième années où la spécialité apparaît.

- Les **S3+S4 dans la spécialité « français des affaires »** sont programmés selon la répartition horaire suivante :
 - **Trois heures** sont consacrées pour chacun des modules de : "compréhension écrite", "compréhension orale", "thème et version", "lexico-sémantique" et "méthodologie".
 - **Une heure trente** est destinée à chacun des modules de : "morphosyntaxe", "théorie et méthodes en linguistique", "économie", "droit", "initiation aux sciences" et "anglais".

On observera que les modules littéraires sont absents du programme et ne bénéficient d'aucun horaire, au moment où le volume horaire total de tous les modules s'élève à 24h.

Le tableau suivant reprend la répartition horaire hebdomadaire de la deuxième année :

| S3+S4 (français des affaires) | Horaires de chaque module | Horaires des modules littéraires |
|--|---------------------------|----------------------------------|
| Compréhension écrite | 3h | |
| Compréhension orale | 3h | |
| Thème et version | 3h | |
| Morphosyntaxe | 1h30 | |
| Théorie et méthodes en linguistique | 1h30 | |
| Lexico-sémantique | 3h | |
| Economie | 1h30 | |
| Droit | 1h30 | |
| Initiations aux sciences | 1h30 | |
| Méthodologie | 3h | |
| Anglais | 1h30 | |
| Total | 24h | 0h |
| Pourcentage du volume horaire hebdomadaire des modules littéraires par rapport au volume horaire hebdomadaire des modules enseignés en S3et S4 soit : 0% | | |

- La répartition des horaires dans les semestres **S5 + S6 (français des affaires)** se présente comme suit :
- **Quatre heures** sont réservées pour chacun des modules : "Français économique", "thème et version", et "domaines d'application".
- **Trois heures** sont consacrées à chacun des modules : "Expression orale", "expression écrite", "méthodologie".
- Chacun des deux modules de statistiques et anglais bénéficie **d'une heure trente** de cours.
- Les horaires réservés pour les modules littéraires se réduisent à zéro heure.
- Le total des volumes horaires de tous les modules s'élève à 24h (hebdomadaires).
- Le pourcentage des heures consacrées aux modules littéraires est 0%.

Le tableau suivant récapitule la répartition horaire hebdomadaire de la troisième année

F.A. :

| S5+S6 (français des affaires) | Horaires de chaque module | Horaires des modules littéraires |
|--|---------------------------|----------------------------------|
| Statistiques | 1h30 | |
| Français économique et des affaires | 4h | |
| Expression orale | 3h | |
| Thème et version | 4h | |
| Expression écrite | 3h | |
| Méthodologie | 3h | |
| Anglais | 1h30 | |
| Domaines d'application | 4h | |
| Total | 24h | 0h |
| Pourcentage du volume horaire hebdomadaire des modules littéraires par rapport au volume horaire hebdomadaire des modules enseignés en S5et S6 soit : 0% | | |

Ces observations permettront d'établir le volume horaire de la licence « français des affaires » et de le mettre en rapport avec le volume global des modules littéraires enseignés dans cette licence. Cela sera mis en évidence par le tableau suivant dans lequel le chiffre 10 renvoie au nombre (pris par défaut) de semaines d'enseignement effectuées :

| Années | Volume horaire annuel | Volume horaire annuel de littérature |
|------------------------------------|------------------------|--------------------------------------|
| 1 ^{ère} année | 24h x10x 2 = 480h | 1h30x2x 10 = 30h |
| 2 ^{ème} année | 24hx10x2= 480h | 0h |
| 3 ^{ème} année | 24hx10x2= 480h | 0h |
| Volume horaire total de la licence | 480h+480h+480h = 1440h | 30h+0h=30h |

Constat3 On remarque que les modules de littérature occupent une place réduite dans la licence LMD dans les deux spécialités (pourcentage annuel « français des affaires » : 2,08%, et « langue et communication » :3,48).

Ce constat peut être encore mieux illustré par une comparaison avec la formation en licence classique.

1.2. Étude quantitative des modules de littérature figurant en licence classique² : aspects de suffisance

La licence dite « classique » s'étale sur quatre années.

Nous calculerons le volume horaire de chaque année puis nous établirons les pourcentages des modules de littérature par rapport à l'ensemble des modules enseignés pour chaque année de cette licence.

- **Étude des pourcentages des volumes horaires des modules de licence classique**

Dans la **première année**, le volume horaire hebdomadaire de chaque module se présente ainsi :

- **Une heure trente** est réservée à chacun des modules suivants : "pratique systématique de la langue", "lecture critique", "introduction à la linguistique", "étude d'un auteur français", "langue et littérature arabe".
- **Trois heures** sont accordées à chacun des modules : "technique d'expression écrite et orale", "texte et histoire".

Le volume horaire hebdomadaire des modules littéraires est réparti ainsi :

² - la licence classique s'étale sur quatre années ; elle est sanctionnée en quatrième année par un mémoire soutenu devant un jury composé d'enseignants et de chercheurs. Elle avait cours avant la licence LMD, puis fut pratiquée en parallèle avec elle avant d'être complètement abandonnée.

- **Une heure trente** pour chacun des modules suivants : "lecture critique", "étude d'un auteur français", "langue et littérature arabe".
- **Trois heures** sont affectées au module de texte et histoire.

La somme des volumes horaires hebdomadaires de tous les modules s'élève à 13h.

Tandis que le total des volumes horaires hebdomadaires des modules littéraires est de 7h30.

- Le pourcentage du volume horaire des modules littéraires par rapport à celui des modules enseignés est de 56.15%

Le tableau suivant met en évidence la répartition horaire hebdomadaire de l'ensemble des modules de première année de licence classique :

| Première année | | |
|---|--|---|
| Intitulés des modules | Volume horaire hebdomadaire de chaque module | Volume horaire hebdomadaire des modules littéraires |
| Pratique systématique de la langue | 1h | |
| Lecture critique | 1h30 | 1h30 |
| Technique d'expression écrite et orale | 3h | |
| Introduction à la linguistique | 1h30 | |
| Texte et histoire | 3h | 3h |
| Etude d'un auteur français | 1h30 | 1h30 |
| Langue et littérature arabe | 1h30 | 1h30 |
| Total | 13h | 7h30 |
| Pourcentage du volume horaire hebdomadaire des modules littéraires par rapport au volume horaire hebdomadaire des modules enseignés en 1 ^{ère} année soit : 57.69% | | |

On remarque que le volume horaire des modules littéraires, en première année, constitue plus de la moitié du volume total des horaires de tous les modules.

Est-ce que, en deuxième année, ce pourcentage se maintient ?

- En **deuxième année**, le volume horaire hebdomadaire de chaque module se présente comme suit :
 - **Une heure et demie** est destinée aux modules de "littérature maghrébine", "lecture critique", "syntaxe", "phonétique et phonologie", "lexicologie et sémantique", "langue et littérature arabe".

- **Trois heures** sont consacrées aux modules de "lecture critique" et "littérature et société".
- Le volume horaire de tous les modules équivaut à 14h30.

Les volumes horaires réservés aux modules littéraires sont répartis ainsi :

- **Une heure et demie** pour chacun des modules : "littérature maghrébine", "lecture critique" et "langue et littérature arabe".
- **Trois heures** sont accordées à chacun des modules : "lecture critique" et "littérature et société".
- Ce qui fait un volume horaire hebdomadaire total de 10h30.

Par conséquent, en deuxième année, le pourcentage du volume horaire des modules littéraires par rapport à celui des modules enseignés est de 72.41%.

Le tableau suivant récapitule les observations relevées ci-dessus :

| Deuxième année | | |
|---|--|---|
| Intitulé des modules | Volume horaire hebdomadaire de chaque module | Volume horaire hebdomadaire des modules littéraires |
| Littérature maghrébine | 1h30 | 1h30 |
| Lecture critique | 1h30 | 1h30 |
| Textes et histoire | 3h | 3h |
| Syntaxe | 1h | |
| Littérature et société | 3h | 3h |
| Phonétique et phonologie | 1h30 | |
| Lexicologie et sémantique | 1h30 | |
| Langue et littérature arabe | 1h30 | 1h30 |
| Total | 14h30 | 10h30 |
| Pourcentage du volume hebdomadaire des modules littéraires par rapport au total du volume horaire des modules enseignés en 2 ^{ème} année soit : 72.41% | | |

Le pourcentage affiché dans ce tableau fait apparaître un nombre largement supérieur à celui constaté en première année.

Ce pourcentage va-t-il s'accroître, se maintenir ou diminuer en troisième année ?

- En **troisième année**, le volume horaire des modules est réparti comme suit :
 - **Une heure trente** est réservée pour chacun des modules de "littérature contemporaine", "théâtre", "introduction aux langues de spécialité", "sémiologie",

"introduction à la sociolinguistique", "psycholinguistique", "psychologie générale et de l'adolescent" et "langue et littérature arabe".

- **Trois heures** sont destinées pour chacun des modules de "linguistique contrastive" et "textes et histoire".
- Le volume horaire hebdomadaire de tous les modules s'élève à 18 heures.
- Les volumes horaires réservés aux modules littéraires se présentent ainsi :
 - **Une heure trente** est consacrée à chacun des modules de : "littérature contemporaine", " théâtre", " langue et littérature arabe".
 - **Trois heures** sont destinées au module de "texte et histoire"

Le nombre total des heures hebdomadaires des modules littéraires est de 7,5 heures.

Le pourcentage des volumes horaires des modules littéraires s'élève à : 40.66% ; il accuse une baisse par rapport aux chiffres observés dans les années précédentes. Pour plus de clarté, la répartition est reprise dans le tableau suivant :

| Troisième année | | |
|--|--|---|
| Intitulés des modules | Volume horaire hebdomadaire de chaque module | Volume horaire hebdomadaire des modules littéraires |
| Littérature contemporaine | 1h30 | 1h30 |
| Théâtre | 1h30 | 1h30 |
| Linguistique contrastive | 3h | |
| Introduction aux langues de spécialité | 1h30 | |
| Textes et histoire | 3h | 3h |
| Sémiologie | 1h30 | |
| Introduction à la sociolinguistique | 1h30 | |
| Psycholinguistique | 1h30 | |
| Psycho générale et de l'adolescent | 1h30 | |
| Langue et littérature arabe | 1h30 | 1h30 |
| Total | 18h | 7h30 |
| Pourcentage du volume hebdomadaire des modules littéraires par rapport au volume horaire hebdomadaire des modules enseignés en troisième année s'évalue à : 40.66% | | |

Le tableau fait apparaître une régression du volume horaire des modules de littérature ; mais il n'en reste pas moins que dans les trois années, ce volume demeure assez élevé, comparativement avec les observations relevées dans les programmes de licence LMD.

- Au cours de la **quatrième année**, la répartition horaire s'opère comme suit :
 - **9h** sont consacrées aux cours à raison d'**1h30** par semaine pour chaque module : théorie de la littérature, systèmes grammaticaux, didactique des langues vivantes

étrangères, psychopédagogie, initiation à la littérature comparée, didactique des textes littéraires.

- **Cinq heures** hebdomadaires sont affectées au mémoire ou stage.

Les heures réservées aux modules littéraires se présentent comme suit :

- **Quatre heures trente** sont accordées aux modules littéraires à raison d'**1h30** par semaine pour chacun des modules : "théorie de la littérature", "initiation à la littérature comparée" et "didactique des textes littéraires".

Si on néglige le volume horaire consacré au mémoire (5h), et si on ne retient que le volume horaire des cours, le calcul du pourcentage du volume horaire des modules de littérature par rapport au volume horaire hebdomadaire de tous les modules correspond à : 50%.

Mais si on prend en compte les 5heures prévues pour la réalisation du mémoire, le calcul du pourcentage s'élève à 32,14%

Le tableau suivant résume les répartitions horaires mentionnées ci-dessus :

| Quatrième année | | |
|---|--|--|
| Intitulés des modules | Volume horaire hebdomadaire de chaque module | Volume horaire hebdomadaire des modules de littérature |
| Théorie de la littérature | 1h30 | 1h30 |
| Systèmes grammaticaux | 1h30 | |
| Didactique des langues vivantes étrangères | 1h30 | |
| Psychopédagogie | 1h30 | |
| Initiation à la littérature comparée | 1h30 | 1h30 |
| Didactique des textes littéraires | 1h30 | 1h30 |
| Stage-Mémoire | 5h | |
| Total | 09h +5h= 14h | 4h30 |
| Pourcentage du volume hebdomadaire des modules littéraires par rapport au volume horaire hebdomadaire des modules enseignés en quatrième année s'élève à : 32,14% | | |

Constat 4 : Il apparait évident que le pourcentage des modules de littérature occupe une place très importante dans la licence classique (environ la moitié des enseignements).

1.3. Comparaison des pourcentages des volumes horaires relevés dans les deux modèles de licence (LMD et classique)

Le tableau comparatif suivant montre les résultats de l'étude des programmes des deux licences examinées ci-dessus :

| Spécialités licences LMD | Pourcentages des modules littéraires en licence LMD |
|----------------------------------|---|
| Moyenne des pourcentages en L.C. | 3.5 % |
| Moyenne des pourcentages en F.A. | 2,08% |

| Licence classique | Pourcentages des modules littéraires en licence classique |
|--------------------------|---|
| 1 ^{ère} année | 57.69 % |
| 2 ^{ème} année | 72.41 % |
| 3 ^{ème} année | 41.64 % |
| 4 ^{ème} année | 47.36 % |
| Moyenne des pourcentages | 54.77% |

Constat 5 : les modules de littérature constituent environ la moitié des enseignements en licence classique alors qu'ils occupent une place négligeable en licence LMD.

La différence du nombre de modules littéraires entre les deux licences parait claire sur le graphique suivant :

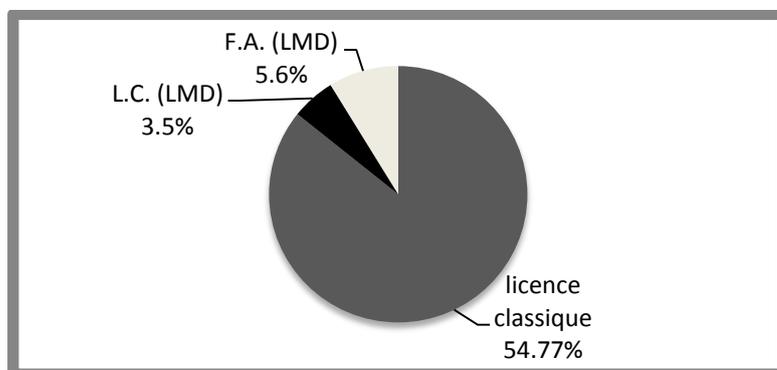


Figure 1 : Comparaison des horaires des modules littéraires des deux licences (classique et LMD)

Pour conforter davantage le constat auquel a abouti notre observation et l'analyse des programmes des deux modèles de licence, nous avons cru bon de recueillir, dans deux questionnaires, les avis d'étudiants de master qui ont choisi d'autres spécialités que celle de la littérature et ceux qui ont opté pour cette dernière et cela afin de connaître les motivations qui ont guidé leur choix.

2. Constats basés sur les représentations : étude des questionnaires adressés aux étudiants de master

Dans un premier temps, il s'agira d'examiner les motivations des étudiants qui n'ont pas choisi la littérature comme spécialité.

2.1. Questionnaire adressé aux étudiants inscrits en FOS (français à objectif spécifique)

Le questionnaire³ se présente sous forme d'une question unique proposée à cinquante (50) étudiants inscrits en première année de master « français à objectif spécifique » (FOS).

La question posée était la suivante :

Question adressée le 02 décembre 2014 aux étudiants de master inscrits en FOS :

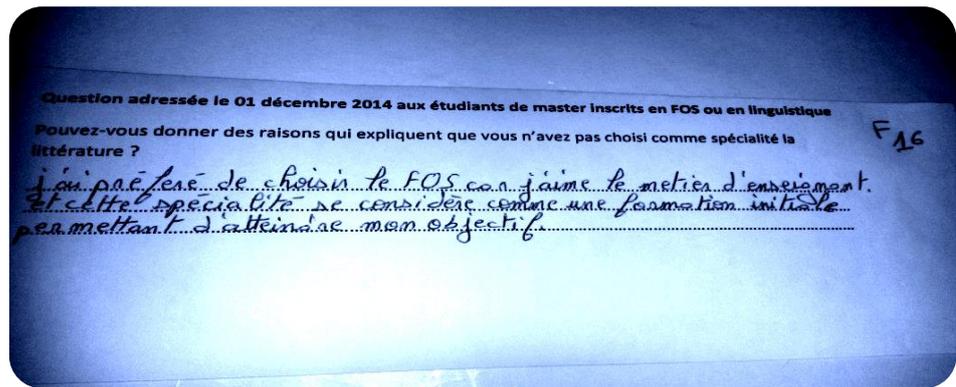
« Pouvez-vous donner des raisons qui expliquent que vous n'avez pas choisi comme spécialité la littérature ? »

Les réponses recueillies se divisent en plusieurs catégories :

1. Objectif professionnel : dans vingt deux (22) réponses, les étudiants cherchent à travailler à l'issue de leurs études. Ils veulent se spécialiser dans la didactique pour pouvoir entrer dans le monde de l'enseignement avec plus de compétence et plus facilement (réponses numérotées de F1 à F22).

³ Annexe n°2

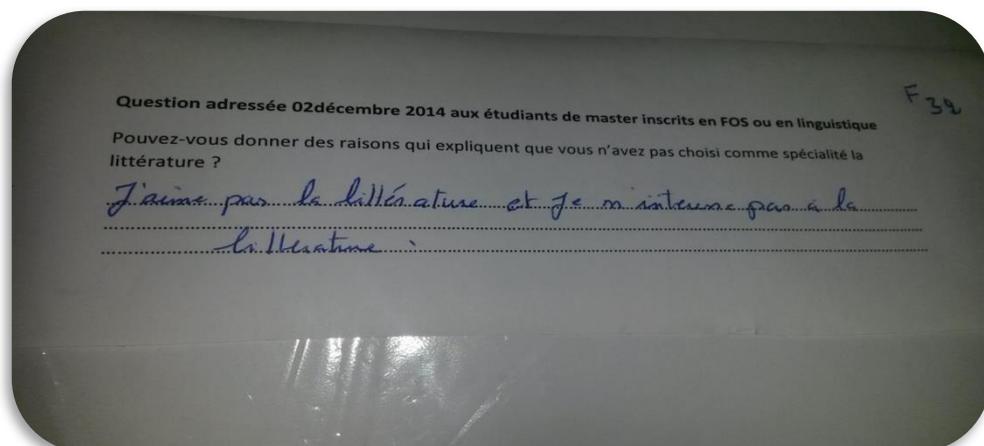
➤ *Illustration* : réponse n° F16



- Les réponses n° F4, F5, F11 ajoutent au souci d'apprendre un métier le fait de ne pas aimer la littérature.
- En plus de son objectif professionnel, la réponse n° F5 allègue que la littérature est compliquée.
- Dans les réponses F6 et F8 F10, l'intérêt pour le FOS éclipse celui pour la littérature.
- La réponse F12 estime que le choix de la littérature nécessite d'être cultivé.
- La réponse F3 considère que la littérature est un domaine très vaste.

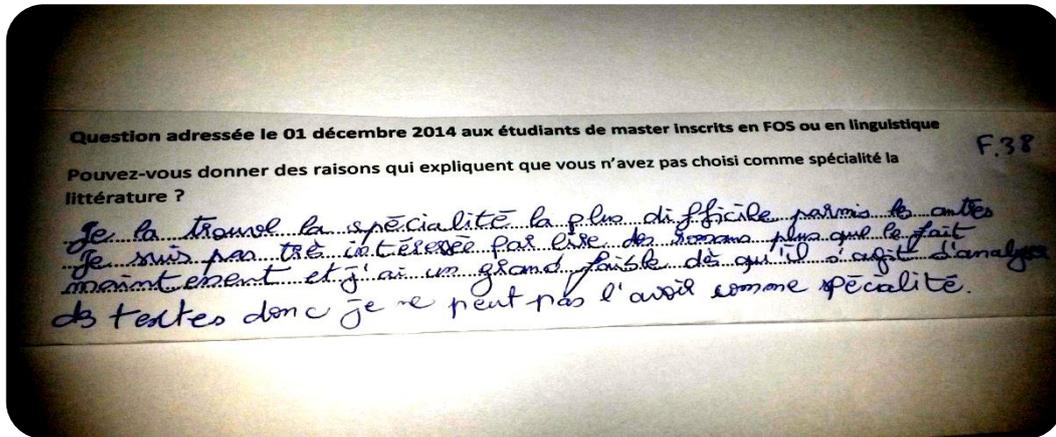
Ce sont là des variations qui viennent justifier le choix du FOS et le fait de le préférer à la littérature.

2. Rejet subjectif de la littérature : huit (08) réponses indiquent que les étudiants préfèrent une autre spécialité à la littérature (réponses numérotées de F25 à F32).

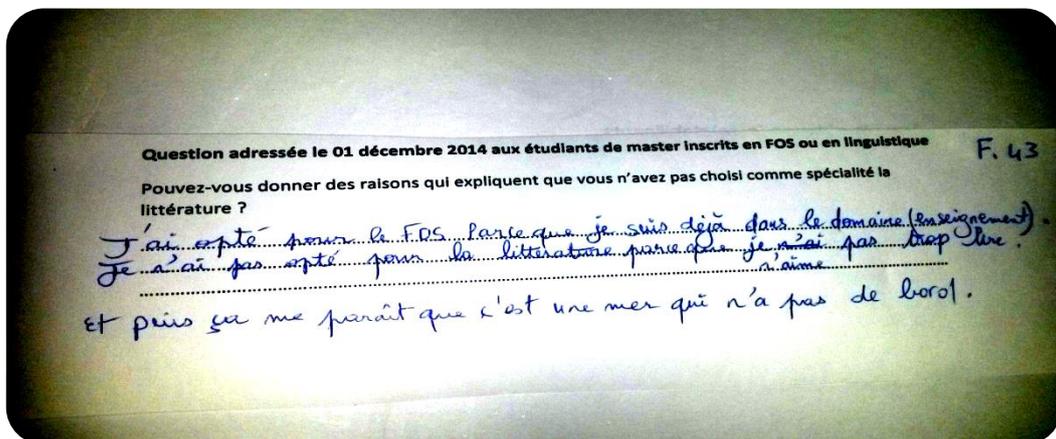


3. Difficultés en littérature : 18 réponses montrent que les étudiants pensent rencontrer des difficultés à aborder la littérature et à l'assimiler (réponse de F33 à F50).

➤ *Illustration*



- Cette illustration (F38) trouve que la littérature est la spécialité la plus difficile ; l'apprenant estime que cette difficulté revient à celle de l'analyse des textes.



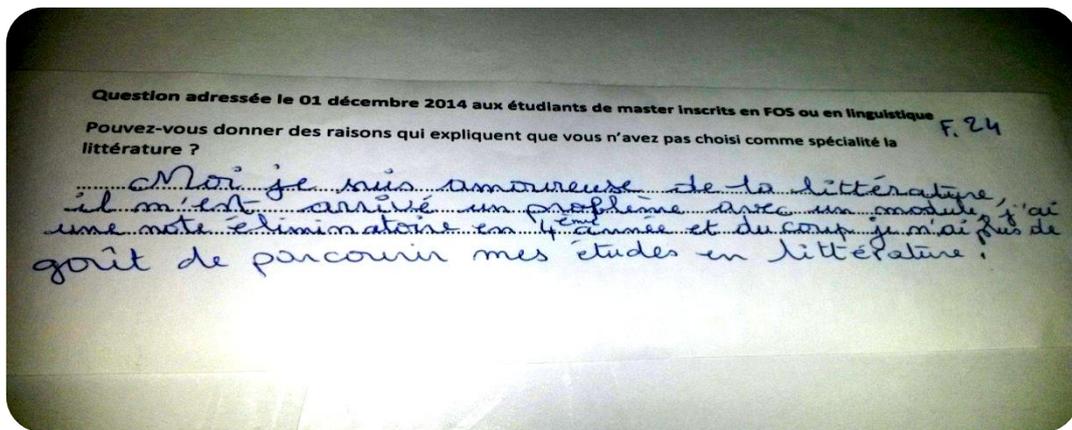
Parmi les arguments émis pour justifier le rejet de la littérature, on peut relever quelques exemples dans les réponses suivantes :

- Dans la réponse F43, l'apprenant exerce déjà le métier d'enseignant et considère le FOS comme un acquis de compétence pour mieux mener son travail d'enseignant.

Pour cet apprenant, la difficulté de la littérature est imputable à son vaste domaine et aux lectures multiples qu'il faut effectuer.

- Dans la réponse F33, l'apprenant qui a suivi une formation en « français des affaires » se plaint de n'avoir pas appris le français parce que la plupart des modules étaient des modules techniques. Par ailleurs, il pense qu'ayant été « scientifique » par le passé (c'est-à-dire au lycée) il ne possède pas les bases de connaissances nécessaires pour aborder le domaine littéraire. Pour lui, choisir la littérature dans ces conditions ne peut mener qu'à l'échec.
- Dans la réponse F35 : « je n'avais pas un grand bagage dans la littérature » l'apprenant part du principe que pour choisir la littérature, il faut avoir des connaissances préalables.
- Dans la réponse F37, l'apprenant n'a pas choisi la littérature parce qu'il n'aime pas la lecture. L'assimilation de la littérature à la lecture est à l'origine du rejet.
- Dans la réponse F39, la littérature est vue comme une matière complexe qui nécessite beaucoup d'expérience (de pratiques) et beaucoup de livres (c'est-à-dire de lectures).

4. Réponses atypiques : déception ayant engendré un changement dans le choix. *Illustration :*



- Dans la réponse F24 le rejet de la littérature est le résultat d'une déception (note éliminatoire) ayant fait perdre à l'apprenant le goût pour la littérature.

- Dans la réponse F 23 l'apprenant ne répond pas à la question mais néanmoins affirme qu'il aime la littérature.

L'observation des différentes réponses⁴ met en exergue chez l'apprenant :

Constat 6 : Le souci de mettre à profit ses études dans le domaine professionnel

- **D'aller dans la spécialité où il apprend le plus**
- **La littérature est vue comme difficile et à l'issue incertaine**
- **La littérature exige beaucoup de lectures**
- **La littérature nécessite des savoirs préalables**
- **La littérature nécessite une expérience préalable**
- **L'apprenant pense qu'il ne remplit pas les conditions qui lui permettent de réussir en littérature, donc il ne veut pas prendre de risques.**

Après cet aperçu des motivations exprimées par les étudiants inscrits en FOS et qui les ont détournés de la spécialisation en littérature, nous allons examiner les raisons qui ont guidé le choix des étudiants inscrits en littérature.

2.2. Questionnaire adressé aux étudiants de master inscrits en littérature

Ce deuxième questionnaire⁵ vise à révéler l'avis des étudiants inscrits en littérature, un choix censé être voulu.

Le questionnaire contient cinq (5) questions visant à déterminer les motivations de l'étudiant si le choix est délibéré et à cerner les contraintes si le choix est imposé.

- ❖ **A la question une (Q.1) : « Etes vous satisfait de votre choix de spécialité ? »,**
 - on compte seize (16) réponses négatives : (L1, L8, L1, L15, L18, L17, L14, L9, L13, L7, L16, L5, L6, L11, L 10, L12).
 - et deux (2) réponses positives : (L3, L4).
- ❖ **A la deuxième question (Q.2) : « Est-ce que votre choix a été désiré ? »,**
 - le choix n'a pas été désiré pour 15 apprenants : (L4, L12, L10, L11, L6, L5, L16, L7, L13, L9, L14, L17, L18, L15, L8)
 - Le choix a été désiré pour deux apprenants : (L2 et L3). Ces deux réponses affirmatives citent un penchant pour la lecture de « romans, poèmes et pièces de

⁴ Annexe n°2

⁵ Annexe n°2

théâtre » et se trouvent animées par la curiosité de connaître les auteurs de littérature française. Leur choix pour la littérature a été délibéré. D'autre part, la difficulté et la crainte d'échouer sont considérées comme des obstacles pour le choix des étudiants.

- tandis qu'un apprenant (L1) s'est abstenu de répondre.

❖ **Pour ce qui est de la question trois (Q.3) : « Pensez-vous que les études littéraires nécessitent des aptitudes particulières ? »,**

- certains apprenants pensent que la littérature nécessite beaucoup de lectures (L5, L1, L6).

- L'apprenant L15 affirme que la curiosité permet d'acquérir plus de savoir.

- Pour mener des études littéraires il faut avoir un esprit littéraire (L7).

- Par ailleurs, dans la réponse L 8, l'apprenant affirme que la littérature exige beaucoup de travaux.

- L11, L9, L18, L17 n'émettent aucune réponse.

- Les apprenants L14, L13, L10, L12, L16 pensent que les études littéraires ne nécessitent aucune aptitude.

❖ **Pour la question quatre (Q.4) : « Est-ce que votre choix a été dicté par des obligations ? »,**

- quinze (15) apprenants ont choisi cette spécialité par obligation à cause des modules en dettes ou parce que, selon eux, l'administration leur a imposé ce choix (L1, L8, L15, L18, L17, L14, L9, L13, L7, L16, L5, L6, L11, L10, L12).

- trois (3) étudiants trouvent que leur choix n'a pas été dicté par des obligations (L4, L2, L3).

❖ **Concernant la question cinq (Q.5) : « Quels sont les obstacles qui ont gêné votre choix ? »**

-Neuf (9) étudiants déclarent ne pas aimer la littérature (L1, L8, L9, L13, L7, L 16, L5, L6, L10).

-Dans huit (8) réponses, les étudiants trouvent que la littérature est un domaine inconnu L12, L11, L6, L5, L16, L7, L8, L1).

- Quinze (15) apprenants affirment que l'étude de la littérature est difficile (L1, L8, L16, L5, L6, L11, L2, L4, L14, L17, L18, L15, L9, L13, L10).

-Onze (11) étudiants estiment qu'ils ne se trouvent pas préparés pour y réussir (L7, L13, L9, L15, L18, L17, L14, L4, L2, L8, L1).

Constat 7 : - la plupart des étudiants ont été contraints de choisir la littérature.

Nombre d'entre eux n'ont pas de penchant pour la littérature.

Certains pensent que c'est un domaine inconnu, difficile et qui exige beaucoup de travail et de lectures.

Compte tenu des constats relevés ci-dessus, il est clair que la réduction des modules de littérature dans le cursus de licence LMD a entraîné des attitudes et des comportements de rebut et de rejet de la littérature chez un grand nombre d'étudiants. En leur proposant quelques textes de littérature, nous espérons les amener à changer leur regard sur cette discipline et peut-être à éveiller en eux l'intérêt pour cette matière dont les bienfaits ne sont pas négligeables.

Après avoir brossé succinctement le paysage d'un état des lieux dont l'un est relatif aux programmes de licences et l'autre se rapportant aux représentations entérinées par les apprenants à propos de la littérature, il est apparu que cette dernière est vue comme une discipline inaccessible, qui exige des compétences énormes. En conséquence, nous avons cru bon de présenter une esquisse du texte littéraire qui aura pour objectif de mettre en exergue les nombreux atouts de la littérature et qui, peut-être, pourront venir infirmer les allégations qui dénigrent la littérature.

CHAPITRE DEUXIÈME :
TEXTE LITTÉRAIRE ET
DIDACTICITÉ DANS
L'ENSEIGNEMENT/
APPRETISSAGE DU FLE

L'enseignement/apprentissage du FLE est un domaine où interfèrent de nombreux procédés et où il est fait appel à des supports multiples. En réalité tout document peut être exploitable ou exploité s'il est apte à servir les objectifs d'apprentissage visés.

La fréquence des recours aux textes littéraires par les didacticiens et les pédagogues nous mène à nous interroger sur les caractéristiques particulières du texte littéraire qui sont susceptibles d'en faire un outil didactique privilégié. Ces propriétés sont nombreuses mais nous n'en retiendrons que celles qui peuvent exercer un impact sensible sur l'enseignement/apprentissage du FLE. Il est intéressant de mettre en exergue le caractère fictionnel de toute littérature, caractère fondamental qui réveille et développe chez l'apprenant l'imaginaire et peut aller jusqu'à générer en lui l'esprit créatif. Etant donné que notre sujet se propose d'examiner le rapport didactique qui pourrait se tisser entre le texte littéraire, voire la littérature, et l'enseignement/apprentissage du FLE, il nous semble utile d'aborder, dans ce chapitre, quelques aspects du texte littéraire susceptibles d'apporter des effets positifs à l'apprentissage.

1. Le texte littéraire dans la perspective didactique

De nombreux écrivains et théoriciens se sont appliqués à définir le concept de littérature avec plus ou moins de précision et selon des objectifs divers. Nous avons cependant négligé toutes ces définitions pour ne retenir que le point de vue des didacticiens ou des linguistes qui ont mis certaines de leurs observations au service de la didactique des langues. Tout en rejoignant les grandes lignes des théoriciens, ces chercheurs ont introduit également la notion de didacticité des textes et ont apporté un éclairage particulier à notre étude.

Le premier point de vue est celui de CUQ qui désigne la littérature comme « [...] *l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de préoccupation esthétique* » (CUQ, 2003:158).

Pour ALLAM-IDDOU, il apparaît clairement que la littérature est marquée par le cachet de littéarité générateur du caractère littéraire lequel relève de l'esthétique et de la poétique. De là, il convient de dire que le littéraire s'oppose au non-littéraire par ce caractère fondamental qui est le poétique.

1.1. Le texte littéraire ; un univers linguistique

Le texte littéraire apparaît comme le lieu où la langue est modelée à des fins de sens particuliers. Le texte littéraire par les liens qu'il entretient, au sein de la fiction, avec le réel (inspiration, imitation, représentation) permet, donc, un contact de l'apprenant avec un univers construit entièrement de mots (réfèrent textuel). La langue, par sa présence souveraine, fournit, par conséquent, à l'apprenant un enrichissement linguistique, lui offrant un champ multiple de tournures syntaxiques et une diversité lexicale importante. Mariana Arzate Otamendi affirme que l'utilisation de « *ce type de documents authentiques peut favoriser le développement de la compréhension et de la production écrites, de l'interaction orale et de l'apprentissage interculturel et linguistique dans la classe de FLE* » (OTAMENDI et alii, 2012 : 43). En effet, ALLAM-IDDYOU fait observer que

Le texte littéraire n'est pas que littérature mais il est aussi «langue»... Il est exploité à des fins linguistiques, autrement dit, il est le meilleur dispositif pédagogique qui permet à l'apprenant d'étudier tous les aspects (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère. (ALLAM-IDDYOU, 2015 :99-100).

DESBOIS affirme, pour sa part, que : « *L'apprenant se trouve souvent face à des mots de vocabulaire ou à des modèles syntaxiques qu'il n'a pas appris ou précédemment rencontrés [...] dès lors, l'apprenant doit lire le texte avec un dictionnaire et se heurter à la polysémie des mots [...].* » (DESBOIS, 2009: 10)

Il apparaît évident, à travers cette citation, que l'enrichissement linguistique de l'apprenant est appelé à se développer à travers le texte littéraire.

La matière fondamentale qui constitue la littérature est donc le mot. Manipulé, combiné, traité de mille et une manières, il se prête à tous les étirements, emboitements et autres utilisations que requiert la production du texte.

Le texte littéraire offre un travail sur la langue et présente aux lecteurs/apprenants un nombre infini de vocables et de possibilités d'utilisation de ce lexique, ce qui va : « *permettre, sur un même support, un travail sur la langue à partir des textes esthétiquement remarquables, mettant en jeu la langue dans des emplois exemplaires (style et normes)...* » (BEACCO J.C, 2000 : 38)

JAKOBSON R. rattachera au texte littéraire la fonction poétique « [...] *la langue et son fonctionnement constituent donc l'objet même de la littérature, [...] dès lors, langue et*

littérature vont de pair, puisque l'une est l'incarnation de l'autre. » (in. DESBOIS, 2009:8)

Ainsi, le texte littéraire fournit à l'apprenant un bagage linguistique où il peut puiser pour améliorer sa langue, comme le souligne PEYTARD :

[...] le texte littéraire est considéré comme un produit linguistique, un espace à observer, à interroger, comme révélateur du fonctionnement multiple du système de la langue, régi par une langue organisant son propre système de fonctionnement de référence. (in. ALLAM-IDDOU, 2015 : 97)

En bref, nous dirons, à la suite de N. OUHIBI, que le contact avec la langue des textes littéraires permet aux apprenants de découvrir de nouvelles tournures et de nouveaux lexiques car « *dans le texte littéraire, la langue fonctionne et est "travaillée" plus que dans tout autre texte* » (in. ALLAM-IDDOU, 2015 : 98) accordant à l'apprenant un champ illimité d'interprétations et lui fournissant une infinité d'opportunités pour développer son imagination.

Le texte littéraire se présente comme un espace linguistique où se côtoient à la fois la norme et l'écart (transgression de la règle) pour générer une esthétique et une poétique sans cesse renouvelées.

1.2. Le texte littéraire, siège de la poétique entre la norme et l'écart

Selon CUQ, la littérature constitue, pour l'enseignement/apprentissage, un corpus idéal : « *car elle véhicul[e] la norme, réunissant les objectifs linguistiques, rhétoriques et culturels d'un enseignement qui vavoris[e] l'écrit [...]* » (CUQ, 2003,158). Cet auteur affirme que la littérature est un énorme « *laboratoire* » de langue et « *un espace où la langue est travaillée et se travaille et, à son contact, l'apprenant peut être sensibilisé à toutes les nuances et au pouvoir de la langue et recrée le monde à l'infini* » (CUQ, 2003, 159). Idée reprise par J.PEYTARD qui indique que le texte littéraire est « *lieux de littéarité -c'est-à-dire d'écriture qui signale les potentialités, les ressources de la langue à apprendre* ». Il ajoute

[...] le 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 » (PEYTARD in. DESBOIS, 2009 :19).

1.2.1. La littérarité, propriété du littéraire

Selon le *Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales* (CNRTL), la littérarité, serait une

théorie sémiotique de la littérature qui doit permettre de caractériser tout texte littéraire par rapport à ceux qui ne le sont pas (d'apr. REY Sémiot. 1979). La littérarité serait à la littérature ce que la langue est à la parole chez Saussure, c'est-à-dire ce que toutes les œuvres de la littérature ont en commun, dans l'abstrait, comme système. (MOUNIN, 1974)⁶

La littérarité résume les propriétés de la littérature laquelle est caractérisée par Roland BARTHES ainsi : « *la littérature fait tourner tous les savoirs, elle n'en fixe aucun, elle n'en fétichise aucun [...] La science est grossière, la vie est subtile et c'est pour corriger cette distance que la littérature nous importe.* »⁷

Cependant, la littérarité reste une notion difficile à cerner :

La difficulté vient plutôt de l'inachèvement du concept construit qui nécessiterait d'être complété à partir d'une théorie qui s'offre les moyens d'une conception plus large de la référence et d'une analyse du discours littéraire capable d'en penser la production, via des concepts intermédiaires qui caractérisent vraiment la littérarité du texte.⁸

Mais d'autres traits interviennent cependant pour distinguer les textes littéraires des textes non littéraires.

PIEPER précise que « *c'est la littérature qui incarne les sens du langage dans ses formes les plus subtiles et les plus complexes qui doivent englober les nuances sémantiques et l'ambiguïté.* »(PIEPER, 2006 :11) N. OUHIBI ajoute que le texte littéraire participe à l'identité d'une société :

Sa facture lui assure une relative autonomie par rapport à ses conditions de production et de réception, parce qu'il est aussi l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une

⁶ <http://www.cnrtl.fr/definition/litt%C3%A9rarit%C3%A9> consulté le 23-04-2017.

⁷ <http://www.fabula.org/acta/document5208.php> consulté le 1-02- 2017.

⁸ MARLAIR, Sébastien, « La littérarité en question » *Acta fabula*, vol.10, N°8, Essais critiques, octobre 2009, URL : <http://www.Fabula.org/acta/document 5208>, consultée le 1-02- 2017.

société se reconnaît et se distingue des autres, et de ce fait, le texte littéraire paraît approprié au cours de FLE. » (in. ALLAM-IDDOU, 2015 : 98)

La poétique est un paramètre important qui agira sans doute sur la sensibilité de l'apprenant lors de son contact avec le texte littéraire qui se présente, de ce fait, comme un outil idéal pour être exploité dans le cours de langue. En effet, « *La littérature reste toujours associée à la " belle langue ", donc avec la langue difficile, et c'est bien en tant que " belle langue " que la littérature peut être qualifiée de langue de référence pour l'écrit.* » (DESBOIS, 2009 : 9)

Quant à R. JACKOBSON, il met l'accent sur la fonction poétique en littérature : « *Roman Jakobson ajouterait que la fonction première du texte littéraire est la fonction poétique et que la langue et son fonctionnement constituent donc l'objet même de la littérature [...].* » (in. DESBOIS, 2009 : 8)

En somme, si la littérature est le siège de la langue normée et représente une référence de correction de la langue, elle peut (et assez souvent !) présenter des écarts, la plupart du temps voulus et calculés, qui visent à produire des sens nouveaux ou des structures originales pour élargir les champs de l'expression dans l'allusion, l'abstraction, l'allégorie ou d'autres figures stylistiques. Le texte littéraire, en superposant dit et non-dit participe à la polysémie qui intervient aussi pour établir les frontières entre le référentiel et le poétique et fait de l'interprétation du texte littéraire un éventail pluridimensionnel qui se fonde dans la signifiante.

1.2.2. La littérature : un lieu privilégié de polysémie et de signifiante

Parmi les textes non littéraires, on peut citer les textes scientifiques qui, la plupart du temps, obéissent plus à la dénotation qu'à la connotation et sont gouvernés par la monosémie. Par contre,

Ouverte à tous les possibles, l'œuvre littéraire consiste en la possibilité d'offrir des lectures plurielles en ce qu'elle se prête à plusieurs interprétations. De ce fait, le texte littéraire admet une diversité d'interprétations à partir d'une source unique et non modifiable de signes tandis que le texte non littéraire offre un seul sens. (ALLAM-IDDOU, 2015 : 97)

Par conséquent, le littéraire admet plusieurs interprétations et se prête à une multitude d'analyses : « [...] il peut être abordé sous différents angles d'analyse [...] Plus le texte est polysémique, plus il est littéraire, et réciproquement, moins il est polysémique moins il est littéraire. ». (SEOUD A., 1997 : 47).

En bref, le texte littéraire se distingue par sa signifiante et par son caractère d'aptitude à la polysémie. Il favorise, ainsi, une certaine liberté qu'il accorde à l'imaginaire dont le champ d'action s'élargit dans les frontières définies par le texte.

Par sa polysémie, le texte littéraire est une source inépuisable d'éléments exploitables qui lui permettent au-delà des frontières linguistiques, de parler à tout le monde.

De cette polysémie naît aussi la faculté d'imaginer et de développer la créativité.

1.3. Le texte littéraire, un moyen de développement de l'imagination et de la créativité

Pour définir l'imaginaire, nous avons consulté *Le journal des Professionnels de l'enfance* selon lequel il est « la faculté de se représenter les objets par la pensée. Il s'agit d'une fonction qui crée des images, et les utilise, l'imaginaire étant le contenu de ce qui est produit par cette fonction. »⁹. Ceci dit, l'imaginaire est un processus individuel, d'inspiration souvent collective, mais dont l'originalité est singulière et propre à chacun :

L'imaginaire peut se concevoir comme une sorte de territoire intime et propre à chaque individu, dans lequel celui-ci exerce sa faculté d'imagination, sans les barrières et les contraintes de la réalité. Il s'agit d'un caractère individuel, privé et donc, d'un pouvoir de la pensée. Il peut aussi se manifester dans le processus de créativité : le jeu, l'art, **la littérature** [SIC] sont l'expression de l'imaginaire.¹⁰

Selon DELVAUX, l'imaginaire est opposé à la réalité, il est considéré comme « [...] ensemble de productions mentales ou matérialisées (récits, œuvres d'art, institutions). » (DELVAUX, 2005 :1)

L'imaginaire est le creuset générateur de l'esprit créatif et de la créativité que certains chercheurs voient comme l'« aptitude de l'esprit à imaginer des combinaisons nouvelles.

⁹ <http://litteraturejeuneuse.blogspot.com/2009/02/limaginaire-dans-le-developpement-de.html> consulté le 10-07-2016.

¹⁰ Ibid.

On peut considérer que c'est le mot moderne pour imagination. » (FUSTIER M., 1985 : 39)

VERGELY B. propose trois désignations à l'imagination. Ce serait :

1. Une erreur. Quand quelqu'un extrapole à partir d'un événement pour en déduire des conséquences dépourvues de tout fondement, on dit qu'il imagine.
2. Un processus psychologique. Imaginer veut dire, au sens classique du terme, faire des images mais aussi fabriquer du sens. A ce titre, l'imagination est au cœur du processus de représentation débouchant sur la connaissance des choses. [...] l'association des images joue un rôle essentiel. C'est par la faculté de rapprocher des choses apparemment sans rapport aucun que le sens se construit.
3. Une faculté créatrice. Imaginer c'est pouvoir anticiper, préfigurer, voir avant de voir. Sans anticipation et donc sans imagination permettant de s'élever au dessus du réel, pas de connaissance possible. » (VERGELY B., 2004 :111-112)

Ainsi de la troisième proposition de VERGELY, il apparaît évident que la créativité et l'imagination sont des concepts en relation étroite.

Si la créativité est le fruit de l'imaginaire, la littérature est le produit de la créativité ; elle est, dans le même temps, génératrice de l'inspiration et peut devenir à son tour, un moteur probable de créativité. On comprendra que certains pensent que la créativité « *signifie : adaptation, imagination, construction, originalité, évolution, liberté intérieure, puissance poétique [...].* » (FUSTIER M. : 1985, 4)

Ce qui peut nuire à l'imagination ce serait tout ce qui est routinier, qui relève de la tradition, de l'habitude,

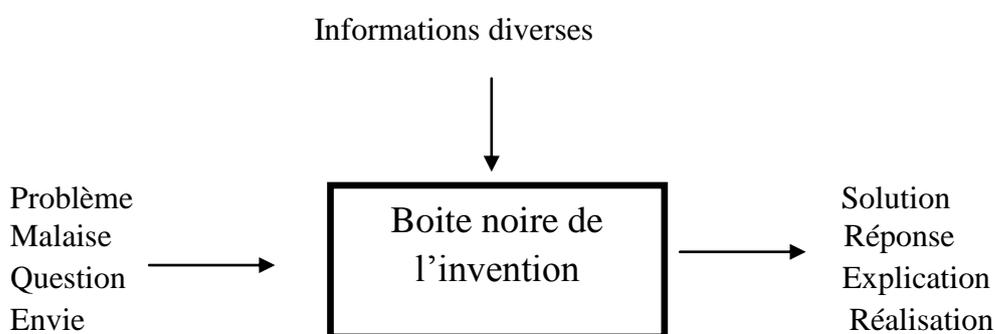
...le caractère sacré du passé, ce qui se fait depuis toujours et qui oppose une résistance d'inertie à toute innovation...Mais la tradition a des aspects plus subtils et plus psychologiques que sociaux sous la forme de la persistance du « modèle » qui façonne inconsciemment la manière même de penser. (FUSTIER, M., 1985 : 8)

Cependant, force est de constater que la tradition culturelle ou sociale ne représente pas à elle seule un obstacle mais la tradition éducative constitue aussi un grand barrage à

l'imagination et à la créativité. Nous pouvons prendre comme exemple quelques textes¹¹ qui apparaissent dans les manuels scolaires, et dont l'objectif vise plus à informer qu'à stimuler l'imagination :

Combinées aux obstacles précédents, auxquels elles tiennent par mille liens tenus, les marques de l'éducation participent à ce qu'on appelle la force de l'habitude, qui n'est d'ailleurs « force » que par sa résistance au changement et qui, en elle-même, n'est que le mouvement de l'automatisme. (FUSTIER M., 1985, 9)

Pour stimuler l'imagination, il faudrait proposer un problème, une question pour provoquer chez l'apprenant cette faculté d'imaginer les choses à travers une solution. Si nous prenons l'exemple assez classique de l'exercice « imaginez la suite de l'histoire » nous pouvons dire que l'apprenant ira chercher dans son imaginaire (ce que Michel FUSTIER appelle « *la boîte noire* ») plusieurs solutions qui vont le pousser vers la créativité. « *Nous pouvons poser le problème en termes de boîte noire. A l'entrée se trouve la question, le problème, le malaise, l'envie de faire quelque chose ; à la sortie la solution, la réponse, l'explication, la réalisation...* » (FUSTIER, M. 1985, 26)

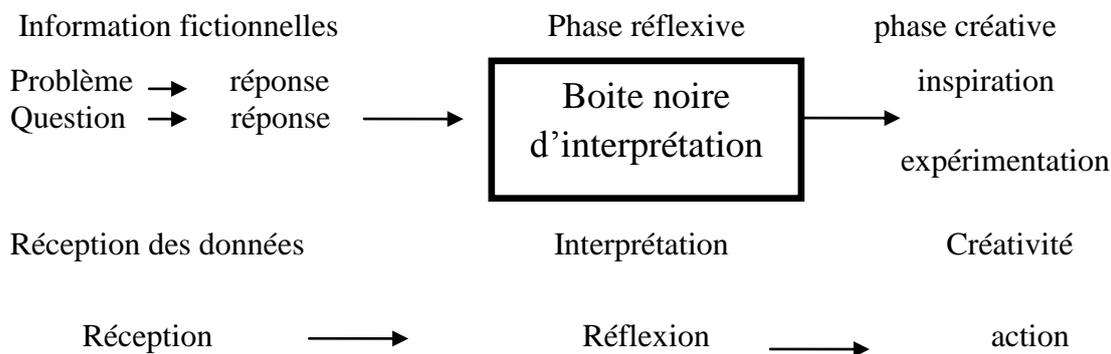


Ce schéma montre comment l'opération de la créativité s'effectue. L'apprenant mobilise ses compétences et ses savoirs pour aller vers le savoir-faire.

Par ailleurs, s'agissant de la littérature, l'œuvre livre des informations à considérer comme réalistes ou absurdes ; elle évoque des départs (questions, événements, problèmes etc.) mais souvent apporte elle-même les solutions qui ne sont pas forcément satisfaisantes pour

¹¹ Ce sont des textes à caractère informatif qui s'intéressent aux métiers : sauver des vies, l'apiculteur, le boulanger etc. cf. annexe n° pour quelques exemples. (Pris plus précisément dans le manuel de cinquième année primaire),

le lecteur. Mais, satisfait ou non, le lecteur acquiert des informations qu'il pourra à tout moment manipuler ou transformer.



La fiction peut fournir une réponse au problème et en inspirer d'autres au lecteur parce que, l'information n'étant pas forcément conforme au « vrai », elle autorise tous les dépassements au niveau de l'imagination et invite à l'expérimentation d'autres réponses et donc ouvre les portes à la créativité.

Cependant le texte littéraire est non seulement un terrain d'imagination et de créativité, mais aussi un lieu de représentations. A partir du texte, il est possible de représenter et de se représenter les choses en imitant le réel et l'imaginaire.

La créativité est une opération cérébrale productive qui actionne la partie réactive de l'imaginaire qui est l'imagination. L'activité de l'imagination est subordonnée au besoin de l'individu et en même temps elle est alimentée par l'environnement socio culturel dans lequel il évolue. Ainsi,

[...] l'imagination est puissance dynamique qui « déforme » les copies pragmatiques fournies par la perception, et ce dynamisme réformateur des sensations devient le fondement de la vie psychique tout entière parce que les lois de la représentation sont homogènes, la représentation étant métaphorique à tous ses niveaux, et puisque tout est métaphorique, au niveau de la représentation toutes les métaphores s'égalisent. (DURAND, 1992 : 26)

L'imagination puise, donc, sa matière dans les représentations et dans l'inspiration générée par l'environnement réel ou fictif. Elle nourrit la littérature dans toutes ses dimensions.

Mais la littérature ne peut exister qu'à travers les mots qui en constituent le tissu car elle est avant tout une pratique sociale verbale : « Cette corrélation entre la série littéraire et la

série sociale s'établit à travers l'activité linguistique, la littérature a une fonction verbale par rapport à la vie sociale. » (TYNIA NOV 1965: 132, cité par ALLAM-IDD OU, 2015 : 97)

PEYTARD considère que le texte littéraire est aussi l'un des lieux où s'élaborent et se transmettent les mythes et les rites dans lesquels une société se reconnaît et se distingue des autres. (in. N.OUHIBI, 2003 :112) De ce fait, le texte littéraire paraît approprié au cours de FLE et dans cette perspective, il se présente comme le meilleur véhicule des valeurs culturelles.

1.4. Le texte littéraire, un rapport causal entre la langue et la culture

Ainsi, être en contact avec un texte littéraire, c'est être forcément en relation avec une culture. Une langue dans un texte véhicule obligatoirement une culture donnée :

la littérature est également le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité. Un grand nombre de mots ne peuvent trouver leur sens que par référence à la culture : « [...] les mots ne traduisent pas directement, par leur sens enregistré en dictionnaire, les phénomènes culturels [mais] la connaissance de leur signification tient lieu de connaissance culturelle.(Byram M., 1992, p.138)

L'apprenant, au cours de l'apprentissage d'une langue, subit en même temps, une immersion dans la culture de cette langue :

[...] apprendre une langue étrangère ce n'est pas seulement étudier la langue, il faut établir un parallèle entre la découverte d'une culture et l'apprentissage d'une langue. En somme, mettre en évidence cette culture partagée. L'apprentissage de la langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs. (CERVERA, 2009 : 46)

En bref, apprendre une langue étrangère conduira, effectivement, l'apprenant à la découverte de sa culture et la littérature semble un des moyens pour atteindre cet objectif « *d'ouverture culturelle qui permet à l'apprenant de vivre l'expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles.* » (CERVERA, 2009 : 48)

Plusieurs chercheurs¹² ont tenté de définir la culture ; certains l'ont assimilée à la civilisation, d'autres y ont inclus les pratiques dites intellectuelles ; chaque définition a été inspirée par la discipline ou le domaine dans lequel elle a été évoquée et convoquée. Mais quelle(s) acception(s) pourrait –on lui accorder dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère? A cause du rapport de dépendance causale qui lie la langue à la culture, on ne peut dissocier une langue de sa culture :

On sait que la langue n'est pas une nomenclature qui consisterait uniquement à affecter à chaque signifié potentiel un signifiant (c'est-à-dire à nommer la réalité tangible), elle est une analyse spécifique de la réalité qui fait l'objet de la communication et ainsi « à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. (MARTINET, 1970 : 12)

La langue est dans la culture qui est dans la langue :

La vision du monde, le découpage signifiant de l'univers par l'individu et par le groupe, sont en partie organisés par la langue –c'est la théorie ethnolinguistique dites [sic] « des visions du monde », notamment développée par Sapir et largement confirmée depuis, malgré les débats et la prudence qu'elle mérite. La réalité perçue est une représentation mentale construite, constructive dans laquelle la langue a un rôle conceptuel éminent, mais non exclusif, à jouer. (BLANCHET, 2000, 110)

Ainsi, au fur et à mesure de l'usage qui est fait de la langue par des populations successives (plan diachronique) ou concomitantes (plan synchronique), une somme de faits et de traits de culture sont accumulés, développés ou modifiés et on peut assister à des concepts ou des modes nouveaux, à une évolution ou changement de certains autres et à la disparition de bien d'autres. C'est la langue qui reste le premier témoin de cette vie culturelle. À travers elle, la culture reste

[...] un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances,

¹² Byram affirme à ce propos : « donner une définition du mot « culture » est –on le sait- une tâche ardue, tout spécialement en anthropologie comme le font remarquer Kaplan et Hamers [...] : « culture est un mot fourre-tout. De nombreux chercheurs estiment qu'en conséquence, il ne peut servir d'instrument d'analyse. » (BYRAM Michaël, p. 111.)

des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations". (Dictionnaire actuel de l'éducation, Larousse, 1988). Autrement dit, la culture est une manière de résoudre les problèmes auxquels nous sommes confrontés.¹³

Cependant, si au plan linguistique et ethnolinguistique la relation entre la langue et la culture est un fait avéré, qu'en est-il sur le plan de la didactique ? :

[...] la justification majeure de la prise en compte de la culture en DDLES [didactique des langues étrangères et secondes] est qu'elle établit le domaine de références hors duquel la production langagière ne fait pas sens. [...] car toutes les activités sociales contribuent à l'établissement d'une culture. La culture, c'est certes la littérature, la musique, la peinture, etc., tout ce qu'on réunit depuis Pierre Bourdieu sous l'appellation de culture cultivée, mais aussi toutes les façons de vivre et de se conduire, qu'on réunit sous le nom de culture anthropologique. En ce sens, pour Louis Porcher "une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité. " (CUQ et GRUCA, 2005, 83)

Ce point de vue montre que la relation entre la langue et la culture définit le profil identitaire des populations données qui, parce qu'elles utilisent une langue commune dans un espace commun, participent de similitudes dans le comportement et les façons d'être.

1.4.1. L'enseignement de la culture dans le cours de langue

Nous avons vu que l'apprentissage d'une langue conduit inévitablement à sa culture. La littérature semble un moyen judicieux pour exploiter l'aspect linguistique et l'aspect culturel de la langue. Si le rapport entre la langue et la culture est un fait avéré que nul ne remet en question, l'enseignement de la culture peut se heurter à des dangers qui affecteraient le système de représentations de l'apprenant comme :

- La construction de modèles culturels stéréotypés :

¹³ -http://www.franccparler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm consulté le 05-01.2009-

[...] on présente à l'apprenant l'image d'une France peuplée de gens des classes moyennes, sans soucis et accueillants ; ils n'ont aucun problème économique, aucun problème de logement. L'apprenant ne voit pas les Français au travail ; les courses et les activités de loisirs occupent une place prépondérante. (BYRAM, 1992 : 34)

Cette image impose à l'esprit de l'apprenant une image de bonheur, de prospérité qui est loin d'être réelle et qui va pousser certains à vouloir traverser la mer pour rejoindre cet eldorado qui n'existe que dans leur imagination. La sublimation de la société en question par une description qui ne s'arrête qu'aux aspects positifs peut entraîner, chez l'apprenant, des erreurs d'appréciation et par conséquent donner lieu à un idéal de vie qui n'est pas toujours en conformité avec la réalité.

- L'appréhension du risque de « *colonisation culturelle* » : la langue étrangère animée par des figures glorieuses et relatant des événements célèbres suggère une suprématie culturelle que l'apprenant peut entériner de façon consciente ou inconsciente ; le danger réside dans la primauté que cette langue peut prendre dans l'esprit de l'apprenant par rapport à sa langue maternelle. Songeons à cette attitude qui, dans notre société, donne toujours l'avantage à tout ce qui est *français* au détriment de ce qui est *arabe*. Quelques exemples éclaireront ce point :

- « Route arabe » (= piste) VS « route du roumi »¹⁴ (route goudronnée)

- « Navets arabes » (amers) VS « navets français » (blancs et doux)

- « Maison arabe » (inconfortable parce qu'elle est ouverte sur le patio et donc froide en hiver et chaude en été) VS « maison française » (moderne et confortable), etc.

- Les difficultés à se représenter la différence culturelle et comment assumer l'altérité sans tomber dans l'intolérance, la fusion ou la confusion.

C'est pourquoi, BYRAM considère, dans ces conditions, comme « *banalité trompeuse* » que l'apprentissage d'une langue, signifie l'apprentissage d'une culture et que « *par conséquent, enseigner une langue, c'est enseigner une culture.* » (BYRAM, 1992, 67) Il semble que, loin d'être une opération anodine, l'enseignement de la langue entraîne effectivement et inévitablement l'enseignement de sa culture. Ceci implique que l'enseignement de la culture doit être pris en main et planifié et non laissé à ce que la langue peut suggérer ou inspirer et encore moins à l'improvisation et à l'automatisme.

¹⁴ Le « roumi » dans la bouche de l'Algérien est le « Français ».

KHEIR Abdelkader (et alii) propose trois zones autour desquelles l'approche de la culture peut être exploitée dans le cours de langue étrangère :

- ❖ La première est dite « zone possible de tension culturelle » : les deux cultures sont divergentes. GALISSON explique cela en l'appelant :

[...] la charge culturelle partagée. Il distingue [...] la culture savante et la culture partagée : la première s'attache à fournir une explication sémantique des termes de la langue à apprendre, mais la deuxième attribue à ces mots leurs usages sociaux et leurs référents culturels intrinsèques. C'est à cause de cette signifiante culturelle non-maîtrisée que la tension culturelle pourrait se manifester. (in. KHEIR et alii, 2013 : 55)

- ❖ La deuxième zone est appelée :

Zone de communion culturelle : une zone de compréhension culturelle se construit quand le référent culturel de l'auteur est identique ou proche de celui de l'apprenant-lecteur [...]. A titre d'exemple, dans le contexte algérien, un apprenant est capable de comprendre le sens de tel ou tel texte produit par Mohamed Dib, car il a des connaissances par rapport au référent culturel arabo-musulman d'où émerge ce texte [...] le rapprochement culturel entre l'auteur et le lecteur contribue à une compréhension des phénomènes culturels en présence. Le lecteur peut même, dans ce cas, se projeter aisément dans ce qui est dit dans le texte. (KHEIR et alii, 2013 : 56-57)

- ❖ La troisième zone est celle du *partage* : cette dernière zone renvoie à la prise de conscience de la différence des deux cultures en présence :

une conscience significative de sa propre culture passe par la prise en considération des valeurs d'autrui. [à ce sujet] Asgarally définit l'interculturelle comme, « la forme civilisée que devrait prendre la rencontre avec l'Autre. Non pas l'incompréhension de l'Autre mais la reconnaissance que l'Autre existe, l'acceptation de sa différence » [...]. (in. KHEIR et alii, 2013 : 57)

Néanmoins, le souci de préserver son identité ne doit pas enfermer l'apprenant dans une attitude défensive ou répulsive mais, doit, grâce à cette acceptation de la différence, s'ouvrir à l'échange et au partage dans un esprit de tolérance et d'empathie.

La composante d'empathie joue un rôle très important dans le cours de langue étrangère. Dans notre cas, l'empathie concerne les modules de littérature. En effet, les apprenants fuient cette spécialité et manquent d'empathie pour elle. Ceci est constaté dans les questionnaires (cf. supra) proposés aux étudiants de master. L'introduction du texte littéraire dans le cours de langue étrangère peut contribuer à initier l'apprenant à cette littérature qui semble rédhitoire pour lui.

Sur le plan de la sensibilité, l'empathie se place en deçà de la sympathie et représente globalement une prédisposition favorable à la langue- dans notre cas, à la littérature-, qui pourrait faciliter l'accès à ses concepts et à ses procédés. Elle est nécessaire pour contourner les obstacles de nature idéologique. C'est ainsi que

les sociologues ont tendance à voir dans l'empathie un effort conscient de partage et de bien comprendre la conscience présumée d'une autre personne, y compris ses pensées, sentiments et perceptions. Il s'agit d'entrer en fusion avec les sensations physiques et les émotions d'autrui. (ZARATE, et alii, 2003 : 113)

Après avoir exposé les caractères généraux de la littérature, nous allons nous arrêter au genre qui constitue le cadre de notre expérience et qui est le genre épistolaire.

2. Le genre épistolaire, un genre littéraire

Nous pensons que si l'apprenant a besoin d'asseoir des règles et des principes théoriques pour poser les bases de son apprentissage, il est clair que cet apprentissage ne pourra se parfaire que par l'acquisition de modèles de pratique et d'usage de la langue. Certes, les domaines de manifestation de la langue sont nombreux, voire, infinis, mais nous croyons que le domaine littéraire peut offrir à l'apprenant des modèles très diversifiés, et répondre ainsi à des besoins multiples. Ce grand choix permet, d'une part, d'adapter les textes aux besoins, et d'autre part, de proposer à l'apprenant des textes soit conformes aux normes de la langue, soit en situation d'écart pour percevoir les traits poétiques. Par ailleurs, la littérature porte dans les mots et les structures utilisés par les auteurs la simulation de la vie de la société française dont elle rapporte les préoccupations, les traditions et les idées dans des représentations plus ou moins fidèles à leur contexte d'origine. La littérature replace la langue dans son environnement culturel et propose à l'apprenant une forme vivante de la langue au cours de l'apprentissage. La littérature est aussi, par la même occasion, un

moyen efficace pour prendre connaissance puis maîtriser les usages et les emplois linguistiques et culturels de la langue.

Etant donné que l'expérience que nous avons entreprise se base sur la lettre, il nous semble évident de donner un aperçu sur le genre épistolaire.

Dans le souci d'enrichir le champ d'inspiration des apprenants en leur proposant des textes littéraires, nous avons choisi de soumettre à l'expérimentation la lettre à caractère littéraire dans le but d'initier l'apprenant à ce type d'écrits mais aussi, pour montrer que la lettre est un espace de communication et d'échanges culturels des savoirs et des expériences individuelles. Les lettres à caractère littéraire puisent dans la norme et dans la poésie et en raison de cela, elles obtiennent l'assentiment du lecteur et deviennent des supports aux multiples potentialités.

La lettre définie comme littéraire peut avoir un caractère fictionnel comme *Les Lettres Persanes* de MONTESQUIEU ou *Les lettres de mon moulin* de DAUDET, comme elles peuvent être réelles telle la correspondance de TCHEKOV et Apollinaria, de DIDEROT et de Sophie VOLLAND.

Le mot « lettre » tire son origine du latin « littera » qui signifie « *des lettres de l'alphabet, un écrit échangé entre deux personnes.* »¹⁵. De cette définition, il faudra retenir deux caractéristiques fondamentales qui sont l'écriture (la lettre est une production *écrite*) et la communication (*échange entre deux personnes*).

La lettre est, traditionnellement, un acte de communication écrit. Elle permet souvent de compenser une communication orale qui ne peut se faire. Ainsi les prisonniers, les soldats, les malades, les personnes en voyage, etc. ont souvent recours à la lettre. D'autre part, communiquer par écrit peut s'avérer parfois plus facile que de communiquer oralement. Ainsi une lettre peut exprimer ce qu'on ne peut pas ou qu'on ne veut pas dire à l'oral (lettre de déclaration d'amour, lettre de dénonciation, lettre anonyme, etc.).

L'usage de la lettre remonte, dans certaines contrées, à des temps immémoriaux, telles les correspondances des pharaons dans l'Égypte antique et celles des monarques de Mongolie

¹⁵ <http://www.copiedouble.com/content/lettres-le-genre-%C3%A9pistolaire> consulté le 13/04/2017

et de Chine. L'église chrétienne a, elle aussi, fait usage des épîtres par le biais des apôtres et des ecclésiastes. Mais ce sont, là, des cercles relativement fermés et secrets.

Dans la société européenne, les lettres et correspondances apparaissent dès le Moyen-âge mais prennent un essor particulier pendant le Siècle des Lumières ; avec la montée de l'activité mondaine et la recrudescence des salons (entre le XVIème et le XVIIIème siècles), les correspondances deviennent des pratiques courantes et souvent littéraires et artistiques.

La lettre a de nombreux synonymes : en plus de ses origines latines elle a aussi des origines grecques lorsqu'elle s'appelle *épître* (avec toutes ses dérivations : épistole, épistolaire, épistolier, etc.). Lorsqu'elle est assimilée, métonymiquement, aux moyens d'acheminement, elle prend le nom de *courrier* (de corriere= le messager), d'*envoi* ou de *dépêche*.

La lettre évoluera au fil du temps et prendra une forme différente selon l'usage que l'on en fait : « *Ce sont ces usages qui vont définir les différentes ramifications du genre. Certaines sont d'origine fort ancienne : lettre familière, épître ; d'autres de naissance plus récente : billets, cartes postales.* » (HAROCHE-BOUZINAC, 1995 : 25-26)

➤ Le premier type est la *lettre familière* ; comme son nom l'indique, elle concerne la famille c'est-à-dire,

les proches parents, mais aussi les amis et ceux des serviteurs ou intendants que les liens du domestique rendent proches. Elle est définie par Cicéron comme *familare et jocosum* ("familiale et plaisante"), par opposition à un autre type de lettre plus solennelle, *severum et grave* ("sévère et grave").» (HAROCHE-BOUZINAC, 1995 : 24) [La lettre familière] bénéficie de la liberté autorisée par la proximité du lien. Le terme familier, en effet, suggère également la naissance d'une habitude de fréquentation. Une certaine fréquence des courriers contribue à assouplir la relation et offre à la lettre quelquefois plus de latitude que la relation de vive voix n'en comportait.[...] Néanmoins, le style et la mise en forme restent correctes particulièrement dans des lettres écrites aux aïeux. ((ibid. 24-25)

➤ A travers les époques et selon les besoins de la communication, la lettre est appelée aussi *épître*. D'après le dictionnaire de RICHELET, ce terme est destiné, à l'origine, « *aux lettres grecques, aux lettres latines des anciens, aux lettres des apôtres et des pères, à nos*

dédicaces de livres et à la plupart de nos lettres en vers. » (HAROCHE-BOUZINAC, 1995 : 25). Puis le mot, tout en continuant à désigner une lettre marquée par la longueur, a été référé à plusieurs types d'épîtres que F.C. GAUDARD distingue sous trois catégories :

- la première appelée lettre missive peut désigner « une lettre généralement longue. [...] confrontée à la lettre dite familière ; cet emploi littéraire s'est conservé, même si la longueur de l'épître varie et si son contenu, avec ses possibles modalisations didactiques, morales, sentencieuses, voire de reproches, et qui de surcroît peut être ennuyeux ou fastidieux, relève facilement de l'ironie. » (GAUDARD, 48-49).

La lettre missive est ordinairement une épître en prose qui se distingue de l'épître en vers qui est décrite en ces termes :

Puis vient l'épître en vers, genre littéraire qui traite de sujets divers (littéraires ou religieux) dans un style un tantinet burlesque ou satirique. Cette épître avoisine parfois l'épigramme.¹⁶ *Les Epîtres* d'HORACE, de BOILEAU, de MAROT peuvent constituer des exemples d'illustration de ce type de lettres. VOLTAIRE ajoute au charme de ces écrits la malice et la familiarité qui le pousse à écrire en vers à des rois de son époque.

Cette forme peut, aussi, prendre un aspect mixte :

lettre en vers semée, qui fait alterner vers et prose de façon étroite, [...] l'épître en vers semée n'est pas qu'une simple lettre qui contiendrait un quatrain ou quelques vers : elle joue sur l'opposition prose et vers en créant des effets de rupture ou de continuité. Brisant avec la monotonie de l'une et l'autre forme, elle exige une parfaite maîtrise. Les vers, encadrés dans la prose, peuvent devenir ornement, médaillons. » (HAROCHE-BOUZINAC, 1995 : 27)

- La troisième catégorie est celle qui se présente comme un court traité philosophique ou religieux. « *L'épître prend alors la forme d'une conversation sur les aspects sociaux ou moraux de l'existence en l'absence de l'interlocuteur.* (GAUDARD...) *La lettre à d'Alembert* en est un exemple.

¹⁶ L'épigramme est définie par LAROUSSE comme « une pièce de vers d'intention satirique qui se termine par un trait piquant ».

- Le troisième genre concerne le billet qui est défini par LAROUSSE comme « *lettre très courte rédigée rapidement.* »¹⁷ elle est cette « *double tradition, celle de la lettre familière, qui s'échange entre proches, et celle de l'épître dont le ton peut être plus mondain et le style nécessairement plus soigné* » (HAROCHE-BOUZINAC, 1995 : 28)
- Le dernier genre abordé par HAROCHE-BOUZINAC est celui de la carte postale. Elle est le prolongement de billet. Elle reste courte, ne contient pas, dans certains cas, de signature et le texte se réduit à « *des formules très laconiques* » (ibid. : 31) ; elle sert, au début du XIX^e siècle, à échanger

les obligations sociales (félicitations, remerciements), les préoccupations concernent la maladie (bulletins de santé), les soucis d'ordre matériel (commandes, instructions aux fournisseurs et domestiques), les chroniques de la vie familiale ou collective formaient les motifs majeurs présents à côté de l'expression des sentiments, et le récit de voyage. » (ibidem)

La production épistolaire est un acte du discours spécifique qui place en situation de communication un émetteur et un récepteur. Cette relation s'effectuant par le biais du canal de l'écriture revêt par conséquent un caractère différé. La communication par lettre est une communication entre absents étant donné qu'au moment où l'émetteur compose sa lettre, le récepteur est absent, et au moment où le récepteur lit la lettre, l'émetteur est absent. La lettre est une communication différée en raison de l'espace spatio-temporel qui sépare les interlocuteurs : « *La lettre, conversation avec un absent, représente un événement majeur de la solitude.* » (HAROCHE-BOUZINAC, 1995 : 3) En effet, la lettre permet de penser les mots pour communiquer avec une personne qui n'est pas présente, c'est ce qu'affirme VAUMORIERE : « *nous envoyons à une personne absente pour lui faire savoir ce que nous lui dirions si nous étions en état de lui parler* » (HAROCHE-BOUZINAC, 1995 : 3)

En plus de la distance du corps, HAROCHE-BOUZINAC ajoute la distance du chemin qui éloigne les locuteurs, ce qui crée un décalage dans l'échange de pensées et dans le commentaire des événements passés :

[...] l'acheminement des courriers [...] fait de l'espace temporel épistolaire un lieu tendu, source de nombreux malentendus. La durée de l'acheminement produit un décalage. L'épistolier et son destinataire se meuvent à contre-courant l'un de l'autre : le scripteur tendu vers l'avenir doit se projeter vers le moment de la réception et imaginer quelles pourront

¹⁷ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/billet/9308> consulté le 13-04-2017.

être les dispositions du récepteur dans un avenir dont il ignore presque tout. Ses capacités devront être essentiellement celle de l'anticipation. Le destinataire en revanche doit tenir compte du fait que le message reçu ne peut être perçu comme actuel et appartient déjà au passé de l'échange : les réflexions contenues dans la lettre concernent des décisions déjà engagées, des événements souvent révolus. (HAROCHE-BOUZINAC, 1995 : 74)

La lettre de DIDEROT à Sophie VOLLAND montre bien cela : « *Je cause un peu avec vous comme un voyageur à qui son camarade disait, Voilà une belle prairie et qui lui répondait au bout d'une heure. Oui elle est fort belle.* » (Ibid.) En réalité, la perception visuelle en question ne peut être que virtuelle ou le fruit de l'imagination inspirée par les mots, car il ne s'agit pas d'oublier que la différence marque aussi bien le temps que l'espace et que par conséquent ce qui est visible pour l'émetteur ne peut être qu'imaginé par le récepteur ou visible a posteriori dans une autre situation de communication.

Les dictionnaires (notamment LAROUSSE et ROBERT) et autres encyclopédies présentent à l'entrée « lettre » une panoplie de types de lettres répertoriées en « *lettres officielles, administratives, d'actes expédiés au nom d'une autorité, d'une communauté...* » et GAUDARD rapporte les domaines représentatifs de ce type d'échange épistolaire : « *la diplomatie ancienne et moderne (lettres et dépêches), l'administration [...], l'administration ecclésiastique (avec ses lettres apostolique, pastorale, épiscopale, papale, encyclique, etc.), le commerce [...], la banque (avec ses lettres de crédit et de change), la justice, les impôts, etc.* ». La diversité des lettres dépend des contenus et des locuteurs en question : ainsi, on peut compter, les espaces public, privé et intime.

Dans le cadre de l'identification des types de lettres, on distingue et on oppose les lettres authentiques et les lettres fictives. On distingue également et on oppose les lettres privées et les lettres officielles. Une lettre privée est soit authentique soit fictive. De même, une lettre officielle est soit authentique soit fictive.

2.1. Les lettres authentiques

Une lettre authentique est une lettre qui a été réellement écrite. L'émetteur et le destinataire sont réels. Cette lettre a vraiment été envoyée.

- Les lettres privées

Une lettre privée est une lettre intime, échangée entre proches. Un particulier écrit à une personne de sa famille ou à un ami. C'est le cas de la lettre que M. FERAOUN adresse à J. NOUELLE et qui fait partie de notre corpus. A priori, la lettre privée authentique n'est pas destinée à être lue par d'autres personnes, encore moins à être publiée.

- Les lettres officielles

Une lettre officielle est une lettre échangée entre un particulier et un organisme ou bien entre deux organismes. L'organisme peut être une entreprise, une association ou une administration. La lettre officielle a une fonction utilitaire. Elle sert à demander ou à donner une information. Elle obéit à des codes de présentation et d'écriture qui sont stricts et précis.

En plus des types de lettres citées plus haut, il y a lieu d'ajouter la lettre ouverte.

- La lettre ouverte

C'est un lieu d'expression, souvent, argumentatif «*elle implique les destinataires, dénonce une injustice, incite le responsable et les lecteurs à agir ou réagir*»¹⁸. Elle peut contenir une critique philosophique, politique ou sociale. Elle peut être destinée à un destinataire particulier, quand elle est adressée à une seule personne clairement mentionnée. «*Ainsi, dans sa lettre ouverte à Paul Faber, Boris Vian désigne clairement le conseiller municipal d'un « Cher Monsieur » ironique. La situation d'énonciation est d'ailleurs tout à fait respectée : Boris Vian, l'épistolier, interpelle son destinataire par le « vous » réglementaire.*»¹⁹ Comme elle peut avoir plusieurs destinataires quand elle est adressée à un vaste lectorat :

Ainsi Emile Zola n'hésite-t-il pas à interpeller la jeunesse dans son ensemble dans une lettre ouverte demeurée célèbre : "Où allez-vous, jeunes gens, où allez-vous, étudiants, qui courez en bandes par les rues[...]" (Emile ZOLA, *Humanité, vérité, justice. L'Affaire Dreyfus. Lettre à la jeunesse*, 1897.)²⁰

¹⁸ <http://www.copiedouble.com/content/lettres-le-genre-%C3%A9pistolaire> consulté le 13-04-2017

¹⁹ <http://www.maxicours.com/se/fiche/1/9/16519.html#> consulté le 13-04-2017

²⁰ <http://www.maxicours.com/se/fiche/1/9/16519.html#> consulté le 13-04-2017

Notons que la lettre ouverte a besoin d'être prise en charge (publiée, divulguée) par des canaux comme la presse, l'édition/distribution ou tout autre moyen de vulgarisation. Les textes de ZOLA et de DAUDET ont bénéficié de l'édition/publication. Dans le domaine de la chanson, on ne saurait contourner cette lettre ouverte écrite par Boris VIAN²¹ et intitulée *Le déserteur* dans laquelle le scripteur refuse de faire la guerre et signifie sa décision au Président à qui il adresse sa lettre. La lettre est à la fois privée (la décision est personnelle) mais aussi publique parce qu'elle invite à échanger le militarisme de la guerre contre le militantisme pour la paix.

Ecrire une lettre est dans tous les cas une action dictée par un besoin, une envie, une motivation. Ainsi, ces facteurs peuvent être de plusieurs natures que nous tenterons d'aborder succinctement.

- La lettre de motivation

La lettre de motivation sert à convaincre un destinataire. Elle l'informe des intentions de l'émetteur quant au projet ou au besoin qui fait l'objet de sa lettre. Elle peut être rédigée dans le cadre d'une demande de recrutement ou bien dans le but d'obtenir un stage, une bourse ou un crédit, etc. Pour donner à la lettre de motivation toutes ses chances d'obtenir gain de cause, il est indispensable de la soumettre aux règles.

Selon GAUDARD,

« toute lettre a une motivation principale et spécifique, ponctuelle et conjoncturelle, qui est d'ordre pragmatique ; quel que soit son objet, elle possède une efficacité sémiotique propre qui peut d'ailleurs être variable selon la maîtrise de son scripteur, concernant, non seulement le contenu de la lettre, mais aussi les conventions de forme et de civilité qui la régissent. Pour que la lettre ait une pleine efficacité, il est nécessaire qu'elle actualise, soit le modèle de référence dans lequel elle s'inscrit, soit un modèle qui sera personnalisé, pour rendre la relation épistolaire plus forte [...] Mais à part les lettres pour lesquelles on trouve des modèles disponibles qu'il suffit de recopier en changeant nom, adresse et signature, il est fort rare qu'une lettre ne comporte pas de marques personnelles, qu'il s'agisse de la forme de l'expression ou de la forme du contenu, ou des modalités énonciatives. Toute lettre manuscrite affiche dès l'indication de l'adresse, la spécificité matérielle d'une écriture que le destinataire peut

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=gjndTXyk3mw> consulté le 02-05-2019.

éventuellement reconnaître d'emblée : l'effet pragmatique peut être immédiat (plaisir, attente comblée, désappointement, contrariété, etc.) Selon les contextes et selon les conditions matérielles d'acheminement [...] des usages se sont établis qui sont devenus conventionnels ». (GAUDARD, op. cit, p.54)

➤ Ecrire une lettre : codes et techniques

Il est entendu qu'avec les technologies d'aujourd'hui, l'usage de la lettre a évolué. Cependant, il est important de savoir rédiger une lettre. Cela s'avèrera très utile quand il s'agira de chercher un stage ou un travail. En attendant, la rédaction d'une lettre fait partie des exercices d'écriture régulièrement demandés pour les examens, les recrutements et autres besoins.

La lettre est un acte de communication écrit entre le rédacteur (appelé aussi émetteur, c'est-à-dire celui qui écrit la lettre) et son lecteur (le récepteur, destinataire de la lettre). Comme il s'agit d'une communication différée, l'émetteur doit tenir compte du délai de transport du courrier, plusieurs jours ou davantage selon les époques et donc du décalage entre l'écriture et la lecture.

Une lettre reprend le schéma de la communication. Pour que la communication fonctionne correctement, il faut :

- un émetteur et un récepteur identifiables sans ambiguïté
- un niveau de langue adapté au destinataire
- une belle présentation, claire et agréable, respectant certaines règles

Quand on lit une lettre, différents indices permettent de savoir qui écrit, à qui, où, quand et dans quelles circonstances. Tous ces indices posent la situation d'énonciation.

La lettre obéit à des codes précis. La mise en page, les formules d'appel, les formules finales, la phrase d'introduction, le niveau de langue changent selon la relation qui unit l'émetteur et le destinataire.

Prenant appui sur la devise « *bien parler et bien écrire sont les fondements de la réussite sociale* », Philibert GUERRIN, auteur présumé de l'*Abrégé des Principes de l'Art Epistolaire* qui fait suite au *Dictionnaire des locutions vicieuses corrigées d'après l'Académie* (1808 : IX-XXXX in GAUDARD) définit en six points les règles d'écriture d'une lettre :

Ce qui constitue, en général, une lettre bien faite : selon l'auteur,

- cet art fait ressortir le mérite, embellit jusqu'à la médiocrité et dispose favorablement en faveur de ceux qui le possèdent. Souvent il décide de la fortune ou du malheur d'un particulier ».

« Pour écrire et écrire avec facilité, il ne suffit pas d'avoir de l'esprit naturel, il faut encore avoir de l'instruction [...] c'est des connaissances dans différents genres que dépend la perfection de l'art épistolaire. Eviter les longueurs dans une lettre [...] Il vaut mieux être trop court que languissant. Lorsque ce n'est pas le sentiment qui dicte une lettre, il faut recourir à l'art, s'arrêter, considérer en gros ce qu'on veut écrire, se représenter la personne à qui l'on écrit, se monter au ton qui convient et ensuite travailler. [...] Les lettres les mieux écrites sont, ordinairement, celles dont le cœur et une entière liberté font les frais.

-Le style de l'épistolier : l'auteur considère que le style de la lettre relève du « *style oratoire rabaissé au simple entretien* » ; il doit être marqué par la spontanéité car « *il faut écrire comme on parle* » mais avec cette différence qu'à l'écrit, le temps aidant, il est possible de choisir, d'arranger ses idées ; par conséquent, « *il faut tâcher d'écrire un peu mieux qu'on n'écrit même quand on parle bien* ». La recherche rhétorique et stylistique convient à la lettre dans les limites du simple et du naturel qui est cependant recommandé.

-Egards et bienséance :

Il faut avoir la plus scrupuleuse attention d'éviter de mal parler de personnes dans des lettres ou d'écrire quelque chose qui puisse compromettre ou soi ou les autres. On pardonne une faute de style mais rarement un manque d'égards. [...] L'amour-propre de ceux à qui l'on écrit se pique facilement et sent mieux qu'on ne peut l'exprimer, quand on lui fait tort, grâce ou justice.

-Le cérémonial : il serait constitué de toutes les règles de mise en page et de convenance qui sont adoptées pour s'adresser à un destinataire : vocatif adapté à la personne, formules introductives et conclusives, expressions et usages de remerciement ou de politesse, etc.

Les lettres ne sont pas toujours authentiques ou semi authentiques (lorsqu'elles sont le produit d'une exhortation ou d'un ordre) et peuvent être marquées par un caractère fictif qui peut atteindre, quelquefois, un degré de poésie tel qu'il l'introduit dans le cercle des belles lettres.

2.2. Les lettres fictives

Une lettre fictive est une lettre inventée. L'émetteur et le destinataire sont fictifs. Cette lettre n'a jamais été envoyée. Elle figure dans un roman, une pièce de théâtre, une copie d'élève.

Les lettres fictives ont donc un double destinataire : le personnage (fictif) qui est censé recevoir et lire la lettre, et le lecteur (réel) de cette lettre (qui est lecteur du roman ou spectateur de la pièce ou professeur correcteur de la copie). Dans une œuvre de fiction (roman, pièce de théâtre...), la lettre fictive participe à l'histoire et cherche à créer un effet de réel : la fiction paraît ainsi plus vraisemblable.

L'exposé que nous avons présenté sur la nature et les types de lettres a pour objectif d'introduire le roman épistolaire dans la mesure où ce genre utilise la correspondance comme matériau de base dans son écriture.

2.2.1. De la lettre à caractère littéraire au roman épistolaire

Le genre épistolaire s'applique à toute production littéraire rédigée sous forme de lettre. Cependant il faut noter qu'un texte qui relève de l'épistolaire (comme la carte postale ou le billet) peut avoir une valeur littéraire et ainsi il peut être répertorié comme texte littéraire. Nous nous arrêterons au roman épistolaire pour voir comment la correspondance y est utilisée.

- Le roman épistolaire

Il se présente sous forme d'échange de lettres entre les personnages. Le lecteur lira cette correspondance entre les différents personnages qui animent l'histoire. C'est à travers ces lettres que la progression et le déroulement des événements s'effectuent. *« Aucun narrateur ne vient raconter ce qu'il se passe entre ces lettres. Le lecteur découvre l'histoire uniquement par le contenu des lettres. Il comprend peu à peu qui sont les personnages et les relations qui les unissent. »*²²

Le roman épistolaire peut prendre des allures diverses et jouer ainsi avec les voix et les points de vue.

²² <http://www.copiedouble.com/content/lettres-le-genre-%C3%A9pistolaire> consulté le 13-04-2017

-Il peut être polyphonique: c'est-à-dire qu'il peut comporter plusieurs personnages qui prennent la plume pour rédiger des lettres dans le roman. L'exemple des *Lettres persanes* de MONTESQUIEU (1721) rapporte une correspondance entre *Usbek* et *Rica* et leurs amis respectifs où les uns et les autres prennent la plume pour échanger des idées et des points de vue ; cet ensemble constitue le roman.

-Il peut être, aussi, **monodique** : dans ce cas, le texte se compose d'une voix unique, il y a un seul scripteur dans le roman, c'est-à-dire que le destinataire envoie des lettres sans aucune réponse de la part du destinataire. On peut citer l'exemple du texte de *La chèvre de M. Seguin* d'A. DAUDET et *Les Lettres portugaises* de Gabriel de GUILLERAGUES (1669) qui raconte la souffrance d'une religieuse délaissée par son amant français ; la religieuse portugaise lui écrit des lettres sans pour autant recevoir (ou attendre) de réponse de sa part.

-il peut être totalement **épistolaire** : le roman est entièrement épistolaire, lorsqu'il se compose essentiellement de lettres échangées entre les personnages. L'exemple des *Liaisons dangereuses* de Pierre Choderlos de LACLOS (1782), et de *La nouvelle Héloïse* de J.J. ROUSSEAU (1761) en sont une illustration. *Lettres à ses amis* dont nous avons extrait la lettre de FERAOUN à J. NOUELLE en est aussi un exemple.

-ou **partiellement épistolaire** : *Dracula* de Bram STOKER est un exemple de roman partiellement épistolaire car il se compose de journaux intimes et de lettres des personnages. (GAUDARD, en substance)

L'échange épistolaire entre des voyageurs étrangers et leurs amis restés au pays est un artifice littéraire qui permet une mise à distance. Ainsi MONTESQUIEU peut-il faire une critique amusée et féroce de la société française avec les *Lettres persanes*, dans lesquelles Usbek et Rica observent les mœurs et les coutumes de la Régence. Ce subterfuge trouve nombre d'imitations avec des *Lettres turques*, *Lettres juives*, *Lettres iroquoises*... Sorte de *Lettres persanes* au féminin, les *Lettres d'une Péruvienne*, de Mme de Graffigny, apportent le mythe d'un équilibre retrouvé, malgré les déboires de la sensibilité. Directement inspiré des romans épistolaires sentimentaux de Samuel RICHARDSON, *Julie ou La Nouvelle Héloïse*, publiée en 1761, vaut à ROUSSEAU un immense succès. Une lettre, adressée par l'héroïne à Saint-Preux, son amant, pour lui annoncer son mariage et sa conversion, est la clé de voûte du roman. Défendant le sentiment religieux contre l'athéisme, ROUSSEAU y développe des thèmes qu'il reprendra dans ses œuvres politiques. C'est aussi un magnifique récit de conversion d'une

douloureuse intensité. Cette forme mêlant amour et philosophie permet à l'auteur d'évoquer des souvenirs personnels loin de la théorie. Contre les dogmes de l'Église, ROUSSEAU croit à une nature bonne par essence et, contre les Lumières, qui s'érigent en nouveau dogme, il accuse un progrès qui n'est que matériel et intellectuel, dénonçant la collusion entre le travail rationnel et le fossé social. Dans un tout autre registre épistolaire, la correspondance libertine, Choderlos de LACLOS s'illustre avec *Les Liaisons dangereuses*, roman paru en 1782. Le groupe de personnages appartient au milieu aristocratique, avec deux meneurs de jeu : le comte de Valmont et la marquise de Merteuil, anciens amants qui tentent de manipuler leurs semblables par des stratégies de séduction et de corruption. Ils seront finalement les principales victimes de leurs stratagèmes, laissant une place à la morale au milieu d'un cynisme qui suscite l'admiration d'un large public. Le roman épistolaire au XVIII^e siècle permet donc beaucoup d'audace aux amateurs de controverses. La fiction amoureuse se transforme en enseignement civique et moral²³.

Après ce développement, il est possible d'envisager la littérature comme un facteur producteur de savoir mais comment l'exploiter et comment l'adapter aux besoins de l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour répondre à ces questions, il faudra considérer la littérature dans le cadre de la didacticité des textes et dans celui de la didactisation des documents dits « authentiques ». Ces points feront l'objet du prochain chapitre.

²³ <http://gallica.bnf.fr/essentiels/repere/roman-epistolaire-0> consulté le 02-05-2019

CHAPITRE TROISIÈME :
DIDACTICITÉ, DOCUMENTS
AUTHENTIQUES,
DOCUMENTS DIDACTIQUES

La notion de didacticité, à la fois générale et spécifique, comporte plusieurs définitions, en réalité toutes convenant à l'esprit de notre recherche.

En tant que tout nouveau concept, il exige, pour le circonscrire, une somme de précisions. Pour aborder la didacticité, il sera utile d'en présenter les acceptions apportées par un certain nombre de chercheurs.

Depuis quelques années de nombreux chercheurs universitaires tels Ali BOUACHA (1984), BEACCO (1988), CICUREL et MOIRAND²⁴ se sont attachés à étudier des discours de transmission des connaissances encadrées par des informations pauvres qui ne sont pas susceptibles de les situer et ne font pas l'objet de définitions posées a priori avant l'analyse.

Ils se sont appuyés sur des discours qui n'ont pas fait l'objet de recherches socio historiques poussées. Ils ont également évité les définitions posées avant les analyses pour s'intéresser aux éléments qui conditionnent l'opération didactique et se sont particulièrement arrêtés à identifier la présence de « l'Autre » en tant que manifestation de la « didacticité » et telle qu'elle surgit dans les textes à caractère didactique.

Nous avons signalé que la présence de l' « Autre » constitue une manifestation de la didacticité. Il reste à voir comment et où cette présence peut apparaître.

1. Didacticité des textes : modes de manifestations de l' « Autre »

Il semble que le degré maximal de didacticité soit palpable dans les discours et documents fortement marqués par les institutions qui forment (écoles), tandis que les degrés les moins marqués sont ceux qui sont repérables, par exemple, dans des dialogues entre natifs et étrangers, entre professionnels (techniciens) et gens se situant en dehors du métier (exemple : clients), ou même entre passants, l'un demandant son chemin à l'autre. On peut également se poser la question de savoir comment la didacticité intervient dans les propos rapportés et les voix qui s'insèrent dans différents discours et notamment les discours médiatiques où les media s'adressent au grand public.

²⁴ Les informations sur la didacticité collectées dans ce paragraphe sont puisées en substance dans l'article de S.MOIRAND, « Autour de la notion de didacticité », *Les Carnets de CEDISCOR* 1/1993, pp.9-20. <https://journals.openedition.org/cediscor/600> consulté le 04-05-2017

1.1. La présence de l' « Autre »

Dans le cas de la lettre, cette présence de l'autre est clairement signifiée mais elle est aussi identifiable dans le cours/ expérience auquel nous avons procédé dans ce travail. Dans les textes choisis, la didacticité est présente à travers plusieurs aspects que nous développerons au moment de l'expérience.

Au cours de l'interaction verbale ou plus largement de la communication qui met en contact destinataires et destinataires, c'est l'objectif de l'opération qui est mis en avant. Ainsi se dessinent trois objectifs :

- 1) Dans les textes de formation relevant du "dire de faire" : dans ce type de textes, on peut citer l'exemple de la recette de cuisine, du code de conduite d'un engin ou d'un véhicule, d'un manuel de couture ou de puériculture.
 - On fera observer que "l'autre" (le destinataire) n'est pas toujours désigné par la deuxième personne du singulier ou du pluriel, mais peut être pris en charge par un infinitif ou un impératif, ou par des formes impersonnelles ("il faut faire", etc.). La didacticité se manifeste, ici, sous la « forme dure ». Dans ce cadre, il arrive que le destinataire soit inscrit comme sujet du "devoir faire".
 - Il est désigné par le pronom personnel « il », comme il apparaît dans l'exemple suivant où le candidat à un concours est orienté par une suite d'actions à réaliser pour parfaire sa présentation, « *il est souhaitable que le lecteur commence par lire...* ». - --- Dans d'autres situations, le destinataire est clairement identifié. On désignera alors le « *professeur* » ou le « *médecin* » de manière récurrente.
 - Il arrive aussi que le destinataire soit remplacé par le destinataire ou par des actions, et les formes actives par les formes passives. On peut citer à ce propos, les instructions dispensées aux médecins en phase d'internat « *le malade est vu ... le malade peut être examiné au moment d'un malaise...* ».

Dans ces situations, on constate que

ces plages de textes reposent sur un contrat didactique "fort" : celui qui énonce a un statut, un rôle qui lui permet de "dire de faire", mais lorsque le caractère injonctif du discours diminue d'intensité ou s'efface et lorsque le contrat didactique "fort" n'est plus perceptible, la didacticité se manifestera dans d'autres formes.

2) Discours d'actions relevant du "faire agir" ou "faire réagir" : didacticité "molle" :

Dans ces cas, il ne s'agit plus de dicter des actes à accomplir, mais de les suggérer. Les exemples cités par S. MOIRAND renvoient aux échanges du type entreprise/client dans des institutions comme l'Electricité de France ou les Télécommunications. Dans certains textes, des formes de discours à caractère informatif visent à actionner des réactions en faisant agir ou réagir. L'exemple qui décrit les mécanismes d'un crédit automatique révélé dans une lettre de la BNP illustre cet aspect :

« Vous disposez d'une réserve de crédit :

- 1) *Tant que vous ne l'utilisez pas, vous ne remboursez rien.*
- 2) *Pour faire face à une dépense importante, vous décidez d'en utiliser une partie*
(« Autour de la notion de didacticité », P.5)

Dans cet exemple, le client/destinataire est désigné par « vous », mais ce n'est pas toujours le cas et

Il peut arriver qu'il soit désigné par « je » s'il se projette dans les actions à faire pour manipuler ou maîtriser un mécanisme, une machine ou, en tout cas, une compétence. Ce dernier cas de figure peut apparaître dans l'exemple du professeur qui explique le mode d'utilisation d'un appareil, - en l'occurrence, ici, « un scanner à main Typist branché en permanence sur le Mac – et qui dit : « que je sois sous Multifinder, je n'aurai même pas à lancer l'application Typist : il me suffit de balayer d'un geste régulier le texte que je veux saisir en appuyant sur la barre de commande du scanner [...]. (» IC Letter, la lettre d'information des Apple Centers d'International computer», (in MOIRAND : 5).

On peut aussi être confronté à des situations où la didacticité se manifeste dans une gradation qui oscille entre "faire faire" et "faire comprendre" (entre didacticité "dure" et didacticité "molle") et où le "faire comprendre" prend le pas sur le "faire faire", mais sans chercher à rendre "l'Autre" plus compétent. L'interaction énonciative s'inscrit toute entière dans l'énoncé.

On peut observer cela dans certains discours de vulgarisation :

Nous savons maintenant qu'une augmentation de la demande ou des coûts peut entraîner une hausse du prix d'un produit [...]. Vous vous êtes sans

doute déjà posé la seconde question : pourquoi, aujourd'hui, les périodes de hausse générale des prix sont-elles de plus en plus fréquentes, de plus en plus longues et affectent-elles la majorité des pays capitalistes [...]. (p.5)

Au terme de ce développement et des exemples proposés, l'auteur de l'article, S. MOIRAND, fait constater que le repérage de la personne de l' "autre" ne permet pas toujours de définir la forme et le degré de didacticité du message. Cela implique que pour définir le degré de didacticité d'un message, il est indispensable de prendre également en considération la fonction, la situation et la forme de la didacticité : en effet, ces éléments se trouvent en situation d'interactivité que l'efficacité de la présence de l' « autre » ne suffit pas à elle seule, à faire émerger. Il apparaît donc « *nécessaire de croiser ce qui est de l'ordre des formes et ce qui est de l'ordre des situations.* » (P.6) Cela signifie qu'

« une situation didactique (c'est-à-dire institutionnellement marquée comme telle) ne suffit pas à définir la présence d'un discours didactique : il y aurait contrat didactique mais pas de discours didactique et cela lorsqu'il s'agit de "faire-faire" ou de "dire de faire" sans donner les raisons des comportements imposés, lorsqu'il s'agit d'apprendre à faire sans dire le pourquoi des pratiques proposées, sans faire comprendre et sans expliquer (id.).

Par ailleurs, la présence de l' « autre » ne conduit pas toujours à une intention de rendre ce destinataire plus compétent ou plus savant :

Ainsi, l'inscription de l' "autre"/ destinataire dans l'énoncé ne traduit pas forcément une intention qui viserait à ce qu'il s'approprie des connaissances : il n'y a pas toujours une intention de didacticité même si la situation est de nature didactique (si toutefois l'on définit la didacticité comme une intention de changer l'état des connaissances chez l'autre, alors que, par exemple, la fonction de la recherche scientifique serait de produire des connaissances nouvelles dans un domaine spécialisé. (id.)

Il faut noter que la didacticité prend des formes différentes selon que l'on considère la situation, les objectifs et la fonctionnalité ou le langage utilisé.

1.2. . Les formes de didacticité

M.F, MORTUREUX définit les différentes formes de la didacticité :

- Didacticité situationnelle

Cette forme de didacticité s'inscrit dans une relation de supériorité/infériorité « ...*l'un des producteurs possède un savoir supérieur à celui de l'autre, savoir qu'il est obligé ou qu'il désire faire partager à l'autre. On peut poser alors des différences entre les interactions professeur/étudiant ou employé/ client.* » (in. MOIRAND, op. cit. : 5)

On peut constater, ici, que ce type de didacticité repose sur la relation qui prévaut entre le destinataire et le destinataire et qui définit le premier comme apte à transmettre un savoir que le second ne possède pas (ou n'en possède qu'une partie). L'intention de partager les connaissances introduit de facto l'intention de didacticité.

- Didacticité linguistique

Elle peut aussi prendre une acception linguistique et dans cette forme de didacticité on inclut les procédés linguistiques pouvant aider au processus de cognition « [...] *telles que définitions, exemplifications, explications, certaines traces prosodiques ou iconiques, toutes formes qui renvoient à des processus cognitifs particuliers, et dont on peut lister les variabilités lexicales et syntaxiques* ». (id.)

Cette forme de didacticité contribue à alimenter le discours didactique.

- Didacticité fonctionnelle

La troisième définition, fonctionnelle, met en évidence le but du texte : « *s'agit-il de faire savoir ou de faire faire ? d'exposer ou de faire apprendre ? de faire voir ou de faire croire ?* » (id.).

La didacticité fonctionnelle dépend donc des objectifs que s'assigne le message, objectifs que les théoriciens de cette notion n'ont pas manqué de préciser.

1.3. . Objectifs et degrés de la didacticité

S. MOIRAND distingue trois objectifs de la didacticité

- Objectif "dur" (*par exemple le discours –miroir des textes de formation relevant du Dire de faire*) » (in. MOIRAND, 1993 : 13)

- Le deuxième est dit “mol” : (*par exemple le discours d’action des interactions d’affaires relevant du "Faire agir" ou du "Faire réagir"*) » (idem).
- Le dernier type renvoie à une didacticité : « *extrémité “molle” [...] discours de vulgarisation grand public qui s’appuie sur des pré- construits de ce que l’autre pourrait dire [...]* ». (ibid : 13)

Ces définitions visent plus les objectifs à atteindre (« *dire de faire* », « *faire agir* », « *faire réagir* »), que le contenu du discours lui-même. Elles ont une portée à caractère pragmatique.

On peut voir, d’après ces définitions, que la didacticité préside, en ce qui nous concerne, à la relation entre enseignant et apprenant et pose, a priori, les objectifs d’apprentissage à atteindre. Il s’agira pour nous de transmettre à l’apprenant un savoir (quelques aspects de la littérature contenus dans des textes choisis) dont l’apprenant n’a pas (ou peu) bénéficié dans son parcours universitaire. Il s’agit de l’inviter à goûter à la poésie de la langue à travers une expérience pratique relativement brève. L’objectif idéal serait de transformer le rebut²⁵ que les étudiants éprouvent pour la littérature en sentiment d’empathie pour cette matière. L’utilisation des textes dans le domaine de l’enseignement/apprentissage requiert des dispositions particulières dans le choix et l’exploitation de ces textes.

S. MOIRAND affirme qu’il existe des degrés de didacticité. Celle-ci peut être directe ou indirecte selon le type de texte :

- une didacticité première ou directe ou explicite apparaît, par exemple, dans les textes produits par, pour, dans l’institution scolaire ou éducatrice ou formatrice (et qui ne seraient pas cependant les discours de recherche de la didactique des disciplines) –(CICUREL / MOIRAND, 1986)
- une didacticité seconde, indirecte et parfois implicite perceptible, par exemple, dans tous les discours dont l’objet premier n’est pas didactique, mais qui relèvent, pour une part, qu’il s’agira justement de préciser, d’une intention de didacticité, que celle-ci soit **réelle** ou **simulée** ou **feinte**. (S. MOIRAND, 1993 : 2)

Sur la base de ces distinctions, on peut dire que la didacticité première concerne le texte didactique et la didacticité seconde est repérable dans le document authentique, ou dans ce

²⁵Ce sentiment est vérifié à travers l’analyse du questionnaire (voir annexe n° 2)

que MORTUREUX appelle "les discours ordinaires" ; néanmoins, il est possible d'accentuer le degré de didacticité du document authentique en le didactisant.

1.4. Didacticité et documents authentiques : principe des degrés de la didacticité

Le document authentique appelle des définitions et des modes d'utilisation.

Plusieurs définitions sont données au concept de documents authentiques mais toutes s'accordent à dire que :

Tout objet porteur de sens, qu'il provienne de la littérature, de la presse écrite, radiophonique ou télévisuelle, du monde des arts ou de l'entreprise, de la culture de la langue cible, peut avoir le statut de document authentique pourvu qu'il soit sans modification et que sa source soit mentionnée. (HARDY, 2005 : 20)

Ainsi, le document authentique est, pour les uns, un texte qui n'est pas transformé ; pour les autres, il est cet élément qui ne fait pas partie des outils pédagogiques. Il s'oppose au document didactisé et/ou pédagogique.

D'autre part, Isabelle BARRIERE se prête à confirmer que

Les documents authentiques sont des documents qui n'ont pas été conçus à l'origine pour un cours de langue. Par exemple : un article de presse, un extrait d'une émission de radio ou d'un film, une photo, une brochure ou un souvenir de vacances. [Elle ajoute que] les apprenants les trouvent pour cela probablement plus motivants que les documents conçus pour l'enseignement de la langue.²⁶

Cette définition se rapproche sensiblement de celle par laquelle MORTUREUX définit les « discours ordinaires » :

CUQ affirme, de son côté, que

la caractéristique d'« authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication

²⁶ http://www.institut-francais.org.uk/pages/malette_pedagogique/7_preparation.htm consulté le 5 mai 2016. C'est là une des raisons qui ont motivé notre choix de *La Chèvre de Monsieur Seguin*.

réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. (CUQ, 2003 : 29)

On peut observer que cette définition inscrit le document authentique dans les fins de communication et non prioritairement dans un objectif d'enseignement/apprentissage.

Tout cela explique que l'apprentissage d'une langue étrangère a souvent recours à la présentation de documents authentiques pour les apprenants dans le but d'effectuer un contact réel avec la langue étrangère.

Cependant, les recherches sur la didacticité ont dévoilé le repérage de la didacticité dans ce que M.F. MORTUREUX²⁷ appelle les « discours ordinaires ». Cette auteure précise qu'

on pourrait considérer que toute information relève en droit de la didacticité ; mais cela retirerait à la notion tout intérêt. Il semble nécessaire, au contraire, de la restreindre à la transmission de connaissances censées admises, formant un corps de connaissances reconnu. [...] Le passage (fréquent) d'un discours narratif, anecdotique, individualisant, à un discours plus théorique, généralisant, et vice-versa, se marque par différents traits dont le repérage et la description constituent notre objet. (MORTUREUX, « Didacticité et discours ordinaires » :4)

Dans le cadre de la littérature, on peut repérer dans de nombreux textes le mouvement indiqué dans la définition de la didacticité telle qu'elle a été formulée par MORTUREUX et qui s'oriente de l'événement ou de l'anecdote vers la généralisation et dans les textes qui composent notre corpus cela est clairement observable. Le mouvement inverse est également visible dans ces textes. (Ces mouvements seront développés dans le paragraphe justifiant le choix du corpus).

Et pour contourner la difficulté à distinguer le discours didactique qui renvoie à la fonction sociale du texte ou à des caractéristiques d'ordre rhétorique et linguistique qui sera plus difficile à cerner. MORTUREUX affirme que

dans le premier cas, il s'agit d'un manuel d'enseignement, d'un dictionnaire, d'un ouvrage de recherche ou de vulgarisation, en tout cas d'un texte qui a vocation "sociale" à transmettre des connaissances ; dans

²⁷ Mortureux, M.F., référence électronique : Marie-Françoise Mortureux, « Didacticité et discours "ordinaires" », Les carnets du Cediscor (en ligne), pp.21-31. 1/1993, mis en ligne le 27 août 2009, consulté le 12 octobre 2014. URL : <http://cediscor.revues.org/601>

le second la question est plus difficile à trancher : en effet toutes sortes d'ouvrages sont hétérogènes, combinant en fait des rhétoriques et des "styles" divers, dont certains peuvent ressortir à la didacticité, par leur contenu, leur syntaxe, leur vocabulaire, leur ton. (p.3)

Le rôle des chercheurs est de repérer des traces formelles de didacticité dans des discours dont la vocation sociale n'est pas fondamentalement de transmettre des connaissances. MORTUREUX ajoute à ce propos :

Dans la perspective linguistique qui est la nôtre, l'exactitude de ces connaissances, ou des références qui y sont faites, n'est pas leur propriété majeure, mais le fait que leur évocation ou exposé introduit une rupture, une altération, si minime soit-elle dans le discours. [...] mais il peut être lié au contraste entre discours de fiction et référence à la « réalité » [...] (id).

Cette description de la didacticité nous conduit à dire que même les textes qui ne sont pas destinés à être utilisés dans un processus d'enseignement/apprentissage peuvent être un moyen de transmission des connaissances par le discours lui-même ou à travers des modes d'utilisation.

- Modes d'utilisation du document authentique

Les documents authentiques sont souvent utilisés à des fins de communication dans la langue étrangère car ils offrent un contact naturel avec la langue cible.

BARRIERE pose des conditions d'utilisation de ce genre de document. En effet, selon elle, il doit être soumis à des « *pré-requis* » répertoriés comme suit :

- Consulter le document en entier avant de l'exploiter ;
- Ne jamais découper l'original mais en faire une photocopie/reproduction pour une utilisation ultérieure ;
- Identifier l'intérêt qu'il représente pour votre cours ;
- Evaluer le niveau de la langue et s'assurer de son adéquation par rapport au public concerné
- Eviter les sujets polémiques ingérables ;
- Vérifier la fiabilité de l'information transmise par le document.²⁸

²⁸ http://www.institut-francais.org.uk/pages/malette_pedagogique/7_preparation.htm consulté le 5- 05-2015.

Ces pré-requis peuvent éviter beaucoup de malentendus et permettent aux apprenants une assimilation correcte des notions qui leur sont dispensées étant donné que ces documents n'ont pas d'objectif pédagogique prédéfini.

- Critères à prendre en considération lors du choix d'un document authentique

VEDA Aslim-Y²⁹, s'appuyant sur le point de vue de BARRIERE, propose plusieurs critères à respecter pour choisir un document authentique. Notons qu'un document authentique ne devient document didactique que lorsqu'il est introduit dans une opération d'enseignement/apprentissage. Dans ce cas et selon ces auteurs, il doit répondre à quelques conditions. En effet, il faut tenir compte du niveau des apprenants (âge et centres d'intérêts), adapter le contenu et la longueur du document en fonction de chaque niveau, étant donné que plus le texte sera long, plus il comportera des difficultés supplémentaires. Dans ce contexte, il faut également veiller à choisir un document qui suscite l'intérêt de l'apprenant et réponde à ses besoins et aux objectifs pédagogiques ; l'efficacité du document repose aussi sur les liens qu'il peut engendrer avec la culture : ce point est relativement névralgique car l'apprenant peut ne pas comprendre certaines données contenues dans la nouvelle langue ; c'est pourquoi, il y a lieu d'éviter à l'apprenant tout traumatisme susceptible de froisser son « ego » et de le rendre réfractaire à la langue cible . Il ne faut pas omettre de signaler le nom de l'auteur où la source qui l'a émis et de noter la date de sa production. En d'autres termes il faut éviter les documents qui ne comportent pas ce type d'informations.

Souvent, pour être exploité dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, le document authentique doit être soumis au préalable à une ou plusieurs opérations de didactisation.

Souvent, pour être exploité dans le cadre de l'enseignement/apprentissage, le document authentique doit être soumis au préalable à une ou plusieurs opérations de didactisation.

2. Didactisation et objectifs didactiques

L'opération de didactisation est un acte essentiel dans le milieu de l'enseignement/apprentissage. Il s'agit donc de bien en circonscrire le sens.

Selon J.P CUQ (2003 : 71), « *La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement.* » Dans cette

²⁹ Aslim-Yetis, Veda. "Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE" *Synergies Canada*, No 2 (2010)

définition trois termes sont à retenir « transformer », « exploiter » et « document ». Si ce dernier vocable « désigne tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de la pédagogie » (CUQ, 2003 :75), il n'est pas précisé dans sa forme ni dans son contenu. Ceci autorise l'enseignant à s'appuyer sur toutes sortes de supports dont le littéraire et le non littéraire, l'écrit, l'oral, le numérique, l'iconique, etc.

Du point de vue de CHARAUDEAU et MAINGUENEAU (2002 : 182), « dans un emploi adjectival, ce terme de la langue courante caractérise généralement un objet qui vise à instruire : un ouvrage, un film, une émission, voire un ton ou une intonation ». Cette définition nous mène à dire que tout document didactisé le sera dans un but d'enseignement selon l'objectif à atteindre.

Par conséquent, il suffit qu'un document, à l'origine authentique, soit utilisé comme outil didactique et introduit d'une manière ou d'une autre dans l'enseignement /apprentissage pour dire qu'il est devenu « document didactique » qu'il soit didactisé (transformé) ou non. La didactisation est, a fortiori, effectuée si le document subit des transformations :

« Dès lors que le document d'origine est remanié à des fins didactiques, c'est-à-dire, adapté, coupé, résumé, expurgé, voire réécrit, [il] subit des transformations visant à le rendre plus accessible à un public d'apprenants, il devient un document didactisé. » (HARDY, 2005 : 20).

On peut donc affirmer très justement que ce n'est pas la quantité et la diversité en matière de supports qui fait défaut, c'est plutôt le mode d'exploitation de ces supports qui est crucial. En somme, la préparation du support pour en faire un outil d'enseignement est l'opération de didactisation.

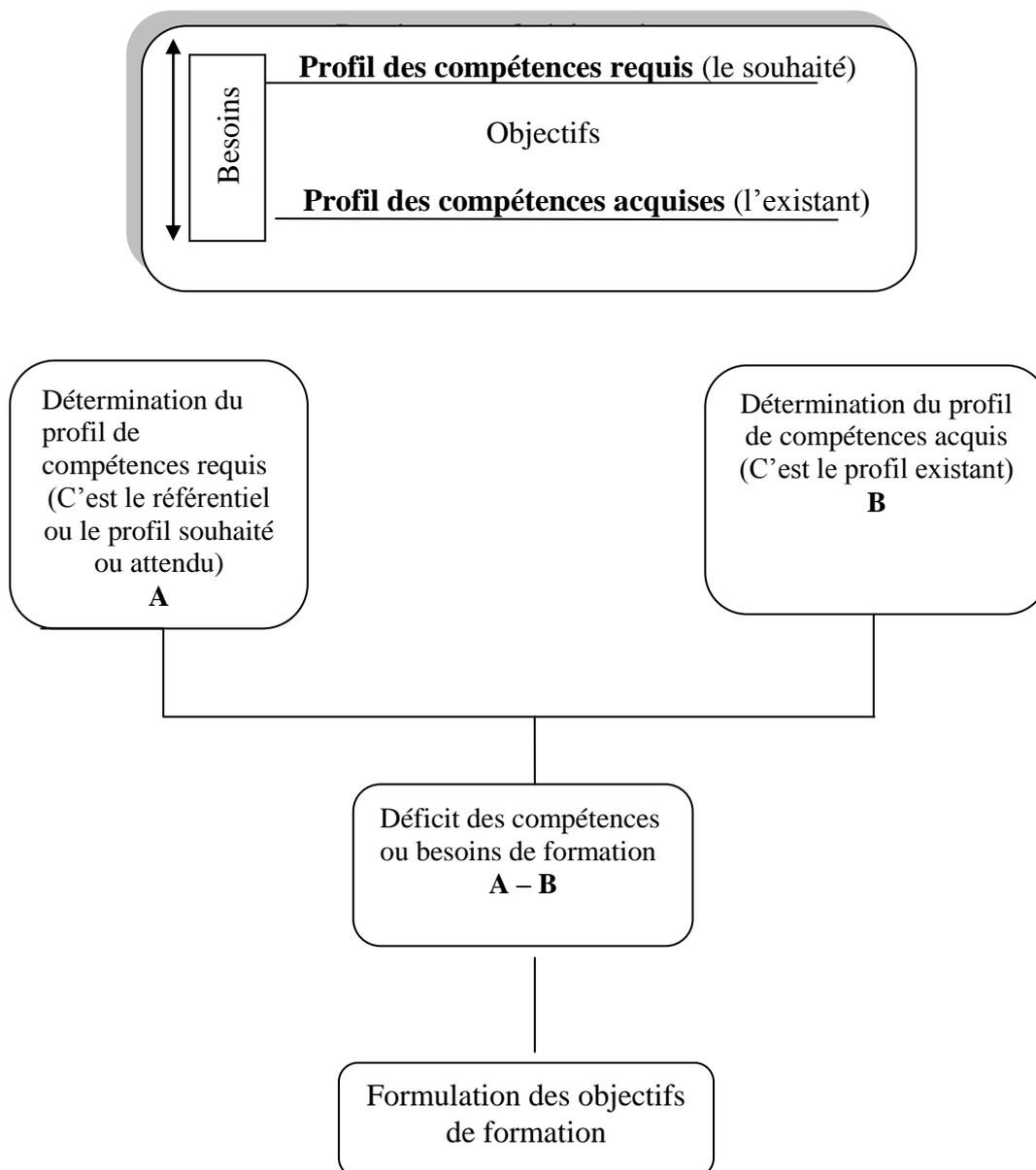
Cependant tout acte de didactisation doit être précédé de repérages des besoins des apprenants et cela pour pouvoir leur proposer des documents adéquats convenant à leurs besoins d'une part et répondant aux objectifs à atteindre d'autre part.

2.1. Didactisation des documents et besoins des apprenants

Toute didactisation de document dépend des besoins de l'apprenant. CUQ explique que « les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (ou "besoin ressenti") et d'autre part "les besoins objectifs "(mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant). » (2003: 35). Il classe les besoins sous plusieurs catégories :

"besoin des apprenants" renvoie aux notions de demande et d'objectif ;
la notion de "besoins langagiers " à celles de situation de communication et
actes de paroles ;
"besoins spécialisés" à celles de publics spécifiques, domaine de spécialité
et de communication spécialisée ;
" besoins institutionnels" à celles d'offre et politique de coopération et
enfin "besoins d'apprentissage" aux sciences de l'éducation. (2003: 35)

Nous nous intéresserons au premier type cité : à cet effet, Abdelkrim KAABOUB atteste que l'opération de définition des objectifs suit celle de l'identification des besoins ; pour ce faire, il serait intéressant de procéder à « *la comparaison du profil de compétences requis (le souhaité) et du profil de compétences acquis (l'existant) par le public-cible [ce qui] permet d'obtenir le déficit des compétences, c'est-à-dire les besoins de formation* ». (KAABOUB, 2010 : 3) Il illustre cela à travers le schéma suivant :



Le schéma ci-dessus explique que la différence entre les compétences requises et les compétences acquises met en évidence les besoins des apprenants et du même coup les objectifs d'enseignement/apprentissage à atteindre.

2.2. Aperçu des différentes formes de didactisation

Le choix du texte est en lui-même un acte implicite de didactisation dans la mesure où de tout un ensemble de textes c'est un texte (ou plusieurs) qui est choisi pour un certain nombre de ses caractéristiques linguistiques et thématiques. Dans le cas d'une didactisation d'un texte littéraire, il est indispensable de prendre en considération les paramètres essentiels du texte afin de ne pas risquer d'en détruire les traits de littéarité et de le réduire à un texte commun démuné de toute poésie. Le texte littéraire étant composé d'un contenu

et d'une forme, il est important d'exploiter l'un et l'autre afin d'élargir les connaissances/découvertes de la langue chez les apprenants.

La didactisation d'un texte littéraire repose, à notre sens, sur trois plans :

- le plan linguistique : l'apprenant en contact avec les mots littéraires apprendra, inclura de nouveaux lexiques dans son vocabulaire. Il aura, aussi, l'occasion de s'approprier des structures de phrases nouvelles qu'il retiendra facilement grâce au substrat fictionnel.

- Le plan poétique : pour conserver ce caractère essentiel du texte littéraire, il est nécessaire que les suppressions prennent garde de ne pas altérer la trame du texte en le réduisant à l'excès jusqu'à en faire un texte quelconque. Le vocabulaire, les tournures poétiques sont, en fait, inscrites dans l'objectif d'enseignement dès le moment où on choisit le texte littéraire comme support. Sinon à quoi cela sert-il d'utiliser un texte littéraire si on le débarrasse complètement de ses traits poétiques ?

- Le plan narratif : le texte littéraire n'est pas seulement une accumulation de phrases et de mots sans enchaînement. En fait, il rapporte une suite d'événements qui constitue la trame narrative qui garantit la cohérence du texte. Au cours de la didactisation, il s'agit d'en conserver l'essentiel pour ne pas trahir le texte et surtout pour maintenir en éveil l'intérêt de l'apprenant. En bref, l'écart entre le texte authentique et le texte didactisé doit laisser entrevoir, à travers le texte didactisé, les traits du texte authentique.

Néanmoins, la préparation / didactisation peut s'effectuer par le biais de transformations multiples. Elle peut être réalisée par divers procédés.

➤ L'adaptation

Elle est définie comme le processus de : « *Transformation d'une œuvre, ou transposition d'un domaine artistique à un autre d'une œuvre en conservant la trame narrative.* »³⁰

Il est important de garder la structure narrative du texte, en facilitant la forme et son accessibilité par l'apprenant. D'autre part, il faut prendre en considération

une ou plusieurs caractéristiques particulières de leurs futurs utilisateurs et de leur situation. L'adaptation peut ainsi résulter de la prise en compte :

1. de la langue maternelle des apprenants
2. du niveau global estimé des apprenants
3. des besoins/attentes des apprenants

³⁰ <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/adaptation/> consulté le 24-06-2016.

4. de la tranche d'âge des apprenants [...]. (CUQ, 2003 : 16)

CUQ explique dans cette citation qu'il faut prendre en compte les critères concernant l'apprenant et cela pour que le support didactique soit adéquat dans le cours de langue étrangère. Pour illustrer ce point, nous citerons l'exemple fourni par M. TOURNIER, auteur de *Vendredi ou les limbes du Pacifique* qu'il compose lui-même, à l'intention des enfants, comme une adaptation du texte que nous reproduisons ci-après : *Vendredi ou la vie sauvage*

Robinson n'avait jamais été coquet et il n'aimait pas particulièrement se regarder dans les glaces. Pourtant, cela ne lui était pas arrivé depuis si longtemps qu'il fut tout surpris, un jour en sortant un miroir d'un des coffres de la Virginie, de revoir son propre visage. En somme, il n'avait pas tellement changé, si ce n'est peut-être qu'il avait allongé et que de nombreuses rides nouvelles sillonnaient son visage. Ce qui l'inquiétait tout de même, c'était l'air sérieux qu'il avait, une sorte de tristesse qui ne le quittait jamais. Il essaya de sourire. Là il éprouva comme un choc en s'apercevant qu'il n'y arrivait pas. Il avait beau se forcer, essayer à tout prix de plisser ses yeux et de relever les bords de sa bouche, impossible, il ne savait plus sourire. Il avait l'impression maintenant d'avoir une figure de bois, un masque immobile, figé dans une expression maussade. A force de réfléchir, il finit par comprendre ce qui lui arrivait. C'était parce qu'il était seul.

Depuis trop longtemps, il n'avait personne à qui sourire, et il ne savait plus ; quand il voulait sourire, ses muscles ne lui obéissaient pas. Et il continuait à se regarder d'un air dur et sévère dans la glace, et son cœur se serrait de tristesse. Ainsi, il avait tout ce qui lui fallait sur cette île, de quoi boire et manger, une maison, un lit pour dormir, mais pour sourire, personne, et son visage en était comme glacé.

C'est alors que ses yeux s'abaissèrent vers Tenn. Robinson rêvait-il. *Le chien était en train de lui sourire !* D'un seul côté de sa gueule, sa lèvre noire se soulevait et découvrait une double rangée de crocs. En même temps, il inclinait drôlement la tête sur le côté et ses yeux couleur de noisette se plissaient d'ironie. Robinson saisit à deux mains la grosse tête poilue, et ses paupières se mouillèrent d'émotion, cependant qu'un tremblement imperceptible faisait bouger les commissures de ses lèvres. Tenn faisait toujours sa grimace et Robinson le regardait passionnément pour réapprendre à sourire.

Désormais, ce fut comme un jeu entre eux. Tout à coup, Robinson interrompait son travail ou sa chasse ou sa promenade sur la grève et il fixait Tenn d'une certaine façon. Et le chien lui souriait à sa manière cependant que le visage de Robinson redevenait souple, humain et souriait peu à peu à son tour. (in VANOYE, 1975 : 192)

D'un autre côté, on peut, aussi, citer l'exemple du texte d'Alphonse DAUDET utilisé comme support dans le manuel de 5^{ème} année primaire où les trois opérations de didactisation se trouvent présentes dans le texte didactisé.

L'adaptation concerne les trois passages suivants :

| Texte authentique | Texte didactisé |
|--|--|
| 1.« <i>quel plaisir de <u>gambader</u></i> », | 1.« <i>quel plaisir de <u>courir</u></i> », |
| 2.« <i>je me <u>languis chez vous</u></i> » | 2.« <i>je <u>m'ennuie ici</u></i> » |
| 3.« <i>toute une <u>forêt de fleurs sauvages</u></i> » | 3.« <i>elle s'amuse comme une folle au milieu <u>des fleurs</u></i> ». |

On peut noter que, dans la première phrase, il est possible de conserver le mot « gambader » (au lieu de « courir ») facile à comprendre dans le co-texte de la phrase. Dans la seconde phrase, « je m'ennuie », la substitution est nécessaire, le verbe « *se languir* » appartenant à l'ancien français, mais « ici » qui remplace « chez vous » est une substitution inutile. Cependant, « les fleurs » citées dans la troisième phrase ne renvoient pas vraiment à la profusion exprimée dans la « forêt de fleurs », car c'est cette quantité et cette diversité de fleurs qui émerveillent la chèvre.

➤ Le résumé ou contraction

Le résumé sert à contracter un document long et à en relever l'essentiel. « *Il consiste à rapporter l'essentiel d'un texte, d'un fait, d'un événement, d'une action. On peut résumer un article, un document, un rapport, un ouvrage, un film, etc.* » (SIMRAD, 1998 : 248).

« Le résumé a pour but de rendre compte avec fidélité des idées ou des faits essentiels contenus dans un texte. Il prend en charge les opinions de l'auteur, reproduit leur enchaînement et se dispense de tout commentaire ou de tout jugement. Il respecte l'ordre dans lequel les idées ou les faits sont présentés et s'efforce de reproduire les articulations logiques du texte.

Il « réduit » toutefois le texte (cet exercice est parfois appelé *contraction* de texte) environ au quart de sa longueur initiale. » (VANOYE, 1975 : 80)

Cela dit, un résumé ne doit pas reprendre les phrases du texte, bien au contraire, il doit être objectif et utiliser des mots justes respectant l'idée du texte et en cela se trouve la difficulté :

Pour le résumé, comme pour l'information ou le compte rendu, la difficulté réside dans la recherche de l'*essentiel* et dans le souci de la *fidélité*. Cette difficulté ne doit pas être tournée par la méthode qui consiste à reproduire des phrases ou des membres de phrases du texte initial et à réaliser une sorte de « collage » qu'on présentera comme résumé. Il s'agit bien d'exprimer dans un style objectif (la reproduction des mots du texte n'indique pas une compréhension du texte, mais le recours à un style trop marqué risque de faire tort à la fidélité du texte) les éléments essentiels du texte. (Ibid.)

D'autre part, il faut signaler qu'il existe deux sortes de résumé : le premier résume un texte long à sa moitié et consiste à reprendre brièvement « *de[s] faits et d[es] actions réels ou imaginaires (fait divers, film, roman). Dans le second cas il s'agit de ramener un enchaînement d'actions et de rapports entre personnages à l'essentiel* ». (ibid.)

On peut citer comme exemple de résumé de texte long, celui du roman de STENDHAL *Le Rouge et le noir* :

Vers 1825, à Verrières, en Franche -Comté, le maire, M. de Rênal, a choisi pour précepteur de ses enfants Julien Sorel, fils d'un scieur de bois, un jeune plébéien d'apparence timide, mais dévoré d'ambition. Puisque la carrière des armes (le Rouge) semble désormais fermée, il rêve de réussir dans la carrière ecclésiastique (le Noir). Julien parvient à se faire aimer de la tendre Mme de Rênal. Eloigné par M. de Rênal, il entre au séminaire ; il gagne assez vite la confiance du Supérieur, l'abbé Priard, qui obtient pour lui une place de secrétaire chez un ultra, le marquis de la Môle. Julien se rend indispensable au marquis et il éveille la curiosité exaltée de sa fille, la romanesque Mathilde. Il la séduit, arrache aux parents un nom, un grade et une promesse de mariage ; son triomphe semble assuré. Mais Mme de Rênal, toujours amoureuse et dévorée par la jalousie, dénonce Julien au marquis comme un intrigant. Julien cède à un impérieux besoin de vengeance : il retourne à Verrières et la blesse d'un coup de pistolet. Il est

arrêté, condamné et meurt sans faiblir sur l'échafaud. Mathilde de la Môle ensevelit sa tête avec solennité dans une grotte du Jura. Mme de Rênal meurt silencieusement en embrassant ses enfants. (VANOYE, 1975 : 82)

Par ailleurs, si nous revenons à l'exemple qui figure dans le manuel de 5^{ème} année primaire, nous pouvons voir que la contraction et la reformulation du texte original sont très remarquables :

| Texte authentique | Texte didactisé |
|---|---|
| <p>1. « <u>Comme on doit être bien là-haut ! Quel plaisir de gambader dans la bruyère, sans cette maudite longue qui vous écorche le cou !... C'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos !...Les chèvres, il leur faut du large</u> ». (46 mots)</p> | <p>2. « <u>Comme on doit être bien là-haut, dans la montagne ! se dit-elle. Quelle plaisir de courir et de brouter l'herbe fraîche !</u> », (21mots)</p> |
| <p>2. « <u>Ecoutez monsieur Seguin, je me languis chez vous, laissez-moi aller dans la montagne.</u> -Ah ! mon Dieu !...Elle aussi ! cria M. Seguin stupéfait, et du coup il laissa tomber son écuelle ; puis, s'asseyant dans l'herbe à côté de sa chèvre : -Comment Blanquette, tu veux me quitter ! Et Blanquette répondit :-Oui, monsieur Seguin -Est-ce que l'herbe te manque ici ? -Oh ! non ! monsieur Seguin. -Tu es peut-être attachée de trop court ; veux-tu que j'allonge ta corde ! -Ce n'est pas la peine, monsieur Seguin. -alors, qu'est ce qu'il te faut ! qu'est ce que tu veux ? -Je veux aller dans la montagne, monsieur Seguin. -<u>Mais, malheureuse, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne... Que feras-tu quand il viendra ?...</u> -Je lui donnerai des coups de corne,</p> | <p>2.« <u>écoutez monsieur Seguin je m'ennuie ici, laissez-moi aller dans la montagne !</u> », <u>Mais tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne ... que feras-tu quand il viendra ?</u> », <u>Eh bien ! je lui donnerai des coups de cornes</u> ». (45 mots)</p> |

| | |
|--|--|
| <i>monsieur Seguin.</i> <i>-Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des biques autrement encornées que toi... ».</i> (160 mots) | |
|--|--|

On peut observer que la reformulation a parfois repris des expressions du texte original (parties soulignées) et que la contraction a causé la suppression de passages importants qui représentent justement l'esprit du conte. Nous pensons que la reformulation a donné lieu à un texte sec et sans âme, ce qui est contraire au concept de contraction qui doit tout en réduisant le texte, préserver sa poésie et la vie qu'il dégage.

➤ L'extraction

Selon le C.N.R.T.L.³¹, elle consiste à « *sélectionner, dans une œuvre, un fragment intéressant, significatif. Extraire un passage, une citation d'une lettre.* »³² Il s'agit de retenir une (ou des) partie(s) seulement du texte authentique sans déformer son sens. Elle sert à supprimer des parties qui entravent la compréhension du texte.

On peut citer comme exemple d'extraction celle effectuée par nos soins dans l'œuvre de M. FERAOUN *Lettres à ses amis* dans laquelle nous avons choisi un texte *A J. Nouvelle*. Nous avons opté pour ce texte parce qu'il nous a semblé remplir les caractères d'accessibilité, de littéarité et de lisibilité exigées par l'esprit de notre expérience. Nous avons procédé à une opération similaire sur la lettre de ROUSSEAU à D'ALEMBERT qui a été extraite d'un co-texte plus important. L'objectif de l'extraction visait à raccourcir le texte et à l'alléger pour le rendre plus accessible aux apprenants soumis à l'expérience.

Tous ces types de didactisation servent à construire, à partir d'un savoir, un savoir-faire et par la suite une compétence. KAABOUB explique cela à travers le schéma suivant³³ :



³¹C.N.R.T.L. : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

³² <http://www.cnrtl.fr/definition/extrait> consulté le 16-12-2016.

³³ C'est nous qui ajoutons les exemples.

Il paraît évident que le savoir à lui seul ne suffit pas dans l'apprentissage du FLE. Il est important de le mettre en pratique (le savoir-faire) afin d'acquérir par la suite la compétence recherchée. Dans notre étude, le texte littéraire est considéré comme un tremplin /support pour l'apprentissage du FLE. Dans la suite de cette étude un quatrième chapitre s'attachera à mettre en évidence les outils et la méthodologie employés.

CHAPITRE QUATRIÈME :
APPROCHES ET
MÉTHODOLOGIES DES
TEXTES LITTÉRAIRES
ÉTUDIÉS

Dans ce chapitre, il sera question d'exposer les approches principales sur lesquelles s'appuiera notre expérience. Concernant l'étude des textes, nous avons eu recours à deux procédés : le premier étant la méthode globale d'I. GRUCA qui nous a permis une étude de texte simplifiée et orientée vers le plus important, le second étant la didacticité des textes littéraires qui a aidé à établir les objectifs et les comportements didactiques indispensables à la bonne conduite de l'expérience et le troisième étant l'approche de l'analyse des erreurs qui a été utilisée pour examiner les résultats des différents tests.

Le premier point qui sera développé concerne la didacticité dans l'approche des textes littéraires.

1. La didacticité dans l'approche des textes littéraires

Les textes littéraires sont, à l'origine, des documents authentiques, cependant, dès le moment où il a été question de les utiliser dans l'enseignement ils deviennent des documents didactiques. En nous basant sur les données recueillies lors de la caractérisation de la didacticité, nous dirons que, en amont de la didactisation éventuelle du texte littéraire, celui-ci peut présenter des indices de didacticité plus ou moins prononcés. Cette didacticité est considérée comme seconde dans la mesure où ces textes ne sont pas produits par une institution formative et ne sont pas prévus pour l'enseignement/apprentissage. Si on prend l'exemple des textes de notre corpus, on remarque que

- le texte de DAUDET raconte une histoire édifiante, qu'il est composé sous forme de lettre fictive adressée à l'ami Gringoire. La forme épistolaire préconise la présence d'un émetteur (ici, le narrateur) et d'un récepteur (Gringoire). Il s'agit pour le premier de transmettre au second des connaissances visant à le faire agir ou réagir. Le processus de communication s'appuie d'abord sur l'objectif « dur » de la didacticité qui se manifeste dans toutes les injonctions adressées par le narrateur à son ami : dans cette forme, il lui « dit de faire » : « *Fais-toi chroniqueur, imbécile ! Fais-toi chroniqueur !* » (DAUDET, 1984 : 47) Puis, il lui propose l'histoire de la chèvre de M. Seguin « *Non ? Tu ne veux pas ?....Tu prétends rester libre à ta guise jusqu'au bout... Eh bien, écoute un peu l'histoire de la chèvre de M. Seguin...* » (Ibid.) ; l'objectif « dur » de la didacticité n'a pas été concluant puisque le récepteur est supposé obstiné dans son refus. C'est la raison pour laquelle, le narrateur a eu recours à un autre objectif, plus souple, celui de la didacticité

« molle » qui consiste, ici, à informer (faire savoir) afin d'aboutir à faire agir ou réagir. Au cours de la narration, le récepteur n'est pas perdu de vue et le narrateur l'interpelle de temps à autre : « *Ah ! Gringoire, qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Seguin ! [...] tu te rappelles, Gringoire ?* » (Id. : 48)

Le lien est ainsi maintenu et le cours de la narration ne coupe pas le lien de la communication, les deux éléments étant indispensables à l'esprit de la didacticité.

A la fin du récit, le narrateur précise qu'il n'est pas de son invention et que les gens de la région connaissent tous l'histoire de la chèvre : « *L'histoire que tu as entendue n'est pas un conte de mon invention. Si jamais tu viens en Provence, nos ménagers te parleront souvent de la cabro de moussu Seguin, que se* » (Id. : 54). Cette remarque introduit dans le texte l'indice de la didacticité « extrémité molle » qui renvoie à la vulgarisation et à la généralisation de l'information transmise par l'émetteur au récepteur.

Dans ce texte, les objectifs et les degrés de didacticité ayant été mis en évidence, il s'agit ensuite, de préciser les formes de didacticité qui gouvernent la relation communicative qui lie les deux antagonistes. C'est la forme situationnelle de la didacticité qui définit la nature des statuts de chacun. Il apparaît que les deux personnages sont liés par l'amitié, une amitié suffisamment étroite pour autoriser le narrateur à traiter son ami d'« *imbécile* » ; cette proximité affective renvoie au statut du narrateur qui semble en possession d'un savoir (idées, sagesse) qui le place en mesure de conseiller son ami.

En plus de la didacticité situationnelle, on peut noter que le texte étant composé de phrases et de mots, il fait intervenir la didacticité linguistique. Celle-ci véhicule un discours ayant pour objectif de servir d'exemple en raison de l'analogie qui existe entre l'entêtement de la chèvre et celui de Gringoire et les conséquences funestes susceptibles d'en découler. Cette forme permet de construire à la fois le « faire savoir » (informer) dans le but de (faire agir ou réagir). L'histoire fait office de plaidoyer : elle est édifiante, elle sert à séduire mais aussi à instruire.

Quant à la didacticité fonctionnelle, elle n'est pas explicitement donnée dans le texte : en effet, la portée pragmatique de l'histoire racontée n'est pas rapportée de manière explicite, elle est laissée à l'appréciation du public (les « ménagers »), et du récepteur (Gringoire). Il semble que la seule alternative laissée à Gringoire c'est d'accepter le poste de chroniqueur

pour ne pas finir comme la chèvre, mais cette issue n'est pas rapportée dans le texte et ne peut être que supposée.

Cette vision interne de la didacticité a été examinée dans le texte de Daudet dans lequel, la lettre est une lettre *fictive*. Nous allons, à présent, considérer la didacticité

- dans le texte de ROUSSEAU qui adresse une lettre *authentique* à d'ALEMBERT.

Les mêmes détails relatifs à la forme épistolaire relevés dans le texte de DAUDET sont observables dans celui de ROUSSEAU : il y a un émetteur (Rousseau), un récepteur (d'Alembert) ; le message que l'émetteur veut transmettre consiste en une critique du théâtre de MOLIERE. L'auteur cherche à convaincre son destinataire des aspects nocifs de ce théâtre et semble vouloir en détourner le public. La forme linguistique de la didacticité se manifeste dans le discours déployé par l'auteur pour atteindre ses objectifs : gradation dans la présentation du problème

Prenons-le dans sa perfection, c'est-à-dire à sa naissance. On convient, et on le sentira chaque jour davantage, que Molière est le plus parfait auteur comique dont les ouvrages nous soient connus ; mais qui peut disconvenir que le théâtre de ce même Molière, des talents duquel je suis plus l'admirateur que personne, ne soit une école de vices et de mauvaises mœurs, plus dangereuses que les livres mêmes où l'on fait profession de les enseigner ? ... (LAGARDE, MICHARD, 1965 : 277)

Des questions pour maintenir l'attention du destinataire: « *mais qui peut disconvenir aussi que le théâtre de ce même Molière, [...] où l'on fait profession de les enseigner* » (ibid.), réponses sous forme de questions « *Dans la pièce dont je vous parle, ce dernier n'est-il pas l'honnête homme ?* », (Ibid. : 278), « *quel est le plus blâmable d'un bourgeois...* » (Ibid.).

On peut observer dans les injonctions « *Prenons-le...* » (Id. : 277), « *Examinez le comique...* » (Ibid.) l'objectif « dur » de la didacticité à travers lequel, Rousseau « dit de faire ». Il affirme ainsi une forme d'autorité, celle du connaisseur. Il est philosophe, critique, écrivain et musicien :

Sa pensée se bâtit autour de l'idée que « l'homme est naturellement bon et que la société le corrompt. Par « naturellement bon », Rousseau entend que l'être humain, à l'état de nature, a peu de désirs, de sorte qu'il est plus

farouche que méchant. Ce sont les interactions avec les autres individus qui rendent les êtres humains « méchants » et conduisent à l'accroissement des inégalités. (WIKIPEDIA)

Il a des idées différentes qu'il pense être justes et qu'il veut transmettre.

La lettre de ROUSSEAU s'adresse à d'ALEMBERT en réaction à un article intitulé « Genève » (WIKIPEDIA)³⁴ (l'année 1756 est l'année de la rupture entre les deux hommes...) rédigé par ce dernier sur l'idée de l'installation d'un théâtre à Genève. Cette réaction s'inscrit dans l'objectif de didacticité « molle ».

La didacticité situationnelle se manifeste dans cette attitude de l'émetteur. Pour atteindre son objectif, il illustre son exposé par des exemples qui précisent ses idées (« Voyez comment... coupable » (op. cit)) ; ces citations visent à informer (« faire savoir ») mais aussi à démontrer sa thèse : ainsi, les questions qu'il pose ensuite servent à argumenter son point de vue et s'inscrivent dans le but de « faire agir ou réagir » : « *Quel est le plus blâmable...* » (op.ci) Cette phase renvoie à l'objectif « mol » de la didacticité et entre dans la forme linguistique de la didacticité.

Il apparaît que la lettre est destinée à plusieurs récepteurs, ceux qui sont désignés dans la citation suivante et ceux qui représentent l'ensemble du lectorat de *l'Encyclopédie*. Cela va déterminer l'objectif « extrémité molle » de la didacticité qui concerne la vulgarisation (publication) du message.

Cette lettre ouverte à d'Alembert –mais qui, en réalité a des destinataires multiples : Voltaire que Rousseau soupçonne d'être à l'origine de l'article, Diderot dont Rousseau ne partage pas les idées sur le théâtre et qu'il accuse dans une note de la préface, d'avoir trahi leur amitié en révélant des secrets-, [...] ³⁵

Dans ce texte, la didacticité linguistique se manifeste dans le style de l'auteur et la manière dont il illustre ses idées et défend son point de vue ; la didacticité situationnelle ne pose pas de distinction entre l'émetteur et le récepteur, sinon qu'en tant que penseurs, ils peuvent échanger des opinions et même s'affronter pour apprécier des situations culturelles données. Ces affrontements alimentent la pensée de ces savants et encouragent la production de textes et d'écrits divers (objectifs de didacticité « molle » – faire savoir –

³⁴ Article paru dans *L'Encyclopédie, tome VII, 1757*.

³⁵ <https://journals.openedition.org/genesis/951> consulté le 06-05-2019

faire agir –faire réagir). Enfin, concernant la didacticité fonctionnelle, le traité de Rousseau peut convaincre beaucoup de gens, penseurs ou non, mais a-t-il convaincu ses interlocuteurs ? La réponse à cette question est problématique en raison du fait que le(s) destinataire(s) de la lettre est (sont) absent (s).

- dans le texte de M. FERAOUN, il s'agit d'une lettre *réelle* rédigée par l'auteur à l'adresse de son amie J. Nouvelle.

La lettre est courte mais contient beaucoup d'informations que l'auteur veut transmettre à son amie :

- *Le Fils du pauvre* sortira au Seuil vers mars
- à Pâques je viendrai vous voir-sûr
- Les entretiens ont lieu en mai et sont publiés en août !
- Il y a encore des types avec qui j'ai bavardé et qui n'ont rien imprimé
- parce que, avec ce bouquin, je ne suis en règle ni avec ma conscience, ni avec mes amis, ni avec le public.
- J'aurai certainement comme adjointe à l'école de garçons la femme de l'administrateur en chef de la commune mixte
- Dès que tout ira mieux je vous écrirai sans retard (FERAOUN, 1969 : 101)

Ces informations s'inscrivent dans l'objectif « mol » de la didacticité et ont pour but de « faire savoir ».

L'objectif « dur » de la didacticité n'est pas clairement repérable dans le texte en raison de l'absence de hiérarchie entre l'émetteur et le récepteur mais on peut en identifier des traces dans : « *je vous dispense de m'écrire* » (id. : 102) (il s'agit de dire « de ne pas faire »).

Quant à « l'extrémité molle » de la didacticité, elle apparaît dans ce texte à travers les références à la publication du roman, à l'action des journalistes pour le contenu du texte et dans la publication de la lettre dans le recueil de *Lettres à ses amis*. On note donc une double opération de vulgarisation.

Les formes de didacticité sont définies à partir des statuts des interlocuteurs : il semble qu'il s'agit de collègues de travail (instituteurs « *la pédagogie* »), qu'ils sont français (destinataires désignés nominativement : *Jeanine, René*) et qu'il existe entre eux une certaine proximité en dépit d'une conjoncture sociopolitique difficile

J'aurai certainement comme adjointe à l'école de garçons la femme de l'administrateur en chef de la commune mixte ! Situation absolument cornélienne - j'espère tout de même que cela ne tournera pas au drame – pourvu qu'on ne nous flanque pas une grève à la rentrée. (op.cit : 102)

L'émetteur entretient l'attention du destinataire par des phrases interrogatives qui servent à l'interpeller et à relancer son intérêt :

- « *Vous avez bien vu comment les journalistes se pressent ?* » (p.101)
- « *Vous ne savez pas ?* » (p.102)

Cette didacticité situationnelle va conditionner la didacticité linguistique dont les indices apparaissent dans le style détendu du destinataire : l'ironie et la plaisanterie émaillent son texte :

-« *vous voir-sûr*

- *comment les journalistes se pressent*

- *cela m'est bien égal*

-*avec ce bouquin*

-*comme on n'aura pas à m'exhiber... »* (p.101)

Enfin, s'agissant de la didacticité fonctionnelle, on peut dire que cette lettre participe à l'actualité, à la fois professionnelle et politique du moment et peut constituer un document utile pour la postérité (qui montre, notamment que l'amitié entre colonisés et colonisateurs est parfois effective même si pour M. FERAOUN cela ne l'a pas empêché de se faire assassiner par un commando de L'OAS. Cet état de fait intervient pour mettre en évidence le caractère vengeur aveugle des forces coloniales.)

La description de la didacticité dans les textes ci-dessus, montre bien que les textes choisis sont aptes pour servir de supports à notre expérience d'enseignement/apprentissage.

C'est en les introduisant dans l'opération d'enseignement qu'ils passeront du statut de documents authentiques à celui de documents didactiques. Dans cette phase, la didacticité seconde sera transformée, grâce aux opérations de didactisation, en didacticité première ; cette transformation sera décrite en détail au moment de l'expérience.

Le second outil auquel il a été fait appel dans l'étude des textes, c'est la méthode dite globale initiée par GRUCA (et alii) et qui nous a semblé convenir à l'esprit de notre expérience.

2. Approche des textes littéraires : la méthode globale

L'approche proposée par GRUCA³⁶ ne néglige pas, pour autant qu'elle soit globale, les aspects les plus importants du texte. A propos de l'impact de la polysémie du texte sur la compréhension chez les apprenants, elle affirme que L'exploration des principaux étonnements va mettre en relief les possibles de la langue et du texte et favoriser une lecture approfondie et plurielle. Il ne s'agit pas de faire un sort à chaque mot ou à chaque phrase et tomber ainsi dans les travers d'une explication détaillée qui consiste trop souvent en une paraphrase du texte, mais d'arrêter ou de ralentir la lecture sur un réseau de quelques signes, sur des points susceptibles de produire des sens variables, bref sur certains aspects qui, au-delà de la reformulation, soulèvent l'interprétation. C'est au cours de cette étape que se déploie la polysémie du texte ; c'est aussi l'étape qui considère le littéraire comme un laboratoire de langue : même s'ils ne maîtrisent pas totalement le système langagier, les apprenants sont loin d'être insensibles aux variations linguistiques, aux écarts, aux connotations, aux figures de style, etc. Leurs difficultés peuvent même être un atout, car, d'eux-mêmes, ils s'interrogeront sur ce qu'ils ne connaissent pas ou ne comprennent pas au premier abord. (Ibid. : 178-179)

GRUCA expose également son point de vue sur l'aspect culturel qui, selon elle, constitue le véritable écueil dans le processus de compréhension des textes littéraires :

Ce ne sont pas tant les difficultés linguistiques qui font obstacle avec le littéraire, mais plutôt les éléments culturels véhiculés par les textes de fiction qui ne sont pas forcément partagés par toutes les cultures : l'apprenant étranger lit le texte en référence à sa propre culture et c'est cette posture qui peut être source de contresens. Il est donc nécessaire d'établir des bases solides, de faire sentir des symboles universaux et singuliers, afin que

³⁶ http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf consulté le 10-05-2019

l'apprenant puisse devenir metteur en scène de son sens en croisant l'univers créé par le texte de fiction et son univers personnel constitué par sa propre culture, ses connaissances et sa sensibilité. Dans ce croisement résident des similitudes et des différences : percevoir les premières, comprendre les secondes, c'est tout à la fois dynamiser une rencontre et la rencontre de l'autre éclaire la découverte de soi. (Ibid. : 179)

Après avoir exposé les grands traits de l'approche dite globale, GRUCA propose quelques activités susceptibles de parachever l'étude du texte ; elle les décrit ainsi :

Cette étape, qui favorise un jeu de va-et-vient entre le texte source et le texte à produire, doit notamment mettre en relief les phénomènes de littéarité et doit permettre la construction de textes et de discours différents. Associer aux activités lectorales des activités ludiques, orales, scripturales, c'est prendre en compte les différentes compétences et faire appel à la créativité de l'apprenant au-delà des exercices et des activités traditionnels. (Ibid. :179)

S'agissant du travail du pédagogue et de l'objectif de l'approche des textes littéraires, elle précise qu' « *il ne s'agit pas de proposer des outils pour une lecture exhaustive, ni des recettes utilisables avec tous les textes, mais des instruments d'analyse efficaces et récurrents pour pénétrer la densité de l'univers de fiction et soutenir une lecture-découverte.* » (Ibid. :182)

Il ne s'agit pas non plus de chercher à tout exploiter mais plutôt à éveiller l'imaginaire : En langue étrangère, il faut savoir ne pas chercher à tout exploiter, mais guider l'apprenant vers des aspects essentiels incontournables pour sa construction du sens ; il faut assurer une capacité interprétative, aussi imparfaite soit-elle. Pour le reste, chaque lecteur, attiré par ce qui fera appel à son imaginaire, à son expérience, comblera les omissions conscientes du questionnaire proposé et croisera sa sensibilité aux possibles du texte. (Idem)

L'expérience étant constituée d'une partie formative et d'une partie sommative (tests), il est indispensable de présenter le mode d'analyse et d'évaluation adopté pour examiner les tests.

3. Enseignement du FLE et approche de l'analyse des erreurs

Notre expérience se trouve constituée de deux parties : l'une concerne l'étude des textes qui sera soumise à la didacticité des textes littéraires et à l'approche globale d'I. GRUCA

tandis que l'autre se rapportera au traitement des résultats des tests et sera examinée à l'aide de l'approche des erreurs.

Cependant, si, dans l'usage commun, faute et erreur se confondent et sont soumises à des acceptions approximatives, dans l'approche de l'analyse des erreurs, elles sont clairement distinctes. C'est pourquoi, avant d'aborder l'approche, il est indispensable de préciser ce qui distingue la faute de l'erreur.

3.1. Différence entre faute et erreur

Dans le langage commun, les notions de faute et d'erreur sont des termes interchangeables :

Faisant toutes deux référence au sentiment de s'être trompé, erreur et faute sont des mots souvent confondus. La différence, bien que subtile, n'en est pas moins présente : une faute (altération du latin falsus, faux), c'est un manquement à une règle (morale, scientifique, artistique...), à une norme, alors qu'une erreur (nom emprunté du latin error, errer d'où incertitude, ignorance) n'est rien d'autre qu'une méprise, une action inconsidérée, voire regrettable, un défaut de jugement ou d'appréciation. Ainsi commettra-t-on une faute de français (c'est-à-dire une faute contre l'ensemble des règles régissant notre langue, comme on le disait à une époque), une faute de goût (manquement à la bienséance) mais une erreur judiciaire.³⁷

Certains linguistes ont voulu faire de la conscience de la méprise la distinction entre faute et erreur. Ainsi, Gheorghe DOCA rappelle que les fautes sont liées à la performance :

En marge, dans son ouvrage, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère* Gheorghe Doca expose la relation directe entre fautes et performances car l'apprenant, conscient des règles linguistiques, peut s'auto-corriger. En revanche, les erreurs viennent inconsciemment et involontairement parce que l'apprenant, incompetent, souffre d'une méconnaissance ou d'une connaissance incomplète du système linguistique de la langue cible. » (NDIBNU, ONANA, 2014 : 181)

³⁷ <http://parler-francais.eklablog.com/erreur-faute-a5553353> consulté le 15-06-2016.

Cependant, en didactique, faute et erreur sont des termes clairement distincts. En effet, J. P. CUQ définit l'erreur comme étant l'« *écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé.* » (CUQ et alii, 2003 : 86)

Si les fautes relèvent de la performance, les erreurs relèveraient de la compétence.

C'est ce que précise DEMIRTAS lorsqu'il affirme :

Les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de "cheval" en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier) [tandis que] les fautes correspondent à des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé). (DEMIRTAS, Gümüş, 2009 : 127-128)

Plus globalement, la distinction repose sur l'idée de responsabilité – pour ne pas dire de culpabilité (à la différence du péché, la faute n'a pas forcément de connotation religieuse...- mais force est de constater qu'elle reste le plus souvent moralement connotée dans l'inconscient collectif). Nous sommes responsables de nos fautes, en ce que nous sommes censés connaître les règles, les lois qui prévalent. En revanche, une erreur est le plus souvent commise de façon involontaire – sans intention délibérée, donc de bonne foi (à la différence d'un mensonge) –, par inattention, par maladresse, par oubli, par ignorance...

Cependant, dans l'approche de l'analyse des erreurs, il ne suffit pas de repérer les fautes et les erreurs, il faut également les classer et les répertorier pour pouvoir les soumettre à des évaluations et des appréciations quantitatives et qualitatives.

3.2. Typologie des erreurs

Dans la production écrite, il existe deux grands types d'erreurs : les erreurs de contenu et les erreurs de forme. Le premier genre concerne :

➤ la compréhension de l'apprenant de la consigne : « *quand l'apprenant lit la consigne (le sujet) à rédiger, l'idéal serait qu'elle soit bien comprise par l'apprenant. Sinon, son texte sera mal cadré, totalement ou partiellement hors-sujet.* »

Il est nécessaire aussi de respecter la cohérence et la cohésion du texte : « *La construction d'un plan (introduction, développement et conclusion), la transition entre les idées (cohésion) et entre les paragraphes (cohérence) pour assurer la cohérence textuelle deviennent ainsi indispensables.* » (DEMIRTAS, 2009 : 129)

➤ Le deuxième genre, - et c'est celui qui nous importe-, est lié aux erreurs syntaxiques, morphologiques, lexicales, orthographiques comme : la terminaison des verbes, l'accord du sujet, la construction des phrases, le choix du vocabulaire, l'orthographe des mots etc.

DEMIRTAS (2009 :130) décompose ces erreurs de formes en trois catégories :

- Groupe nominal : ce sont les erreurs lexicales et grammaticales telles que les déterminants (articles : féminin, masculin), les adjectifs (comparatifs, superlatifs), l'accord en genre et en nombre, les génitifs et les composés (noms et adjectifs), etc.
- Groupe verbal : il s'agit des erreurs morphologiques telles que la conjugaison des verbes, les temps, les aspects, les auxiliaires de modalité, la passivation, les autres (gérondifs, infinitifs), etc.
- Structure de la phrase : il est question des erreurs syntaxiques telles que l'ordre des mots, les pronoms relatifs, les conjonctions, les mots de liaison, la ponctuation et l'orthographe.

Cependant, « *la définition des différentes catégories d'erreurs dépend, entre autre, de la langue étudiée et il faut déjà distinguer la langue orale et la langue écrite.* »³⁸ (CABASSUT, 2006 : 21)

Par ailleurs, TAGLIANTE présente quelques types d'erreurs : « *erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique* » (DEMIRTAS et GÜMÜS, 2009 : 128).

CATACH, quant à elle, ajoute d'autres types d'erreurs qu'elle classe suivant les conditions qui ont été à l'origine de l'apprentissage. Ainsi, une acquisition défectueuse des sons entraîne forcément, selon elle, une production écrite qui reflètera ce défaut. CATACH classe ces erreurs dans la catégorie des « *erreurs à dominante phonétique* » (exemples des sujets qui ne distinguent pas entre les sons voisés et les sons sourds, ou rencontrent des difficultés avec les sons nasalisés). Elle propose, pour remédier à ce problème « *d'assurer l'oral pour asseoir la connaissance précise les différents phonèmes.* »³⁹

³⁸ Nous n'avons pris en considération que les types d'erreur commises à l'écrit.

³⁹ http://ien-saverne.site.ac-strasbourg.fr/marathon/wp-content/uploads/2014/10/8_Typologie_erreurs_CATACH.pdf consulté le 02-07-2017.

Il arrive que la production orale soit correcte mais que la production écrite soit erronée. Ici, la difficulté réside dans le fait que le son (phonème) a plusieurs équivalents à l'écrit (plusieurs graphèmes possibles). Ces erreurs dites à **dominante phonogrammique** peuvent apparaître, par exemple, chez « *l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes. O est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.* »(id)

A l'écrit, d'autres erreurs peuvent être causées par la non maîtrise des « *suppléments graphiques* », c'est-à-dire des lettres qui ne se prononcent pas mais qui remplissent un rôle de liaison ou d'accord. Ces erreurs sont dites à « **dominante morphogrammique** ».

« *Les erreurs à dominante morphogrammique sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales (dans ce cas, elles portent sur les accords et ne relèvent pas d'une logique immuable).* » (id)

Catach distingue également les erreurs occasionnées par la confusion entre les **homophones** (lexicaux tels « père et pair » ou grammaticaux tels ma et m'a).

Les erreurs peuvent aussi être causées par la non maîtrise de signes qui ne « relèvent pas de l'alphabet (**les idéogrammes**), comme les majuscules ou la ponctuation.

Enfin certaines erreurs « *n'étant pas justifiables d'un enseignement* »(id) ne trouvent pas d'explication logique et sont réfractaires à une réparation efficace.

La distinction de ces formes d'erreurs permet un classement rationnel de ces erreurs et aide même, dans certains cas, à en dévoiler les causes, ce qui est un élément important dans l'analyse.

3.3. Mode d'analyse des erreurs

Selon le professeur H. BROWN, l'analyse des erreurs consiste en l'observation de ces erreurs commises par des apprenants. En effet, il

[...] remarque que les apprenants font des erreurs et que ces erreurs peuvent être examinées et catégorisées afin de révéler quelque chose du système s'opérant dans le cerveau de l'apprenant ; ce fait a mené à une poussée de l'analyse des erreurs des apprenants. On peut donc dire que l'analyse des erreurs est une étude systématique qui a pour objet de

découvrir l'origine des erreurs faites par des apprenants de L2 (In. NAMUKWAYA, 2014 : 213)

On retiendra de cette définition que l'analyse des erreurs se base sur une étude systématique et cela dans le but de connaître la source de l'erreur. PORQUIER et FRAUENFELDER affirment que l'analyse des erreurs consiste à repérer les erreurs par rapport à un apprentissage antérieur de la langue étrangère :

Pour Frauenfelder et Porquier " toute analyse d'erreur commence par une identification provisoire des erreurs, qui ne peut se faire que selon des repères distincts, voire concurrents, même s'ils peuvent coïncider. Le système de langue étrangère, (...) ce qui implique des jugements de norme et d'acceptabilité ; l'exposition antérieure à la langue étrangère, c'est-à-dire ce qui, dans un cadre institutionnel, a déjà été étudié et est présumé appris et la grammaire intériorisée d'un apprenant, à un stade donné et dans son développement longitudinal". (in. DELEN KARAAĞAÇ, 2006 : 128)

L'analyse des erreurs s'appuie également, dans une opération parallèle, sur l'évaluation qui, dans cette approche, obéit à des règles et des pratiques définies par les didacticiens.

3.4. Modes d'évaluation

L'évaluation est une opération indispensable dans les processus d'enseignement/apprentissage⁴⁰. Ainsi, D. GOURGUE considère qu'avant tout début d'enseignement et tout objectif à atteindre, il faudrait commencer par une évaluation de départ et cela pour avoir une idée des différents acquis de l'apprenant et ne pas tomber dans le « vu » et le « revu » dans la classe. Il s'agirait, en effet, de faire un diagnostic qui permettrait à l'enseignant de rééquilibrer son objectif d'enseignement. Cette évaluation de départ

- Permet d'établir un état des acquis de l'élève, point de départ indispensable à la définition concertée avec lui de ce qu'il sait ou pas, de ce qu'il sait faire ou pas.
- Une dynamique d'apprentissage autour des compétences peut alors se construire en associant l'élève et sa famille.⁴¹

⁴⁰O. REY & A. FEYFANT, « Evaluer pour mieux faire apprendre » PP2-3 <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf> consulté le 04-04-2019

⁴¹http://www.ac-grenoble.fr/ien.grenoble5/IMG/pdf_Evaluer-2.pdf consulté le 01-02-2016)

Ensuite, au cours d'un apprentissage il est important de prévoir une évaluation formative afin de caractériser l'état d'avancement des apprenants, selon D. GOURGUE, elle

- Permet à l'**enseignant** de faire le point, à un moment donné de l'apprentissage, sur le degré de maîtrise des compétences.
- Permet d'identifier les lacunes, les erreurs et de déterminer les élèves en difficulté.
- Permet de réguler l'action pédagogique ("corriger le tir"/ différencier/mettre en place des activités de soutien/prévoir l'aide personnalisée...)
- A une fonction régulatrice pour accompagner la réussite des élèves.⁴²

La dernière évaluation est celle qui conclut la séquence d'apprentissage. Elle est effectuée dans le but de déterminer si les objectifs d'apprentissage fixés ont été atteints, elle est « *Destinée à faire le bilan, la **somme** des compétences et des connaissances des élèves après une séquence d'enseignement ou après une période donnée (fin de trimestre/d'année...)* »⁴³

En réalité les pratiques d'évaluation sont nombreuses et interviennent dans de nombreux domaines d'apprentissage et de formation. On compte des évaluations certificatives (à l'issue de laquelle un diplôme ou certificat est délivré), des évaluations pédagogiques (qui sanctionnent le passage d'un niveau scolaire ou de formation à un autre), les évaluations par spécialité ou par critères, etc. ; de nombreux chercheurs remettent fortement en question le concept même d'évaluation et posent un certain nombre de questions qui montrent le côté aléatoire⁴⁴ et subjectif de l'opération d'évaluation. Les chercheurs qui se sont penchés sur cette question se sont même demandé s'il n'était pas plus rationnel de définir avec précision l'objet réel de l'évaluation⁴⁵ : qu'est-ce qu'on évalue ? Le travail de l'apprenant, l'apprenant lui-même, le programme en vigueur, le mode d'enseignement, l'institution, etc. ? : On peut constater que les glissements d'un objectif à un autre ne sont pas inévitables.

En ce qui concerne notre travail, nous n'avons pas dépassé l'évocation de ces problèmes pour aller à la recherche de probables solutions étant donné que cela dépasse le cadre de

⁴² idem

⁴³ Id.

⁴⁴ Ce côté aléatoire est mis en relation avec « le souci de la mesure » qui gouverne la note. Cf. REY et FEYFANT p. 9.

⁴⁵ REY et FEYFANT, op cit P. 3

cette étude ; c'est pourquoi, nous nous sommes tenue aux formes de l'évaluation reconnues et appliquées dans l'enseignement/ apprentissage du français.

L'appellation « évaluation diagnostique est fortement contestée par E. CHARMEUX⁴⁶ qui considère que ce qualificatif sent fortement le médical ; elle propose de rester sur la dénomination « test de départ » à la fois simple et explicite pour désigner une évaluation - témoin que l'on effectue au début du programme d'apprentissage et ne considère que deux formes d'évaluations à appliquer, l'une au cours de l'apprentissage, l'autre en fin de programme. Elle précise cela ainsi :

C'est pourquoi, je pense plus prudent d'en rester à ces deux formes essentielles et incontournables, que sont l'évaluation formative et l'évaluation sommative, et de parler plus simplement d'évaluation de "départ", pour celle qui doit servir de point de comparaison permettant de mesurer les acquis nouveaux de l'élève.

Elle présente ces deux évaluations succinctement dans le tableau suivant :

Les deux grandes formes de l'évaluation

| comment on les nomme | à quoi elles servent (leur fonction) | sur quoi elles portent (leur objet) | quand on doit les prévoir |
|-----------------------------|---|--|---|
| Evaluation <i>sommative</i> | à repérer les acquis des élèves et certifier leurs compétences; elle pose une barrière pour le passage dans le secteur suivant (scolaire ou professionnel) ; sa fonction est <i>certificative</i> | elle peut (et doit) s'effectuer de <i>l'extérieur</i> du système d'apprentissage auquel elle n'appartient pas.les composantes des <i>savoirs acquis</i> par les élèves, qu'elle met en relation avec les <i>compétences socialement exigées</i> pour le passage dans un autre secteur, afin de déterminer les possibilités de passage en question. | en fin de travail , pour justifier le passage dans le secteur supérieur elle a intérêt éventuellement à exister aussi en début du travail d'enseignement, afin de déterminer les "savoirs-déjà-là" des élèves et permettre une évaluation de leurs progrès accomplis. |
| Evaluation formative | à organiser et à réajuster le travail d'apprentissage . Sa fonction est <i>régulatrice</i> | elle ne peut s'effectuer que de <i>l'intérieur</i> du système d'apprentissage dont elle est partie | régulièrement , mais pas trop souvent, tout au long du travail |

⁴⁶ <https://www.charmeux.fr/evalformetsomm.html> consulté le 08-05-2019

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>intégrante, et avec les apprenants; elle ne juge ni les élèves, ni même leurs performances, mais définit à la fois quantitativement et qualitativement le travail à effectuer pour atteindre les objectifs fixés .le chemin parcouru dans la direction des objectifs à atteindre, et l'activité d'enseignement elle-même;</p> <p>elle se caractérise par une prise de décision quant aux suites à donner au travail d'apprentissage, notamment dans la gestion du temps; elle inclut nécessairement le regard de l'élève sur ses propres savoirs.</p> | <p>d'apprentissage ; pour être à la fois satisfaisante et efficace, elle doit avoir quatre vertus :</p> <p>elle doit être rare, précise, prévue, et, de préférence...joyeuse...!</p> |
|--|--|--|--|

Ces évaluations rejoignent celles définies par GOURGUE.

Nous avons donc retenu le test de départ comme évaluation-témoin et nous avons effectué le test d'arrivée comme évaluation sommative, tandis que les tests de contrôle intermédiaires ont servi à vérifier l'état d'avancement des apprenants et le stade de compréhension et d'acquisition atteint et ont, donc, constitué l'évaluation formative.

La progression proposée ci-dessus vise, entre autres objectifs, à analyser les difficultés rencontrées par les apprenants et à prévoir une pédagogie plus adaptée et des programmes plus appropriés.

Dans ce chapitre, nous avons posé les fondements théoriques de notre étude qui serviront à mieux saisir les dimensions didactiques et pédagogiques de notre expérience.

Cette première partie a servi à asseoir les instruments théoriques et méthodologiques qui seront utilisés dans notre étude et qui contribueront à la réalisation de notre expérience qui sera décrite dans la seconde partie dont les bases se trouvent ainsi jetées.

DEUXIÈME PARTIE : MISE
EN PRATIQUE DE LA
DIDACTICITÉ DES TEXTES
LITTÉRAIRES :
EXPÉRIENCE ET
RÉSULTATS

Cette partie, pratique, est consacrée à la description de l'expérience, à la manière dont elle a été organisée dans les préalables, les conditions de travail, et l'exploitation des savoirs. Ceci constituera le premier chapitre. L'expérience est répartie en plusieurs séances chacune d'elles étant conclue par un test de contrôle visant à vérifier l'acquisition des connaissances.

Dans un second chapitre, les tests sont examinés et les erreurs répertoriées. Cette phase de repérage et de classement des erreurs est un préalable indispensable à l'analyse des résultats.

Un troisième chapitre sera réservé à l'analyse de ces résultats au cours de laquelle nous tenterons de saisir les causes probables et les mécanismes qui ont donné lieu à tel ou tel type d'erreur.

Enfin, dans un quatrième chapitre, nous examinerons les modes de traitement de l'erreur en posant cette dernière au cœur de l'acte didactique et en montrant que l'erreur, loin d'être un facteur réducteur de l'apprenant et un obstacle pour l'enseignant, peut devenir, au contraire, un moteur d'enrichissement chez l'enseignant et de progression chez l'apprenant.

Nous ouvrirons le schéma global de cette partie pratique par le premier chapitre dans lequel nous procéderons à la description du déroulement de l'expérience.

CHAPITRE PREMIER :
DÉROULEMENT DE
L'EXPÉRIENCE :
PRÉALABLES, CONTENUS
ET OBJECTIFS

Ainsi, dans un premier temps et s'agissant de l'expérience, nous tenterons de poser les fondements sur lesquels elle sera élaborée avant de décrire son déroulement. Les données préliminaires seront composées d'informations relatives aux conditions qui participent à sa réalisation comme le profil des apprenants, la didacticité qui s'organise autour des textes proposés à l'étude et le programme de l'expérience et sa mise en pratique.

Dans la partie théorique, nous avons abordé la didacticité seconde qui se manifeste dans les discours ordinaires et les documents authentiques ; nous avons décrit les indices de cette forme de didacticité dans les textes composant notre corpus afin de justifier partiellement ce choix mais aussi dans le but de marquer le passage de ces textes du statut de documents authentiques ou ordinaires à celui de documents didactiques. La didacticité qui animera alors l'exploitation de ces textes sera une didacticité première en raison de l'utilisation des textes dans un cours de français, situation qui fait appel au contrat didactique et qui exige un discours didactique. Toutes ces conditions seront abordées dans les développements suivants.

1. Préparation des préalables et didacticité

Avant de décrire le déroulement de l'expérience, il faut procéder tout d'abord, à la réalisation d'un certain nombre de préalables indispensables au bon déroulement de l'expérience.

Les éléments nécessaires à l'expérience sont constitués par des éléments humains (enseignante et apprenants), par le contenu de l'expérience (textes et outils d'exploitation des textes) et par le programme de l'expérience (préalables, déroulement et objectifs). Le profil des apprenants sera le premier point à décrire.

1.1. Profil des apprenants soumis à l'expérience

Les apprenants soumis à l'expérience sont des étudiants de troisième année de licence de français LMD, spécialité « français des affaires » (année 2014). Le groupe est composé de 16 apprenants⁴⁷ (14 filles et 2 garçons) dont l'âge varie entre 20 et 24ans. Ils sont algériens et sont tous inscrits au module d' « expression écrite » pour la troisième année consécutive. La plus part est supposée avoir suivi leurs études dans les institutions éducatives

⁴⁷ Au début de l'expérience les étudiants étaient au nombre de 21, puis nous avons constaté l'absence de 5 étudiants qui ont, par conséquent, été exclus de l'expérience parce qu'ils n'ont pas participé à toutes les activités.

algériennes⁴⁸. Leur langue de première socialisation est, pour la plupart d'entre eux, le dialecte algérien et la langue française est classée politiquement et culturellement comme langue étrangère malgré la place privilégiée que la colonisation lui a réservée pendant plus de 130 ans. Ces apprenants n'ont fait l'objet d'aucune autre sélection particulière.

Ces apprenants sont désignés de façon symbolique et donc anonyme au cours de l'expérience.

1.2. Programme de l'expérience

Avant d'exposer les parties du programme de notre expérience et notamment pour justifier le choix des textes de notre corpus, il est indispensable de rappeler le contenu du module de « techniques d'expression » que nous sommes tenus de respecter (partiellement ou totalement) et sur lequel se greffe notre expérience.

- Contenu du module d'« expression écrite » en troisième année de licence LMD « français des affaires ».

Le programme du module d'« expression écrite » se base sur des centres d'intérêt qui ont un lien avec le monde du travail. Cela étant dit, bien qu'il regroupe des points d'ordre professionnel, il reste néanmoins un module d'expression écrite où l'étudiant est appelé à améliorer son écrit et ses productions langagières.

En examinant le programme de troisième année de licence LMD, nous avons remarqué que la lettre administrative faisait partie des sujets de cours. Sur cette base, nous avons inclus des textes littéraires du genre épistolaire dans le but de conserver l'esprit du programme. Notre objectif vise à sortir du cadre de la production mécanique (conditionnée par des modèles et que l'absence de modèles inhibe) de la rédaction des textes à caractère professionnel et de permettre à l'apprenant de diversifier ses compétences dans la production écrite et d'acquérir éventuellement plus d'aisance dans l'écriture de lettres qu'elles soient administratives ou non.

C'est dans cette perspective que s'inscrit le choix de notre corpus.

- Choix des textes support

Notre choix s'est fixé sur trois textes :

⁴⁸ Où le français est enseigné à partir de la 3ème année primaire

- Texte 1 « A Jeannine Nouvelle » (M. FERAOUN, 1969 : 101-102)
- Texte 2 : « La chèvre de monsieur Seguin » (A. DAUDET, 1984 : 47-54)
- Texte 3 : « Lettre à d'Alembert sur les spectacles, l'immoralité de Molière » (ROUSSEAU, in LAGARDE et MICHARD, 1965 : 276-278).

Le choix de ces textes a été gouverné par le souci de proposer à l'apprenant des textes de difficulté variable, allant du facile (texte1) au difficile (texte 3) en passant par la difficulté intermédiaire (texte 2). Ces textes présentent des registres allant du commun (T. 1 et 2) au soutenu (T. 3) et du référentiel (T. 1) au poétique (T. 2).

Le choix a été assez difficile étant donné la profusion des œuvres littéraires et leur diversité. Cependant, nous avons opté pour un auteur francophone algérien (M. FERAOUN) et deux auteurs français, l'un du XVIII^{ème} siècle (ROUSSEAU), l'autre du XIX^{ème} (DAUDET) siècle en raison essentiellement de leur écriture normée et des sujets qui sont abordés et qui reflètent leurs préoccupations socio culturelles.

Ce choix a été inspiré par les orientations proposées par GRUCA⁴⁹ dans sa vision des textes littéraires qui, selon elle, s'inscrivent dans l'individualité autant qu'ils appartiennent à l'universalité. Ainsi, dit-elle,

Si les œuvres littéraires traversent les frontières et transcendent les époques, c'est parce qu'elles placent l'homme au cœur de leurs préoccupations et qu'elles traitent de sa place dans le monde, de sa vision et de sa version de la vie. L'amour, la mort, le mystère de la vie et de la création, le métier de vivre, le bonheur, la nature, les sentiments, etc., sont autant de thèmes, de mythes, d'archétypes, porteurs de singularité mais également d'universalisme. En littérature, l'objet du discours a déjà été traité, repris, éclairé, explicité, controversé, réécrit maintes et maintes fois, mais toujours renouvelé par la mise en œuvre du langage. Les liens entre les textes et les œuvres sont tout autant thématiques que formels, discursifs, textuels et génériques : les œuvres littéraires se jouent dans les variations linguistiques, culturelles et esthétiques pour parler de l'homme et du monde. (Gruca, 2009 : 180)

Sur la base de cette caractérisation sommaire de la littérature, on comprendra que le choix des textes doit obéir à des stratégies qui font intervenir des perspectives et des points de

⁴⁹ http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf consulté le 10-05-2019

vue à la fois communs et variés selon les modes de penser des uns et des autres et les objectifs que s'assignent les différents modes d'apprentissage. Cependant, et en s'inspirant de travaux d'autres chercheurs, GRUCA résume cette stratégie du choix des textes ainsi :

Elle consiste à présenter des textes littéraires, non pas juxtaposés au fil des leçons ou des dossiers, éparpillés çà et là, mais rassemblés en groupements pour permettre à l'apprenant de cerner les correspondances qu'entretiennent les textes entre eux. Cette approche, qui montre combien la littérature se renouvelle par reprise de la même matière, favorise franchement l'interculturel, notion phare en didactique des langues (Abdallah-Preteuille, 1996 ; De Carlo, 1998), à condition d'offrir un corpus multiculturel et proposer des axes d'analyse capables de fédérer une confrontation interculturelle. Dans cette perspective, on peut sélectionner par structures, par types de textes (par exemple, le portrait pour prendre en charge le type descriptif), par genres selon des époques différentes ou selon les courants esthétiques, par topoi (l'incipit, la scène de rencontre, etc.) ou par thèmes. On peut mettre à jour la singularité d'un texte au regard d'autres de la même époque, envisager l'évolution d'un thème, d'un genre en diachronie, ou l'appréhender en synchronie, ou tout simplement bousculer la chronologie en favorisant d'autres angles d'approche. Si l'on vise un dialogue culturel et une compréhension interculturelle, la présence de textes francophones est évidente, mais il est souhaitable également de faire référence à la littérature de la langue maternelle si l'on a une classe homogène au niveau de la nationalité ou au bilinguisme inscrit dans le cursus éducatif. Il est possible de se contenter de deux textes et de commencer avec des genres familiers aux apprenants. Dresser des passerelles entre la langue-culture cible et la langue-culture source permet d'instaurer également une certaine connivence entre les cultures et place l'apprentissage dans un vaste continuum qui engage l'apprenant dans son intimité. (Id., pp.180-181).

Les textes que nous avons choisis étant, à l'origine, des documents authentiques, ils vont être soumis à l'intention de didacticité dès qu'ils sont introduits comme supports au cours de FLE. Un contrat didactique s'établit donc entre l'enseignante et les apprenants. Par ailleurs les textes sont apprêtés au cours de préalables de didactisation qui vont transformer leur didacticité seconde en didacticité première et faire du contrat didactique « faible », un contrat didactique « fort ». Cependant, avant de procéder à la préparation des textes, il sera utile de poser le diagnostic de base.

1.3. Le test de départ, un préalable à l'expérience

Parmi les préalables, il faut noter le test de départ qui représente un témoin important susceptible d'orienter les objectifs et la progression de notre expérience.

➤ utilité du test de départ : établissement des diagnostics

A la suite de D. GOURGUE⁵⁰ et d'E. CHARMEUX, nous considérons qu'avant tout début d'enseignement et tout objectif à atteindre, il faudrait commencer par une évaluation de départ et cela pour avoir une idée des différents acquis de l'apprenant. Il s'agirait, en effet, de faire un test-témoin qui permettrait à l'enseignant de rééquilibrer son objectif d'enseignement.

Cette évaluation de départ « *permet d'établir un état des acquis de l'élève, point de départ indispensable à la définition concertée avec lui de ce qu'il sait ou pas, de ce qu'il sait faire ou pas.* »⁵¹

Le test de départ⁵² a pour objectif donc de constater l'état des écrits des apprenants (état initial) au moment T₀ de l'expérience. Présenté comme a priori à notre expérience, il précède cette dernière.

Il consiste à inviter les apprenants à une production écrite ayant pour thème : « écrivez une lettre de motivation pour une demande d'emploi ». Cet exercice a été donné sans une préparation des apprenants aux différentes tournures de phrases susceptibles de composer le corps de la lettre.

La durée de l'exercice n'a pas été définie et cela pour permettre à l'apprenant de disposer de tout le temps nécessaire pour s'appliquer. L'exercice a pris une heure et demie.⁵³

Le test de départ s'inscrit dans l'objectif « dur » de la didacticité puisqu'il répond à l'opération « dire de faire » et obéit aux formes linguistique, situationnelle et fonctionnelle de la didacticité.

La seconde phase, dans ces préalables, consiste dans la préparation des textes.

⁵⁰ Cf. supra, p. 30, propos de Dominique Gourgue sur l'évaluation

⁵¹ Idem

⁵² Voir annexe n°3

⁵³ L'analyse des résultats sera effectuée dans le chapitre 4 de cette étude.

1.4. Préparation des textes et didacticité

Dans un deuxième temps, les textes du programme de l'expérience ont été recopiés et imprimés de manière à ce que chaque apprenant puisse disposer d'une copie⁵⁴. La distribution des textes a lieu au début de chaque nouvelle séance ouvrant l'étude d'un nouveau texte et l'apprenant demeure en possession des textes qui lui sont remis jusqu'à la fin de l'expérience.

En raison de sa longueur, le texte de ROUSSEAU a été scindé, en deux parties pour en faciliter la répartition en séquences. Pour les mêmes raisons, le texte de DAUDET a été divisé en trois parties. Le texte de FERAOUN, plus court, a été étudié en une séance.

Les dictionnaires étant des instruments de travail indispensables à l'expérience, les apprenants sont exhortés à se munir de dictionnaires personnels.

Les exemplaires des textes utilisés par l'enseignant⁵⁵ contiennent les indices suivants :

- Les mots considérés comme difficiles sont notés en gras et leur explication est portée entre parenthèses.
- Les structures appelant des éclaircissements sont marquées en gras et leurs explications sont notées entre parenthèses.
- Les questions prévues pour l'étude de chaque texte figurent au bas de la copie de l'enseignant.

Ces préparatifs font partie des opérations de didactisation des textes qui participent à la transformation de la didacticité seconde en didacticité première dans la mesure où ils introduisent ces documents, de facto, dans le cadre didactique.

Les exemplifications, explications et autres moyens utilisés pour faciliter la compréhension des textes renvoient à un discours didactique fort et visent l'objectif « mol » de la didacticité. Dans cette phase, c'est la forme linguistique de la didacticité qui se manifeste pour « informer et faire savoir » et « faire agir ou réagir » ; c'est pourquoi, on s'attend à des questions et à des réponses.

Les tests de contrôle⁵⁶ qui interviennent à la fin de chaque texte ou partie de texte étudiés sont également conçus et préparés avant le début de l'expérience⁵⁷. Cette opération

⁵⁴ Voir copies des textes remis à l'étudiant, annexe n° 5

⁵⁵ Voir exemplaires utilisés par l'enseignant, annexe n° 6

formative répond à l'objectif « dur » de la didacticité (« dire de faire ») et participe à la forme fonctionnelle de la didacticité en raison du fait que l'apprenant va tenter de mettre à profit les connaissances acquises pendant le cours dans des emplois plus larges. On peut constater un aspect réduit de l'objectif « extrémité molle » de la didacticité, la vulgarisation apparaissant timidement dans l'élargissement du domaine des utilisations de l'apprenant.

Au terme de l'expérience, une dernière évaluation, sommative, est effectuée. Dans ce test l'apprenant est invité derechef à écrire une lettre de motivation en vue de postuler à un emploi. Les formes linguistique et fonctionnelle de la didacticité placeront l'apprenant en situation de produire un texte où il mettra à profit toutes ses connaissances relatives à l'écriture d'une lettre. Au cours de cet exercice, l'objectif « dur » (dire de faire) et l'objectif « mol » (faire agir ou réagir) se manifestent en même temps que l'objectif « extrémité molle » (généralisation, vulgarisation) de la didacticité.

Ces préparatifs entrent dans l'esprit de didacticité qui s'organise autour du contrat didactique qui lie l'enseignante aux apprenants et qui définit les conditions de la forme situationnelle de la didacticité ; cette relation pose la hiérarchie entre le professeur comme détenteur d'un savoir (l'intérêt de la littérature) et possédant, par conséquent, le statut qui le rend apte à transmettre ces connaissances à ses apprenants.

2. Déroulement de l'expérience : Etude des textes et évaluation formative

La durée impartie à la réalisation de l'expérience est de quatre (4) semaines consécutives équivalant à huit (8) séances d'une heure et demie chacune (= un total de 12 heures), à raison de deux séances par semaine (=3heures). L'opération a eu lieu au cours du premier semestre de l'année 2014 (du 19 octobre 2014 au 09 Novembre 2014). Les textes sont abordés dans l'ordre suivant et selon la répartition horaire qui apparaît dans le tableau ci-dessous :

⁵⁶ Voir annexe n° 4

⁵⁷ Les tests de contrôle sont préparés à l'avance comme exercice prévu dans les objectifs à atteindre.

| Semaines | Séances | Activités | Contrôles |
|--------------------------|--------------------------------|----------------------------------|----------------|
| 1 ^{ère} semaine | 1 ^{ère} séance (1h30) | | Test de départ |
| | 2 ^{ème} séance (1h30) | Texte de Feraoun | Test C1 |
| 2 ^{ème} semaine | 1 ^{ère} séance (1h30) | T. Chèvre 1 ^{ère} P. | Test C2a |
| | 2 ^{ème} séance (1h30) | T. Chèvre 1 ^{ère} P. | Test C2b |
| 3 ^{ème} semaine | 1 ^{ère} séance (1h30) | T. Chèvre 1 ^{ère} P. | Test C2c |
| | 2 ^{ème} séance (1h30) | Rousseau 1 ^{ère} partie | |
| 4 ^{ème} semaine | 1 ^{ère} séance (1h30) | Rousseau 2 ^{ème} P. | Test C3 |
| | 2 ^{ème} séance (1h30) | La lettre administrative | Test d'arrivée |

2.1. Choix et justification de la démarche

La démarche suivant laquelle nous conduirons l'étude des textes choisis pour effectuer l'expérience est inspirée de l'approche décrite par Isabelle **GRUCA**. L'approche évoquée par cette auteure est peut-être restrictive parce qu'elle ne s'attache pas au détail. Cependant, cette approche dite globale se trouve parfois nécessaire dans la mesure où elle « *permet d'initier d'autres entrées qui prendront appui sur des informations partagées par tous* ». (GRUCA, 2009 : 177) En bref, elle peut servir de tremplin pour introduire des questions particulières. L'approche globale peut donner suite au « *repérage des invariants* » (Idem) -repérer le genre ou la catégorie à laquelle appartient le texte puis distinguer les traits linguistiques qui confirment l'appartenance ; ces opérations qui, selon GRUCA permettent de « *cerner la notion de texte, notion particulièrement complexe et de dégager la dominante de la séquence textuelle envisagée.* » (Op.cit. : 178)

GRUCA insiste sur le fait qu'il faut entrer dans le texte de façon graduelle et progressive :

Ainsi, la démarche pédagogique pour favoriser des entrées de compréhension dans l'espace littéraire doit être graduée et doit prendre en compte uniquement quelques spécificités, parmi les plus saillantes, du texte littéraire. Elle ne doit en aucun cas « écraser » le texte par un lourd

questionnaire injonctif, mais guider l'apprenant sur les points clés afin qu'il focalise son attention sur les fils directeurs et constructeurs de sens. Varier les procédures de guidage afin de ne pas se limiter à un simple jeu de questions-réponses, souvent stérile pour l'exploitation du littéraire, et accepter des réductions drastiques, des interprétations aussi imparfaites soient-elles mais non erronées, semblent être des principes clés à retenir. Pour le reste, l'imagination et la sensibilité du lecteur combleront les lacunes de l'appareil pédagogique mis en place, l'objectif essentiel visé étant, par ailleurs, la lecture de quelques œuvres en dehors de l'espace de la classe. (op.cit. : 179)

Par ailleurs, GRUCA fait observer que le fait de

« mettre l'accent au cours de l'exploitation pédagogique sur quelques éléments typiques du type envisagé, c'est non seulement donner à l'apprenant des outils pour parcourir le texte en question mais aussi des instruments d'analyse qu'il pourra réinvestir par la suite, sur d'autres textes, en autonomie ». (Idem)

Faire trouver les indicateurs de lieu qui jalonnent un texte descriptif (cf. DAUDET) qui, par définition, représente ce qui se situe dans l'espace, ou faire reconnaître les connecteurs logiques dans un texte argumentatif (cf. texte de ROUSSEAU) qui aident à identifier la thèse et l'agencement des arguments,

c'est conduire l'apprenant à identifier la structure d'un texte.

[...] c'est, également, faire étudier en situation ces mots grammaticaux en nuance complexe pour un étranger... De même, amener l'apprenant à se pencher sur l'analyse du champ lexical qui assure l'organisation thématique et sur le vocabulaire, à dominante appréciative, dépréciative ou neutre, c'est bien évidemment perfectionner son bagage lexical. (Ibid. p.178)

Nous avons opté pour une formule simplifiée de cette méthode, tout en conservant ses principes et ses objectifs et cela afin de préserver l'intérêt des apprenants pour la matière et éviter les obstacles inhérents à la formulation des questions. Selon ASTOLFI, la « *compréhension des consignes et la difficulté à situer la question dans la consigne* » (ASTOLFI, 1997 :13), peuvent créer des contresens ; mais tout en tâchant cependant de susciter la curiosité et l'envie d'en savoir plus.

L'approche sera donc la même pour tous les textes pour permettre à l'apprenant de s'y habituer et de prévoir les étapes sans que cela lui pose problème. Nous avons ainsi proposé six étapes :

1) **Lecture du texte** : cette opération vise à permettre à l'apprenant de se familiariser avec le texte, d'en avoir une idée globale. Elle contient deux phases de lecture dont l'une, la première, exécutée par l'apprenant, est silencieuse et dure dix minutes ; elle permet une immersion dans le texte. Quant à la seconde, elle consiste en une lecture à haute voix effectuée, à tour de rôle, par quelques étudiants ; cette lecture concerne la totalité du texte si celui-ci est court (texte de FERAOUN), et une partie du texte si celui-ci est long (ROUSSEAU et DAUDET). La lecture à haute voix familiarise les apprenants avec les mots qui peuvent les faire hésiter et sur lesquels ils risquent de buter et permet de vérifier la prononciation de certains mots qui peuvent poser problème à certains apprenants.

A ce stade, il s'agit de l'objectif «dur » de la didacticité au cours duquel l'enseignante « dit de faire ». La forme de la didacticité est prioritairement situationnelle.

2) **Explication de mots supposés difficiles** : cette étape est un préalable nécessaire à la compréhension du texte. Les mots posant problème sont ciblés par l'enseignante au cours de la préparation des textes mais aussi désignés par les apprenants à la suite de la lecture. Les termes retenus sont cherchés dans les dictionnaires dont sont munis les apprenants. Les résultats obtenus sont précisés, notés et vérifiés dans le texte.

Dans cette phase, l'objectif « dur » de la didacticité s'ajoute à l'objectif « mol » pour informer et « faire savoir ». A la forme situationnelle s'ajoute la forme linguistique de la didacticité. Les exemples, les explications, etc. font intervenir dans cette phase un discours didactique à son plus haut degré.

3) **Compréhension du texte** : cette étape vise à circonscrire les idées principales qui composent le texte. Elle a pour objectif de détourner les contre sens et les erreurs de compréhension et grâce aux questions posées, l'enseignante guide les apprenants vers les réponses attendues.

Au cours de cette opération les formes de didacticité situationnelle et linguistique sont confortées par la forme fonctionnelle dans la mesure où l'apprenant commence à s'approprier le sens et à participer à sa construction. Les objectifs de la didacticité oscillent

encore une fois entre « dur » et « mol ». ce dernier objectif passe de « faire savoir » à « faire apprendre ».

4) **Etude des structures de phrases** : cette étape invite à l'observation des phrases et en particulier celles qui présentent des formes et des emplois particuliers. Le but de cette phase est d'initier les apprenants à ces emplois et de les familiariser avec ces formes ; l'observation de ces structures constitue l'usage (acquisition d'un savoir) et la production de phrases similaires constitue l'emploi (acquisition d'une compétence).

Les phases 2, 3, 4 s'organisent autour des formes linguistique, situationnelle et fonctionnelle de la didacticité et oscillent entre l'objectif « mol » (informer et faire savoir) et l'objectif « dur » (dire de faire) de la didacticité.

Ces parties constituent la proportion la plus importante du discours didactique qui a pour fonction de mettre en pratique le contrat didactique afin d'en réaliser les objectifs.

5) **Expansion et exploitation** : dans cette étape, il s'agit d'élargir la réflexion de l'apprenant en l'orientant vers des thèmes et des idées de synthèse qui découlent du sujet contenu dans le texte. L'exploitation consiste en l'utilisation des sujets du texte comme prétextes à la production écrite réalisée par l'apprenant. (objectif « dur » et « extrémité molle » de la didacticité).

6) **Le test de contrôle** : évaluation formative : objectifs « extrémité molle » (généralisation), « dur » (dire de faire) et « mol » (faire agir ou réagir) de la didacticité

Il est un élément de la partie évaluative de l'expérience. Après les différentes phases qui ont constitué la partie formative de l'expérience, ce test vient clore l'étude du texte abordé en vue d'évaluer la progression de l'apprenant.

Après avoir mis en évidence le contenu de la démarche et les différentes parties de la progression adoptée dans l'étude des textes, nous allons procéder à l'analyse des textes à commencer par celui de FERAOUN.

2.2. Etude du texte n°1 : Lettre de Feraoun à J. Nouvelle

Le texte se présente ainsi :

Fort-National, 19 septembre 1953

A Jeannine Nouvelle,

Chère amie,

Le Fils du pauvre sortira au Seuil vers mars, et à Pâques je viendrai vous voir-sûr ; comme on n'aura pas à m'exhiber, je serai libre d'aller où je voudrai. Vous avez bien vu comment les journalistes se pressent ? Les entretiens ont lieu en mai et sont publiés en août ! Il y a encore des types avec qui j'ai bavardé et qui n'ont rien imprimé. D'ailleurs tout cela m'est bien égal parce que, avec ce bouquin, je ne suis en règle ni avec ma conscience, ni avec mes amis, ni avec le public. Il faudra mieux faire la prochaine fois.

Vous ne savez pas ? J'aurai certainement comme adjointe à l'école de garçons la femme de l'administrateur en chef de la commune mixte ! Situation absolument cornélienne - j'espère tout de même que cela ne tournera pas au drame – pourvu qu'on ne nous flanque pas une grève à la rentrée.

Bon courage à René qui doit déjà se trouver en plein dans la pédago. D'ici le 15 octobre je vous dispense de m'écrire. A moins que l'idée d'avoir une réponse ne vienne même pas vous effleurer. Dès que tout ira mieux je vous écrirai sans retard.

Bien amicalement

M. Feraoun (FERAOUN, 1969 : 101-102)

Le premier texte proposé est celui de Mouloud FERAOUN « à Jeannine Nouvelle » : le texte se présente sous forme d'une lettre authentique et personnelle. Il a été soumis à trois opérations de didactisation dont la première a consisté en l'inversion du lieu, de la date et du nom du destinataire, pour les rétablir dans leur place règlementaire (date et lieu en haut de la page et nom du destinataire en contrebas). La seconde opération de didactisation a été la reproduction du texte en plusieurs exemplaires (un exemplaire pour l'enseignant et un exemplaire pour chaque apprenant). Quant à la troisième action effectuée sur le texte, elle se concrétise dans la didacticité qui met en place questions, explications et exemples suscités par le texte afin de favoriser la production du discours didactique.

Le texte est distribué aux apprenants. Ils sont, ensuite, invités à une lecture silencieuse, puis une lecture à haute voix est effectuée par quelques étudiants. L'enseignant fait ensuite observer à l'apprenant

- Le mode de gestion de l'espace de la page/support de la lettre :
 - que la date de production de la lettre est portée au haut de la page,
 - que le nom du destinataire se détache du corps de la lettre et se trouve au même niveau que le début de la lettre.
 - que la signature du destinataire se détache de la lettre à la fin du texte.
- La lettre commence par un vocatif qui interpelle le destinataire selon la nature des liens qui l'unissent à lui (ici « Chère amie »).
- La répartition du texte en paragraphes laisse supposer que pour chaque paragraphe une idée est abordée.
- Le type de structures des phrases est commun et comporte, dans l'ensemble, des mots considérés comme simples.

Après cela, l'explication est entamée à commencer par les mots supposés posant problème puis les tournures de phrases. A la fin de cette explication aucune question ni remarque n'ont été émises par les apprenants.

Pour clore cette activité, un test comportant le sujet « écrivez une lettre personnelle à un (ou une) ami(e) pour lui donner de vos nouvelles ou pour demander de ses nouvelles » est proposé aux apprenants ; dans le but de leur permettre de s'exprimer par écrit.

Détail du déroulement de la séance (durée 1h 30) :

1. **Lecture du texte** : lecture silencieuse par toute la classe, puis lecture à haute voix par quelques étudiants.

2. **Explication de mots supposés difficiles** :

- « Pâques » : fête religieuse chrétienne qui coïncide avec la venue du printemps ; à cette occasion, les écoles sont en vacances pour deux semaines.
- « situation cornélienne », « choix cornélien » : Etre entre le marteau et l'enclume, être devant un choix difficile,
- « Tourner au drame » : apporter des problèmes ou générer des ennuis
- « Ça m'est égal » : ce n'est pas important
- « être dispensé de » : être autorisé à ne pas le faire

- « vous effleurer » : traverser l'esprit, vienne à l'esprit
- « sans retard » : sans tarder, sans faute, aussitôt.
- « m'exhiber » : me montrer, me donner en spectacle
- « Commune mixte » = la mairie au temps de la colonisation
- « l'administrateur » = responsable colonial

3. *Compréhension du texte :*

- De quel type de texte s'agit-il ? (Réponse attendue : il s'agit d'une lettre, il s'agit d'une lettre personnelle).
- Qui est l'émetteur ? (R. A. : L'émetteur ou destinataire est M. Feraoun)
- Qui est le récepteur ? (R.A. : le récepteur ou destinataire est J. Nouelle)
- Quel est le rôle de la lettre ? (R. A. : le rôle de la lettre est d'établir une communication entre deux personnes)
- Quel lien l'auteur entretient-il avec le récepteur ? (R. A. l'auteur entretient des liens d'amitié avec le récepteur)
- Quel est le sujet de la lettre ? (R. A. : le sujet de la lettre se compose de trois points répartis en trois paragraphes :
 - **Dans le premier**, l'auteur parle de la publication en cours du livre, *Le fils du pauvre* et critique la lenteur de la publication et des entretiens effectués avec les journalistes.
 - **Dans le second**, l'auteur évoque l'arrivée de l'adjointe qui vient pour le seconder à l'école et des craintes de l'auteur qui voit en elle une espionne de l'administration coloniale.
 - **Dans le troisième paragraphe**, l'auteur parle de ses activités professionnelles (la rentrée des classes) qui lui prennent beaucoup de temps (il n'aura pas le temps de répondre à leurs écrits).

On notera la diversité des sujets abordés dans la lettre personnelle.

4. *Etude des structures de phrases*

- Quelle est la phrase qui montre que l'auteur de la lettre parle de la publication du livre ? (R.A. « *Le fils du pauvre* sortira au Seuil vers mars »)
- Quelles phrases montrent que l'auteur est agacé par le comportement des journalistes ? (R. A. « *Vous avez bien vu comment les journalistes se pressent ? les*

entretiens ont lieu en mai et sont publiés en août ! il y a encore des types avec qui j'ai bavardé et qui n'ont rien imprimé. »)

- Quel est le temps le plus utilisé dans le texte ? (R.A. ; le futur)
- Quels sont les autres temps qui apparaissent dans le texte ? (R.A. ; le passé composé « *vous avez vu* », « *sont publiés* », « *ai bavardé* », « *ont imprimé* »). (R.A. : le présent de l'indicatif : « *savez* », « *espère* », « *doit* », « *dispense* »), (R.A. : le présent du subjonctif : « *flanque* », « *vienne* »)
- Construire une phrase sur chacun des modèles suivants
 - *Comme on n'aura pas à m'exhiber, je serai libre d'aller où je voudrai*
 - *Pourvu qu'on ne nous flanque pas une grève à la rentrée*

Au cours du déroulement de la séance les réponses attendues et les réponses effectives ont coïncidé la plupart du temps.

5. *Expansion et exploitation*

- Y a-t- il d'autres sujets possibles ? **Proposer un sujet dans lequel les étudiants utilisent les expressions.** : -
 - s'adresser à un ami pour :
 - lui demander des informations concernant un hôtel
 - lui raconter les vacances

6. **Test de contrôle N°1 : Ecrire une lettre à un (e) ami(e) (lettre personnelle).**

Ce test (de même que ceux qui fermeront l'étude des autres textes) seront soumis à l'analyse au terme de l'expérience

Après cette étude du texte de M. FERAOUN, nous passons à celle du texte d'A. DAUDET, texte qui, rappelons-le, a été scindé en trois parties pour en faciliter l'étude.

2.3. **Étude du texte 2 : La chèvre de M. Seguin d'Alphonse DAUDET**

Ce deuxième texte d'un auteur français présente un style à dominante imagée et poétique. Il est plus long que celui de FERAOUN, mais son sujet évoque celui des contes d'autrefois où le loup est le héros d'histoires simples mais émouvantes. Ce texte a été choisi pour l'attrait qu'il peut susciter. Ce dernier point retiendra l'attention de l'apprenant et l'intéressera sans doute.

Le texte a été abordé au cours de trois séances d'une heure trente (1h30) chacune (horaire total 4h30).

➤ **La chèvre de M. Seguin d'Alphonse DAUDET : texte 2a**

Le premier extrait se présente ainsi :

A M. Pierre Gringoire, poète lyrique à Paris

Tu seras bien toujours le même, mon pauvre Gringoire !

Comment ! On t'offre une place de chroniqueur dans un bon journal de Paris, et tu as l'aplomb de refuser... Mais regarde-toi, malheureux garçon ! Regarde ce pourpoint troué, ces chausses en déroute, cette face maigre qui crie la faim. Voilà pourtant où t'a conduit la passion des belles rimes ! Voilà ce que t'ont valu dix ans de loyaux services dans les pages du sire Apollo... Est-ce que tu n'as pas honte, à la fin ?

Fais-toi donc chroniqueur, imbécile ! Fais-toi chroniqueur ! Tu gagneras de beaux écus à la rose, tu auras ton couvert chez Brébant, et tu pourras te montrer les jours de première avec une plume neuve à ta barrette...

Non ? Tu ne veux pas ?... Tu prétends rester libre à ta guise jusqu'au bout... Eh bien, écoute un peu l'histoire de la *chèvre de M. Seguin*. Tu verras ce que l'on gagne à vouloir vivre libre.

M. Seguin n'avait jamais eu de bonheur avec ses chèvres.

Il les perdait toutes de la même façon : un beau matin, elles cassaient leur corde, s'en allaient dans la montagne, et là-haut le loup les mangeait. Ni les caresses de leur maître, ni la peur du loup, rien ne les retenait. C'était, paraît-il, des chèvres indépendantes, voulant à tout prix le grand air et la liberté.

Le brave M. Seguin, qui ne comprenait rien au caractère de ses bêtes, était consterné. Il disait :

— C'est fini ; les chèvres s'ennuient chez moi, je n'en garderai pas une.

Cependant il ne se découragea pas, et, après avoir perdu six chèvres de la même manière, il en acheta une septième ; seulement, cette fois, il eut soin de la prendre toute jeune, pour qu'elle s'habitât mieux à demeurer chez lui.

Ah ! Gringoire, qu'elle était jolie la petite chèvre de M. Seguin ! qu'elle était jolie avec ses yeux doux, sa barbiche de sous-officier, ses sabots noirs et luisants, ses cornes zébrées et ses longs poils blancs qui lui faisaient une houppelande ! C'était presque aussi charmant que le cabri d'Esméralda, tu te rappelles, Gringoire ? — et

puis, docile, caressante, se laissant traire sans bouger, sans mettre son pied dans l'écuelle. Un amour de petite chèvre...

M. Seguin avait derrière sa maison un clos entouré d'aubépines. C'est là qu'il mit sa nouvelle pensionnaire. Il l'attacha à un pieu, au plus bel endroit du pré, en ayant soin de lui laisser beaucoup de corde, et de temps en temps il venait voir si elle était bien. La chèvre se trouvait très heureuse et broutait l'herbe de si bon cœur que M. Seguin était ravi.

— Enfin, pensait le pauvre homme, en voilà une qui ne s'ennuiera pas chez moi !

M. Seguin se trompait, sa chèvre s'ennuya.

Un jour, elle se dit en regardant la montagne :

— Comme on doit être bien là-haut ! Quel plaisir de gambader dans la bruyère, sans cette maudite longe qui vous écorche le cou !... C'est bon pour l'âne ou pour le bœuf de brouter dans un clos !... Les chèvres, il leur faut du large.

À partir de ce moment, l'herbe du clos lui parut fade. L'ennui lui vint. Elle maigrit, son lait se fit rare. C'était pitié de la voir tirer tout le jour sur sa longe, la tête tournée du côté de la montagne, la narine ouverte, en faisant *Mê* !... tristement.

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était... Un matin, comme il achevait de la traire, la chèvre se retourna et lui dit dans son patois :

— Écoutez, monsieur Seguin, je me languis chez vous, laissez-moi aller dans la montagne.

— Ah ! Mon Dieu !... Elle aussi ! cria M. Seguin stupéfait, et du coup il laissa tomber son écuelle ; puis, s'asseyant dans l'herbe à côté de sa chèvre :

— Comment Blanquette, tu veux me quitter !

Et Blanquette répondit :

— Oui, monsieur Seguin.

— Est-ce que l'herbe te manque ici ?

— Oh ! non ! monsieur Seguin.

— Tu es peut-être attachée de trop court ; veux-tu que j'allonge la corde !

— Ce n'est pas la peine, monsieur Seguin.

— Alors, qu'est-ce qu'il te faut ! qu'est-ce que tu veux ?

— Je veux aller dans la montagne, monsieur Seguin.

— Mais, malheureuse, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne... Que feras-tu quand il viendra ?...

— Je lui donnerai des coups de corne, monsieur Seguin.

— Le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des biques autrement encornées que toi... Tu sais bien, la pauvre vieille Renaude qui était ici l'an dernier ? une maîtresse chèvre, forte et méchante comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit... puis, le matin, le loup l'a mangée.

— Pécaïre ! Pauvre Renaude !... Ça ne fait rien, monsieur Seguin, laissez-moi aller dans la montagne.

— Bonté divine !... dit M. Seguin ; mais qu'est-ce qu'on leur fait donc à mes chèvres ? Encore une que le loup va me manger... Eh bien, non... je te sauverai malgré toi, coquine ! et de peur que tu ne rompes ta corde, je vais t'enfermer dans l'étable, et tu y resteras toujours... Là-dessus, M. Seguin emporta la chèvre dans une étable toute noire dont il ferma la porte à double tour. Malheureusement, il avait oublié la fenêtre, et à peine eut-il le dos tourné que la petite s'en alla.

Tu ris, Gringoire ? Parbleu ! Je crois bien ; tu es du parti des chèvres, toi, contre ce bon M. Seguin... Nous allons voir si tu riras tout à l'heure. (DAUDET, 1984 : 47-50)

Détail du déroulement de la première séance :

1. *Lecture de la première partie du texte (« Tu seras bien toujours le même, mon pauvre Gringoire ! »... « Nous allons voir si tu riras tout à l'heure »)*

2. *Explication de mots supposés difficiles :*

- « Chroniqueur » : qui tient une chronique (article) dans un journal
- « pourpoint » : Habit ajusté qui couvrait le corps du cou à la taille (en usage du XIII au XVII^{ème} s.
- « chausses » : sorte de bas de tissu en usage du Moyen-âge au XVII^{ème} s.
- « les belles rimes » : la poésie
- « sire Apollo » : dans l'antiquité, dieu de la beauté, de la lumière et des arts.
- « ton couvert chez Brébant » : tu pourras bien manger tous les jours (chez Brébant, restaurateur parisien fréquenté par les écrivains et les artistes)
- « beaux écus à la rose » : tu gagneras beaucoup d'argent (l'écu valant entre 3 et 6 livres était frappé d'un motif en forme de rosace).
- « barrette » : bonnet carré
- « consterné » : atterré, stupéfait, abattu.

- « barbiche de sous-officier » : touffe de barbe au menton en usage chez les militaires, en particulier les sergents de l'armée de terre et de l'air (signe de bonne mise et d'élégance).

- « houppelande » : ample manteau sans manches

- « Ecuelle » : récipient en terre ou en bois.

- « aubépine » : arbrisseau épineux à fleurs roses ou blanches.

- « cabri d'Esméralda » : chevreau de l'héroïne du roman de V. HUGO *Notre-Dame de Paris*.

- « bruyère » : plante à fleurs violettes ou roses.

- « maudite longe » : corde servant à attacher les animaux, lien très désagréable.

- « il leur faut du large » : il leur faut de grands espaces.

- « fade » : qui manque de saveur, de goût.

- « patois » : parler propre à une région limitée au milieu d'un dialecte.

- « je me languis » : je m'ennuie

- « tu es du parti des chèvres » : tu défends la cause des chèvres.

3. Compréhension du texte

(Dans les séquences de compréhension du texte, l'enseignante informe, explique, guide l'apprenant vers les réponses attendues).

- De quel type de texte s'agit-il ? (Réponse attendue : il s'agit d'une lettre).

- Qui est l'émetteur ? (R. A. : L'émetteur ou destinataire est le narrateur)

- Qui est le récepteur ? (R.A. : le récepteur ou destinataire est M. Gringoire)

- Quel est le rôle de la lettre ? (R. A. : le rôle de la lettre est d'établir une communication entre deux personnes)

- Quel lien le narrateur entretient-il avec le récepteur ? (R. A. le narrateur entretient des liens d'amitié avec le récepteur)

- Quel est le sujet de la lettre ? (R. A. : le sujet de la lettre se compose de deux points fondamentaux, dont le premier est un message adressé à Gringoire et le second est une histoire qui se veut édifiante et que le narrateur raconte à son ami pour le persuader de se faire chroniqueur).

- **Dans le premier message**, le narrateur conseille à son ami d'accepter la place de chroniqueur qui lui est proposée et de préférer une vie rangée à une liberté débridée.

- **Dans le second message**, le narrateur évoque l'histoire de la chèvre de M. Seguin. Le conte se présente en trois épisodes dont le premier est abordé dans cette séance et les deux autres dans les séances suivantes :

✓ *Dans le premier épisode*, M. Seguin qui a perdu six chèvres que le loup lui a mangées, décida d'acquérir une septième ; il la mit dans un clos entouré d'aubépines, allongea sa corde pour qu'elle puisse brouter à son aise l'herbe verte qui se trouvait là en abondance et espéra qu'elle ne s'ennuierait pas.

4. *Etude des structures de phrases*

- Quelle est la phrase qui montre que le narrateur conseille à son ami d'accepter le travail de chroniqueur proposé par le journal ? (R.A. « Fais-toi chroniqueur, imbécile ! fais-toi chroniqueur »)

- Quelles phrases montrent que le narrateur est agacé par le comportement de son ami ? (R. A. « Non ? Tu ne veux pas ? Tu prétends rester libre à ta guise jusqu'au bout... Eh bien, écoute un peu l'histoire de *la chèvre de M. Seguin*. »)

- Quels sont les temps les plus utilisés dans le premier message adressé à Gringoire ? (R.A. ; le présent de l'indicatif (« offre », « as », « veux », « prétends », « gagne », le futur de l'indicatif : « seras », « gagneras », « auras », « pourras », « verras », le passé composé « a conduit », « ont valu » ; le présent de l'impératif : « regarde-toi », « regarde », « fais-toi », « écoute »). On fait observer que ces temps correspondent dans le texte au discours.

- Quels sont les autres temps qui apparaissent dans le texte ? (R.A. ; le passé simple et l'imparfait) on fait observer que ces temps correspondent au récit de l'histoire.

- Construire une phrase sur chacun des modèles suivants :

- « **Ni** les caresses de leur maître, **ni** la peur du loup, **rien ne** les retenait ».

- « il **eut** soin de la prendre toute jeune **pour qu'elle s'habituaît** mieux à demeurer chez lui ». (concordance des temps et usage de l'imparfait du subjonctif)

- « **A peine eut-il** le dos tourné **que** la petite s'en alla ». (inversion du sujet employé avec « à peine »)

5. *Expansion et exploitation*

Connaissez-vous d'autres histoires de chèvres ? **Quels sont les traits qui caractérisent les chèvres ? Connaissez-vous d'autres animaux qui ont des ressemblances avec les chèvres ? Y a-t-il des personnes qui ont le caractère des chèvres ? (R.A. : Les chèvres sont têtues ; R.A. entêté comme une mule, tête de mule ; les personnes bornées et qui s'enferment dans leurs idées). Pourquoi le narrateur a-t-il pris l'histoire de la chèvre pour convaincre son ami ? (R. A. : Gringoire est comme la chèvre, il n'écoute pas les conseils de son ami et se mure dans sa position : il préfère la liberté à la vie rangée.)**

6. Test de contrôle N°2 a : l'apprenant est invité à répondre à chacune des questions suivantes :

- Que reproche l'émetteur au récepteur ?
- Que lui conseille-t-il de faire ?
- Que lui promet-il ?
- Comment compte-t-il le persuader ?
- Combien de chèvres M. Seguin avait-il perdues ?
- Reformulez la phrase suivante : « tu as l'aplomb de refuser ».
- Donnez un synonyme de « écus ».
- Comparez les deux portraits : celui de Gringoire et celui de la chèvre. Quels sont les traits communs ?
- Quelles sont les plantes citées dans le texte ?
- Sur le modèle « consterné » VS « ravi », donnez deux antonymes.
- Sur le modèle « de peur que tu ne rompes ta corde, je vais t'enfermer dans l'étable », construisez une phrase.

➤ **La chèvre de M. Seguin d'Alphonse DAUDET : texte 2b**

Dans le second épisode, la chèvre s'enfuit dans la montagne et savoure la liberté et le grand air. Pendant toute la journée, elle se régale d'herbe, de plantes et de fleurs aux mille senteurs et aux mille saveurs. Si haut perchée, elle voit la maison de M. Seguin et la trouve bien petite.

Déroulement de la seconde séance (durée 1h30)

La deuxième partie du texte se présente ainsi :

Quand la chèvre blanche arriva dans la montagne, ce fut un ravissement général. Jamais les vieux sapins n'avaient rien vu d'aussi joli. On la reçut comme une petite reine. Les châtaigniers se baissaient jusqu'à terre pour la caresser du bout de leurs branches. Les genêts d'or s'ouvraient sur son passage et sentaient bon tant qu'ils pouvaient. Toute la montagne lui fit fête. Tu penses, Gringoire, si notre chèvre était heureuse ! Plus de corde, plus de pieu... rien qui l'empêchât, de gambader de brouter à sa guise... C'est là qu'il y en avait de l'herbe ! Jusque par-dessus les cornes, mon cher !...Et quelle herbe ! Savoureuse, fine, dentelée, faite de mille plantes... C'était bien autre chose que le gazon du clos. Et les fleurs donc !... De grandes campanules bleues, des digitales de pourpre à longs calices, toute une forêt de fleurs sauvages débordant de sucs capiteux !... La chèvre blanche à moitié soûle, se vautrait là-dedans les jambes en l'air et roulait le long des talus, pêle-mêle avec les feuilles tombées et les châtaignes. Puis, tout à coup, elle se redressait d'un bond sur ses pattes. Hop ! la voilà partie la tête en avant, à travers les maquis et les buisseries, tantôt sur un pic, tantôt au fond d'un ravin, là-haut, en bas, partout... On aurait dit qu'il y avait dix chèvres de M. Seguin dans la montagne.

C'est qu'elle n'avait peur de rien, la Blanquette.

Elle franchissait d'un saut de grands torrents qui l'éclaboussaient au passage de poussière humide et d'écume. Alors, toute ruisselante, elle allait s'étendre sur quelque roche plate et se faisait sécher par le soleil... Une fois s'avançant au bord d'un plateau, une fleur de cytise aux dents, elle aperçut en bas, tout en bas dans la plaine, la maison de M. Seguin avec le clos derrière. Cela la fit rire aux larmes.

Que c'est petit ! Comment ai-je pu tenir là-dedans ? se dit-elle. Pauvrette ! de se voir si haut perchée, elle se croyait au moins aussi grande que le monde... En somme, ce fut une bonne journée pour la chèvre de M. Seguin. Vers le milieu du jour, en courant de droite et de gauche, elle tomba dans une troupe de chamois en train de croquer une lambrusque à belles dents. Notre petite coureuse en robe blanche fit sensation. On lui donna la meilleure place à la lambrusque, et tous ces messieurs furent très galants... Il paraît même, - ceci doit rester entre nous, Gringoire,- qu'un jeune chamois à pelage noir, eut la bonne fortune de plaire à Blanquette. Les deux amoureux s'égarèrent parmi le bois une heure ou deux, et si tu veux savoir ce qu'ils se dirent, va le demander aux sources bavardes qui courent, invisibles, dans la mousse. (Op.cit. : 50-52)

Cet épisode fait l'objet de la seconde séance.

1. **Lecture de la deuxième partie du texte** («*Quand la chèvre blanche arriva dans la montagne* »... «*Va le demander aux sources bavardes qui courent invisibles dans la mousse* ») : lecture silencieuse par toute la classe, puis lecture à haute voix par quelques étudiants.

2. **Explication de mots supposés difficiles :**

- « ravissement » : joie et admiration
- « les genêts d'or » : arbrisseaux à fleurs jaunes odorantes
- « Dentelée » : bordée de petites échancrures
- « gazon » : herbe tondu ras.
- « calice » : ensemble des sépales, généralement vertes, qui enveloppent le bourgeon de la fleur et qui, ensuite constituent la base de la corolle florale.
- « sucs capiteux » : liquides organiques susceptibles d'être extraits des tissus des plantes ou des animaux et qui montent à la tête, qui enivrent.
- « soûle » : ivre
- « se vautrait » : s'étendre, se coucher
- « talus » : terrain en pente
- « Eut la bonne fortune » : eut la chance
- « lambrusque » : vigne sauvage
- « buissières » : lieux plantés de buis
- Buis : arbrisseau touffu à feuilles ovales facile à tailler et réputé pour sa dureté.
- « Le cytise » : arbrisseau à fleurs jaunes

3. **Compréhension du texte :**

- Où se trouve la chèvre dans cet épisode ? (R.A. : elle se trouve dans la montagne)
- Comment est-elle reçue ? (R.A. : elle est reçue « comme une petite reine » avec beaucoup d'égards : « toute la montagne lui fit fête »)
- Comment les arbres se comportent-ils ? (R.A. : ils sont pleins d'attention et se comportent comme les hommes.) quels traits les personnifient ? (R.A. : « *jamais les vieux sapins n'avaient rien vu d'aussi joli* », « *les châtaigniers se baissaient jusqu'à terre pour la caresser du bout de leurs branches. Les genêts d'or s'ouvraient sur son passage et sentaient bon tant qu'ils pouvaient* ».
- Citez les noms de quelques arbres. (R.A. : sapins, châtaigniers, genêts, le buis des buissières, le cytise.)

- Citez les noms de quelques fleurs. (R.A. : « campanules », fleurs en forme de clochettes « digitales » = fleurs en forme de doigt qui poussent dans les sous-bois).
- Quelles phrases montrent que la chèvre est heureuse ? (R.A. : « à moitié soûle, se vautrait, les jambes en l'air, roulait, se redressait d'un bond, la voilà partie, on aurait dit qu'il y avait dix chèvres de M. Seguin dans la montagne. »)
- Quelles expressions servent à personnifier la chèvre et les chamois ? (R.A. « les jambes en l'air », « cela la fit rire aux larmes », « ces messieurs furent très galants », « les deux amoureux », « ce qu'ils se dirent ».)

4. Etude des structures de phrases

- Dans ce passage, comment se présentent les phrases ? (R.A. : souvent, elles sont courtes et ponctuées de points d'exclamation. Ainsi, elles rendent la légèreté de cœur de la chèvre.)
- Quels sont les temps qui dominent dans ce texte ? (R.A. : Les temps dominants sont l'imparfait et le passé simple. Ils confirment que ce passage est un récit.)
- Construire une phrase sur chacun des modèles suivants :

« **Plus de corde, plus de pieu...rien qui l'empêchât de gambader, de brouter à sa guise**

« **Et quelle herbe ! Savoureuse, fine, dentelée, faite de mille plantes**

5. Expansion et exploitation

Le paysage de montagne est décrit comme un paradis pour la chèvre. Vous est-il arrivé de visiter ou de voir un paysage qui vous a séduit ? Décrivez des endroits qui vous ont laissé des souvenirs inoubliables.

6. Test de contrôle N°2b : faites le portrait d'une personne qui vous est chère.

➤ La chèvre de M. Seguin d'Alphonse DAUDET : texte 2c

Dans le troisième épisode, le soir arrive et la chèvre entend la trompe de M. Seguin qui l'appelle et l'exhorte à revenir, mais elle ne peut se résoudre à retrouver le clos et la corde. La nuit tombée, le loup fait son apparition, la chèvre sait qu'il la mangera mais elle décide de se battre et toute la nuit, elle lutte contre le loup et au matin il la mangea.

Détail du déroulement de la troisième séance (durée 1h30)

Le texte se présente ainsi :

Tout à coup, le vent fraîchit. La montagne devint violette ; c'était le soir...

- Déjà ! dit la petite chèvre ; et elle s'arrêta fort étonnée.

En bas, les champs étaient noyés de brume. Le clos de M. Seguin disparaissait dans le brouillard, et de la maisonnette on ne voyait plus que le toit avec un peu de fumée. Elle écouta les clochettes d'un troupeau qu'on ramenait, et se sentit l'âme toute triste... Un gerfaut, qui rentrait, la frôla de ses ailes en passant. Elle tressaillit... Puis ce fut un hurlement dans la montagne :

- « Hou ! Hou ! »

Elle pensa au loup ; de tout le jour la folle n'y avait pas pensé... Au même moment une trompe sonna bien loin dans la vallée. C'était ce bon M. Seguin qui tentait un dernier effort.

- Hou ! Hou ! faisait le loup.

- Reviens ! reviens ! criait la trompe.

Blanquette eut envie de revenir ; mais en se rappelant le pieu, la corde, la haie du clos, elle pensa que maintenant, elle ne pourrait plus se faire à cette vie et qu'il valait mieux rester. La trompe ne sonnait plus...

La chèvre entendit derrière elle un bruit de feuilles. Elle se retourna, et vit dans l'ombre deux oreilles courtes, toutes droites, avec deux yeux qui reluisaient... C'était le loup. Énorme, immobile, assis sur son train de derrière, il était là, regardant la petite chèvre blanche et la dégustant par avance. Comme il savait qu'il la mangerait, le loup ne se pressait pas ; seulement, quand elle se retourna il se mit à rire méchamment.

-Ha ! ha ! La petite chèvre de M. Seguin ! et il passa sa grosse langue rouge sur ses babines d'amadou.

Blanquette se sentit perdue... Un moment, en se rappelant l'histoire de la vieille Renaude, qui s'était battue toute la nuit pour être mangée le matin, elle se dit qu'il vaudrait peut-être mieux se laisser manger tout de suite ; puis, s'étant ravisée, elle tomba en garde, la tête basse et la corne en avant, comme une brave chèvre de M. Seguin qu'elle était... Non pas qu'elle eût l'espoir de tuer le loup, - les chèvres ne tuent pas le loup, - mais seulement pour voir si elle pourrait tenir aussi longtemps que la Renaude... Seulement pour voir si elle pourrait tenir aussi longtemps que la Renaude...

Alors le monstre s'avança, et les petites cornes entrèrent en danse. Ah ! la brave chevrette ! Comme elle y allait de bon cœur ! Plus de dix fois, je ne mens pas, Gringoire, elle força le loup à reculer pour reprendre haleine. Pendant ces trêves d'une minute, la gourmande cueillait en hâte encore un brin de sa chèvre

herbe, puis elle retournait au combat, la bouche pleine...Cela dura toute la nuit. De temps en temps la chèvre de M. Seguin regardait les étoiles danser dans le ciel clair et elle se disait :

- Oh! pourvu que je tienne jusqu'à l'aube...

L'une après l'autre, les étoiles s'éteignirent. Blanquette redoubla de coups de cornes, le loup de coups de dents...Une lueur pâle parut dans l'horizon... Le chant d'un coq enrôlé monta d'une métairie.

- Enfin ! dit la pauvre bête, qui n'attendait plus que le jour pour mourir ; et elle s'allongea par terre dans sa belle fourrure blanche toute tachée de sang... Alors le loup se jeta sur la petite chèvre et la mangea.

Adieu, Gringoire !

L'histoire que tu as entendue n'est pas un conte de mon invention. Si jamais tu viens en Provence, nos ménagers te parleront souvent de *la cabro de moussu Seguin, que se battégue touto la neui emé lou loup, e pei lou matin lou loup la mangé.*

Tu m'entends bien, Gringoire :

E pei lou matin lou loup la mangé (op.cit. : 52-54)

Cet épisode fait l'objet de la troisième séance.

1. **Lecture de la troisième partie du texte** («*Tout à coup le vent fraîchit* »... «*fin* ») : lecture silencieuse par toute la classe, puis lecture à haute voix par quelques étudiants.

2. **Explication de mots supposés difficiles :**

- « Gerfaut » : genre de faucon (oiseau) à pelage clair, parfois blanc.
- « trompe » : instrument à vent, cor avertisseur.
- « se faire à cette vie » : s'habituer à cette façon de vivre
- « babines d'amadou » : lèvres pendantes (de certains animaux) qui semblent faites d'une substance spongieuse (amadou) tirée de l'amadouvier, champignon qui pousse sur les arbres touffus comme le chêne.

- « tomba en garde » : se mit en position de combat.
- « les petites cornes entrèrent en danse » : l'affrontement, le duel commença.
- « trêves » : arrêts des hostilités.
- « reprendre haleine » : reprendre son souffle
- « en hâte » : rapidement.

- « métairie » : exploitation agricole donnée en métayage par son propriétaire (=ferme).

- Métayage : contrat par lequel une exploitation agricole (terre et capital total ou partiel) est donnée à un exploitant en échange d'une partie des fruits et légumes récoltés.

- « les étoiles s'éteignirent » : les étoiles disparurent à cause du lever du jour.

3. *Compréhension du texte :*

Après avoir passé la journée dans le bonheur et la lumière et la compagnie agréable de la nature, le soir est venu.

- Quels détails marquent cet instant ? (R.A. : c'est le moment de rentrer chez soi : « un gerfaut, qui rentrait », « un troupeau qu'on ramenait » La lumière est remplacée par l'obscurité : « brume », « brouillard », « violette », « ombre »).
- Le bonheur de la chèvre a-t-il duré longtemps ? (R.A. : le bonheur de la chèvre a duré le temps de la journée. Il est remplacé par la tristesse « se sentit l'âme toute triste », « se sentit perdue »).
- La chèvre a-t-elle le choix de rentrer ou de rester ? (R.A. : Oui, elle a le choix : « hou ! hou !...faisait le loup. –Reviens ! reviens ! ...criait la trompe » : ou bien, elle restait et elle devra affronter le loup et mourir, ou bien, elle revenait chez M. Seguin et elle serait en sécurité.

4. *Etude des structures de phrases*

- « **Non pas** qu'elle eût l'espoir de tuer le loup, - *les chèvres ne tuent pas le loup-mais* seulement pour voir si elle pourrait tenir aussi longtemps que la Renaude ».
- « Ah ! la brave chevrette, **comme** elle y allait de bon cœur ! Plus de dix fois, *je ne mens pas Gringoire*, elle força le loup à reculer pour reprendre haleine. »
- On fait observer les propositions incisives (en italique) qui interviennent, de façon indépendante, au milieu d'autres propositions.
- Construire une phrase avec « **non pas que...mais....** »
- Construire une phrase sur le second modèle (avec « **comme... ! et une proposition incise**).

5. *Expansion et exploitation*

**Pensez-vous que la chèvre a pris la bonne décision en restant dans la montagne ?
Pensez-vous qu'il soit parfois utile de revenir sur ses décisions ? Avez-vous vécu des**

situations qui vous ont mis en difficulté et que vous auriez pu éviter si vous aviez changé d'attitude.

6. Test de contrôle N°2c : les apprenants sont invités à répondre aux questions suivantes :

- Relevez le vocabulaire qui renvoie au relief.
- Comment le loup est-il présenté ?
- Citez les personnifications de la chèvre et de la nature.

Après la présentation du déroulement des différentes étapes qui composent l'étude du premier texte (FERAOUN) puis du second texte (DAUDET), nous allons, à présent aborder l'étude du texte de ROUSSEAU.

2.4. Etude du texte n°3 : Lettre à d'Alembert sur les spectacles de J.J. ROUSSEAU

Dans ce texte, Rousseau critique l'esprit de dérision qui anime les comédies de Molière et dénonce l'impact désastreux que cela peut avoir sur les esprits. Selon lui, faire des gens simples des proies faciles pour les escrocs et les malfrats est un encouragement à se jouer des honnêtes gens et à s'en moquer.

Le texte est un extrait de la lettre intitulée par LAGARDE et MICHARD « L'immoralité de Molière ».il est pris dans son intégralité de cet ouvrage.

Rappelons que, pour les commodités de l'étude, ce texte est divisé en deux parties.

➤ **Lettre à d'Alembert sur les spectacles de J.J. ROUSSEAU : texte 3a.**

Le texte est abordé en deux séances d'une heure et demie chacune.

La première partie du texte se présente ainsi :

Lettre à D'Alembert

Heureusement la tragédie, telle qu'elle existe, est si loin de nous, elle nous présente des êtres si gigantesques, si boursoufflés, si chimériques, que l'exemple de leurs vices n'est guère plus contagieux que celui de leurs vertus n'est utile, et qu'à proportion qu'elle veut moins nous instruire, elle nous fait aussi moins de mal. Mais il n'en est pas ainsi de la comédie, dont les mœurs ont avec les nôtres un rapport plus immédiat, et dont les personnages ressemblent mieux à des hommes. Tout en est mauvais et pernicieux, tout tire à conséquence pour les spectateurs ; et le plaisir même du comique étant fondé

sur un vice du cœur humain, c'est une suite de ce principe que plus la comédie est agréable et parfaite, plus son effet est funeste aux mœurs. Mais, sans répéter ce que j'ai déjà dit de sa nature, je me contenterai d'en faire ici l'application, et de jeter un coup d'œil sur votre théâtre comique.

Prenons-le dans sa perfection, c'est-à-dire à sa naissance. On convient, et on le sentira chaque jour davantage, que Molière est le plus parfait auteur comique dont les ouvrages nous soient connus ; mais qui peut disconvenir que le théâtre de ce même Molière, des talents duquel je suis plus l'admirateur que personne, ne soit une école de vices et de mauvaises mœurs, plus dangereuses que les livres mêmes où l'on fait profession de les enseigner ? Son plus grand soin est de tourner la bonté et la simplicité en ridicule, et de mettre la ruse et le mensonge du parti pour lequel on prend intérêt : ses honnêtes gens ne sont que des gens qui parlent ; ses vicieux sont des gens qui agissent, et que les plus brillants succès favorisent le plus souvent : enfin l'honneur des applaudissements, rarement pour le plus estimable, est toujours pour le plus adroit.

Examinez le comique de cet auteur : partout vous trouverez que les vices de caractères en sont l'instrument, et les défauts naturels le sujet ; que la malice de l'un punit la simplicité de l'autre et que les sots sont les victimes des méchants : ce qui, pour n'être que trop vrai dans le monde, n'en vaut pas mieux à mettre au théâtre avec un air d'approbation comme pour exciter les âmes perfides à punir sous le nom de sottise, la candeur des honnêtes gens.

Voilà l'esprit général de Molière et de ses imitateurs. Ce sont des gens qui, tout au plus, raillent quelquefois les vices, sans jamais faire aimer la vertu ; de ces gens, disait un ancien, qui savent bien moucher la lampe, mais qui n'y mettent jamais d'huile. (LAGARDE, MICHARD : 1965 : 276-277)

ROUSSEAU dénonce la perfidie de la comédie et montre que le talent de MOLIERE qui excelle à décrire les vices et les caractères des gens pousse le public à applaudir les escrocs sans pour autant encourager à promouvoir la vertu. (Description de l'art de MOLIERE)⁵⁸

⁵⁸ L'évocation de MOLIERE est une occasion pour rappeler aux apprenants que d'autres auteurs ont été cités dans les textes précédents : *Le fils du pauvre* écrit par M. FERAOUN, *Notre-Dame de Paris* écrit par V. HUGO.

Détail du déroulement de la première séance (durée 1h30)

1. Lecture de la première partie du texte (de « heureusement la tragédie...n’y

mettent jamais d’huile » : lecture silencieuse par tous les apprenants, puis lecture à haute voix par quelques étudiants.

2. Explication des mots et expressions supposés difficiles :

- « boursouflés » : orgueilleux (gonflés).
- « chimériques » : fantastiques.
- « vices » : défauts
- « guère plus contagieux » : pas plus transmissibles ; les gens ne perçoivent pas la ressemblance avec ces personnages qui sont transformés et sublimés à l’excès.
- « à proportion que » : dans la mesure où.
- « pernicieux » : nuisible.
- « tire à conséquence » : a un impact, une conséquence.
- « faire l’application » : en faire la démonstration.
- « on convient » : on est d’accord.
- « disconvenir » : ne pas être d’accord.
- « une école de vices plus dangereuse que les livres » : un lieu où on apprend les vices plus vite et plus sûrement que ne le font les livres (qui enseignent des savoirs).
- « son plus grand soin » : sa plus grande attention, son plus grand souci.

3. Compréhension

- Comment ROUSSEAU définit-il la tragédie ? (R.A. : Rousseau définit la tragédie comme un genre qui se tient loin de la réalité avec ses personnages surdoués et animés de valeurs surhumaines.
- Comment définit-il la comédie ? (R.A. : Rousseau définit la comédie comme étant un genre qui encourage le vice lorsqu’il se moque des gens simples et naïfs qui sont pris au piège des malins et des escrocs.
- Comment présente-t-il Molière ? (R.A. : Rousseau présente Molière comme un mauvais écrivain qui, au lieu de contribuer à corriger les vices de la société, ne fait que les aggraver).
- Comment décrit-il les personnages des œuvres de Molière ? (R.A. : les personnages de Molière sont soit de petites gens d’une grande ignorance et d’une naïveté poussée, soit des gredins armés de malice et de mauvaises

intentions. Dans les deux cas ils ne sont pas aptes à constituer des modèles à suivre dans la société).

- Qui est MOLIERE ? (R.A. : comédien et dramaturge français)

4. Etude des structures de phrases

- « **On convient que Molière est le plus parfait auteur comique** dont les ouvrages nous soient connus, **mais** qui peut disconvenir que le théâtre de ce même Molière ne soit **une école de vices plus dangereuse que les livres** ».
- « L'honneur des applaudissements, **rarement** pour le plus estimable, est **toujours** pour le plus adroit ».
- "La **malice** de l'un punit la **simplicité** de l'autre.

L'enseignante fait observer le raisonnement par **antithèse (méthode qui consiste à opposer deux concepts ou deux idées pour mieux mettre en évidence leur incompatibilité)**.

5. Expansion et exploitation :

- Avez-vous eu l'occasion d'assister à une pièce de théâtre ? une comédie ? une tragédie ?
- Qui est MOLIERE ?
- Quels reproches lui sont adressés ?
- Comment ROUSSEAU argumente-t-il son point de vue ?

6. Le test de contrôle concerne les deux parties du texte de ROUSSEAU et sera proposé à la fin de la deuxième partie. Ce choix a pour but de préserver le déroulement de l'argumentation et de mettre en évidence à la fois l'art d'écriture et de mise en scène de MOLIERE mais en même temps les pièges qui se cachent sous le rire et la moquerie qu'il suscite. En bref, ROUSSEAU démontre que la comédie de MOLIERE pervertit la société en inversant les valeurs du bien et du mal.

➤ **Lettre à d'Alembert sur les spectacles de J.J. ROUSSEAU : texte 3b.**

- **Détail du déroulement de la seconde séance (1h30)**

Le texte se présente ainsi :

Voyez comment pour multiplier ses plaisanteries, cet homme trouble tout l'ordre de la société ; avec quel scandale il renverse tous les rapports les plus sacrés sur lesquels elle est fondée, comment il tourne en dérision les

respectables droits des pères sur leurs enfants, des maris sur leurs femmes, des maîtres sur leurs serviteurs ! Il fait rire, il est vrai, et n'en devient que plus coupable, en forçant, par un charme invincible, les sages mêmes de se prêter à des railleries qui devraient attirer leur indignation. J'entends dire qu'il attaque les vices ; mais je voudrais que l'on comparât ceux qu'il attaque avec ceux qu'il favorise. Quel est le plus blâmable d'un bourgeois sans esprit et vain qui fait sottement le gentilhomme, ou d'un gentilhomme fripon qui le dupe ? Dans la pièce dont je vous parle, ce dernier n'est-il pas l'honnête homme ? N'a-t-il pas pour lui l'intérêt ? Et le public n'applaudit-il pas à tous les tours qu'il fait à l'autre ? Quel est le plus criminel d'un paysan assez fou pour épouser une demoiselle, ou d'une femme qui cherche à déshonorer son époux ? Que penser d'une pièce où le parterre applaudit à l'infidélité, au mensonge, à l'impudence de celle-ci, et rit de la bêtise du manant puni ? C'est un grand vice d'être avare et de prêter à usure ; mais n'en est-ce pas un plus grand encore à un fils de voler son père, de lui manquer de respect, de lui faire mille insultants reproches, et, quand ce père irrité lui donne sa malédiction, de répondre d'un air goguenard, qu'il n'a que faire de ses dons ? Si la plaisanterie est excellente, en est-elle moins punissable ? Et la pièce où l'on fait aimer le fils insolent qui l'a faite, en est-elle moins une école de mauvaises mœurs ? (op.cit. : 277-278)

1. Lecture du texte (de « Voyez comment, pour multiplier ses plaisanteries...en est-elle moins une école de mauvaises mœurs ? ». lecture silencieuse par tous les apprenants, puis lecture à haute voix par quelques étudiants.

2. Explication de mots et d'expressions supposés difficiles

- « il tourne en dérision » ; il se moque
- « gentilhomme fripon » : noble qui vole adroitement.
- « duper » : tromper
- « demoiselle » : fille noble.
- « l'intérêt » : l'attention
- « parterre » : partie inférieure du théâtre (VS balcon).
- « manant » : qui n'est pas noble.
- « goguenard » : qui plaisante avec moquerie.
- « prêter à usure » : prêter avec les intérêts.
- « railleries » : moqueries.

3. Compréhension

- Quelles sont les principes qui sont mis à mal dans les pièces de MOLIERE ? (R.A. : Il renverse les rapports les plus sacrés, il tourne en dérision les respectables droits des pères sur leurs enfants, des maris sur leurs femmes, des maîtres sur leurs serviteurs).
- Quels sont les vices qui sont cités dans le texte ? (R.A. : les vices cités sont l'infidélité, le mensonge, l'impudence, la bêtise, l'avarice, le vol).
- Comment la plaisanterie est qualifiée par ROUSSEAU ? (R.A. : la plaisanterie est excellente ; « il fait rire, il est vrai »).
- Selon ROUSSEAU, comment les railleries devraient-elles être reçues par le public ? (R.A. : elles devraient être reçues avec indignation).
- Quels sont les reproches qui sont adressés à MOLIERE ? (R.A. : il est coupable de faire rire, il trouble l'ordre de la société, il produit le scandale).

4. Etude des structures de phrases

- « Quel est le plus criminel d'un paysan assez fou pour épouser une demoiselle ou d'une femme qui cherche à déshonorer son époux ? (phrase interrogative qui oppose le paysan dans sa folie et la femme dans ses excès).
- « Si la plaisanterie est excellente, en est-elle moins punissable ? (phrase interrogative qui oppose « excellente » à « punissable »).
- L'enseignante fait observer que la forme interrogative implique le lecteur et le pousse à prendre parti en répondant à la question.
- La phrase est une formulation oppositive de deux attitudes qui selon ROUSSEAU, se nient mutuellement.
- Construire une phrase sur chacun des deux modèles

5. Expansion et exploitation

- Pensez-vous, comme ROUSSEAU, que les comédies sont dangereuses ?
- Pensez-vous qu'on peut se passer de rire ?
- Si tourner en ridicule les vices de la société est immoral, y a-t-il d'autres moyens de provoquer le rire sans se moquer des gens ?

6. Test de contrôle n°3 : les apprenants sont invités à répondre aux questions suivantes :

- Pourquoi la tragédie fait-elle moins de mal à son public ?
- Pourquoi la comédie fait-elle plus de mal à son public ?

- Selon Rousseau, comment la comédie combat-elle le vice ? Par le vice ou par la vertu ?
- La comédie défend-elle la vertu ?
- L'objectif de la comédie défini par Molière vise à corriger les travers de la société. Selon Rousseau, cet objectif n'est pas atteint dans les pièces de Molière. Etes-vous d'accord avec lui ? (Justifiez votre réponse).

2.5. Manifestation de la didacticité

Au cours de l'expérience, la didacticité s'est manifestée dans le rapport enseignant/apprenant, dans la mesure où notre objectif était d'apporter aux apprenants, non seulement, des notions nouvelles mais aussi de leur inculquer des dispositions psychologiques favorables à l'égard de la littérature. Tout d'abord, l'enseignante a montré aux apprenants qu'une lettre peut prendre des formes diverses, aborder des sujets de toutes sortes et établir une communication avec un ou plusieurs interlocuteurs.

- Ainsi, la lettre de Feraoun à J. Nouvelle est proche du billet par la simplicité de son style et l'aspect subjectif de ses préoccupations. Elle est une lettre à des amis mais ce que l'apprenant doit retenir c'est que, quel que soit le contenu de ce type de lettres personnelles, il doit s'inscrire dans le cadre de la correction de l'expression et des idées.
- La lettre de Feraoun s'oppose à la lettre de DAUDET par plusieurs aspects dont nous citerons la longueur par laquelle elle rappellerait la lettre missive, épître en prose d'une certaine longueur. Elle aborde, comme l'épître, d'un ton léger et poétique un sujet qui se voudrait édifiant. L'histoire de la chèvre de M. Seguin a pour objectif de convaincre le poète Gringoire d'accepter le poste de chroniqueur et de se résoudre à vivre une vie rangée qui lui garantit le gîte et le couvert au lieu d'une vie de liberté qui ne lui garantit rien. Lettre moralisante, sans doute, mais l'ennui que pourrait générer le sermon est remplacé par une histoire agréable et tendre dont les événements touchent et animent l'émotion à deux niveaux, celui du récepteur de la lettre (Gringoire) et celui du lecteur. La stratégie d'écriture, en plus du prétexte d'écriture (introduction) font que les mots et les phrases s'écoulent avec aisance et le charme produit par les descriptions est tel qu'on oublie un instant qu'il s'agit d'une lettre. Au cours de l'étude de ce texte, les apprenants ont manifesté beaucoup d'intérêt aux péripéties racontées et ont participé à l'aventure de la

chèvre avec l'immersion dans la nature découverte par la chèvre et en compatissant à sa fin tragique. Le texte scindé en trois parties a eu pour objectif de montrer à l'apprenant qu'il se compose de trois situations et qu'une lettre n'est pas forcément monocorde : dans la première, les éléments de la lettre sont visibles : date, lieu destinataire, objectif, etc. ; ce qui est à noter pour l'apprenant c'est que parfois, il n'est pas indispensable d'entrer dans des diatribes et des plaidoiries infinies pour argumenter une idée ou pour convaincre d'un point de vue. Cette lettre à un ami comporte des conseils qui sont prodigués de manière détournée mais vigoureuse.

- La seconde partie du texte de DAUDET conduit l'imagination de l'apprenant dans les ombres, les couleurs et les lumières d'une nature exubérante faite de reliefs aux formes multiples, de plantes et d'arbres aux noms différents qui montrent à l'apprenant un aspect de la richesse du vocabulaire de la nature.
- Dans la troisième partie du texte de la *Chèvre de M. Seguin*, les apprenants ont eu l'occasion de passer de l'atmosphère gaie et lumineuse de la montagne pendant le jour,, des courses folles de la chèvre et de son bonheur débordant, de la compagnie des arbres et des animaux, à la solitude, l'angoisse et l'approche du danger dans l'obscurité de la forêt quand la nuit est tombée.

Le texte crée ainsi des émotions et les apprenants réalisent concrètement l'impact des mots sur leur sensibilité.

- L'étude du texte de ROUSSEAU qui invite à la critique et à la réflexion, a révélé que la base présumée composée de savoir et de pratiques de réflexion et qui devrait préexister à l'étude du texte était pratiquement absente. En effet, les apprenants ne connaissent pas la comédie et encore moins Molière ; ils ne connaissent pas la tragédie, et encore moins ses règles. Ces carences ont fait obstacle à l'appréciation et au jugement émis par ROUSSEAU. Nous avons négligé de préparer l'apprenant à l'étude de ce texte en lui proposant soit une lecture soit un visionnage de vidéo d'une comédie et d'une tragédie avant d'aborder le texte. Nous aurions ainsi posé dans l'esprit de l'apprenant la base de savoir sur laquelle sa réflexion aurait pu s'appuyer. Cette négligence a été, nous semble-t-il, à l'origine des réponses timides voire incorrectes sinon absentes et des attitudes réflexives limitées, l'apprenant ne disposant pas des arguments susceptibles de l'aider à justifier ses réponses. Ces raisons ont mis en échec partiel la didacticité

dans ce texte mais ont, néanmoins, révélé les sources des insuffisances constatées.

- Ainsi, aux questions qui définissent le contenu des objectifs de la didacticité, à savoir :
 - Dire de faire
 - Informer, faire savoir ou faire faire
 - d'exposer ou de faire apprendre
 - de faire voir ou de faire croire,
 - faire agir ou réagirnous avons pleinement répondu au cours du déroulement de cette expérience.
- Quant aux objectifs (« dur », « mol », « extrémité molle » dictés par la didacticité et qui se résument dans le « dire de faire » ou « le faire agir » ou le « faire réagir » et la généralisation de l'exploitation des résultats des différentes études, nous pensons avoir réussi, au cours des séances successives à réaliser ces réactions et ces comportements.

2.6. Pour conclure l'expérience, l'évaluation sommative

Au terme de cette expérience, un test d'arrivée ayant pour sujet « écrivez une lettre de motivation » met fin au déroulement de l'expérience menée en classe.

➤ L'intérêt du test d'arrivée :

Tout en reprenant les grands traits de l'évaluation sommative, nous tenterons de préciser les caractéristiques qui marquent le test d'arrivée dans le cadre de l'expérience que nous avons menée.

Rappelons que l'évaluation sommative sert à repérer et, éventuellement, à certifier les compétences des apprenants au terme d'une formation ou d'un apprentissage. Souvent, elle sanctionne le passage d'un niveau à un niveau supérieur ou d'un domaine à un autre. Elle porte sur les savoirs acquis qu'elle met en relation avec les compétences socialement exigées pour le passage dans un autre secteur. Elle peut intervenir aussi bien en fin de cycle de formation qu'en début de formation pour attester de l'aptitude de l'apprenant à suivre une formation supérieure ou différente. Dans le cas de notre expérience, ce test sert à évaluer la somme des acquis des apprenants mais aussi à identifier les objectifs qui n'ont pas été atteints. Il participera aux propositions de remédiation qui clôtureront l'expérience.

Sur le plan de la didacticité, le test d'arrivée s'inscrit dans les objectifs « dur » (dire de faire), « mol » (faire agir, faire réagir) et « extrémité molle » (vulgarisation, généralisation).

Il fait intervenir la forme linguistique, dans l'usage de la langue utilisée pour écrire la lettre, la forme situationnelle qui met l'apprenant en condition de produire la lettre et la forme fonctionnelle qui appelle en lui les compétences nécessaires pour écrire la lettre.

L'exercice proposé renvoie à un sujet extérieur à l'expérience et porte sur un élément du programme de la licence. L'exercice est soumis à une notation que nous ne considérerons pas⁵⁹ dans l'analyse des résultats

Les activités de l'expérience sont terminées pour les apprenants, mais il reste pour l'enseignante à étudier les résultats des tests et à les soumettre à un certain nombre d'analyses qui feront l'objet des prochains chapitres.

Le chapitre suivant sera consacré au repérage et au classement des erreurs observées dans les tests.

⁵⁹ Etant donné les problèmes de mesure et de classement que pose la notation, nous avons préféré négliger ce point pour ne pas dévier de la voie fixée pour notre travail.

CHAPITRE DEUXIÈME :
REPÉRAGE ET
CLASSEMENT DES
ERREURS OBSERVÉES
DANS LES TESTS DE
CONTRÔLE

Après avoir consacré le premier chapitre à la réalisation de l'expérience et après avoir présenté les différents textes et les modes d'exploitation proposés aux apprenants, nous avons collecté les réponses aux tests de contrôle afin de les soumettre à l'analyse. Ce sera l'objet du présent développement dans lequel il sera question de repérer et de classer les erreurs de chaque test de contrôle, afin de pouvoir les identifier puis les dénombrer par catégories en vue d'aboutir à des déductions évaluatives utiles pour la suite de l'analyse.

1. Repérage et classement des erreurs

Le classement des erreurs que nous avons adopté est inspiré de celui que Marylène CONSTANT propose dans son article intitulé « Construire une typologie d'erreurs »⁶⁰ et dans lequel elle s'appuie sur les principales classes grammaticales, à savoir, syntaxe, accord, conjugaison, orthographe et vocabulaire, pour répertorier les erreurs.

Pour faciliter la lecture du classement, nous avons procédé par tableaux⁶¹. Les erreurs de chaque test réalisé au cours de l'expérience seront reprises et classées suivant les classes grammaticales annoncées ci-dessus. Repérage et classement sont effectués simultanément.

Les symboles employés dans le tableau sont :

- S —> syntaxe
- O —> orthographe
- A —> accord
- C —> conjugaison
- V —> vocabulaire

Ces classes grammaticales seront utilisées comme bases aux calculs qui seront effectués dans les différentes analyses (cf. infra).

Par contre, les symboles suivants sont utilisés pour identifier certaines erreurs qui ont été observées et répertoriées mais qui n'ont pas été introduites dans les calculs en raison de la difficulté, voire l'impossibilité, de pouvoir les dénombrer.

- CP —> compréhension (quand la question est mal comprise)
- N —> Néant (quand l'apprenant ne donne aucune réponse)
- I —> incorrect (quand la réponse est mal formulée)

⁶⁰ <http://jeunes.profs.free.fr/ortho/typologie.htm> consulté le 02-01-2014.

⁶¹ Les tableaux figurent en annexe n°. Nous en avons reproduit une partie sous forme rédigée dans le corps du travail.

Quant aux apprenants, ils sont identifiés grâce à un code comprenant une lettre majuscule et un chiffre :

A.1, A.2... → apprenant n°1, apprenant N°2, etc.

Dans cette seconde partie du chapitre, les textes sont abordés dans l'ordre adopté au cours de l'expérience, à savoir du plus facile au plus difficile, en passant par le texte de difficulté moyenne. Rappelons que le premier test se rapporte au texte de Mouloud FERAOUN, une lettre adressée à Jeanine Nouelle ; ce texte est considéré comme facile car il relève des actes du quotidien ; la difficulté y est minimale aussi bien sur le plan des idées que sur celui de l'écriture. Le test qui a clôturé l'étude de ce texte porte sur : « écrire une lettre à un ami ».

➤ **Repérage et classement des erreurs du test de contrôle N°1 : « écrire une lettre à un ami »**

Les erreurs sont relevées dans leur forme originale et sont classées selon les cinq classes grammaticales.

• **Orthographe**

A.1 : déjà/ Nante/ le temps pour réfléchir

A.2 : vous avez biens/ malgré tous les ambaras/ vous ne s'avez pas/ du temp/ tous sa/ m'intress/ je viendrai vous voir sur/ situation absolument difficile concernant mes études

A.3 : J'adord ça/ vacancances

A.4 : J'ai passé une semaine dans la siloule/ grace

A.5 : Telephoner/ en fait/ un causer/ à l'hotel/ le voire/ domage/ ne t'inquite pas/ se sont

A.6 : Tu m'apple

A.7 : j'ai construi/ toujours

A.8 : Comme sa/ un travaille/ d'ailleur/ j'ai hate/ un peux/ chomage

A.9 : un passport/ nous somes/ je cois/ autematiquement/ et esseyez/ pour bien partager tous qui c'est passe à votre sol

A.10 : la lettre ma rendu

A.11 : De lecence/ binome/ rendez-vous/ j'atend ta réponce

A.12 : je reçons/ dram

A.13 : téléphonique/ je vous remercie pour tous

A.14 : malheureusement/ je suis sûr que/ accé content/ soyez sûr/ n'oublie pas que en serai toujours/ acceptés/pensés

A.15 : peur/ cotés/ ce jour là/ réponse/ je n'oublierai

A.16 : longtemps/ la maison Reneau/ précipitamment

- **Accord**

A.1 : de bons moments

A.2 : Les nouvelles programmes/ un travail administrative/ la seule chose/ vous n'êtes pas obligés/ je ne sais pas quelle est le thème pertinent ?

A.4 : Un bagarre

A.5 : j'ai même pas penser/ se sont des moments inoubliables

A.7 : un ans/ quatre ans passées

A.8 : Les portes sont ouvertes/ société privée/ chère cousin/ Après une longue période

A.11 : C'est ma troisième année/ une mémoire // tout ses sujet

A.13 : l'aide que vous m'avez donné/ 8heures/ soyez les bienvenues chers fatima

A.14 : ta famille n'a pas acceptés/ je serai content [e]/ tout seul[e]/ de beaux vacances/ ta confiance

A.16 : tout seule/ deux établissements

- **Syntaxe**

A.1 : c'est pour cela je viens te dire/ tu trouves qu'est-ce que tu veux

A.2 : malheureusement que cette année je ne pouvais pas aller vers l'Italie/ ambaras choix du thème/ je ne sais pas quelle est le thème pertinent ?/ je viendrai vous voir sur

A.3 : j'espère que vous serez bien avec tes études

A.4 : Parle moi/ mon best

A.5 : Il est venu d'organiser/ j'ai pas eu/ le malheur que j'étais / j'ai même pas penser

A.7 : malgré que/ je vais te visiter

A.9 : Mais ça fait deux années depuis j'ai déposé mes documents/ la situation qu'elle m'empêche aller où je veux/ nous sommes en dilemme/ à la fin d'année sera facile on votera à autre partie/ nous voulons les garçons comme vous/ il faut vous nous rejoindre : n'oubliez pas à penser tous ci-dessus/ pour bien partager tous qui c'est passé à votre sol.

A.10 : la lettre ma rendu impatience/ j'espère à toi un bon courage.

A.11 : t'informer sur mes nouvelles/ j'ai choisit un binome d'après mes collègues/ les choses sont tournés au drame/ pour mieux discuter sur tout ses sujet.

A.12 : Cette idée ne vous y même pas effleurer/ ne tournera pas en dram.

A.13 : j'ai l'honneur de vous faire connaitre/ j'ai le grand plaisir de vous venir a mon anniversaire.

A.14 : tu vas me remarquer, j'aimerais bien quand on ira ensemble mais / je suis sur que je serai pas accé content/ tu sera toujours à mes pensés

A.15 : la date de ma soutenance s'approche/ que je la sens ainsi délicate/ je vis en peure

A16 : Il est vraiment bien lentemps qu'on se vois/ j'aimerai bien de te vois/ j'ai des nouvelles à toi ma chérie/ j'ai finit mes études ayant un diplôme en mois de septembre

- **Conjugaison**

A.1 : que tu va bien/ que tu passe/ tu me manque/ en cherchons à travailler/ tu trouve/ tu veut

A.2 : je sait/ je te promis/ maintenant j'obtenir un travail

A.3 : j'espère que vous serais/ Vous aimrai/ je vous envoyer/ vous avais un mémoire/ je travail

A.4 : J'espère que mon secret reste entre nous

A.5 : J'espère que mon secret reste entre nous

A.6 : On peux/ tu recoi/ tu m'appelle/ dès que tu reçois

A.7 : tu me manque

A.8 : J'espère continuera

A.9 : qui va change la situation

A.10 : je suis très contente que tu va bien/ je te met au courant/ avant que tu revenue/ pour te reusis

A.11 : tu me manque/ je t'écrit/ tu sait/ j'ai choisit

A.12 : ne vous y même pas effleurer

A.14 : Je t'écrit/ pour passer/ je vais les passé/ tu sera/ prend soin/ ta famille n'as pas acceptés

A.15 : j'aimerai/ que vous m'avez rendu/ je n'oubliurai

A.16 : je veut/ j'ai finit/ j'ai reçus/ je ne veut pas/ j'attend/ qu'on se vois.

- **Vocabulaire**

A.1 : aussi ta famille/ tu me manque grave/ je vous te dire

A.2 : je viendrai vous voir à la plus vite occasion

A.3 : Comme vous connaissez/ vous avais un mémoire à faire/ je suis très bien

A.4 : Dégager les nerfs

A.8 : l'expression « situation cornélienne » est mal utilisée/ avec un peux de salaire

A. 9 : je veux vous visiter

A.11 : je souhaite faire un rendez-vous

A.14 : tu vas me remarquer, j'aimerais bien quand on ira ensemble

A.15 : je fais tout mon possible pour effleurer à ça/ ma situation touchera au drame/ les biens que vous m'avez rendu

A.16 : il est vraiment bien lentemps/ l'année avant dernière/ j'ai posé quatre C.V.

Dans ce repérage, nous avons répertorié des erreurs dans le test qui consiste à écrire une lettre à un ami. On peut observer un certain nombre de lignes vides qui correspondent à un degré zéro d'erreurs. Les cas suivants illustrent cet aspect :

Accord : A3- A6- A12-A9- A10- A15.

Syntaxe : A6- A8.

Conjugaison : A13.

Vocabulaire : A6- A7- A12- A13- A10-

(On remarquera que l'orthographe ne fait pas partie de ce lot).

D'autre part, on peut noter la récurrence des erreurs dans les classes grammaticales chez les apprenants suivants :

A.2 : (O-S), A.3 : (C-S), A.5 : (A-S), A.6 (O-C),
A.9 (O-S), A.10 : (O-S), A.11 : (A-S), A.12 : (O-S, C-S),
A.14 : (V-S, O-S), A.15 : (O-C), A.16 : (V-S, C-S).

Dans les cas numérotés A.12, A.14 et A.16, on remarquera un chevauchement de l'erreur sur deux classes : dans le cas A.12, le même énoncé contient à la fois des erreurs d'orthographe et des erreurs de syntaxe, un autre énoncé contient à la fois des erreurs de conjugaison et des erreurs de syntaxe.

Dans le cas A.14, le même énoncé contient des erreurs de vocabulaire et des erreurs de syntaxe, puis un autre énoncé comporte à la fois des erreurs d'orthographe et des erreurs de syntaxe.

Enfin dans le cas A.16, un même énoncé comprend des erreurs de vocabulaire et des erreurs de syntaxe au moment où un autre énoncé contient à la fois des erreurs de conjugaison et des erreurs de syntaxe.

Le répertoire met en évidence un nombre important d'erreurs, souvent élémentaires qui renvoient à des lacunes d'apprentissage et d'usage. L'apprenant semble avoir des idées mais il n'a pas toujours les moyens nécessaires pour les exprimer clairement. Cet exercice a été une occasion pour l'apprenant de donner libre cours à son imagination et à son expression, ce qui a mis en exergue une forme d'audace dans le désir de dire et d'écrire sa pensée même si l'apprenant se trouve à l'étroit quant aux instruments linguistiques dont il dispose.

Après le repérage des erreurs dans le test relatif au texte de FERAOUN, nous allons présenter le repérage et le classement des erreurs se rapportant aux tests de contrôle qui ont clôturé le texte d'A. DAUDET, *La Chèvre de M. Seguin*.

➤ **Repérage et classement des erreurs dans les tests de contrôle relatifs au texte de DAUDET, *La Chèvre de M. Seguin***

Rappelons que cette nouvelle a été scindée en trois parties en raison de sa longueur et qu'un test a été prévu pour chaque partie.

➤ **Contrôle n°2 a : La Chèvre de M. Seguin (1^{ère} partie)**

Le même procédé appliqué au premier test sera adopté pour les autres tests. Les erreurs sont donc répertoriées suivant les différentes classes grammaticales retenues :

• **Orthographe**

A.2 : Frond/ rèvisions

A.3 : Intélégent

A.5 : Pour qu'il travail/ convaincre

A.7 : L'émetteur reproche au recepneur à être libre

A.8 : Mr/ tu as ose

A.9 : Baux

A.10 : Premiere/ pisimiste

A.12 : La face maigre qui crie la fin

A.14 : L'emetteur/ le recepneur/ tu as le frond/ monait/ metier/ malgre/ de peur que la plante sèche ; je vais la rosé

A.15 : L'emetteur/ recepneur/ le frond/ money

A.16 : je vais la rosé

• **Accord**

A.2 : Septs chèvre/ toute les rèvisions

A.3 : Il lui promet de gagner un beaux d'argent/ Il n'a pas accepter/ un histoire/ les deux sont maigre/ mes étude

A.5 : N'a pas accepter/ le poste proposer/ la plus petite chèvres

A.9 : La reproche/ un offre/ tes devoir

A.14 : Et il pourra le montrer les jour de premier/ elle étais sécurisé

A.15 : Ils sont maigre

A.16 : Les deux veulent être libre

• **Syntaxe**

A.1 : si tu n'as envie de travailler tu peut refuser/ bonheur # malheureux

A.2 : Il demande à lui d'écouter/ il le promet qu'il pourra montrer les jours/ M. Seguin a oublié la fenêtre ouverte malgré il s'enfermer dans l'étable

A.3 : L'émetteur reproche le récepteur/ Il lui promet de gagner un beaux d'argent

A.4 : De ne refuser pas l'offre/ le raconter l'histoire de Seguin/ tu as osé de refuser

A.5 : Il le conseille

A.7 : L'émetteur reproche au récepteur à être libre

A.8 : Il le persuade qu'il aura/ [il] n'est pas honte

A.9 : La reproche entre eux, c'est un amis/ t'a pas honte

A.10 : L'émetteur reproche au récepteur car il a le plomb de refuser/ et il pousse montrer les jours de premiere/ tu oses de refuser/ il lui critique.

A.11 : Tu ose de refuser/ les traits communs entre les deux c'est le fait que chacun entre eux

A.12 : L'emetteur reproche au récepteur à la liberté qu'il veut malgré ces chausse en dérouté/ de ne refuse pas/ tu ose de refuser

A.13 : Il lui conseille de ne pas refuser le travail que lui offre/ il le persuade par relater l'histoire de « la chèvre de M Seguin »/ de peur que la pluie tombe, je vais prendre mon parapluie/ il le refuser c'est pour ça il lui reproche/ Tu as l'osé de refuser

A.14 : L'emetteur à reprocher/ pour le refus de le metier qu'il a/ Et il pourra le montrer les jour de premier avec une plume à Ta barette/ Gringoire à refuserle metier malgre qu'il étais/ et la chèvre à risquer d'être tuer par le loup/ de peur que la plante sèche

A.15 : Il le compte persuader/ je te conseille de n'y pas penser/ l'utilisation de parce que

- **Conjugaison**

A.1 : si tu n'as envie de travailler tu peut refuser

A.2 : Il le persuader à partir de l'histoire/ il s'enfermer/ de peur que tu ne réussit

A.3 : Il n'a pas accepter/ de peur que je ne trouverai

A.5 : Pour qu'il travail/ d'entré/ il lui a raconter/ de peur que tu ne reussira/ tu doit

A.8 : De peur que tu fais pas.....je vais

A.9 : Il lui conseille d'accepté/ il lui promet de gagnerait plus d'argent/ tu as le courage de refusé/ ils préfères la liberté/ de peur que tu ne fait/ je vais t'enleve

A.10 : Il demande d'écoute l'histoire de M. Seguin/ pour que tu ne finir / si il acceptera l'offre il aura

A.11 : De peur que tu n'aura pas

A.12 : De ne refuse pas/ il lui promet de gagnera/ tu ose/ de peur que tu ne garde pas ta corde

A.14 : qu'il étais/ elle étais

A.15 : De peur que tu ne reussis pas je te conseille de n'y pas penser

A.16 : je vais la rosé

- **Vocabulaire**

A.2 : La rose (prise comme une fleur)

A.3 : L'émetteur reproche le récepteur parce qu'il n'as pas accepter le poste

A.5 : Car ce dernier n'a pas

A.8 : Il lui conseil de faire chroniquer

A.10 : Consterné # veuillé, protégé

A.16 : je vais la rosé

- **Incompréhension**

A.1 : questions n°1, 6,11

A.2 : 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 8^{ème}

A.4 : questions n°1 et10

A.7 : question n°11 : de peur d'avoir un rhume je vais me vacciner (de peur que)

A.8 : 8^{ème} et 9^{ème} questions

A.9 : 1^{ère} et 11^{ème} questions

A.10 : 8^{ème} question

- **Néant : aucune réponse n'a été apportée de la part de l'apprenant**

A.1 : 3^{ème} question

A.4 : 11^{ème} question

A.16 : 10^{ème} et 11 questions

- **Incorrecte (réponse incorrecte)**

A.1 : 7^{ème} réponse

A.3 : 8^{ème} réponse

A.4 : 8^{ème} et 9^{ème} réponses

A.5 : 6^{ème} réponse

A.12 : 8^{ème} réponse

A13 : 1^{ère}, 8^{ème} et 9^{ème} réponses

A.15 : 8^{ème} et 10^{ème} réponse

Le test est constitué de questions ; les erreurs collectées sont relevées dans les réponses. On peut constater des lignes vides : elles correspondent à l'absence d'erreurs dans ces catégories. On peut les répertorier comme suit :

A1 : (O-A-V)

A7 : (A-C-V)

A10 : (A)

A14 : (V-Cp)

A3 : (Cp)

A8 : (A)

A11 : (O-A-V-Cp)

A15 : (V-Cp)

A4 : (O-A-C-V)

A9 : (V)

A13 : (O-A-C-V)

A16 : (O-V-C-S)

Parallèlement aux erreurs relevées, on peut constater que certaines questions n'ont pas reçu de réponse (N) :

A1 : question 3

A4 : question 11

A16 : questions 10-11

On peut noter également, d'une part, des questions mal comprises (Cp) telles qu'elles apparaissent dans les cas suivants :

A1: questions 1-6-11

A2: questions 1-2-3-8

A4 : questions 1-10

A7 : question 11

A8 : questions 8-9

A9: questions 1-11

A10 : question 8

D'autre part, on peut relever des réponses incorrectes ou mal formulées (I), telles qu'on peut le voir dans les cas suivants :

A1: réponse 7 A3 : réponse A4: réponses 8-9 A5: réponse 6

A8 : réponses 8-9 A12: réponse 8 A13: réponses 1-8-9 A15: réponses 8-10

Après ce commentaire des erreurs du premier des tests qui se rapportent au texte de DAUDET, nous allons aborder le second test qui a sanctionné la seconde partie de ce même texte.

Le test consiste à composer un portrait ; l'exercice vise à mettre à profit le modèle présenté par DAUDET dans le portrait de la chèvre de M. Seguin.

➤ **Repérage et classement des erreurs dans le contrôle n°2b La Chèvre de M. Seguin (2^{ème} partie)**

L'exercice précédent était constitué de questions qui ont mis en exergue des difficultés se rapportant à la consigne mais aussi des limites posées par les questions auxquelles l'apprenant devait répondre précisément. Le second test est une invitation à une expression libre qui s'appuie sur l'exemple donné par le texte dans le portrait de la chèvre. Les mots utilisés par le narrateur ont sublimé l'animal et l'ont habillé de traits humains qui suscitent chez le lecteur un sentiment d'admiration. L'intervention de la didacticité renforce, dans cette partie, la relation d'échange et de partage des savoirs entre l'enseignant et les apprenants dans la mesure où, grâce à cette relation, l'apprenant apprend (en plus des mots et des structures) à goûter les saveurs déroulées par le texte littéraire et à éprouver les émotions et les sensations qu'il révèle au cours de l'étude.

C'est pourquoi, il nous a semblé important d'inciter les apprenants à décrire une personne pour laquelle ils éprouvent de l'admiration.

Les erreurs relevées dans le « portrait » sont classées suivant les classes suivantes :

• **Orthographe**

A.1 : Cotumes

A.2 : Professeur / m'intéresse/ personnalité

A.4 : par fois

A.5 : maîtrise/ l'anglais/ aime dessiner (au lieu de dessiner)

A.6 : nasizme/ intelegent/

A.9 : phisyque/ jai/ chatin/ chagrain/ un regarde/ parrapport/ arcaïque/ arrondé/ crétiqne

A.13 : Esprit

A.15 : tronteine d'année/ Des grands yeux noisette/ parmi

A.16 : Experience

- **Accord**

A.1 : des yeux vertes/ la meilleur

A.2 : Elle a des yeux verte et grande/ ces professeur/ les même qualités/ des personnalité

A.3 : des grands yeux marron/ une taille moyen

A.5 : de beau cheveux/ deux langue/ La petit chèvre

A.6 : des yeux noire/ les circonstance/ les circonstance dans lequel

A.7 : ma amie

A.9 : un beaux garço/des joue rouge/ une chaussure moitié déchiré

A.12 : Ses cheveux long et noir/ des grands yeux de couleurs marron/ des dents bien rangés

A.14 : un seul personne/ yeux marron/ unbonne courage

A.15 : une petite nez/ Tronteine d'année

- **Syntaxe**

A.1 : elle a converti en Islam

A.2 : Je souhaite de devenir profresseur avec les meme qualités qu'elle a possédé / la chose qui m'interesse elle très modeste/ ce genre des personnalité

A.3 : des grands yeux marron/ il aimable par tous les gens qui lui connaissent/ il a un diplôme a l'informatique

A.4 : Il a plein des balafres

A.6 : à l'Autriche/ son racisme au Juif

A.7 : elle travaille enseignante

A.9 : il ma attiré/ son visage et arrondé/un visage sans couleur ce que on dit pâle/ il ma fait de la peine a son état cretique

A13 : elle veut réaliser n'importe quelle chose vient à son esprit/ Je la souhaite un bon courage

A.14 : elle était super dans ça vie quotidienne/ Je la souhaite un bonne courage dans tout ce quelle fait prochainement/ elle à fait l'avocature/ Tout ce quelle fait prochainement

A.15 : des grands yeux noisette/ du sonatrack/ deuxième année doctorat/ vacataire en université d'oran

A.16 : en sciences du technique

- **Conjugaison**

A.2 : Le loup est présenter

A.9 : Il été maigre/il porté

A.16 : il a prit

- **Vocabulaire**

A.2 : Elle est compréhensible confidente/ c'est une professeur au niveau

A.4 : Il est maigre et petit gabarit

A5 : blande/ des dents bien classés

A.9 : l'intention [au lieu d'attention]

A.14 : elle à fait l'avocature/ seper

A.16 : il a prit son doctorat

L'examen du tableau met en évidence la suppression⁶² de certaines lignes qui correspondent à l'absence des erreurs chez les cas suivants :

Syntaxe : A.5-A.12-

Orthographe : A.3-A.7-A.13- A.14

Conjugaison : A.1- A.3- A.4- A.5-A.7-A.12-A.13-A.14-A.15.

Accord : A.13-A.16.

Vocabulaire : A.1- A.3- A.6- A7-A.12-A.13-A.14- A.15.

On remarquera que l'apprenant A.11 n'a commis aucune erreur.

⁶² L'objectif de ces suppressions est d'abrèger la longueur du tableau en l'allégeant des lignes vides.

D'un autre côté, il y a lieu de signaler la présence des mêmes erreurs dans plusieurs classes :

A.2 : (O-V), A.3: (A-S), A.9 : (O-S),
A.15: (O-A, O-S), A.16 : (C-V).

On notera, d'autre part l'absence des apprenants A.8 et A.10.

Après le repérage et le classement des erreurs du second test relatif au texte de DAUDET, nous allons aborder l'examen des erreurs concernant le troisième test qui a clôturé le texte de *La chèvre de M. Seguin*

➤ **Repérage et classement des erreurs dans le contrôle n°2c La Chèvre de M. Seguin (3^{ème} partie)**

Le test est composé de questions qui appellent des réponses à puiser dans le texte. Ce type d'exercice pose le problème de compréhension du texte et des questions. Les erreurs observées dans cet exercice sont classées ainsi :

• **Orthographe**

A.1 : Parapport

A.2 : Parapport/ generale/ reprendre halaine/ n'ont pas [non pas]

A.4 : Léquide

A.10 : Son crie

A.13 : Pâttes

A.15 : Reservé/ deriere

• **Accord**

A.1 : Nombreux arbre

A.2 : Un ravissement generale

A.3 : Un endroit plate/ un langue rouge

A.4 : Tel ou telle chose/ les différents personnes iffication

A.5 : La petit chèvre

A.10 : Endroit densé de plantes

A.15 : En plusieurs montagne/ les personnifications cités

- **Syntaxe**

- A.1 : Beaucoup des plantes
- A.2 : Par terre dans sa belle/ par rapport l'homme
- A.3 : La présentation de loup
- A.4 : La présentation de loup
- A.5 : Il est fort trop même que la petite chèvre
- A.10 : Malgré qu'il est un Monstre
- A.13 : une pente d'un terrain

- **Conjugaison**

- A.1 : Qui renvoi
- A.2 : Le loup est présenter
- A.4 : Qui sont cité
- A.10 : Le loup à reculer
- A.12 : Le loup est présenter

- **Vocabulaire**

- A.1 : Plate compagne/ assis sur son terrain de derrière
- A.2 : Il est danger et fort
- A.4 : Personnes effectives/ la chèvre a guisé
- A.13 : qui est en haut
- A.15 : Espace réservé en deux ou plusieurs montagnes/ assis sur son terrain de derrière

On peut aussi noter des confusions et des erreurs sur la ligne « Cp » pour les cas suivants :

A.1 -A.2- A.4- A.7- A.10

Quant aux réponses incorrectes, elles concernent un seul cas : A.1.

Le tableau montre la suppression d'un certain nombre de lignes qui correspondent aux classes grammaticales à zéro erreur. C'est le cas de :

- | | | |
|---------------|------------------|-------------|
| A.3 : (O-C) | A.10 (V) | A.13 (A-C) |
| A.5 : (O-C-V) | A.11 : (A-C-V-S) | A.15: (C-S) |

A.7: (A-O-C-V-S)

A.12: (O-C-V-S)

A.16: (A-O-C-V-S)

Pour ce qui est des erreurs enregistrées, elles concernent les cas suivants observés dans les classes grammaticales suivantes :

Orthographe : A.1- A.2- A.4-A.10- A.11-A.13- A.15.

Accord : A.1- A.2- A.3- A.4- A.5-A.10- A.12-A.15

Syntaxe : A.1- A.2- A.3- A.4- A.5-A.10- A.15

Conjugaison : A.1- A.2- A.4- A.10.

Vocabulaire : A.1- A.2- A.3- A.4- A.10- A.15

Enfin, il y a lieu de signaler l'absence de 3 apprenants : A.6- A.8- et A.9.

Après l'examen des résultats des trois tests qui ont couronné l'étude du texte de DAUDET, nous parvenons au dernier test de contrôle qui concerne le texte de ROUSSEAU.

➤ **Repérage et classement des erreurs dans contrôle n°3 : « Lettre à D'Alembert »**

Le test est constitué de questions orientées sur la compréhension, la réflexion et la synthèse. Les réponses doivent être, par conséquent, le fruit d'évaluations des attitudes discursives émises par l'auteur. L'exercice exige le sens de la comparaison et préconise la figuration de la comédie et de la tragédie. ROUSSEAU condamne le burlesque qui encourage le rire et rejette l'idée d'utiliser les travers des gens pour s'en moquer. L'apprenant est invité à reformuler les avis et à donner le sien sur la base de sa compréhension du texte. Les erreurs relevées sont réénumérées ainsi :

• **Orthographe**

A.1 : ce cas là/ sa [au lieu de ça]

A.2 : psquelle/ defend/ loins/ réalité/ negative

A.4 : defauts/ par fois

A.5 : La comédie est présenté/ combatre/ Molière est entraîne/ aux gent

A.8 : des gents

A.9 : que elle/ interet/ parceque/ le vertus/ d'acord

A.10 : pour quoi/ Chacuns/ périle

A.11 : Puice que

A.12 : defend/ parce qu'il sert a transmettre des histoires mal

- **Accord**

A.2 : Des histoire/ des vices très dangereuse

A.3 : des êtres si gigantesque/ tous les pièces

A.4 : les vices eux même

A.5 : La comédie est presenté par des vrai hommes/ aux gent

A.9 : le vertus/ / la malice est introduit

A.10 : peuvent la voir chacuns

A.11 : Les honnêtes personnes sont idiots

A.15 : Les sujets naïfs et banale

- **Syntaxe**

A.2 : la tragédie fait moins de mal sur ou à son public/ la comédie combat-elle le vice sur un vice du cœur humain/ le public dans ce cas là peut influencer par ses histoires qui ont pleines des vices et des negative et sa peut changer le comportement des hommes

A.3 : La comédie combat-elle le vice par le vice/ la comédie ne défend-elle pas la vertu/ tous les pièces de Molière en trouve que la sa comédie ne vise pas à corriger les travers de la société mais par contre.

A.4 : parce qu'elle ne fait pas de nous influencer/ parce que les vices eux même ont de caractères en sont d'instrument et les defauts naturels

A.5 : alors elle influence les spectateurs trop même que la tragédie/ La comédie combatre le vice par le même [la phrase est incomplète]/ quand un fils vole a son avare papa l'argent/ la comédie ne défent la vertu/ Molière est entraine de se moqué aux gent

A.8 : la tragédie fait elle moins de mal à son public parce que/ la comédie fait elle plus de mal parce que/ selon Rousseau la comédie combat-elle le vice par le vice/ La tragédie fait du mal à son public car elle les présente des êtres/ Molière traite que les sujets naïfs

A.9 : parce que elle mettre la ruse et le mensonge pour lequel prendre son interet/ elle combat le vice par le vice parceque le vertus n'est utile

A.10 : Parce que les personnages ressemblent à des hommes par ses vices du cœur humain et ses mœurs ...etc, donc la sensation (s) sera réciproque et sur le champ avec les nôtres/ on laisse l'interprétation de la scène aux spectateurs qui peuvent la voir chacun avec ses propres références, ce qui va mettre par la suite le but de à atteindre par ces pièces au pérille malgré que l'objectif est bien. Molière à une bonne attention mais le spectateur qui interprète, c'est pour quoi Rousseau voit que le message de la scène est inachevé.

A.12 : Molière défini l'objectif de la comédie vise à corriger les travers et ca atteint dans ses pièces

A.14 : parce que le plaisir même comique étant fondé sur un vice humain plus son effet est funeste/ Rousseau le battre en mettant la ruse et le mensonge du partie

A.15 : La tragédie fait du mal à son public car elle les présente des êtres si gigantesques

- **Conjugaison**

A.4 : on peut trouver des gens qui supporte/ la comédie est présenté

A.5 : la comédie combatre le vice/ la comédie ne défent/ est en traine de se

A.9 : Parce que elle mettre la ruse et le mensonge pour lequel prendre son interet/ les hōnnetes gens qui parle

A.10 : Elle la défend mais d'une manière ironique qui ne puisse guère atteindre

A.11 : Le public applaudissent

A.12 : Molière défini

- **Vocabulaire**

A.10 : Molière à une bonne attention

A.12 : Molière défini l'objectif de la comédie vise à corriger les travers et ca atteint dans ses pièces

- **Incompréhension :**

A.1 : 3^{ème} et 5^{ème} questions

A.5 : 2^{ème} question

A.6 : 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} questions

A.7 : 2^{ème} et 4^{ème} questions

A.8 : 3^{ème} question

A.9 : 1^{ère}, 2^{ème} et 5^{ème} questions

A.10 : [deuxième partie de la réponse est fausse] et en plus elle [la tragédie] veut nous instruire

A.13 : 2^{ème} et 3^{ème} questions

A.14 : 3^{ème} question

- **Néant** : aucune réponse émise de la part de l'apprenant

A.6 : 5^{ème} question

A.7 : 5^{ème} question

A.13 : 5^{ème} question

A.14 : 5^{ème} question

Sur le tableau de repérage des erreurs, on peut noter que la question 5, (à savoir : « comment la comédie combat-elle le vice ?) a été négligée par quatre (4) apprenants qui ne lui ont apporté aucune réponse (N) :

A.6- A.7- A.13- A.14.

L'opinion à émettre est une alternative : se ranger de l'avis de ROUSSEAU ou être d'un avis différent. Nous pensons que c'est la justification du choix qui a rebuté l'apprenant plus que le choix lui-même.

Cela explique en partie les réponses mal formulées (I) que l'on observe dans les cas suivants :

A.1 : Réponses 3 -5

A.7 : réponses 2-4

A.5 : réponse 2

A.4 : réponse 2

A.8 : réponse 3

A.10 : réponse 3

A.6 : réponses 1-2-3

A.9 : réponses 1-2-5

A.14 : réponse 3

A.13 : réponses 2-3

Les questions 2 et 3 exigent de l'apprenant des avis justifiés et des réponses à arguments qu'il doit puiser dans le texte puis reformuler. Les réponses se trouvent dans le texte et doivent en être extraites puis mises en relation avec le contenu des questions. Les erreurs

sont provoquées par la difficulté pour l'apprenant à établir le lien adéquat entre le texte et la question. On peut observer les récurrences suivantes dans les cas suivants :

Six pour la question 3 (« comment la vertu combat-elle le vice ? par le vice ou par la vertu ? »)

Six pour la question 2 (pourquoi la tragédie fait-elle moins de mal à son public ?)

Deux pour la question 1 (comment ROUSSEAU argumente-t-il son point de vue ?)

Une pour la question 4 (la comédie combat-elle la vertu ?)

Deux pour la question 5 (comment la comédie combat-elle le vice ?)

Le tableau global des erreurs affiche dans chaque classe les cas suivants :

Orthographe : 0 erreur : A.3-

1 erreur : A.8-

2 erreurs : A.1-

.4 erreurs : A.2- A.5- A.9 –A.10

Accord : 1 erreur : A.15- A.4- A.10

2 erreurs : A.2- A.3- A.5- A.9

Conjugaison : 1 erreur : A.10-

2 erreurs : A.4- A.9-

3 erreurs : A.5

Syntaxe : 1 erreur : A.15-

2 erreurs : A.15- A.3- A.4- A.9-

3 erreurs : A.2

4 erreurs : A.8

5 erreurs : A.5-

6 erreurs : A.10

Vocabulaire : 0 erreur : A.14- A.4- A.5- A.9-

1 erreur : A.10

Le repérage met en exergue plusieurs lignes vides, ce qui laisse penser que les apprenants ont commis peu d'erreurs. Cependant, le texte de Rousseau est d'une haute difficulté pour le public choisi car ce dernier n'est pas habitué à être en contact avec un vocabulaire de niveau soutenu et du XVIII^e siècle de surcroît. Les réponses du test ne sont pas très exhaustives en raison, apparemment, d'une réticence dans les réponses, il semble que les apprenants n'osent pas s'exprimer abondamment dans leurs écrits, ce qui explique le nombre important de lignes vides :

A.1 : (A-V-C-S), A.2 : (V-C), A.3 : (O-V-C),
A.4 : V, A.5 (V), A.6: (O-A-C-V-S),
A.7 (A-C-V-S), A.8 (A-C-V), A.9 (V),
A.11 (V-S), A.12 : (A), A.13 (O-A-C-V-S),
A.14: (O-A-C-V), A.15: (O-C-V).

Par ce fait, la récurrence dans les erreurs est peu remarquable :

A.2 : (O-S, A-S),

A.3 : (A-S),

A.4 : (O-S, A-S),

A.5 : (O-C-S, C-S),

A.9: (O-S, O-A, O-C),

A.10: (O-S, A-S, V-S),

A.12: (C-S, V-S).

On peut signaler que, dans ce test, il y a eu une absence, celle de A. 16.

Après avoir répertorié et classé les erreurs de tous les tests de contrôle, nous allons aborder l'analyse de ces erreurs dans les tests /témoins.

➤ **Repérage et classement des erreurs dans le test de départ**

Dans ce test l'apprenant devait rédiger une lettre de motivation sans qu'aucune directive ou indication spécifique lui ait été donnée, quant au contenu, à la démarche ou aux règles à respecter. Les erreurs observées dans ce test diagnostic sont classées ainsi :

• **Orthographe**

A.1 : Remerciments

A.2 : Précisement/ d'emploi/ des détailles

A.3 : De travaille

A.4 : résautique

A.6 : Mrs le directeur

A.7 : Cecretariat/ remerciements

A.8 : J'ai l'honneur d'acabter ma demande

A.9 : Ajoutez à ce la/ certeficate /pay

A.11 : D'emloie/ monsieur/ mes cincers respet

A.12 : Condidate/ condidature

A.13 : Liscence

A.14 : Courrament

A.15 : Parce que il/ j'espaiere que je serais à la auteur de vos expérience

A.16 : Mr le directeur/ ce maitier

- **Accord**

A.1 : Si vous êtes interesser

A.2 : Un demande/ ma demande citer/ département des langues étrangers

A.3 : De travaille

A.6 : Je suis licencier

A.7 : J'ai l'honneur de vous adressez/ veuillez agré/ meriem jeune diplômés

A.9 : La titre / et langue étrangé/ j'ai bon base/ me demande

A.10 : Mes sincères salutation

A.11 : Mon licence/ je parle et écrit trois lange

A.13 : (fille) je suis diplômé

A. 15 : Ce emploi/ vos confiance

- **Syntaxe**

A.1 : De un poste de travail à votre lycée/ je suis étudiante à troisième année/ veuillez mes remerciements

A.2 : J'ai l'honneur de votre solliciter/ filière du français

A.3 : un poste de travaille à votre entreprise/ j'ai un licence aux français des affaire/ j'ai un diplôme à l'informatique

A.4 : J'ai l'honneur d'écrire cette lettre à vous monsieur où je vous.../ avec une expérience d'une année en domaine

A.6 : Je souhaite de travailler/ j'aime la méthode qu'utilise au marché

A.7 : Si vous êtes intéressé par m'employer/ veuillez m'adresser sur mon numéro

A.9 : Je vais terminer mes études quelques mois prochains/ je peut leur utilise en meilleur en travail/ comment l'agence de voyageur à tous pay/

A.10 : J'aimerais bien de travailler/ de vous prenez ma demande en intention

A.14 : Je vou remercie monsieur de confiance que vous m'avez donné

A.15 : Objet d'un emploi accepte/ j'ai l'honneur d'accepter votre demande avec mes capacités/ un diplôme d'informatique, et du secretariat./ avec les trois langues, que je les maîtrise

- **Conjugaison**

A.1 : Je veut

A.2 : Vous pouvez trouvez/ veuillez agréé

A.3 : De vous adressez

A.4 : Je vous promet/ merci d'avoir lire cette lettre

A.5 : Je souhaite que vous m'accepté/ et de vous dites...que vous avez proposer

A.9 : Je peut

A.10 : De vous prenez

A.15 : Mes capacités qui son, un diplôme...

A.16 : je vient

- **Vocabulaire**

A.9 : Je respect me demande soit accepte

A.10 : J'ai l'honneur de vous rapprocher/ j'ai une relation en informatique

A.11 : J'ai le grand honneur de demander d'accepter ma demande d'avoir un poste

A.14 : J'ai l'honneur, monsieur d'accepter votre demande

A.15 : J'ai besoin de ce emploi parce que il va me soutenir

- **Commentaire**

Cet inventaire fait apparaître des lignes vides qui sont l'indice de l'absence d'erreurs dans la catégorie grammaticale indiquée dans la case des symboles. On dénombre, dans ce cas les apprenants suivants :

A2 (V) ; A4 (A-V) ; A5 (S-O-A-V) ; A7 (C-V) ; A8(S-A-C-V)

A10 (O) ; A11 (S) ; A12 (S-A-C-V) ; A13 (S-C-V) ; A14 (A-C)

A16 (S-V-A).

Concernant les erreurs, elles apparaissent chez de nombreux apprenants dans les différentes catégories grammaticales :

Syntaxe : A1 (8erreurs) ; A2 (3) ; A3 (4) ; A4 (3) ; A6(2) ;
A7 (2) ; A9 (4) ; A10 (3) ; A14 (2) ;

Accord ; A1 (1) ; A2 (3) ; A3 (4) ; A6 (1) ; A7(3) ;
A9 (4) ; A10 (1) ; A11 (3) ; A13 (1) ; A14 (2).

Conjugaison: A1 (1) ; A2 (2) ; A3 (1) ; A4 (2) ; A5(3) ;
A9 (1) ; A10 (1) ; A15 (1) ; A16 (1).

Vocabulaire : 9 (2) ; A10 (2) ; A11 (2) ; A14 (2) ; A15 (2).

Orthographe : A1 (1) ; A2 (4) ; A3 (1) ; A4 (1) ; A6(1) ;
A7 (2) ; A8 (1) ; A9 (3) ; A11 (4) ; A13 (1) ;
A14 (1) ; A15 (4) ; A16 (2).

On peut dénombrer 10 cas d'erreurs en syntaxe, 10 cas d'accord, 9 cas de conjugaison, 13 cas d'orthographe et 5 cas de vocabulaire.

➤ **Repérage et classement des erreurs dans le test final**

Ce test constitue l'évaluation sommative qui clôt l'expérience. L'apprenant est supposé avoir profité des enseignements qui lui ont été dispensés pendant les phases du déroulement de l'expérience. Dans quelles mesures a-t-il amélioré ses compétences ? en principe, ce test devrait dévoiler, éventuellement, les points de sa progression et ceux de sa régression. Les erreurs collectées dans ce test apparaissent comme suit :

• **Orthographe**

A.2 : en tant que assistante/ l'anglais/ immédiatement

A.3 : Condidature/ je suis très intéressé/ ci-join

A.4 : condidature/ correspond

A.8 : je me naume/ sa/ biens

A.9 : je suis prete/ prete a travaillé/ à temp plein/ supplémentaire/ métrisé/ après/ afin de vous recontré

A.10 : Couramment/ le travaille/ un entretient

A.11 : Condidature/ comme vous pouvez voire

A.12 : Secrétaria

A.13 : Liscence

A.14 : Je suis interessé/ j'aspraisie ce metier/ vous pouvez le voire

• **Accord**

A.3 : mon condidature/ je suis très intéressé/ mes respectueuse et sincère salutation

A.4 : des hôtel/ les client

A.5 : le mieux adapter/ pour tout information/ mes respectueuse

A.9 : Je me suis informé/ je suis expérimenté/ je suis compétente et motivé/ des heures supplémentaire/ persuadé que je suis motivé/ Mes salutation

A.12 : tout la semaine/ mes salutation

A.13 : je suis diplômé[e]

A.14 : Je suis inetressé/ je suis [...] organiser

- **Syntaxe**

A.2 : A l'attente d'une réponse

A.3 : je souhaite d'être la personne/ je vous pris monsieur le directeur mes respectueuse et sincère salutation

A.4 : je peux se comporter

A.5 : d'avoir d'expérience

A.8 : en plus de sa je maitrise/ j'ai biens vouloir d'agréeer

A.9 : je suis prete a l'obtension / Vous êtes a la recherche/ apré avoir long parcours du travail/ prete a travaillé/ Je peut vous confirmé que je vais bien métrisé ce poste afin de vous faire satisfait, vous pouvai avoir plus d'information un moi dans mon c.v / prete a travaillé/ je reste a votre disposition

A.11 : Je suis très intéressée pour ce poste/ sachant que j'ai 18ans et je fait mes études de commerce à Louvain pendant deux ans, après mes études .../ persuadée compétente/ j'ai tout l'honneur d'intégrer dans votre société, espérant postuler pour ce poste.

A.13 : A l'attente de votre réponse

- **Conjugaison**

A.3 : Je vous pris

A.4 : je permet/ d'agrée

A.5 : Cela m'offrirait un solide bagage qui ma permet/ veuillez agréeez

A.8 : j'ai bien vouloir

A. 9 : Je peut vous confirmé/ vous pouvai/ prete a travaillé/ afin de vous recontré et de vous donné

A.12 : merci d'agrée

A.13 : Je fait

A.15 : Mes supérieurs m'ont toujours permet

- **Vocabulaire**

A.9 : Je peut vous confirmé que je vais bien métrisé ce poste/ afin de vous recontré et de vous donné en avant ma candidature, vous d'agrée Mes salutation

A.11 : j'ai tout l'honneur d'intégrer dans votre société, espérant postuler pour ce poste.

A.14 : Dans l'attente de vous fournir de vivre voix/ j'aspresie ce metier

- **Commentaire**

Dans ce test, on peut remarquer des lignes vides qui correspondent à l'absence d'erreurs dans certaines catégories. C'est le cas de :

A2 (A-C-V) ; A3 (V) ; A4 (V) ; A5 (V-O) ; A8 (A) ;

A10 (S-A-C-V) ; A11 (A-C) ; A12 (S-V) ; A13 (V) ; A14 (S) ;

A15 (S-O-A-V).

On peut noter l'absence de quatre (4) apprenants: A1- A6 –A7- A16.

Quant aux erreurs, elles sont réparties comme suit

Syntaxe : A2 (1erreur) ; A3 (2) ; A8 (2) ; A9(8) ; A11(5) ; A13 (1).

Orthographe : A2 (3) ; A3 (3) ; A9 (8) ; A10 (3) ; A11 (2) ; A12 (1) ; A13(1).

Accord : A3 (4) ; A9 (7) ; A12 (2) ; A13 (1) .

Conjugaison : A3 (1) ; A4 (2) ; A5 (2) ; A8 (1) ; A9 (5) ; A12 (1) ; A13 (1) ; A15 (1).

Vocabulaire : A9 (3) ; A11 (2).

On peut dénombrer 7 cas pour les erreurs de syntaxe, 7 cas pour l'orthographe, 4 cas pour l'accord, 9 cas pour la conjugaison et 2 cas pour le vocabulaire.

Le repérage et le classement des erreurs observées dans les différents tests étant achevé, il y a lieu de procéder à l'analyse de ces résultats, ce qui sera l'objet que nous aborderons sous le titre suivant.

7. Analyse quantitative des erreurs

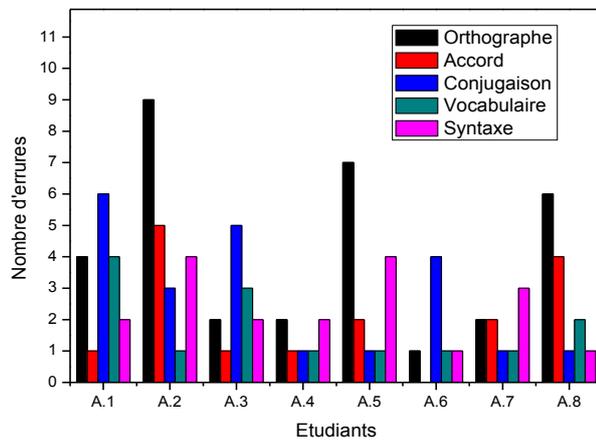
Cette analyse se compose de deux volets dont le premier sera consacré à l'analyse quantitative et le second à l'analyse qualitative. Dans cette étude, il sera question de calculer, dans un premier temps, les erreurs par rapport à chaque apprenant (vue

individuelle), puis dans un deuxième temps, les pourcentages globaux inhérents à chaque classe grammaticale.

Pour effectuer ces dénombrements, nous avons utilisé des graphiques dans lesquels chaque couleur renvoie à une classe grammaticale et où l'axe des abscisses représente les apprenants et l'axe des ordonnées celui du nombre des erreurs

❖ **Observation du graphique du test n°1 :« Lettre à un ami »**

Le graphique est décomposé en deux parties en raison pratique. Chaque graphique regroupe huit apprenants



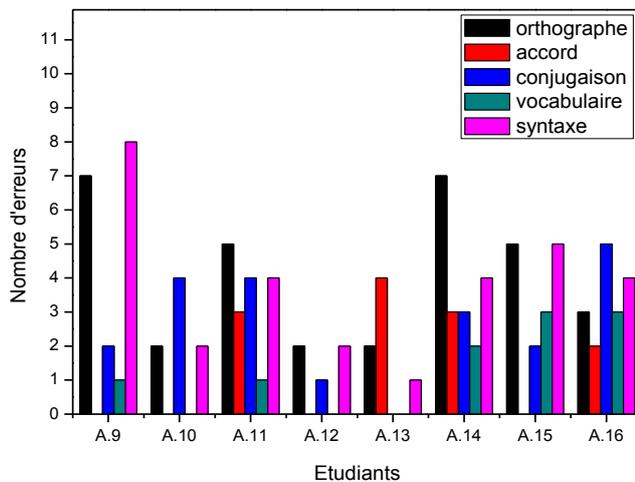


Figure 2

Le graphique (figure 1) met en évidence, dans le nombre des erreurs, des pics qui varient entre 7 et 9 erreurs (4cas). Ces cas sont considérés comme extrêmes par rapport à des variations entre 5 et 6 erreurs (3cas) qui viennent réduire le nombre. Le plus grand nombre de cas (6cas) est concentré entre 1 et 2 degrés.

Les cinq classes grammaticales sont toutes représentées. Les valeurs de

➤ **La syntaxe** varie entre :

- 1cas avec 0 erreur
- 8 cas avec 1et 2 erreurs
- 1 cas avec 3 erreurs
- 5 cas avec 4 erreurs
- 1cas avec 8 erreurs.

On remarque que les petites valeurs (entre 0 et 3 erreurs) constituent 10 cas et que les valeurs moyennes se situent entre 4 et 5 erreurs et constituent 6 cas.

➤ Dans la classe de **l'orthographe**, le graphique met en évidence des valeurs maximales qui varient entre 4 et 7 erreurs (7cas) et des valeurs moyennes variant entre 2 et 3 degrés (7 cas). Les valeurs minimales ne sont représentées que par 1cas (de 0 à 1 erreur).

➤ Les représentations de **l'accord** révèlent des valeurs qui culminent à 5 erreurs (1cas) au moment où les autres valeurs oscillent entre : 0 et 1 erreur (8 cas), 2 et 3 erreurs (5cas), 4 et 5 erreurs (3cas).

- Pour ce qui est de **la conjugaison**, elle est représentée par des variations qui se situent entre : 0 et 1 erreur (6 cas), 2 et 3 erreurs (4 cas), 4 et 5 erreurs (5 cas).

La valeur maximale culmine à 6 erreurs.

- Quant à la classe du **vocabulaire**, elle est représentée par des valeurs qui vont de : 0 degré à 1 erreur (10 cas), de 1 à 2 erreurs (3 cas), de 2 à 3 erreurs (3 cas), de 3 à 4 erreurs (1 cas).

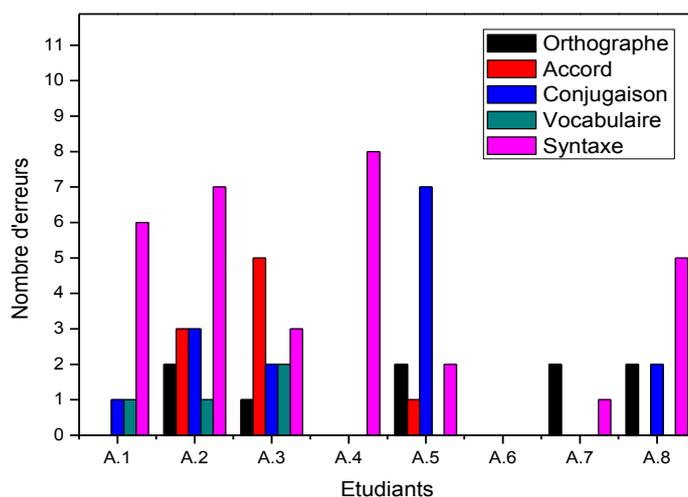
La valeur maximale culmine à 4 erreurs.

En somme, on peut constater que l'orthographe et la syntaxe sont les deux classes grammaticales qui révèlent les valeurs les plus importantes tandis que les autres catégories affichent des valeurs moyennes et des valeurs minimales.

Après l'observation des erreurs dans le premier contrôle, nous abordons les erreurs constatées dans les trois tests qui ont suivi l'étude du texte de DAUDET, *La chèvre de M. Seguin*.

❖ Observation du graphique du test n°2a (*La chèvre de M. Seguin*, 1^{ère} partie)

Le graphique suivant concerne la première partie du texte de *La chèvre de M. Seguin*. Des pics importants sont à remarquer dans les cas suivants :



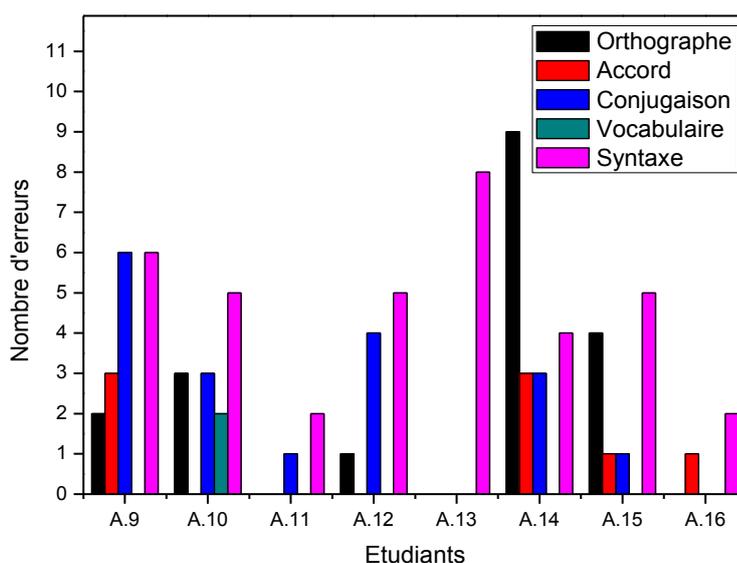


Figure 3

Dans ce graphique (figure 2), on peut noter de nombreux pics en syntaxe, un seul en orthographe (9 degrés) et des degrés moyens en accord et en conjugaison. Une observation plus attentive montre les répartitions suivantes :

- **Le vocabulaire** est peu représenté.
- 9 cas où **la syntaxe** varie entre 5 et 8 degrés (4 cas à 5 erreurs, 2 cas à 6 erreurs, 1 cas à 7 erreurs et 2 cas à 8 erreurs).
- Pour **l'orthographe**, on note 1 valeur qui culmine à 9 erreurs et 1 cas qui atteint 4 erreurs. Les autres évaluations varient entre 0 et 3 erreurs (3 cas à 1 erreur, 5 cas à 2 erreurs, 1 cas à 3 erreurs).
- **Le vocabulaire** est représenté par des variations qui se situent entre 0 et 2 erreurs.
- On note que l'évaluation de **l'accord** a mis en évidence un cas à 5 erreurs, tandis que 3 cas atteignent 3 erreurs et 3 cas atteignent 1 erreur.
- **La conjugaison** est marquée par un cas maximal qui atteint 7 erreurs, 1 cas à 6 erreurs, 1 cas à 4 erreurs, 3 cas à 3 erreurs, 2 cas à 2 erreurs, 3 cas à 1 erreur.

En somme, il apparaît que sur le plan quantitatif ce contrôle a dévoilé un nombre relativement élevé d'erreurs dans les cinq classes grammaticales considérées.

Ce nombre serait-il le même dans la deuxième partie du texte de La chèvre de M. Seguin ? Le graphique suivant en est la réponse.

❖ **Observation du graphique du test N°2b : (*La Chèvre de M. Seguin* 2^{ème} partie)**

Il s'agit, dans ce graphique, de constater clairement le nombre important des erreurs de ceux qui sont moins exhaustifs.

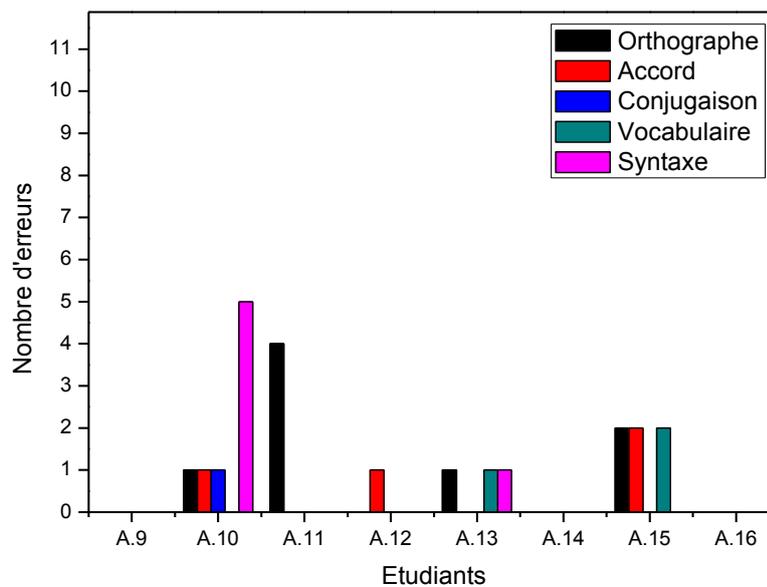
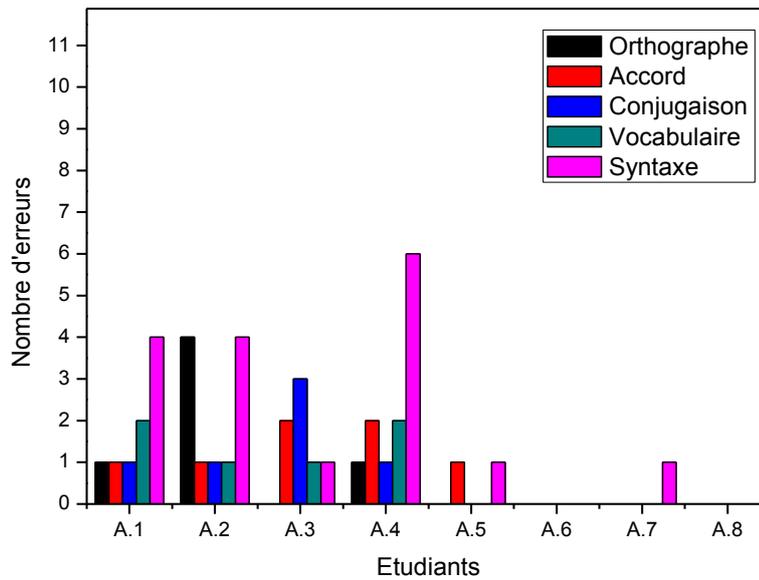


Figure 4

L'observation de ce graphique (figure 3) montre que l'**orthographe** présente un seul pic de 9 erreurs. On peut noter des variations entre 2 et 3 erreurs (1cas), entre 1 et 2 erreurs (9cas). Ceci dénote une baisse d'erreurs dans cette classe grammaticale.

- On peut noter des variations dans les représentations des erreurs de **syntaxe** : entre 0 et 1 erreur (3cas),
entre 1 et 2 erreurs (2cas)
entre 2 et 3 erreurs (3cas),
entre 3 et 4 erreurs (1cas),
entre 4 et 5 erreurs (2cas).

On constate que les petits chiffres concernent un nombre important d'apprenants (8cas) et que ceux qui sont concernés par les grands chiffres (3cas) sont moins nombreux.

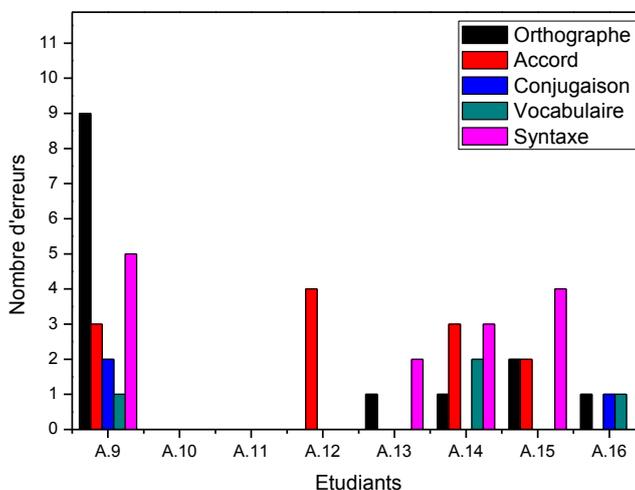
- Si on observe la représentation graphique de l'**accord** dans ce test, on constate : 2 cas importants (1 à 5 degrés et 1 à 4 degrés) qui dominent une variation entre 1 et 2 degrés (4cas)
entre 2 et 3 degrés (4 cas),
entre 3 et 4 degrés (2 cas).

Dans cette catégorie, les erreurs sont toujours présentes mais dans des proportions moindres dans la mesure où les chiffres importants sont peu nombreux (2cas) par rapport aux chiffres plus petits qui sont représentés par un grand nombre de cas (8cas).

- La **conjugaison** reste peu représentée et on relève seulement 3 cas qui se situent entre 1 et 2 erreurs.
- Quant au **vocabulaire**, il présente un cas maximal avec 3 erreurs, 2 cas à 2 erreurs et 3 cas à 1 erreur. On constate, ici, une réduction importante des erreurs.

❖ **Observation du graphique du N° 2 C : (*La Chèvre de M. Seguin* 3^{ème} partie)**

Le graphique suivant vient clôturer la dernière partie du test. On dénombre les erreurs



suivantes :

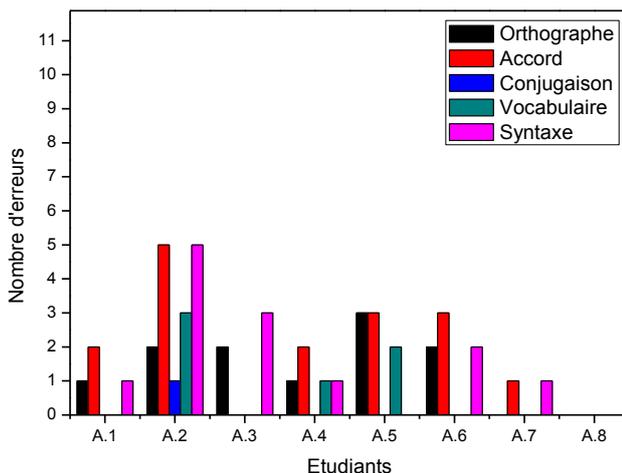


Figure 5

Le graphique (figure 4) montre des pics de syntaxe et d'orthographe mais au moment où ces pics atteignent 9 degrés dans les premiers tests, ici, ils ne dépassent pas 6 degrés.

- Ces évaluations maximales apparaissent dans la **syntaxe** : (1cas à 6 degrés et 1 cas à 5 degrés) puis les chiffres varient de 0 à 1 degré (4cas), de 1 à 4 degrés (2cas).
- En ce qui concerne l'**orthographe**, on relève 2 cas à 4 degrés, 1cas à 2 degrés et 4 cas à 1 degré.
- Comme pour la syntaxe, il y a une réduction observable des erreurs d'orthographe.

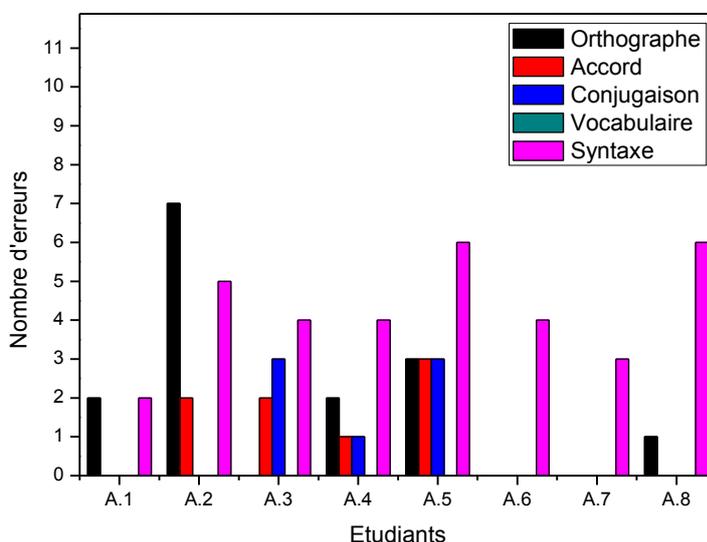
- Cette remarque semble se confirmer dans l'examen des représentations de l'**accord** dont les variations vont de : 0 à 1 degré (5cas), 1 à 2 degrés (3 cas). On ne relève pas de chiffres importants et la réduction des erreurs est maintenue dans cette classe grammaticale.
- Dans la classe de la **conjugaison**, on note un seul cas à 3 degrés, tandis que les autres cas se situent tous entre 0 et 1 degré.
- Quant au **vocabulaire**, il est représenté par 3 cas à 2 degrés et 3 cas à 1 degré. (ce qui donne une variation entre 0 et 2 degrés).

On peut constater que, globalement, dans ce test le nombre des erreurs a accusé un recul et une diminution palpable.

Dans le graphique qui suit, il s'agit de constater le nombre d'erreurs commises dans le test de *Lettre à D'Alembert* de J.J. Rousseau.

❖ **Observation du graphique du test N° 3 : (Lettre à d'Alembert)**

Le graphique suivant met en évidence le dénombrement des erreurs commises par les apprenants dans ce test suivant



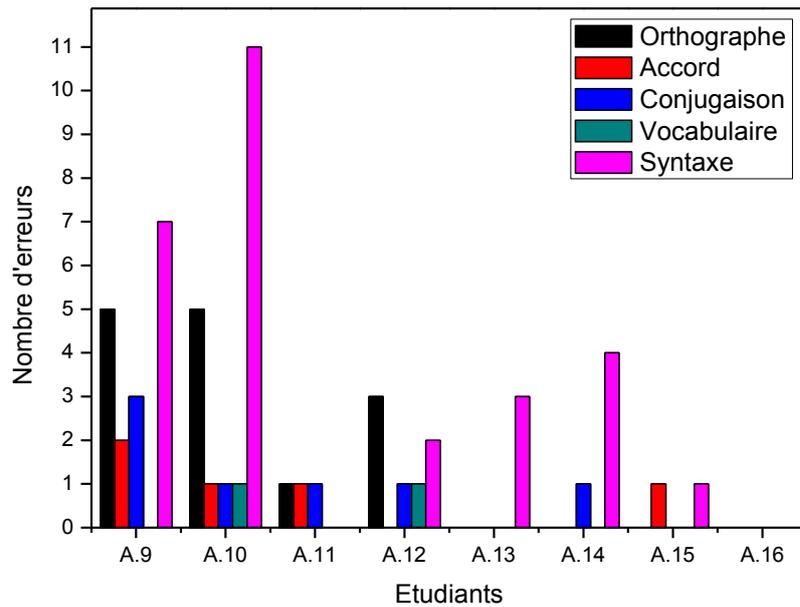


Figure 6

- L'examen du graphique (figure 5) montre que c'est la **syntaxe** qui enregistre les plus grandes valeurs entre
- 3 et 4 degrés : 4 cas,
 - 4 et 5 degrés : 1 cas,
 - 5 et 6 degrés : 2 cas,
 - 6 et 7 degrés : 1 cas,
 - 7 et 11 degrés : 1 cas.

On constate que les valeurs importantes concernent 9 cas (de 4 à 11 degrés) tandis que les valeurs minimales sont représentées par 3 cas :

- 0 et 1 degré : 1 cas,
 - 1 et 2 degrés : 1 cas,
 - 2 et 3 degrés : 1 cas,
- Ce test a révélé, de façon moindre, des valeurs maximales pour l'**orthographe** avec :
- 1 cas à 7 degrés
 - 2 cas à 5 degrés
 - 2 cas à 3 degrés

Les autres valeurs varient entre 0 et 3 degrés :

- 1 degré : 2 cas,
- 2 degrés : 2 cas,
- 3 degrés : 2 cas.

Notons également 5 cas à 0 degré.

- On peut observer, aussi, des valeurs relativement modérées dans les représentations de l'**accord** ; les variations constatées vont de :
 - 0 à 1 degré : 10 cas,
 - 1 à 2 degrés : 3 cas,
 - 2 à 3 degrés : 1 cas.
- Pour ce qui est de la **conjugaison**, les valeurs ne dépassent pas 3 degrés, elles varient entre :
 - 0 et 1 degré : 12 cas,
 - 1 et 3 degrés : 3 cas.
- Dans la classe du **vocabulaire**, on observe seulement 2 cas à 1 degré, les autres cas se situant à 0 degré.

On déduira de ces observations que, dans ce test, le plus grand nombre d'erreurs est représenté par la syntaxe qui est suivie de l'orthographe puis de l'accord. Les erreurs de conjugaison et d'accord sont assez réduites.

Vient à observer, à présent, les résultats des tests témoins.

❖ **Observation du graphique du test de départ**

Le graphique suivant (figure 6) montre, effectivement, le degré d'erreur pour chaque classe grammaticale et chaque apprenant :

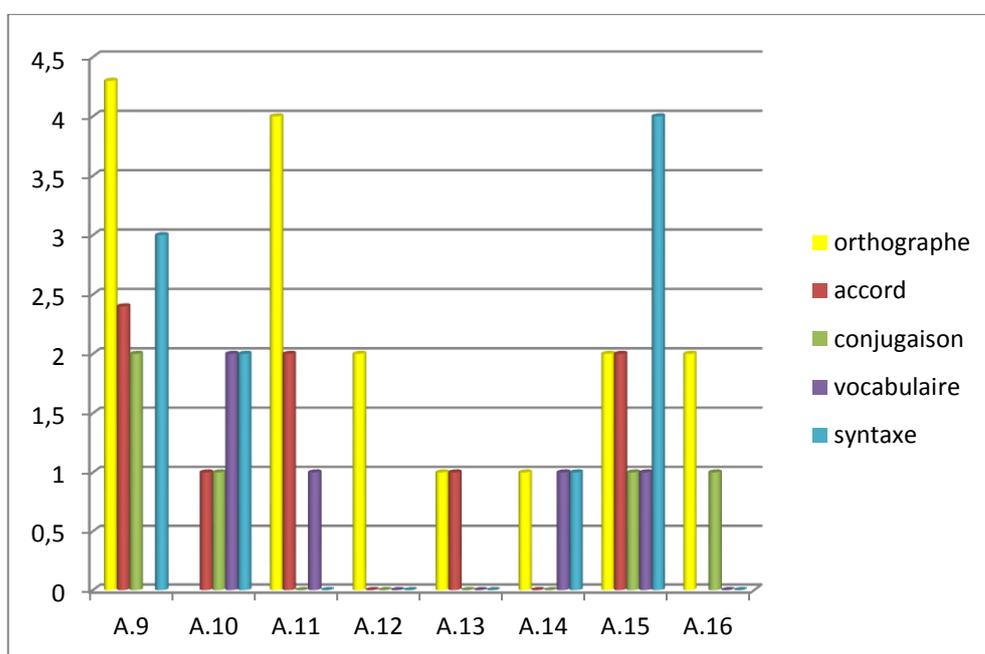
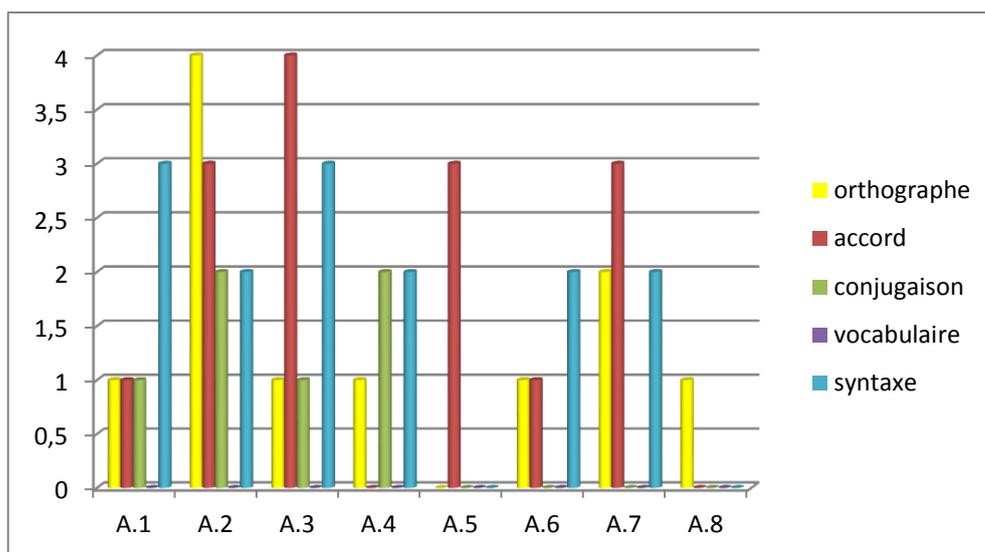


Figure 7

Ce premier test (figure 6) révèle des pics remarquables, ceux de l'orthographe, de l'accord et de la syntaxe. Les autres classes grammaticales ont une fréquence moyenne avec des degrés qui varient entre 0 et 2 erreurs.

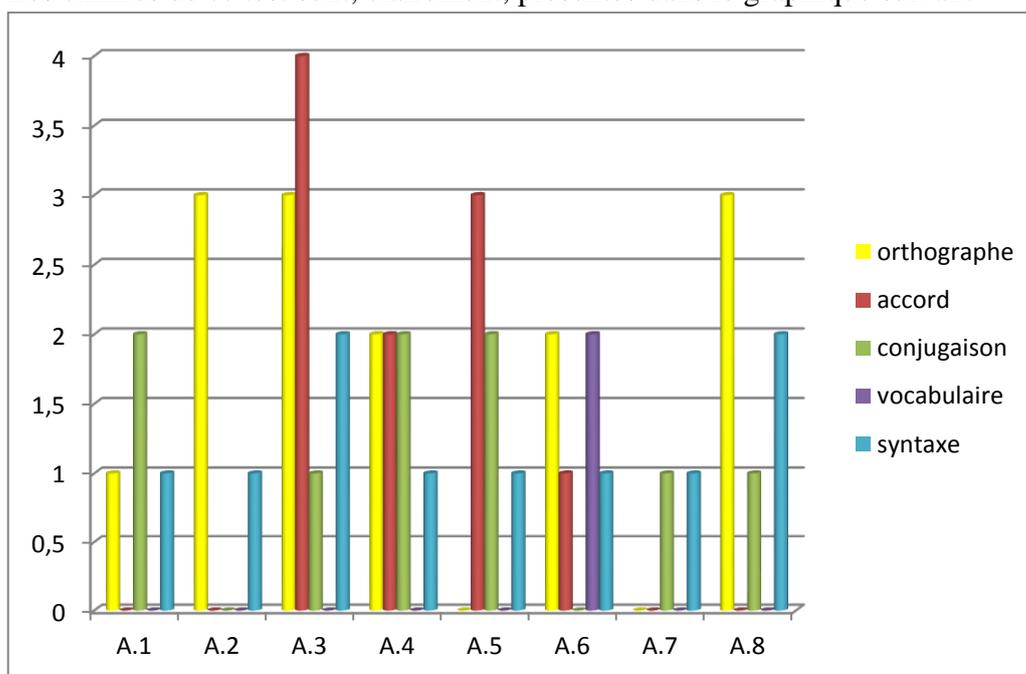
- **L'orthographe** montre un pic de 4 erreurs qui est représenté par 3 cas, puis 2 erreurs représentées par 3 cas, 1 erreur constatée dans 6 cas, (c'est-à-dire une erreur commise par 6 apprenants) et enfin, 0 erreur dans un seul (1) cas.
- **L'accord** révèle 1 cas extrême atteignant 4 erreurs, puis 3 cas avec 3 erreurs ; viennent ensuite 3 cas avec 2 erreurs, 4 cas avec 1 erreur, et 4 cas sans erreur.

- **La conjugaison** est moins présente que l'orthographe et l'accord avec 3 cas à 2 erreurs, 5 cas à 1 erreur, tandis que 8 cas n'ont aucune erreur.
- **Le vocabulaire** est la classe qui compte le moins d'erreurs, comparée aux autres classes grammaticales. En effet, on constate 1 cas 2 erreurs et 3 cas à 1 erreur au moment où on dénombre 8 cas à 0 erreur.
- Dans la classe de **la syntaxe**, on relève un chiffre maximal avec 1 cas avec 4 erreurs, 1 cas avec 3 erreurs, 3 cas avec 2 erreurs, 5 cas avec 1 erreur, 1 cas, et 0 degré pour 6 cas.

Après avoir observé les résultats du test de départ, il est nécessaire de constater ceux du test d'arrivée.

❖ Observation du graphique du test final

Les chiffres de ce test sont, clairement, présentés dans le graphique suivant



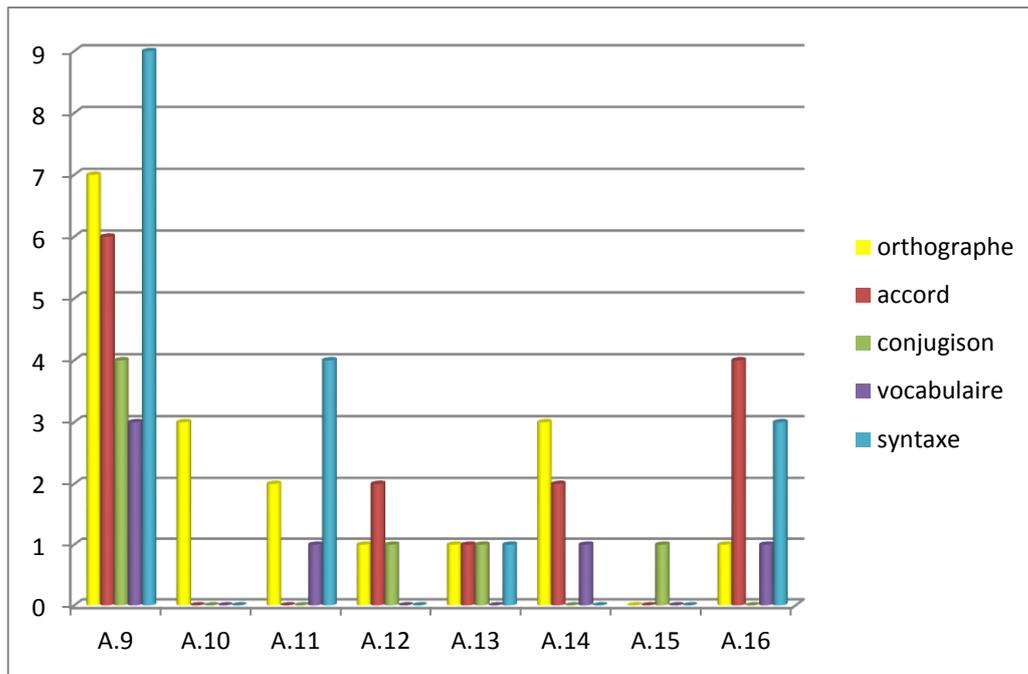


Figure 8

On remarque, dans ce test final (figure 7), que les pics les plus élevés concernent l'accord, la syntaxe et l'orthographe. La conjugaison et le vocabulaire contiennent un nombre d'erreurs plus réduit.

- Concernant l'**accord**, le schéma révèle
 - 1 cas à 4 degrés,
 - 2 cas à 3 degrés,
 - 3 cas à 2 degrés
 - 2 cas à 1 degré
- Quant à l'**orthographe**, elle regroupe
 - 4 cas à 3 degrés
 - 5 cas à 2 degrés
 - 3 cas à 1 degré
- La **syntaxe**, elle, affiche une valeur maximale de 9 degrés (1 cas).

Les autres valeurs sont distribuées comme suit :

- 1 cas à 4 degrés
- 1 cas à 3 degrés
- 1 cas à 2 degrés
- 6 cas à 1 degré.

- Le **vocabulaire** quant à lui, révèle les valeurs les plus faibles par rapport aux autres classes grammaticales. Ainsi, on peut noter
 - 1 cas à 3 degrés
 - 1 cas à 2 degrés
 - 3cas à 1 degré.
- La **conjugaison**, dans ce test, indique que les erreurs sont en nombre restreint en comparaison avec les autres classes grammaticales :
 - 1 cas à 4 degrés,
 - 3 cas à 2 degrés,
 - 6 cas à 1 degré.

Au terme de ces observations qui ont permis d'examiner les erreurs au cas par cas, nous allons nous pencher sur les pourcentages des erreurs calculés par rapport au nombre total des erreurs commises

8. Analyse quantitative globale

Les schémas suivants ont été choisis pour une représentation claire du rapport des erreurs de chaque classe grammaticale à l'ensemble des erreurs commises dans chaque test.

➤ Test de départ

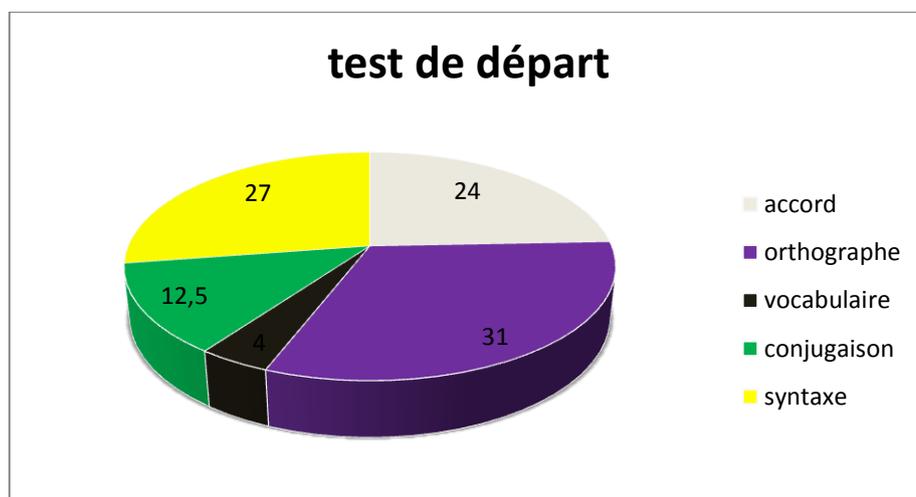


Figure 9

Dans ce test, on peut observer 3 chiffres élevés : ils concernent, en premier, la classe de l'orthographe avec 31,61%, puis celle de la syntaxe avec 27,20% et enfin celle de l'accord avec 24,26%. La conjugaison affiche un chiffre moindre avec 12,5% tandis que le

vocabulaire est porteur de la plus petite valeur (04,41%). On peut noter que les classes grammaticales principales viennent en tête de la liste des erreurs.

➤ **Lettre à un ami**



Figure 10

Dans cette représentation des erreurs, on peut noter que, dans ce test (lettre à un ami), c'est l'orthographe qui est affectée du plus grand chiffre (33,06%), valeur qui se trouve largement supérieure à celles affichées par la syntaxe (25,95 %) et de l'accord (25,19%). Ces valeurs demeurent cependant importantes par rapport à celles affichées par la conjugaison (12,21%) et le vocabulaire (04,58 %). On remarque, encore une fois, que ce sont les structures de bases de la phrase qui accusent le plus grand déficit.

➤ **La chèvre (1^{ère} partie)**

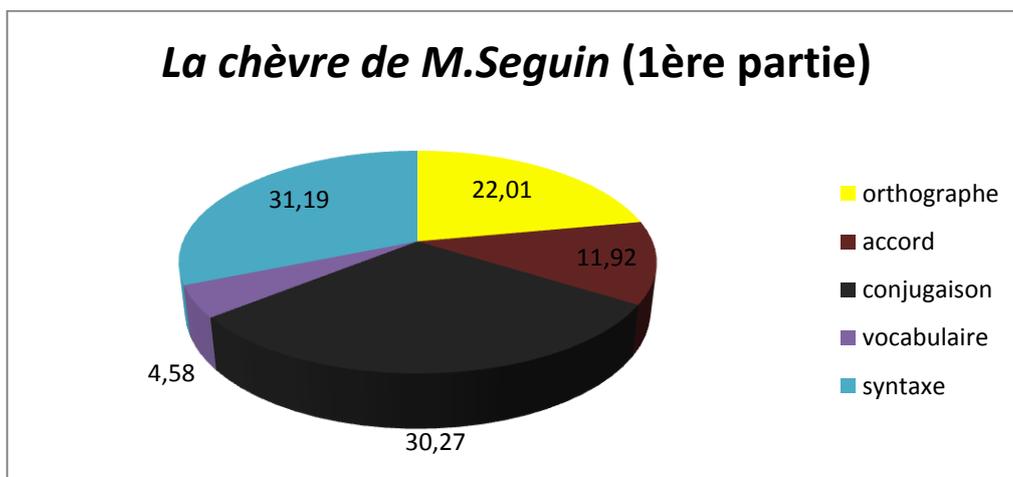


Figure 11

Dans ce test, c'est la conjugaison qui est marquée par la valeur maximale (30,27 %) ainsi que la syntaxe (31,19 %), vient ensuite l'orthographe avec 22,01 %. Par ailleurs, si la conjugaison a affiché une augmentation par rapport au test précédent, l'accord a, par contre accusé une diminution importante (11,92 %), ce qui apparaît comme l'indice d'une amélioration dans cette classe grammaticale. Le vocabulaire se maintient dans les petits chiffres (04, 58 %).

➤ **La chèvre (2^{ème} partie/ portrait)**

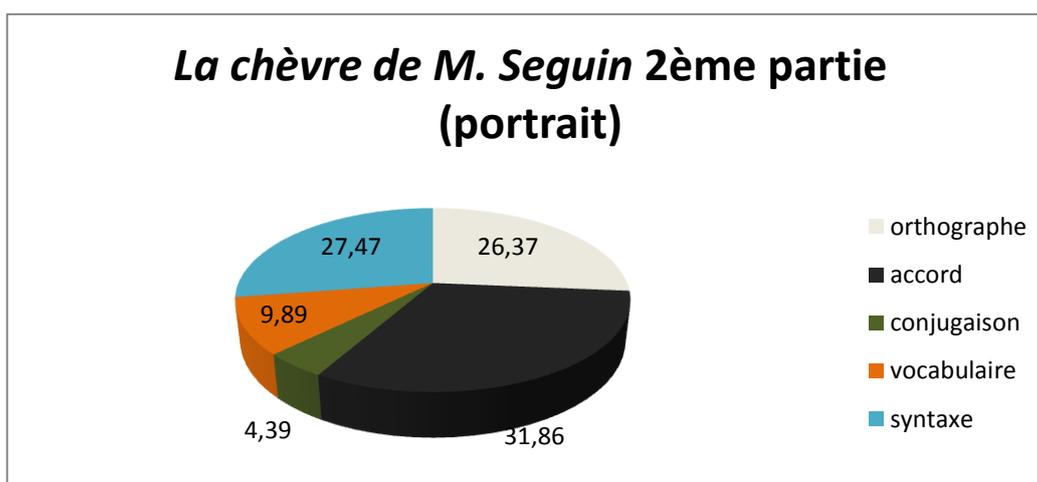


Figure 12

Les résultats de ce test montrent que la valeur maximale concerne la classe de l'accord (31,86 %). L'orthographe et la syntaxe se placent largement en dessous de l'accord avec respectivement 26,37 % et 27,47%. La conjugaison accuse, dans ce test, une diminution importante (04, 39 %), tandis que le vocabulaire est marqué par une augmentation évaluée du simple au double (09,89 %). Ces variations sont l'indice de réactions tantôt mélioratives, tantôt réductives de l'apprenant au cours du test.

➤ **La chèvre (3^{ème} partie)**

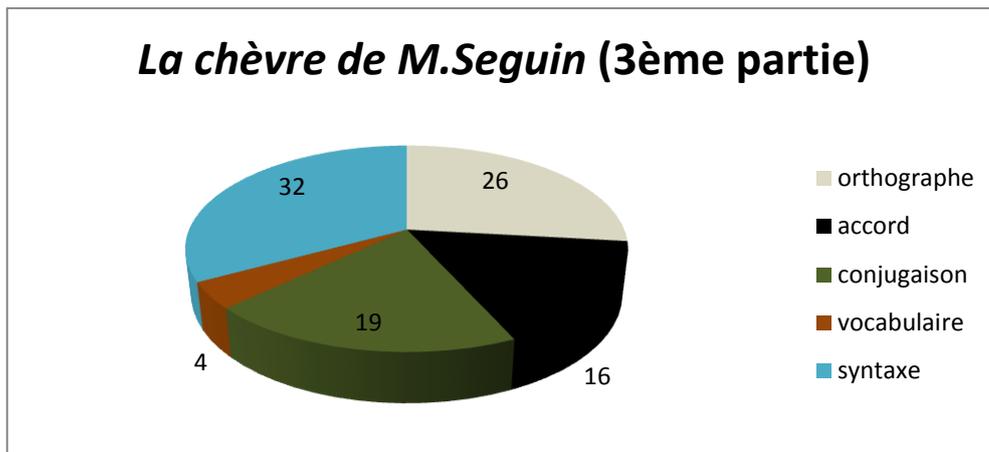


Figure 13

Dans ce test, la syntaxe se maintient dans les grands chiffres (32,62%) ; l'orthographe qui accuse un léger recul par rapport aux tests précédents, suit avec 26,95%. Quant à l'accord, il a régressé et se trouve en deçà des 20% avec une valeur de 16,31%. Par contre, la conjugaison a enregistré une augmentation qui avoisine les 20% (19,85%).

Le vocabulaire garde des valeurs constantes déjà observées dans les tests précédents (04,25%).

➤ **Lettre à D'Alembert**

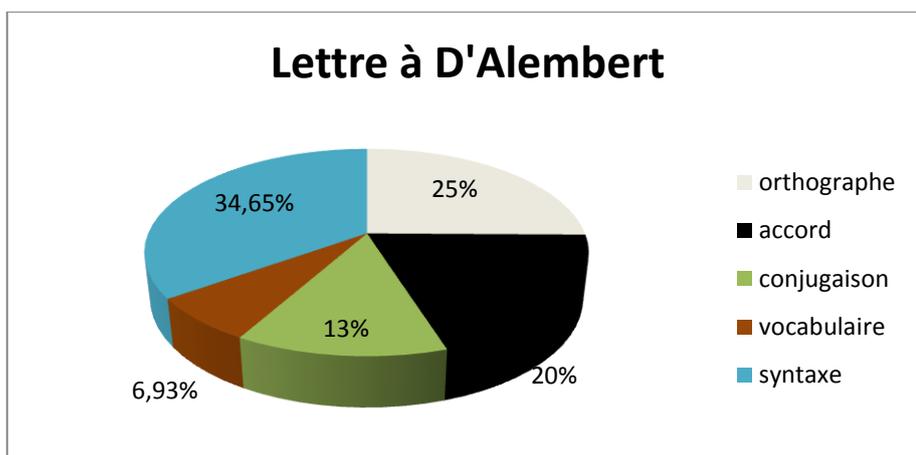


Figure 14

Le schéma met en évidence un déficit maximal évalué à 34,65 % pour la syntaxe, puis viennent sur une ligne descendant l'orthographe avec 25,74 % Puis l'accord avec 19,80 %, la conjugaison avec 12,27 et enfin, le vocabulaire avec 06,93 %. Ainsi, ce sont les classes grammaticales qui participent le plus à la structure des phrases qui sont les plus affectées.

Viennent ensuite la conjugaison et le vocabulaire dans lesquels le déficit est légèrement moindre.

➤ **Test d'arrivée**

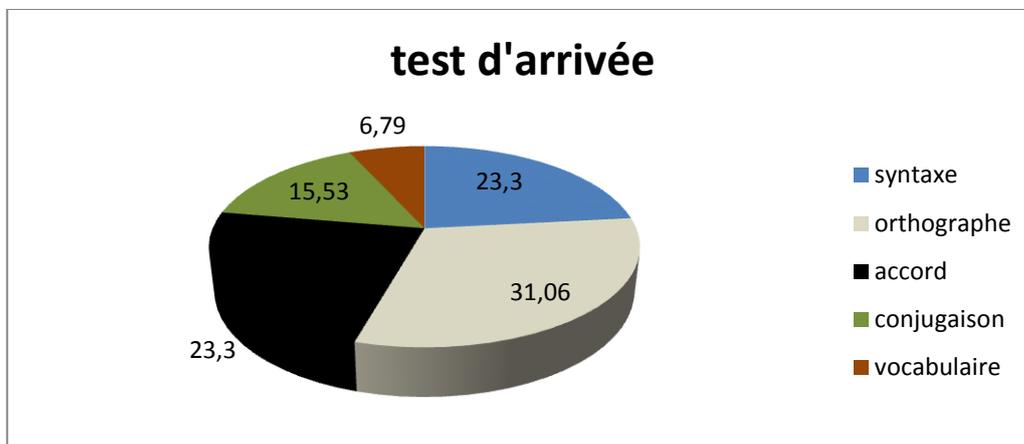


Figure 15

Dans ce test, on remarque que le schéma affiche la valeur maximale pour l'orthographe (31,06 %), au moment où la syntaxe et l'accord se maintiennent à des taux égaux (23,30%) et la conjugaison atteint 15,53%. Quant au vocabulaire, il est marqué par le chiffre minimal (6,79 %). On note, néanmoins, que l'orthographe, l'accord et la syntaxe demeurent les classes dans lesquelles le déficit est le plus important.

Nous allons, à la suite de ces évaluations, présenter un tableau récapitulatif où seront reportés à la fois les erreurs mais aussi les éléments corrects pour faciliter la vision comparative.

9. Comparaison des erreurs et des éléments corrects

Cette évaluation sera effectuée pour chaque test. Après l'observation des taux d'erreurs de chaque test par rapport au total des erreurs de chaque test, la vision du paysage des erreurs ne peut se parfaire que dans la comparaison des erreurs avec les éléments corrects.

❖ **Comparaison des erreurs et des éléments corrects dans le test 1 (Lettre à un ami)**

Ce tableau met en parallèle le nombre d'erreurs et le nombre d'éléments corrects :

L'observation des résultats met en évidence les chiffres des éléments suivants :

| Codes | Nombre de mots | Nombre d'erreurs | Nbre d'éléments corrects | Pourcentages d'éléments corrects | Pourcentages d'erreurs |
|-------|----------------|------------------|--------------------------|---|---------------------------------------|
| A.01 | 131 | 17 | 114 | $\frac{114 \times 100}{131} = 87,02 \%$ | $\frac{17 \times 100}{131} = 12,97\%$ |
| A.02 | 162 | 23 | 139 | $\frac{139 \times 100}{162} = 85,80 \%$ | $\frac{23 \times 100}{162} = 14,19\%$ |
| A.03 | 105 | 13 | 92 | $\frac{92 \times 100}{105} = 87,61 \%$ | $\frac{13 \times 100}{105} = 12,38\%$ |
| A.04 | 89 | 07 | 82 | $\frac{82 \times 100}{89} = 92,13 \%$ | $\frac{07 \times 100}{89} = 07,86\%$ |
| A.05 | 120 | 15 | 105 | $\frac{105 \times 100}{120} = 87,5 \%$ | $\frac{15 \times 100}{120} = 12,5\%$ |
| A.06 | 92 | 07 | 85 | $\frac{85 \times 100}{92} = 92,39 \%$ | $\frac{07 \times 100}{92} = 07,60\%$ |
| A.07 | 110 | 10 | 100 | $\frac{100 \times 100}{110} = 90,90 \%$ | $\frac{10 \times 100}{110} = 09,09\%$ |
| A.08 | 169 | 13 | 156 | $\frac{156 \times 100}{169} = 92,30 \%$ | $\frac{13 \times 100}{169} = 07,69\%$ |
| A.09 | 158 | 17 | 141 | $\frac{141 \times 100}{158} = 09,24 \%$ | $\frac{17 \times 100}{158} = 10,75\%$ |
| A.10 | 179 | 08 | 171 | $\frac{171 \times 100}{179} = 95,53 \%$ | $\frac{08 \times 100}{179} = 04,46\%$ |
| A.11 | 122 | 17 | 105 | $\frac{105 \times 100}{122} = 86,06 \%$ | $\frac{17 \times 100}{122} = 13,93\%$ |
| A.12 | 80 | 05 | 75 | $\frac{75 \times 100}{80} = 93,75 \%$ | $\frac{05 \times 100}{80} = 06,25\%$ |
| A.13 | 217 | 21 | 196 | $\frac{196 \times 100}{217} = 77,88 \%$ | $\frac{21 \times 100}{217} = 09,67\%$ |
| A.14 | 103 | 19 | 84 | $\frac{84 \times 100}{103} = 81,55 \%$ | $\frac{19 \times 100}{103} = 18,44\%$ |
| A.15 | 130 | 15 | 115 | $\frac{115 \times 100}{130} = 88,46 \%$ | $\frac{15 \times 100}{130} = 11,53\%$ |
| A.16 | 203 | 17 | 186 | $\frac{186 \times 100}{203} = 91,62 \%$ | $\frac{17 \times 100}{203} = 08,37\%$ |

❖ Les éléments corrects :

- supérieurs à 90% (7cas) : 90,90% - 91,62% -92,13% -92,30% -92,39% -93,75% - 95,53%.
- Supérieurs à 80% (8cas) : 81,55% -85,80% -86,06% -87,02%- 87,50% -87,61% - 88,46% -89,24%.Inférieurs à 80% (1cas) : 77,88%.
- Il apparaît que plus de la moitié des apprenants (9 cas) ont des résultats très moyens, cependant que les chiffres de la zone des résultats acceptables plafonnent à 95,55%, ce qui laisse un écart de 4,45% par rapport à la valeur maximale.

❖ Par ailleurs, l'observation des pourcentages d'erreurs est la suivante :

- Supérieur à 18% (1cas) : 18.44%

- Supérieur à 12% (5 cas) : 12.97% - 12.38% - 12.5% - 13.93% - 14.19%
- Inférieur à 12% (10 cas) : 07.86% - 08.37% - 09.67% - 06.25% - 04.46% - 10.75% - 07.69% - 09.09% - 07.60% - 07.86%

Il apparait clairement que le pourcentage des erreurs est très inférieur aux pourcentages d'éléments corrects.

❖ **Comparaison des erreurs et des éléments corrects dans le test 2 C2a (la chèvre, 1^{ère} partie)**

Le tableau suivant met en exergue la comparaison entre les éléments corrects et les erreurs chez les apprenants dans le test de *La chèvre de M. Seguin* (1^{ère} partie)

| Codes | Nombre de mots | Nombre d'erreurs | Nbre d'éléments corrects | Pourcentages d'éléments corrects | Pourcentages d'erreurs |
|-------|----------------|------------------|--------------------------|---|---------------------------------------|
| A.01 | 95 | 08 | 87 | $\frac{87 \times 100}{95} = 91,57 \%$ | $\frac{8 \times 100}{95} = 8.42\%$ |
| A.02 | 156 | 16 | 140 | $\frac{140 \times 100}{156} = 89,74 \%$ | $\frac{16 \times 100}{156} = 10.25\%$ |
| A.03 | 106 | 13 | 93 | $\frac{93 \times 100}{105} = 87,73 \%$ | $\frac{13 \times 100}{106} = 12.26\%$ |
| A.04 | 60 | 08 | 52 | $\frac{52 \times 100}{60} = 86,66 \%$ | $\frac{8 \times 100}{60} = 13.33\%$ |
| A.05 | 99 | 19 | 80 | $\frac{80 \times 100}{99} = 80,80 \%$ | $\frac{19 \times 100}{99} = 19.19\%$ |
| A.07 | 142 | 03 | 139 | $\frac{139 \times 100}{142} = 97,88 \%$ | $\frac{3 \times 100}{142} = 2.11\%$ |
| A.08 | 189 | 08 | 181 | $\frac{181 \times 100}{189} = 95,76 \%$ | $\frac{8 \times 100}{189} = 4.23\%$ |
| A.09 | 116 | 16 | 100 | $\frac{100 \times 100}{116} = 86,20 \%$ | $\frac{16 \times 100}{116} = 13.79\%$ |
| A.10 | 163 | 12 | 151 | $\frac{151 \times 100}{163} = 92,63 \%$ | $\frac{12 \times 100}{163} = 7.36\%$ |
| A.11 | 165 | 03 | 162 | $\frac{162 \times 100}{165} = 98,18 \%$ | $\frac{3 \times 100}{165} = 1.81\%$ |
| A.12 | 124 | 10 | 114 | $\frac{114 \times 100}{124} = 91,93 \%$ | $\frac{10 \times 100}{124} = 8.06\%$ |
| A.13 | 136 | 08 | 128 | $\frac{128 \times 100}{136} = 94,11 \%$ | $\frac{8 \times 100}{136} = 5.88\%$ |
| A.14 | 144 | 19 | 125 | $\frac{125 \times 100}{144} = 86,80 \%$ | $\frac{19 \times 100}{144} = 13.19\%$ |
| A.15 | 141 | 03 | 138 | $\frac{138 \times 100}{141} = 92,66 \%$ | $\frac{3 \times 100}{141} = 2.12\%$ |
| A.16 | 150 | 11 | 139 | $\frac{139 \times 100}{150} = 92,67 \%$ | $\frac{11 \times 100}{150} = 7.33\%$ |

Dans les résultats de ce test, la valeur maximale des éléments corrects ne dépasse pas 98,18% et les chiffres supérieurs à 90% sont au nombre de 9 et se répartissent comme suit :

- 98,18% - 97,88% - 87,87% - 95,76% - 94,11% - 92,66% - 92,63% - 91,93% - 91,57%. Les valeurs inférieures à 90% (6 cas) se présentent sur une ligne ascendante ainsi : 80,80% - 86,20% - 86,66% - 86,80% - 87,73% - 89,74%. On

constate que sur 15 apprenants, 9 ont obtenu des résultats acceptables et 6 ont des résultats moyens.

En ce qui concerne les pourcentages des erreurs observées, on constate que

- La valeur maximale est de 19.19%.
- Inférieur à 19%, on remarque 13 cas suivants : 13.79%- 13.33% - 13.19%- 12.38%- 10.25%- 08.06%- 07.33%- 7.36%- 05.88%- 04.23%- 02.11%- 02.12%- 01.81%.

❖ **Comparaison des erreurs et des éléments corrects dans le test 3 C2b (La chèvre de M. Seguin, 2ème partie)**

Le tableau suivant fait remarquer les pourcentages suivants dans le test de la deuxième partie de *La chèvre de M. Seguin*.

| Codes | Nombre de mots | Nombre d'erreurs | Nbre d'éléments corrects | Pourcentages d'éléments corrects | Pourcentages d'erreurs |
|-------|----------------|------------------|--------------------------|---|---------------------------------------|
| A.01 | 122 | 04 | 118 | $\frac{118 \times 100}{122} = 96,72 \%$ | $\frac{04 \times 100}{122} = 03.27\%$ |
| A.02 | 123 | 16 | 107 | $\frac{107 \times 100}{123} = 86,99 \%$ | $\frac{16 \times 100}{123} = 13\%$ |
| A.03 | 82 | 05 | 77 | $\frac{77 \times 100}{82} = 93,90 \%$ | $\frac{05 \times 100}{82} = 06.09\%$ |
| A.04 | 85 | 05 | 80 | $\frac{80 \times 100}{85} = 94,11\%$ | $\frac{05 \times 100}{85} = 05.88\%$ |
| A.05 | 67 | 08 | 59 | $\frac{59 \times 100}{67} = 88,05 \%$ | $\frac{08 \times 100}{67} = 11.94\%$ |
| A.06 | 96 | 07 | 89 | $\frac{89 \times 100}{96} = 92,70 \%$ | $\frac{07 \times 100}{96} = 07.29\%$ |
| A.07 | 95 | 02 | 93 | $\frac{93 \times 100}{95} = 97,89 \%$ | $\frac{02 \times 100}{95} = 02.10\%$ |
| A.09 | 132 | 19 | 113 | $\frac{113 \times 100}{132} = 85,60 \%$ | $\frac{19 \times 100}{132} = 14.39\%$ |
| A.11 | 107 | 00 | 107 | $\frac{107 \times 100}{107} = 100 \%$ | $\frac{00 \times 100}{107} = 0\%$ |
| A.12 | 69 | 04 | 65 | $\frac{65 \times 100}{69} = 94,20 \%$ | $\frac{04 \times 100}{69} = 05.79\%$ |
| A.13 | 83 | 03 | 80 | $\frac{80 \times 100}{83} = 96,38 \%$ | $\frac{03 \times 100}{83} = 03.61\%$ |
| A.14 | 102 | 09 | 93 | $\frac{93 \times 100}{102} = 91,17 \%$ | $\frac{09 \times 100}{102} = 08.82\%$ |
| A.15 | 113 | 08 | 105 | $\frac{105 \times 100}{113} = 92,92 \%$ | $\frac{08 \times 100}{113} = 07.07\%$ |
| A.16 | 78 | 04 | 74 | $\frac{74 \times 100}{78} = 94,87 \%$ | $\frac{04 \times 100}{78} = 05.12\%$ |

❖ L'observation des résultats de ce test montre des taux d'éléments corrects qui atteignent :

- 100% pour 1cas

- Puis les valeurs se stabilisent dans des chiffres supérieurs à 90% et qui oscillent, dans cet ensemble, entre le minimum (91,17%) et le maximum (97,89%). Ces chiffres représentent 10 cas et se déroulent dans un mouvement ascendant comme suit :91,17% - 92,70 % - 92,92% -93,90% -94,11% - 94,20% -94,87% - 96,38% - 96,72% - 97,89%.
- Dans les valeurs inférieures à 90%, on relève 3 cas : 85,60% - 86,99% - 88,05%.

On constate que sur 14 apprenants, 11 se placent dans la zone des valeurs améliorées et 3 seulement dans la zone des valeurs moyennes.

❖ Les taux d'erreurs sont moins importants que ceux des éléments corrects. Ils sont répartis comme suit :

- La valeur maximale est 11% (2cas) : 11.25%- 11%
- Inférieur à 11% sont (09 cas) : 06.47%- 03.34%- 03.03%- 02.95%- 01.88%- 01.62%- 01.19%- 0.86%- 0.54%-
- On remarque qu'un cas n'a commis aucune erreur.

❖ **Comparaison des erreurs et des éléments corrects dans le test 4 C2c (*La chèvre de M. Seguin*, 3ème partie)**

Les pourcentages de la dernière partie de *La chèvre de M. Seguin* sont regroupés dans le tableau qui suit :

| Codes | Nombre de mots | Nombre d'erreurs | Nbre d'éléments corrects | Pourcentages d'éléments corrects | Pourcentage d'erreurs |
|-------|----------------|------------------|--------------------------|---|---------------------------------------|
| A.01 | 80 | 09 | 71 | $\frac{71 \times 100}{80} = 88,75 \%$ | $\frac{09 \times 100}{80} = 11.25\%$ |
| A.02 | 170 | 11 | 159 | $\frac{159 \times 100}{170} = 93,52 \%$ | $\frac{11 \times 100}{170} = 06.47\%$ |
| A.O3 | 130 | 04 | 126 | $\frac{126 \times 100}{130} = 96,92 \%$ | $\frac{04 \times 100}{130} = 03.07\%$ |
| A.04 | 109 | 12 | 97 | $\frac{97 \times 100}{109} = 88,99 \%$ | $\frac{12 \times 100}{109} = 11\%$ |
| A.05 | 167 | 02 | 165 | $\frac{165 \times 100}{167} = 98,80 \%$ | $\frac{02 \times 100}{167} = 01.19\%$ |
| A.07 | 182 | 01 | 181 | $\frac{181 \times 100}{182} = 99,45 \%$ | $\frac{01 \times 100}{182} = 0.54\%$ |
| A.10 | 239 | 08 | 231 | $\frac{231 \times 100}{239} = 96,65 \%$ | $\frac{08 \times 100}{239} = 03.34\%$ |
| A.11 | 243 | 04 | 239 | $\frac{239 \times 100}{243} = 98,35 \%$ | $\frac{04 \times 100}{243} = 01.62\%$ |
| A.12 | 115 | 01 | 114 | $\frac{114 \times 100}{115} = 99,13 \%$ | $\frac{01 \times 100}{115} = 0.86\%$ |
| A.13 | 159 | 03 | 156 | $\frac{156 \times 100}{159} = 98,11\%$ | $\frac{03 \times 100}{159} = 01.88\%$ |
| A.15 | 203 | 06 | 197 | $\frac{197 \times 100}{203} = 97,04 \%$ | $\frac{06 \times 100}{203} = 02.95\%$ |
| A.16 | 164 | 00 | 164 | $\frac{164 \times 100}{164} = 100 \%$ | $\frac{00 \times 100}{164} = 0\%$ |

L'observation des chiffres des éléments corrects met en évidence la valeur maximale qui plafonne à 100%

- 9 valeurs de plus de 90% qui varient entre 93,52% et 99,45 en passant par : 96,65% - 96,92% - 97,07% - 98,11% - 98,35% - 98,80% - 99,13%.
- 2 valeurs inférieures à 90% mais qui en restent assez proches : 88,75% - 88,99%.

L'observation des erreurs montre :

- La valeur maximale est plus de 14% (1 cas)
- En dessous de 14% sont les cas suivants (11cas) : 13% - 11.94% - 08.82%- 07.29% - 07.07%- 05.88%- 05.79%- 05.12%- 03.61%- 03.27%- 02.10%
- On constate qu'un cas n'a commis aucune erreur.

Ces observations permettent de dire que, dans ce test, 10 copies se situent dans la marge des bons résultats contre 2 copies qu'on peut classer dans la zone des résultats moyens ; ces chiffres sont l'indice d'une amélioration sensible enregistrée dans ce test.

❖ Comparaison des erreurs et des éléments corrects dans le test 5 (*Lettre à d'Alembert*)

Dans le tableau qui suit, il est question de comparer les pourcentages des erreurs et ceux des éléments corrects

| Codes | Nombre de mots | Nombre d'erreurs | Nbre d'éléments corrects | Pourcentages d'éléments corrects | Pourcentages d'erreurs |
|-------|----------------|------------------|--------------------------|--|---------------------------------------|
| A.01 | 134 | 4 | 13 | $\frac{130 \times 100}{134} = 97.01\%$ | $\frac{4 \times 100}{134} = 02.98\%$ |
| A.02 | 131 | 14 | 117 | $\frac{117 \times 100}{131} = 89.31\%$ | $\frac{14 \times 100}{131} = 10.68\%$ |
| A.03 | 121 | 6 | 115 | $\frac{115 \times 100}{121} = 95.04\%$ | $\frac{06 \times 100}{121} = 04.95\%$ |
| A.04 | 96 | 09 | 87 | $\frac{87 \times 100}{96} = 90.62\%$ | $\frac{09 \times 100}{96} = 09.37\%$ |
| A.05 | 97 | 16 | 81 | $\frac{81 \times 100}{97} = 83.50\%$ | $\frac{16 \times 100}{97} = 16.49\%$ |
| A.06 | 39 | 4 | 35 | $\frac{35 \times 100}{39} = 89.74\%$ | $\frac{04 \times 100}{39} = 10.25\%$ |
| A.07 | 95 | 3 | 92 | $\frac{92 \times 100}{95} = 96.84\%$ | $\frac{03 \times 100}{95} = 03.15\%$ |
| .08 | 133 | 9 | 124 | $\frac{124 \times 100}{133} = 93.23\%$ | $\frac{09 \times 100}{133} = 06.76\%$ |
| A.09 | 75 | 17 | 58 | $\frac{58 \times 100}{75} = 77.33\%$ | $\frac{17 \times 100}{75} = 22.66\%$ |
| A.10 | 87 | 19 | 68 | $\frac{68 \times 100}{87} = 78.16\%$ | $\frac{19 \times 100}{87} = 21.83\%$ |
| A.11 | 61 | 3 | 58 | $\frac{58 \times 100}{61} = 95.08\%$ | $\frac{03 \times 100}{61} = 04.91\%$ |
| A.12 | 95 | 07 | 88 | $\frac{88 \times 100}{95} = 92.63\%$ | $\frac{07 \times 100}{95} = 07.37\%$ |
| A.13 | 74 | 3 | 71 | $\frac{71 \times 100}{74} = 95.94\%$ | $\frac{03 \times 100}{74} = 04.05\%$ |
| A.14 | 90 | 05 | 85 | $\frac{85 \times 100}{90} = 94.44\%$ | $\frac{05 \times 100}{90} = 05.55\%$ |
| A.15 | 176 | 2 | 174 | $\frac{174 \times 100}{176} = 98.86\%$ | $\frac{02 \times 100}{176} = 01.13\%$ |

L'observation de ces résultats des éléments corrects met en exergue trois catégories de valeurs :

- Des valeurs supérieures à 90% (10 cas) : 98,86% - 97,01% - 96,84%- 95,04% - 95,08%- 95,94% -94,44% - 93,83% - 93,23%- 90,62% -
- Des valeurs supérieures à 80% (3cas) : 89,74% - 89,31% – 83,5%.
- Des valeurs inférieures à 80% (2 cas) : 78,16% - 77,33%.

Deux valeurs inférieures à 90% mais qui en restent assez proches : 88,75% - 88,99%.

L'observation des pourcentages d'erreurs montre que :

- La valeur maximale est plus de 22% (1cas)
- Moins de 22% sont les 4 cas suivants : 21.83%- 16.59%- 10.68%- 10.25%-
- En dessous de 10% sont les 9 cas suivants 09.37%- 06.76%- 05.55%- 05.16%- 04.91%- 04.05%- 03.15%- 02.98%- 01.13%

Ces observations permettent de dire que, dans ce test, 10 copies se situent dans la marge des bons résultats contre 2 copies qu'on peut classer dans la zone des résultats moyens. Ces chiffres sont l'indice d'une amélioration sensible enregistrée dans ce test.

Dans ce test, le taux des résultats entre faibles (- 80%) et moyens (+80%) est de l'ordre du tiers si on considère 5 cas entre moyens et faibles pour 10 cas de résultats acceptables sur un total de 15 apprenants.

4.1. Comparaison des erreurs et des éléments corrects dans le test témoin1 (test de départ)

Le tableau ci-dessous met en évidence la comparaison des pourcentages du test de départ. Il s'agit d'observer les pourcentages des éléments corrects et les pourcentages d'erreurs.

| Codes | Nombre de mots | Nombre d'erreurs | Nbre d'éléments corrects | Pourcentages d'éléments corrects | Pourcentages d'erreurs |
|-------|----------------|------------------|--------------------------|--|--------------------------------------|
| A.01 | 96 | 07 | 89 | $\frac{89 \times 100}{96} = 92,70 \%$ | $\frac{07 \times 100}{96} = 7,29\%$ |
| A.02 | 90 | 11 | 79 | $\frac{78 \times 100}{90} = 87,77 \%$ | $\frac{11 \times 100}{90} = 12,22\%$ |
| A.03 | 61 | 09 | 52 | $\frac{52 \times 100}{61} = 85,24 \%$ | $\frac{09 \times 100}{61} = 14,75\%$ |
| A.04 | 83 | 09 | 77 | $\frac{77 \times 100}{83} = 92,77 \%$ | $\frac{09 \times 100}{83} = 10,84\%$ |
| A.05 | 36 | 03 | 33 | $\frac{33 \times 100}{36} = 91,67 \%$ | $\frac{03 \times 100}{36} = 8,33\%$ |
| A.06 | 84 | 04 | 80 | $\frac{80 \times 100}{84} = 95,23 \%$ | $\frac{04 \times 100}{84} = 4,76\%$ |
| A.07 | 60 | 08 | 52 | $\frac{52 \times 100}{60} = 86,66 \%$ | $\frac{08 \times 100}{60} = 13,33\%$ |
| A.08 | 69 | 01 | 60 | $\frac{60 \times 100}{69} = 86,96 \%$ | $\frac{01 \times 100}{69} = 1,45\%$ |
| A.09 | 69 | 14 | 55 | $\frac{55 \times 100}{69} = 79,71 \%$ | $\frac{14 \times 100}{69} = 20,28\%$ |
| A.10 | 168 | 06 | 162 | $\frac{162 \times 100}{168} = 96,42\%$ | $\frac{06 \times 100}{168} = 3,57\%$ |
| A.11 | 41 | 08 | 33 | $\frac{33 \times 100}{41} = 80,49 \%$ | $\frac{08 \times 100}{41} = 19,51\%$ |
| A.12 | 65 | 01 | 64 | $\frac{64 \times 100}{65} = 98,46 \%$ | $\frac{01 \times 100}{65} = 1,54\%$ |
| A.13 | 83 | 02 | 81 | $\frac{81 \times 100}{83} = 97,59 \%$ | $\frac{02 \times 100}{83} = 2,41\%$ |
| A.14 | 92 | 04 | 88 | $\frac{88 \times 100}{92} = 95,65 \%$ | $\frac{04 \times 100}{92} = 4,34\%$ |
| A.15 | 64 | 14 | 50 | $\frac{50 \times 100}{64} = 78,12 \%$ | $\frac{14 \times 100}{64} = 21,87\%$ |
| A.16 | 144 | 03 | 111 | $\frac{111 \times 100}{144} = 77,08\%$ | $\frac{03 \times 100}{144} = 2,08\%$ |

Les résultats de ce test de départ d'éléments corrects montrent des chiffres

- supérieurs à 90% (10 cas) : 98,55%- 98,46%,- 97,91%-97,59%-96,42- 95,65%- 95,23%-92,77%- 92,70% -91,66%.
- Supérieurs à 80% (4 cas) : 87,77%- 86,64% - 85,24%- 80,48%.
- Inférieurs à 80% (2 cas) : 79,71% - 78,12% .

L'observation des résultats des erreurs du test de départ se présente comme suit :

- Plus de 21% (1cas) : 21.87%
- Moins de 21% (15 cas) : 20.28%- 19.51%- 14.75%- 13.33- 12.22%- 10.84%- 08.33%- 07.40%- 07.29%- 04.34%- 03.57%- 02.40%- 02.08%- 01.44%- 01.53%.
- Il apparaît que le chiffre maximal d'éléments corrects plafonne à 98,55% et le chiffre minimal atteint 78,12%. Le rapport de réponses acceptables sur l'ensemble des apprenants est légèrement supérieur au tiers ce qui donne le nombre de

réponses faibles et moyennes comme équivalentes au tiers du nombre des apprenants (16).

4.2. Comparaison des erreurs et éléments corrects dans le test témoin 2 (test d'arrivée)

La comparaison des résultats des pourcentages d'éléments corrects et des erreurs se présente comme suit :

| Codes | Nombre de mots | Nombre d'erreurs | Nbre d'éléments corrects | Pourcentages d'éléments corrects | Pourcentage d'erreur |
|-------|----------------|------------------|--------------------------|---|---------------------------------------|
| A.02 | 146 | 04 | 142 | $\frac{142 \times 100}{146} = 97 \%$ | $\frac{04 \times 100}{146} = 02.73\%$ |
| A.03 | 130 | 10 | 120 | $\frac{120 \times 100}{130} = 92 \%$ | $\frac{10 \times 100}{130} = 07.69\%$ |
| A.04 | 205 | 07 | 198 | $\frac{198 \times 100}{205} = 96 \%$ | $\frac{07 \times 100}{205} = 03.41\%$ |
| A.05 | 158 | 06 | 152 | $\frac{152 \times 100}{158} = 06,20 \%$ | $\frac{06 \times 100}{158} = 03.79\%$ |
| A.07 | 101 | 02 | 99 | $\frac{99 \times 100}{101} = 98,01 \%$ | $\frac{02 \times 100}{101} = 01.98\%$ |
| A.08 | 134 | 03 | 131 | $\frac{131 \times 100}{134} = 97,76 \%$ | $\frac{03 \times 100}{134} = 02.23\%$ |
| A.09 | 157 | 07 | 150 | $\frac{150 \times 100}{157} = 95,54 \%$ | $\frac{07 \times 100}{157} = 04.45\%$ |
| A.10 | 206 | 03 | 203 | $\frac{203 \times 100}{206} = 98,54 \%$ | $\frac{03 \times 100}{206} = 01.45\%$ |
| A.11 | 140 | 05 | 135 | $\frac{135 \times 100}{140} = 96,42 \%$ | $\frac{05 \times 100}{140} = 03.57\%$ |
| A.12 | 102 | 04 | 98 | $\frac{98 \times 100}{102} = 96,07 \%$ | $\frac{04 \times 100}{102} = 03.92\%$ |
| A.13 | 108 | 04 | 104 | $\frac{104 \times 100}{108} = 96,29 \%$ | $\frac{04 \times 100}{108} = 03.70\%$ |
| A.15 | 199 | 01 | 198 | $\frac{198 \times 100}{199} = 99,49 \%$ | $\frac{01 \times 100}{199} = 0.50\%$ |

Dans ce test, l'observation des chiffres se rapportant aux éléments corrects met en évidence de manière exclusive des valeurs supérieures à 90% qui s'échelonnent entre 92% (valeur minimale) et 99,49% (valeur maximale), sur la courbe ascendante suivante :

92,30% - 95,54% - 96,07% - 96,20% - 96,29% - 96,42% - 96,58% - 97,26% - 97,76% - 98,01% - 98,54% - 99,49% -

L'observation du pourcentage d'erreur met en exergue

- La valeur maximale, dans ce test, est de 7.69% (1 cas)
- Les autres valeurs se présentent inférieurs à 5% (10 cas) : 04.54%- 03.92%- 03.70%-03.57%- 03.41%- 02.73%- 02.23%- 01.98%- 01.45%- 0.50%.

Toutes ces valeurs sont considérées comme acceptables et correspondent à la zone des bonnes réponses. On constate, en parallèle, qu'aucune valeur des zones moyenne et faible n'apparaît.

Après cette étude quantitative qui a brossé et dénombré de manière globale et détaillée les erreurs relevées dans les différents tests, nous allons dans les parties qui suivent procéder à l'analyse qualitative de ces erreurs.

CHAPITRE TROISIÈME :
ANALYSE QUALITATIVE
DES ERREURS :
IDENTIFICATION DES
FORMES ET DES CAUSES

Dans ce chapitre, nous tenterons de procéder à l'identification des erreurs en précisant les formes dans lesquelles elles sont apparues et, de là, à chercher à reconnaître les causes probables qui en ont été l'origine. Cette étude est cruciale pour l'exploitation des erreurs : en effet, la connaissance des causes qui ont été à l'origine de l'erreur peut aider à trouver les moyens de corriger le type d'erreur en question. Les modes de traitement de l'erreur sont assurément nombreux et dépendent globalement de la nature de chaque erreur.

1. Analyse qualitative des erreurs

Dans cette opération, il s'agit, d'identifier les erreurs qui sont remarquables, soit par leur récurrence, soit par leur caractère insolite, ou par l'intérêt qu'elles peuvent susciter par rapport aux objectifs de remédiation qui nous occupent.

L'analyse sera menée sur tous les tests et suivant la progression de leur réalisation, c'est-à-dire du plus facile au plus difficile. Le premier test est considéré comme appartenant à un niveau de difficulté minimale.

Pour procéder à l'analyse, nous avons tenté de regrouper les erreurs suivant la répartition qui associe le classement des fautes adopté dans le repérage et le dénombrement des erreurs et celui, amendé, proposé par CATACH.

➤ **Analyse du test 1 se rapportant au texte de M. FERAOUN « Lettre à un ami »**

Un grand nombre d'erreurs a été observé ; leur analyse pourrait en révéler les causes éventuelles.

• **Les erreurs d'ordre syntaxique**

Elles sont souvent marquées par des omissions comme cela apparaît dans les relevés suivants :

« c'est pour **cela je viens** te dire... » (A.1)

« **embarras choix** du thème » (A.2)

« **j'ai pas** eu... » (A.5)

« **tous qui** c'est passé à votre sol »(A9)

L'omission de la conjonction de subordination (exemple 1), celle de la préposition (exemple 2) et celle de la négation (exemple 3) font croire à des facteurs causaux pluriels :

influence de la langue substrat : dans l'exemple 1, on perçoit l'influence de la langue substrat car la formulation de cet énoncé en langue arabe montre l'absence de conjonction.

Dans le second exemple, ce serait plutôt l'influence de la langue populaire, dans laquelle nous introduisons aussi la langue des textos et des SMS.

Dans le troisième exemple, c'est une erreur due à une défaillance produite par l'usage et l'emploi (mauvaise acquisition des règles et mauvais emploi- restitution- de la règle).

Dans le dernier exemple, l'erreur est causée par la prononciation du « s » de « tous » qui a, sans doute, donné à l'apprenant l'illusion phonétique qui reproduit le démonstratif absent (ce).

- **Erreurs provoquées par l'influence de l'oral**

Dans la catégorie de l'influence de l'oral, on retrouve des emplois de termes de la langue parlée :

« Tu me manque **grave** » (A.1)

« je vais **te** visiter » (A.7)

On note également la déviation des phonèmes qui donne lieu à des confusions qui s'expriment dans la graphie :

« refl**i**chir » (A.1)

« en cherch**o**ns à travailler » (A.1.) ;(A.7)

« **l**entemps » (A.16)

Là aussi, la langue substrat a une part d'influence sur ces erreurs dans le sens où, en arabe, la distinction /i/ vs /e/ n'est pas toujours perceptible, il en est de même pour la distinction /a/ vs/o/.

Chevauchant à la fois la syntaxe et la conjugaison, certaines erreurs mettent en exergue un souci de s'exprimer malgré un défaut de maîtrise des structures syntaxiques :

« Je **vous te** dire » (A.7)

« J'espère que vous **seais bien avec tes** études » (A3)

« Il est venu d'organiser » (A.5)

« tu trouve qu'est-ce que tu veut » (A.7)

On peut remarquer la confusion des pronoms singulier et pluriel de la deuxième personne. Il est possible de comprendre cette erreur si elle est rapportée à l'oral : en effet, il arrive que la communication orale impose l'usage de la deuxième personne du pluriel pour s'adresser à une personne singulière. La difficulté de cet usage peut entraîner parfois des confusions qui poussent le locuteur à user du singulier au lieu du pluriel pour plus de commodité.

Dans le dernier exemple, c'est la conversion de la forme interrogative à la forme affirmative qui est à l'origine de l'erreur et cela revient à une défaillance dans l'usage et l'emploi.

• Les erreurs sur les verbes

Elles sont relatives à une écriture homophone qui confond les morphèmes qui ont la même consonance comme cela apparaît dans les exemples suivants :

« vous avais » ; « vous serais » (A.3), (pour « vous avez », vous serez »)

« vous n'êtes pas obliger » (A.2) (pour « obligé »)

« vous aimrai » (A.3) (pour « aimerez »)

Une seconde catégorie d'erreurs sur les verbes concerne les phonèmes non perceptibles à l'oral :

« on peux » ; « nous somes » (A.9)

Les erreurs de conjugaison sont relevées dans une grande proportion dans la concordance des temps :

« avant que tu revenue » (A.10) (pour « tu reviennes »)

C'est surtout le subjonctif qui est contourné et remplacé par le participe dans ce dernier exemple ; d'autres fois, l'infinitif est utilisé de manière anarchique, comme dans les exemples suivants :

« j'ai le grand plaisir de vous venir à mon anniversaire » (A.13)

« les portes sont ouvrir » (A.8)

Ajoutons à cela la création d'homophones : « vous ne s'avez pas » (A.2)

« j'adord ça » (A.3)

- **Les erreurs d'orthographe relevant du lexique :**

« accé content » (A.14)

« réponce » (A.15)

« un peux de salaire » (A.8)

Il apparaît que dans le premier énoncé, l'erreur est le produit d'une méconnaissance de la prononciation de la lettre « c » doublée qui se prononce, parfois, [ks] et qui semble, ici, confondue avec la lettre « s » doublée qui se prononce [s]. Cette graphie a entraîné l'hésitation sur la terminaison du mot (« s » ou « z » ?) qui est laissée en suspens.

Dans le second énoncé, l'erreur est causée par l'homophonie du « c » et du « s » devant la lettre « e » et que l'apprenant ne parvient pas à distinguer dans ce mot en raison d'une carence lexicale.

Enfin dans le dernier énoncé, la confusion entre le verbe « pouvoir » à la première et deuxième personnes du singulier du présent de l'indicatif et le nom « peu » est claire ; et là encore, l'apprenant ne se trouve pas en mesure de distinguer la différence entre les deux termes.

- **Erreurs provoquées par le décalage des genres et par les accords incorrects**

(a) les nouvelles programmes » (A.2)

(b) « le seul chose » (A.2)

(c) « un bagarre » (A.4)

(d) « de bonnes moments » (A.7)

(e) « Soyez les bienvenue chers fatima » (A.13)

(f) « un travail administrative » (A.2)

(g) « de beaux vacances » (A.14)

(h) « quelle est le thème » (A.2)

On peut noter que certaines erreurs sont inexplicables et probablement dues à des carences lexicales (b, c, d, f, g, h). Une réserve peut être faite sur l'exemple (e) qui semble reproduire la forme arabe mais qui, dans la formulation de l'apprenant, ne distingue ni le genre ni le nombre, ce qui donne lieu à une erreur complexifiée.

- **Erreurs causées par un usage incorrect des prépositions**

« je vis **en** pression » (A.15)

« j'ai choisi un binome **d'après** mes collègues » (A.11)

« tu sera toujours **à** mes pensées » (A.14)

« j'ai des nouvelles **à** toi ma chérie » (A.16)

Ces erreurs sont le résultat du manque de pratique de la langue : l'apprenant affiche une inexpérience flagrante dans le domaine de l'utilisation des prépositions et des articulateurs.

- Confusion dans la nature des mots :

« je viendrai vous voir à la plus **vite** occasion » (A.2.)

L'apprenant s'exprime avec les instruments dont il dispose et qui lui semblent être les plus expressifs. Là encore, l'inexpérience dans la pratique linguistique est à l'origine de l'erreur.

Après l'analyse des erreurs repérées dans le premier test de contrôle, nous allons aborder les tests effectués sur le texte de Daudet.

➤ **Analyse des tests 2, 3 et 4 se rapportant au texte de DAUDET La chèvre de M. Seguin**

Ces tests sont considérés comme appartenant à un niveau de difficulté moyenne.

Le dénombrement des erreurs met en évidence leur profusion et leur diversité. Nous tenterons d'en analyser les plus fréquentes et les plus pertinentes.

- **Erreurs de syntaxe relatives à la place et à l'usage des mots**

Cette catégorie d'erreurs concerne essentiellement l'usage et la place des pronoms et l'usage et la place des prépositions. Dans les énoncés suivants, le premier exemple (i) révèle que l'apprenant a appliqué la règle syntaxique qui pose le complément d'objet indirect (c.o.i.) après le verbe (exemple : il demande **à Jean**), mais il n'a retenu que la règle relative au c .o. i. en tant que nom, alors que lorsqu'il s'agit d'un pronom, il doit

être placé entre le sujet et le verbe. Notons que le pronom personnel qui accompagne une préposition se positionne, en arabe, après le verbe :

- « il demande **à lui** d'écouter... » (Chèvre 1 –A.2) (a)

Dans les deux énoncés qui suivent (b ; c), le complément d'objet direct (c.o.d.) a pris la place et la fonction du c.o.i. ; il faut noter que dans les énoncés suivants, l'influence de la langue arabe est perceptible :

-« il **le** promet qu'il... » (Chèvre I-A.2) ; « **le** raconter l'histoire... » (Chèvre I- A.4.) ;
« l'émetteur reproche **le** récepteur » (Chèvre 1- A.3) ; « je **la** souhaite... » (Chèvre II- A.13, A.14).

En effet, le verbe promettre (« wa'ada » est transitif direct. Notons que le pronom « le » considéré par l'apprenant comme c.o.d. est placé correctement entre le sujet et le verbe.

On peut observer également des omissions qui, la plupart du temps, sont le reflet de la langue maternelle.

- **Les omissions**

Quelques exemples peuvent illustrer ce point :

« **il aimable** par tous les gens » (chèvre II-A3).

« **Elle très modeste** » (Chèvre II-A2).

« Elle **travaille enseignante** » (Chèvre II- A.7).

« une **chaussure moitié** déchirée » (Chèvre II-A.9)

« N'importe quelle **chose vient** à son esprit » (Chèvre II –A.13).

On observe que dans ces exemples et respectivement, l'omission concerne la copule (est), la conjonction (comme), la préposition (à) et le relatif (qui). Là aussi, les erreurs proviennent de l'influence de l'arabe qui n'utilise pas la copule et qui présente des formulations similaires.

- **L'usage incorrect de l'article contracté**

« la présentation **de** loup » (Chèvre III-A.3)

« beaucoup **des** plantes » (Chèvre III-A.1)

« ce genre **des** personnalités » (Chèvre II-A. 2)

La contraction de l'article semble échapper aux règles et la variation « du »/« de » n'est pas maîtrisée par l'apprenant ; cela revient, à notre avis, à un déficit dans les exercices de pratique de la langue.

- **Les confusions phonétiques et les homophones**

« **compagne** » (pour « campagne ») (Chèvre III-A.1)

« **terrain** de derrière » (Chèvre III-A.1)

« **parterre** » (pour « par terre ») (Chèvre III-A.2)

« **n'ont pas** » (pour « non pas ») (Chèvre III-A.2)

« **ça** vie » (Chèvre II-A. 14)

« **Fron** » (pour « **front** ») (Chèvre I-A.2)

« il a le plomb de refuser » ((Chèvre I-A.10) « plomb » VS « aplomb »

Ces erreurs sont le résultat de lacunes lexicales qui produisent des confusions que l'apprenant ne réussit pas à surmonter parce qu'il ne sait pas les distinguer. Il peut en résulter des accords incorrects qui font appel à une marque du pluriel sur un terme en réalité invariable « **septs chèvre** ». Notons aussi que la marque du pluriel est décalée et devrait apparaître sur le nom.

- **Les phonèmes non prononcés**

« Qui **revoi** » (chèvre III-A.1)

« **la meilleur** » (Chèvre II- A.1)

« **tel** ou telle chose » (Chèvre II- A.4)

« De **beau** cheveux » (Chèvre II-A.5)

- **Confusion dans les genres**

La plupart de ce type d'erreurs rejoint le problème d'erreurs causées par le décalage des genres et des nombres comme cela apparaît dans les énoncés suivants :

« une petite nez » (Chèvre II- A.15)

« Un seul personne » (Chèvre II-A.14)

« un langue » (Chèvre III-A.3)

Dans les second et troisième énoncés, l'erreur semble être le résultat de l'influence de la langue maternelle si on considère que dans la langue arabe les noms « personne » et « langue » sont du genre masculin.

- **Invention fortuite de mots**

Les erreurs d'écriture de certains mots donnent lieu à un ensemble de termes insolites :

a) « Métrise » (Chèvre II-A.5)

b) « Regare » (Chèvre II- A.9)

c) « personnes iffication » (Chèvre II- A.14) ; (Chèvre III-A. 4)

d) « avocature » (Chèvre II- A.14)

e) « désigner » (pour « dessiner ») (Chèvre II- A.5)

f) « parapport » (Chèvre II- A.14)

g) « l'anglais » (Chèvre II- A.5)

On peut remarquer que dans l'énoncé (a), l'erreur est due à l'homophonie entre le son « é » et le son « ai », différence qui revient à la confusion entre « maitre » et « mètre », en notant, cependant, que le terme « métrise » n'est pas retenu par le dictionnaire. Dans l'énoncé (g), c'est l'interférence avec l'anglais qui a causé l'erreur. Il en est de même pour l'énoncé (e) Pour ce qui est de l'énoncé (b), la terminaison du mot étant muette, l'apprenant n'a pas eu le réflexe de retenir la lettre « d » comme résidu de son origine qui est le verbe « regarder ». Dans l'énoncé (f), l'apprenant a transformé deux termes (préposition +nom) en un seul mot qui n'est pas répertorié dans le dictionnaire de langue française. Le décalage entre la prononciation et la graphie apparaît aussi dans l'énoncé (c) ; il semble que l'ignorance du terme

« personnification » est imputable à une défaillance lexicale ; la même cause serait à l'origine de l'erreur (d).

- **Erreurs de conjugaison et de concordance des temps**

- le non usage du subjonctif et son remplacement par le futur ou le présent de l'indicatif :

« de peur que tu ne réussira » (Chèvre I- A.5)

« de peur que tu ne fais pas » (Chèvre I- A.8)

Les morphogrammes qui représentent les désinences de conjugaison des verbes à l'imparfait de l'indicatif sont écrites de façon erronée à cause de l'homophonie qui existe entre les sons « er » et « ai », comme cela apparaît dans les relevés suivants :

« il le persuader » ; « il s'enfermer » (Chèvre I- A.2)

L'usage de l'infinitif après la préposition n'est pas maîtrisé et l'infinitif est remplacé par un futur ou un conditionnel, qui est, à notre avis, généré par une vision projective du verbe postposé à la préposition ou par le présent :

« il lui promet de gagnerait » (Chèvre I- A.9)

« de ne refuse pas » (Chèvre I- A.12)

Ce dernier énoncé est doublé de l'erreur relative à la place de la négation lorsqu'elle suit la préposition.

- La mauvaise gestion du hiatus

« ma amie » (Chèvre II-A.7)

« ma intention » (Chèvre II-A.9)

Cette erreur rejoint les problèmes de phonation qui confondent des phonèmes voisins :

- **Phonèmes incorrects :**

« léquide » (Chèvre III-A.4)

« cotumes » (Chèvre II-A.1)

« intelligent » (Chèvre II-A.6)

« arrondé » ; « crétique » (Chèvre II-A.9)

- **Usage incorrect des prépositions**

« Elle a converti en islam » ;

« son racisme aux Juifs »

- **Incompréhension de mots**

« les chèvres ont des pattes et n'ont pas des genêts d'or, les genêts d'or c'est par rapport l'homme » (Chèvre III-A.3) (confusion entre les genêts d'or et les jambes ?)

- **Influence de la langue orale**

« il est fort trop même que la chèvre » (Chèvre III-A.5)

« il est maigre et petit gabarit » (Chèvre II-A.4)

➤ **Analyse du test 5 : « Lettre à D'Alembert »**

- **Erreurs d'orthographe et d'accord incorrects**

« sa » qui confondu avec (ça) (A.1)

« pasquelle » (parce qu'elle) (A.2)

« defend » « loins » « réalite » (A.2)

« Tous les pièces des êtres si gigantesque » (A.3)

« en trouve » (A.3)

« la comédie ne vise pas à corriger les travers de la société mais par contre » (A.3)

« par fois » (A.4)

« les vices eux même » (A.4)

« les gens qui supporte » (A.4)

« des gentis » (A.8)

- **Erreurs provenant d'usages incorrects**

« parce qu'elle ne fait pas **de** nous influencer » (A.4)

« parce que les vices **eux même** ont **de caractères en sont d'instrument et les défauts natuels** » (A.4)

« Molière est entraî**ne** » (A.5)

« la comédie ne **défend la vertu** » (A.5)

« est en **traine de se moqué aux gent** » (A.5)

- **Erreurs de conjugaison**

« Ses histoires qui **ont** pleines des vices et des négatives » (A.2)

« la comédie **combattre** le vice par **le même** » (A.5)

Dans ce paysage des erreurs, on peut remarquer que l'orthographe et l'accord continuent à produire des erreurs soit dans l'écriture du mot (« par fois »), soit en raison de l'homophonie (« sa » vs « ça »). On constate également des emplois incorrects qui affectent la syntaxe doublée de fautes d'orthographe (« parce que les vices eux même ont de caractères en sont d'instrument et les défauts natuels »).

On note dans ce relevé des erreurs que certaines d'entre elles (orthographe, accord et conjugaison) reviennent à l'usage (apprentissage) et à l'emploi. D'autres erreurs sont causées par le manque de pratique de la langue. Les erreurs provenant de la langue orale n'apparaissent pas clairement dans ce test ; il en est de même pour les phonèmes incorrects.

Après avoir analysé les erreurs sur le plan qualitatif qui nous a permis de constater quelques facteurs qui en ont probablement été la cause, nous allons, pour conclure l'analyse des résultats, aborder le répertoire des éléments acquis au cours de l'expérience.

2. Éléments appris pendant les contrôles continus

Les éléments sont relevés suivant les classes utilisées lors de l'analyse.

- ✓ **Éléments acquis dans le contrôle 1 (Lettre à un ami)**

Les éléments sont observés par rapport au lexique utilisé et aux formulations exploitées.

| Apprenants | Lexiques | Tournures et formulations |
|------------|--|--|
| A.1 | situation cornélienne | |
| A.2 | thème pertinent | La seule chose qui m'intéresse c'est que je puisse aider mon père |
| A.3 | | Bien amicalement |
| A.4 | | J'ai prouvé mon innocence |
| A.5 | | Bien amicalement |
| A.6 | | J'aimerais bien lui rendre visite prochainement/ bien amicalement |
| A.7 | | C'est comme si c'était hier |
| A.8 | Situation cornélienne | Cela ne tournera pas au drame/ je vous dispense de m'écrire. A moins que l'idée d'avoir une réponse ne vienne même pas vous effleurer |
| A.9 | | J'espère que cela ne tournera pas au drame |
| A.10 | Dernier mot mais non le moindre/ Situation cornélienne | les paroles s'en volent et les écrits restent/ B.A. |
| A.11 | Situation cornélienne | B.A. l'état de mon père ne tournera pas au drame |
| A.12 | | Je vous confirme que vous êtes une amie formidable |
| A.13 | | Je ne peux pas imaginer ma vie sans vous/ si je vous donne tous les trésors du monde, je ne peux pas vous rendre ce que vous faites pour moi/ vous êtes mon trésor |
| A.14 | | Je t'écris cette lettre pour t'informer que je vais aller au Maroc pour passer mes vacances |
| A.15 | je vis une situation cornélienne | Je me sens entre le marteau et l'enclume |
| A.16 | je me trouve dans une situation cornélienne | |

- **Commentaire :**

Sur le tableau suivant, nous remarquons, l'acquisition de tournures et de phrases utilisées dans le texte « Lettre à Jannine Nouelle ».

-Lexique

Ces expressions ont été réutilisées dans les rédactions des apprenants.

« situation cornélienne »,

« dernier mot mais non le moindre »

Nous remarquons, d'autre part, que les tournures et formulations employées dans le texte étaient correctement réutilisées de la part des différents apprenants. Les phrases qui étaient correctement réutilisées sont :

- **Les tournures et formulations**

« La seule chose qui m'intéresse c'est que je puisse aider mon père »,

« Bien amicalement »,

« j'aimerais bien lui rendre visite prochainement »,

« c'est comme si c'était hier »,

« Je vous dispense de m'écrire, à moins que l'idée d'avoir une réponse ne vienne même pas vous effleurer »,

« J'espère que cela ne tournera pas au drame »,

« Les paroles s'envolent et les écrits restent »,

« Je me sens entre le marteau et l'enclume »,

« Je vous confirme que vous êtes une amie formidable »,

« Je t'écris cette lettre pour t'informer que je vais aller au Maroc pour passer mes vacances ».

Nous allons procéder aux mêmes observations dans les contrôles qui ont sanctionné les trois parties composant *La Chèvre de M. Seguin*.

✓ **Éléments acquis dans le contrôle 2a (La chèvre 1ère partie)**

Les éléments retenus relèvent du lexique et de l'usage syntaxique.

| Apprenants | Lexiques | Tournures et formulations |
|------------|---|--|
| A.1 | La chèvre de M. Seguin/écus/ chroniqueur/la bruyère | |
| A.2 | chroniqueur/baret-te/aplomb/front/écus =argent, monnaie/ aubépine | Tu verras ce que l'on gagne à vouloir vivre libre/ de peur que [...] je vais |
| A.3 | écus =argent/ chroniqueur/la bruyère/ aubépines | De peur que [...]je |
| A.4 | écus/ chroniqueur/la bruyère/ le fric | |
| A.5 | les grands restaurants [Bréabant]/ écus= argent/ | De peur que |
| A.6 | Absent | |
| A.7 | belles rimes/ chroniqueur/ écus =argent/ la bruyère/ l'aubépine | Tu as l'aplomb de refuser/ de peur d'avoir un rhume, je vais me vacciner |
| A.8 | La chèvre de M. Seguin/chroniqueur/ écus=argent | Tu as l'aplomb de refuser/ tu as osé/ de peur que |
| A.9 | La chèvre de M. Seguin/écus = argent/ chroniqueur/la bruyère/ aubépine | Tu as l'aplomb= t'as pas honte de refuser/ de peur que |
| A.10 | chroniqueur/ /écus =argent, /la bruyère/ aubépine | Tu as l'aplomb= tu oses/ de peur que |
| A.11 | écus =argent/ chroniqueur/la bruyère/ aubépines/ barrette | Tu as l'aplomb= tu oses/ de peur que |
| A.12 | couvert chez Bréabant/écus =argent/ chroniqueur/la bruyère/ aubépine | Tu as l'aplomb/ de peur que |
| A.13 | La chèvre de M. Seguin/l'aubépine/la rose/écus =argent/ chroniqueur / barrette | Tu as l'aplomb= tu as osé/ de peur que |
| A.14 | La chèvre de M. Seguin/l'aubépine/écus =monnaie/rose aubépine / barrette | Tu as osé= tu as le front/ de peur que |
| A.15 | couvert chez Bréabant/ écus =argent/ barrette/ la bruyère/la chèvre de M. Seguin | Tu as l'aplomb/ tu as le front/ de peur que |
| A.16 | chroniqueur/ écus=argent/ couvert chez Bréabant/ La bruyère/ l'aubépine/ la chèvre de M. Seguin | Tu as le front de refuser |

- **Commentaire**

Les termes et tournures inspirées du texte sont employés à bon escient par l'apprenant.

- **Lexique**

« chroniqueur »,

« écus » (argent, monnaie),

« la bruyère », « l'aubépine »,

« l'aplomb » (front),

« le couvert chez Brébant » (manger dans une bonne auberge),

« barrette », « rose ».

- **Tournures et formulations:**

« Tu verras ce que l'on gagne à vouloir vivre libre »,

« tu as l'aplomb de refuser »,

« de peur que tu ne rompes ta corde, je vais t'enfermer dans l'étable ».

Ces emplois ont été réutilisés dans des phrases similaires qui ont montré que l'apprenant a entériné la nouvelle tournure ou le nouveau mot.

Après l'observation des termes acquis dans le premier contrôle ayant sanctionné la texte de la chèvre, c'est le tour du second contrôle de ce même texte d'être soumis au même repérage.

✓ **Éléments acquis dans le contrôle 2b (La chèvre : portrait)**

Les termes et les formulations réutilisées sont collectés dans le tableau suivant :

| Apprenant | Lexiques | Tournures |
|-----------|--|--|
| A.1 | Une personne très mignonne/ elle très proche de moi/ taille moyenne. Son visage est rond/ elle est blonde/ de belles lèvres fines/ toujours souriante/ elle est aimable et courageuse/ | elle est femme au foyer/ elle voulait s'occuper de ses enfants |
| A.2 | Elle est sérieuse souriante, confidente et même charmante/ taille moyenne et mince/ elle a la peau blanche et douce modeste et courageuse | |
| A.3 | Très cultivé/ ami de ses enfants | |
| A.4 | Personne mystérieuse, toujours maquillé/ il est chauve/ il a des yeux mauves/ | il porte un chapeau orange |
| A.5 | Femme gentille, calme, responsable, de taille moyenne/ une jolie blonde de beaux cheveux châtain frisés/ femme charmante sage et travailleuse | |
| A.6 | Petite moustache dans un visage rond/ un homme sévère/ | Les circonstances dans lesquelles il rendu l'âme. |
| A.7 | Des lèvres roses et bien tracées qui cachent des | |

| | | |
|------|--|---|
| | dents blanches et bien rangées/ elle est intelligente et très calme | |
| A.8 | | |
| A.9 | C'est un beau garçon mais il a l'air misérable et triste | |
| A.10 | | |
| A.11 | Avec un visage rond/ elle a des yeux marrons, un petit nez et des lèvres fines/ elle a consacré sa vie pour ses études son travail sa famille/ elle est très sympathique et courageuse | Moi, je la considère comme l'exemple parfait que je veux suivre dans ma vie |
| A.12 | Elle a une petite taille, une peau blanche/elle a un visage rond de grands yeux de couleur marron et des sourcils bien dessinés/ elle est intelligente et très calme | |
| A.13 | Elle a une taille moyenne, une longue chevelure, un visage rond, avec des yeux marrons et un petit nez | |
| A.14 | sympatique/ tendre/active/ calme | |
| A.15 | J'ai une tante d'une trentaine d'années/ Elle est brune, forte de taille/ Elle possède un petit nez et une petite bouche/ Elle a de grands yeux noisettes/ elle adore les voyages à l'étranger/ son rêve est d'avoir des jumeaux | |
| A.16 | Il est gentil, calme, généreux | |

- **Commentaire**

On peut noter que les adjectifs employés pour décrire le portrait demandé concernent seulement le visage et ses traits. La description portait aussi sur les aspects physiques de la personne (vue souvent subjective). La description des parties du corps est très évasive mais elle est plus précise s'agissant du visage : forme du visage, forme des yeux, les cheveux, la bouche, les lèvres et le nez. La couleur de la peau est rarement mentionnée.

- La description du visage est la suivante : « Elle » (il) « a » / « elle » (il) « possède un visage rond », « de belles lèvres fines », « la peau blanche et douce. Des yeux mauves de beaux cheveux châtiens frisés petite moustache dans un visage rond ». « Des lèvres roses et bien tracées », « des yeux marrons[sic] », « un petit nez », « de grands yeux », « des sourcils bien dessinés », « de grands yeux noisettes », « une longue chevelure ».
- Profusion des adjectifs décrivant les aspects physiques : « taille moyenne », « forte de taille », « elle est mignonne », « blonde », « charmante », « mince », « mystérieuse », « maquillé » (e), « chauve », « jolie », « blonde », « brune ».

- Profusion des adjectifs décrivant les aspects moraux : « aimable gentille », « courageuse », « sérieuse », « sage », « travailleuse », « modeste », « très cultivé »(e), « responsable », « sévère », « intelligente », « triste », « misérable », « sympathique », « tendre », « active », « généreuse ».
- La description employée a dépassé celle du physique, elle évoque ainsi les goûts, les projets, les intentions : « Je la considère comme l'exemple parfait que je veux suivre dans ma vie », « elle adore les voyages à l'étranger », « son rêve est d'avoir des jumeaux », « elle est femme au foyer », « elle voulait s'occuper de ses enfants. »

On peut constater que certaines descriptions ont usé d'aspects d'éloquence plus ou moins timides mais au cours desquels s'est exprimé le style de l'apprenant.

Nous allons voir dans le tableau suivant comment les éléments acquis dans le troisième contrôle relatif à la chèvre se présentent :

✓ **Éléments acquis dans le contrôle 2c (La chèvre 3^{ème} partie)**

Le tableau reprend le lexique et les formulations réutilisés par les apprenants au cours de ce contrôle :

| Apprenants | Lexiques : noms et adjectifs | | Tournures et formulations |
|------------|--|--|---|
| A.1 | montagne/forêt/ maquis/ plaine/ plateau/vallée | champs noyés de brume | Tomba en garde/la tête baissée |
| A.2 | Talus/ maquis | Un ravissement général | « la montagne lui fit fête »/ repandre halaine |
| A.3 | Talus/ maquis/ plateau/ plaine/ torrent/ clos/ babines d'amadou | « Les sources bavardes qui courent invisibles dans la mousse » | « se vautrait »/ « on la reçut comme une petite reine » / « cela la fit rire aux larmes »/ « Les châtaigniers se baisaient jusqu'à terre pour la caresser du bout de leur branches »/ « Les genêts d'or s'ouvraient sur son passage et sentaient bon tant qu'ils pouvaient » |
| A.4 | Châtaigniers/ écume/ plateau/ monstre | | « Les châtaigniers se baisaient jusqu'à terre pour la caresser du bout de leur branches »/ « Les genêts d'or s'ouvraient sur son passage et sentaient bon tant qu'ils pouvaient » |

| | | | |
|------------|---|--|--|
| A.5 | gazon du clos/ talus/ plateau/ maquis/torrent/plai ne/babines d'amadou/ les châtaigniers | « Une forêt de fleurs sauvages débordant de sucs capiteux » | « se vautrait là dedans »/ « toute la montagne lui fit fête » |
| A.6absent | | | |
| A.7 | châtaigniers/ genêts d'or/la maquis/buissière/pi c/ ravin/torrent/platea u/cytise/ monstre/ babines d'amadou | « la chèvre à moitié soûle » « herbe savoureuse, fine, dentelée, faite de milles plantes » / « de grandes campanules bleues, des digitales pourpres à long calice »/ une forêt de fleur sauvage »/ champs noyés de brume - | « Les châtaigniers »/ « notre petite coureuse en robe blanche » « cela la fit rire aux larmes » |
| A.8bsent | | | |
| A.9 absent | | | |
| A.10 | châtaigniers/genêts/ talus/ buissières/ torrent/ plateau/ cascade/ cytise/ plaine/ lambrusque/ le clos/ train derrière/ métairie | « La gourmande cueillait en hâte »/ « sources bavardes » | « notre petite coureuse en robe blanche »/ « elle ne pouvait plus se faire à cette vie »/ « ces messieurs furent très galants » |
| A.11 | genêts d'or/ châtaigniers/ le gazon du clos/ talus/ maquis/ buisnières/ ravin/ torrent/ plateau/ cytise/ chamois/ lambrusque/ gerfaut/ vallée/ métairie/ chamois | « Vieux sapins »/ « sources bavardes »/ « petite coureuse »/ « ces messieurs furent très galants » | « jamais les vieux sapins n'avaient rien vu d'aussi joli » / « toute la montagne lui fit fête »/ « se vautrait là dedans »/ cela la fit rire aux larmes » |
| A.12 | talus/ maquis/ genêts d'or/ torrent/ buisnières | | « notre petite chèvre en robe blanche fit sensation » / « cela la fit rire aux larmes »/ « les châtaigniers se baissaient »/ « toute la montagne lui fit fête » |
| A.13 | « Talus »/ « plateau »/ « plaine »/ « maquis »/ « babines d'amadou »/ « le monstre » | « Chèvre soûle »/ « terrain broussailleux »/ « les sources bavardes » | « la chèvre soûle se vautrait là- dedans les jambes en l'air »/ « notre petite coureuse »/ « les châtaigniers »/ « les genêts d'or » |

| | | | |
|------------|--|--|--|
| A.14absent | | | |
| A.15 | « montagne »/ « forêt »/ « maquis »/ « plaine »/ « ravin »/ « plateau »/ « vallée »/ « babines d'amadou » | « Les champs noyés »/ « la brume » | « elle tomba en garde »/ « la tête basse et les cornes en avant » |
| A.16 | « les genets d'or »/ « les grandes campanules bleues »/ « des digitales pourpres à long calice » / « écume/ « plateau »/ « train de derrière » | « herbe savoureuse, fine, dentelée »/ « une forêt de fleurs sauvages débordant de suc capiteux »/ « champs noyés de brume » | « de grands torrent qui l'éclaboussent au passage »/ « poussière humide »/ « et d'écume »/ « notre petite coureuse en robe blanche »/ « les châtaigniers se baissaient à terre »/ « toute la montagne lui fit fête » |

- **Commentaire :**

Le lexique des noms renvoie au vocabulaire de la nature évoqué dans le texte.

Ce lexique constitue un enrichissement des compétences de l'apprenant.

- **Noms**

« montagne », « forêt », « maquis », « plaine », « plateau », « vallée », « talus », « torrent », « clos », « gazon », « babines d'amadou », « châtaigniers », « écume », « monstre », « genêts d'or », « buissière », « pic », « ravin », « cytise », « cascade », « lambrusque », « métairie », « train de derrière », « chamois », « vallée », « campanules », « digitales », « suc », « calices ».

- **Adjectifs**

Les adjectifs ont permis aux apprenants d'aborder les modes de caractérisation des plantes des arbres et des reliefs telle qu'ils apparaissent dans le texte.

« champs noyés », « ravissement général », « les sources bavardes qui courent invisibles dans la mousse », « une forêt de fleurs sauvages débordant de suc capiteux », « la chèvre à moitié soûle », « l'herbe savoureuse fine, dentelée, faite de mille plante », « de grande campanules bleues », « des digitales à long calice », « la gourmande », « vieux sapins », « tous ces messieurs furent très galants », « la petite coureuse »

- **Tournures et formulations**

Les tournures acquises sont une partie de la pratique de la langue à laquelle l'apprenant s'initie et avec laquelle il se familiarise

« Elle tomba en garde, la tête baissée, la corne en avant », « toute la montagne lui fit fête », « reprendre haleine », « la chèvre soûle se vautrait là-dedans les jambes en l'air », « notre petite coureuse en robe blanche fit sensation », « cela la fit rire aux larmes », « elle ne pouvait plus se faire à cette vie », « jamais les vieux sapins n'avaient rien vu d'aussi joli », « Les châtaigniers se baissaient jusqu'à terre pour la caresser du bout de leurs branches », « ces messieurs furent très galants, « les genêts d'or s'ouvraient sur son passage et sentaient bon tant qu'ils pouvaient », « de grands torrents qui l'éclaboussaient au passage de poussière humide et d'écume ».

Après les repérages des éléments acquis observés dans les contrôles relatifs au texte de la *Chèvre de M. Seguin*, il y a lieu d'examiner ces éléments dans le contrôle qui a sanctionné le texte de ROUSSEAU.

✓ **Éléments acquis dans le contrôle 3 (Lettre à D'Alembert)**

Ce test est marqué par la difficulté qui affecte la forme et le contenu du texte. Voyons quels éléments ont été retenus par les apprenants :

| Apprenants | Lexique : noms et adjectifs | | Tournures et formulations |
|------------|---|---|---|
| A.1 | vices vs vertus/ tragédie vs comédie/ mœurs/public/ Rousseau/ Molière | boursoufflés/ chimériques/ contagieux/ pernicieux | « Tout tire à conséquence pour les spectateurs »/ « son plus grand soin est de tourner la bonté et les simplicités en ridicule » |
| A.2 | Les travers de la société/ vices vs vertus/ tragédie vs comédie/public | si gigantesque, si boursoufflés si chimérique | |
| A.3 | Rousseau/ Molière/ Les travers de la société/ vices vs vertus/ public | si gigantesque, si boursoufflés si chimérique | |
| A.4 | Vice/ Rousseau | Funeste | « Plus la comédie est agréable et parfaite, plus son effet est funeste » |
| A.5 | Vices vs vertus/ tragédie vs comédie/ Rousseau/ Molière | gigantesque, boursoufflés | |
| A.6 | Vices vs vertus/ tragédie vs comédie/ public | Boursoufflés/ chimériques/ contagieux/ pernicieux | |
| A.7 | Vices vs vertus/ tragédie vs comédie/ public/ Rousseau/ Molière | si gigantesque, si boursoufflés si chimérique/ contagieux | « [...] que l'exemple de leurs vices n'est guère plus contagieux que celui de leurs vertus n'est utile » |
| A.8 | Tragédie/ comédie/ public/ les travers de la société/ Rousseau/ Molière | Contagieux | « son plus grand soin est de tourner la bonté et la simplicité en ridicule » |
| A.9 | Vices vs vertus/ tragédie vs comédie | | « les sots sont les victimes des méchants » |
| A.10 | vices/mœurs/ vertu/ Molière/ Rousseau | si gigantesque, si boursoufflés si chimérique | « elle veut nous instruire » / Quel est le plus blâmable d'un bourgeois sans esprit ou d'un gentilhomme fripon qui le dupe ? certes, elle la défend mais d'une manière ironique si le spectateur est mal instruit » |
| A.11 | vices/mœurs/ vertu/ Molière/ Rousseau/ mœurs/public | si gigantesque, si boursoufflés si chimérique/ contagieux | « elle tourne la bonté et la simplicité en ridicule »/ « [...] que l'exemple de leurs vices n'est guère plus contagieux que celui de leurs vertus n'est utile » |
| A.12 | Tragédie/ comédie/ vertu/ public/ mœurs/ Rousseau/ Molière | si gigantesque, si boursoufflés si chimérique/ contagieux | |
| A.13 | Vices vs vertus/ tragédie vs comédie/ mœurs/public/ | Funeste/ si gigantesque/ si boursoufflés si | |

| | | | |
|------|--|---|---|
| | Rousseau/ Molière | chimérique | |
| A.14 | Tragédie/ comédie/ vertu/ public/ Rousseau/ Molière | boursoufflés/ chimériques/ contagieux/ pernicieux/ contagieux | « que l'exemple de leurs vices n'est guère plus contagieux que celui de leurs vertus n'est utile » |
| A.15 | Rousseau/Molière/vice/ vertu/ public/ mœurs/ tragédie/ comédie | Pernicieux/ si gigantesque/ si boursoufflés si chimérique | « son plus grand soin est de tourner la bonté et la simplicité en ridicule »/ « tout tire à conséquence »/ « que l'exemple de leurs vices n'est guère plus contagieux que celui de leurs vertus n'est utile » |
| A.16 | | | |

- **Commentaire :**

Nous remarquons que la majorité des apprenants ont réutilisé les termes ciblés du texte dans leurs réponses. Ce qui est remarquable aussi c'est le réemploi correct du vocabulaire utilisé par l'auteur.

On notera que l'enrichissement lexical concerne de nombreux mots (noms et adjectifs) et de nombreuses tournures.

Ces observations concernent les différents tests qui ont été effectués à la fin des textes étudiés. A présent, ce sont les tests de départ et d'arrivée qui vont être soumis à ces mêmes observations.

3. Analyse qualitative et comparative des tests témoins

Pour compléter l'analyse des tests témoins, nous avons procédé à une étude comparative des erreurs puis des éléments corrects.

3.1. Analyse qualitative et comparative des erreurs dans les tests témoins

Le tableau présente une comparaison entre le test de départ et celui d'arrivée. La comparaison dévoile des erreurs communes redondantes dans les deux tests.

| Test de départ | Test d'arrivée |
|--|---|
| <u>Conjugaison</u> | <u>Conjugaison</u> |
| -« je souhaite que vous m'accepté » (A.5) | -« afin de vous détaillez » (A.1) « afin de vous rencontré et de vous donné » (A.9) |
| -« vous pouvez trouvez » (A.2), -« Veuillez agrée » (A.2) | -« vous pouvez les voirs » (A.1), « je peut vous confirmé » (A.9) |
| -« je vous promet »(A.4), « je veut » (A.1), « je peut » (A.9), « je vient » (A.16) | - « Je vous pris » (A.3), « je permet »(A.4) |
| -« de vous adressez » (A.3), « de vous prenez » (A.10) | -« d'apgrée »(A.4) |
| -« merci d'avoir lire cette lettre » (A.4) | -« Un solide bagage qui ma permet (A5), je suis organiser » (A.14) |
| <u>Orthographe</u> | <u>Orthographe</u> |
| -« remerciement » (A.1), « des détailles » (A.2), « la pay » (A.9), « mensieur » (A.11), « liscence » (A.13), | -« ci-join » (A.3), « en suite » (A.6), « je me naume » (A.8), « apré » (A.9), « liscence » (A.13) |
| -« certeficate » (A.9), « condidature » (A.12) | -condidature (A.11), correspond (A.4) |
| - de travaille (A.3) | -un entretient (A.10), -vous pouvez voire (A.11) |
| -parce que il (A.15) | -en tant que assistante (A.2) |
| -à la auteur (A.15), ce maitier (A.16), à la auteur de vos expérience (A.15) | -métrise (A.9), recontré (A.9), j'aspresie (A.14) |
| <u>Accord</u> | <u>Accord</u> |
| -Vous êtes interesser (A.1)meriem est jeune diplômés (A.7) | -salutations distingues (A.6), je suis compétente et motivé (A.9) |
| -un demande (A.2), un licence (A.3), la titre (A.9) | -mon condidature (A.3), tout information (A.5) |
| -Mes cincers respetc (A.11) | -les client (A.4), des hotel (A.4) |
| -ce emploi (A.15) | |
| <u>Vocabulaire</u> | <u>Vocabulaire</u> |
| -j'ai l'honneur de vous rapprocher (A.10), j'ai une relation en informatique (A.10), -ce emploi parce qu'il va me soutenir (A.15) | -j'ai tout l'honneur d'intégrer dans votre société (A.11), -espérant postuler pour ce poste (A.11) |
| <u>Syntaxe</u> | <u>Syntaxe</u> |
| -de un poste de travail à votre lycée (A.1), en travail (A.9) | -A l'attente d'une réponse (A.2), je suis intéressé pour ce poste (A.11) |
| -je vous remercie monsieur de confiance | - D'avoir d'expérience (A.5) |
| -j'ai l'honneur d'écrire cette lettre à vous monsieur (A.4) | |

| | |
|--|--|
| -je souhaite de travailler (A.6) | -je souhaite d'être la personne (A.3) |
| -je vais terminer mes études quelques mois prochains (A.9) | -Afin de vous détaillez plus en avant ma candidature (A.1) |
| -je peut leur utiliser (A.9) | - après 4ans j'ai le perdu(A.16) -je peut se comporter (A.4) |
| | -persuadée compétente (A.11) |
| | -je vous pris monsieur le directeur mes respectueuses (A.3), après avoir long parcours (A.9) |
| | -afin de vous faire satisfait (A.9) |

Conjugaison

Dans cette catégorie :

- la règle des « deux verbes qui se suivent le second se met à l'infinitif » est abandonnée pour donner lieu à des verbes conjugués. Cela prête à confusion à cause du pronom personnel « vous » qui se place avant le premier verbe.
- Après la préposition le verbe se met à l'infinitif cette règle n'est pas appliqué par les apprenants.
- la conjugaison des verbes au présent : confusion de la terminaison des verbes au présent. Entre la première et la troisième personne du singulier la terminaison n'est pas distinguée.
- Participe passé, qu'on retrouve aussi dans la catégorie de l'accord, n'est pas respecté et est mis, généralement, à l'infinitif ou conjugué à un autre temps.

Orthographe

Ce type d'erreur met en exergue :

- l'amalgame entre les sons /i/ et /ə/ et celui /ã/ et /3"/ dû probablement au rapprochement des deux sons et à leur confusion dans la langue arabe.
- paronyme : confusion des mots qui se ressemblent dans la prononciation et l'écriture « recontre », « à la auteur de vos expérience ».
- confusion entre le verbe (je travaille) et le nom (le travail) ; de même entre : il entretient et l'entretien.

Accord du participe passé

La méconnaissance du genre, confusion entre le féminin et le masculin « la titre », « le liscence ».

- Le pluriel : le « s » du pluriel est généralement omis dans les réponses ou bien ajouté là où il ne faut pas le mettre.
- En ce qui concerne l'erreur de « ce emploi » l'apprenant applique la règle du masculin sauf que la concomitance de deux voyelles exige le recours à l'exception.

Vocabulaire :

- Influence de la langue arabe : la traduction ne reflète pas toujours le même sens ex : « j'ai l'honneur de vous rapprocher » formule qui se dit dans les lettres administratives en langue arabe mais qui, traduite ne convient pas en français. « ce emploi parce qu'il va me soutenir » on dit d'une personne qui soutient un projet
- « espérant postuler pour ce poste » : le verbe « postuler » n'est pas à sa place étant donné qu'en envoyant une lettre et un C.V. en vue d'obtenir un poste, on postule de facto pour un poste à pourvoir est l'action elle-même constitue l'acte de postuler.

Syntaxe :

- L'emploi des prépositions est inadéquat dans la majorité du temps. Leur sens n'est pas maîtrisé ce qui crée une confusion dans leur utilisation, (ex. : « travail à votre lycée », « A l'attente »).
- Utilisation du pronom, mauvaise place du pronom : confusion entre le pronom C.O.D. et C.O.I. « je peut leur utiliser ».
- « je peut se comporter » usage incorrect du pronom personnel
- « j'ai l'honneur d'écrire cette lettre à vous monsieur »
- Utilisation des verbes qui ne nécessitent pas de préposition « je souhaite de »
- Omission de mots « je vous pris monsieur le directeur mes respectueuses (A.3), après avoir long parcours »

Après avoir passé en revue les erreurs dans les tests témoins, nous allons aborder, dans un examen comparatif, les éléments corrects

3.2. Analyse qualitative et comparative des éléments corrects dans les tests témoins

Le tableau suivant présente les éléments corrects dans les tests témoins :

| <i>Test de départ</i> | <i>Test d'arrivée</i> |
|---|---|
| <p>« Monsieur le directeur, j'ai l'honneur de vous écrire ces quelques lignes... » (A5)</p> <p>« j'ai l'honneur de vous demander un poste d'emploi dans votre entreprise » (A6)</p> <p>« je suis titulaire d'un diplôme de licence en économie avec une expérience de trois ans en comptabilité au niveau de la société y...je vous demande d'accepter mes salutations les plus distinguées » (A8).</p> <p>« Monsieur le directeur, vous avez mentionné dans votre annonce... »(A10)</p> <p>« suite à l'annonce parue sur le site c.v.com, ...j'ai eu l'occasion d'effectuer plusieurs stages pratiques au sein des grands hotels [sic] algériens, forte de ces expériences enrichissantes » (A11)</p> <p>« j'ai l'honneur de vous écrire ma demande pour avoir un poste dans votre entreprise... »(A12)</p> <p>« j'ai travaillé dans un hôtel pendant 2 [sic] ans, j'ai pratiqué trois langue » (A13)</p> <p>« je vous informe, monsieur, que.... » (A15)</p> <p>« je suis sérieuse, rigoureuse, responsable » (A16)</p> | <p>« vous recherchez actuellement une enseignante de langue française au niveau moyen, je suis intéressé [sic] par cette offre ? je suis toujours dynamique »</p> <p>J'ai eu mon bac en 2011. J'espère que ma candidature retiendra votre attention » (A2)</p> <p>« Je suis dynamique sérieuse et responsable, dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'agrèer, Monsieur, mes sincères salutations » (A3)</p> <p>« je suis très intéressée par l'offre que vous avez annoncée. J'aimerais intégrer votre équipe de vendeurs et travailler dans votre entreprise, je voudrais ajouter ou proposer mes idées » (A4)</p> <p>Après une expérience dans le domaine d'enseignement (A5)</p> <p>Après une expérience dans le domaine de comptabilité [...] je cherche un poste en comptabilité au sein de votre entreprise. Je suis titulaire d'une licence en économie et un diplôme de comptabilité dans la chambre de commerce de Tlemcen. Je me tiens à votre entière disposition pour tout renseignement complémentaire. Je vous prie, Monsieur, d'accepter l'expression de mes salutations distinguées » (A8)</p> <p>« je vous présente ma candidature. Actuellement étudiant lauréat d'une licence. J'espère que j'ai par là su démontrer ma motivation.je reste à votre disposition pour toute information. Je vous prie d'agrèer (A10)</p> <p>« je suis titulaire d'un diplôme de coiffure d'un grand institut professionnel et connu » (A11)</p> <p>« j'ai l'honneur de vous écrire cette demande pour avoir un poste d'hotesse [sic], je suis célibataire. (A12)</p> <p>« je suis aimable, responsable, très organisée et capable de rester sérieuse, dans l'attente de votre réponse... » (A13)</p> <p>« je suis sérieuse et stricte, dans l'attente d'une réponse de votre part, je vous prie, Monsieur, de bien vouloir recevoir mes plus respectueuses salutations » (A14)</p> <p>« je me réfère à votre annonce parue dans le Quotidien ..., qui a retenu toute mon attention. Mes capacités ainsi que mes objectifs me paraissent correspondre au profil que vous recherchez. Proactive et flexible, dotée d'un esprit critique... » (A15)</p> |

- Dans le test d'arrivée, on constate plus d'attention dans la conjugaison des verbes ainsi que dans les accords de participes et des adjectifs qualificatifs. De nombreuses erreurs ont été évitées et l'orthographe s'en trouve améliorée.

Pour ce qui est du vocabulaire, l'usage est souvent respecté et les mots se trouvent en général, bien employés.

Sur le plan de la syntaxe, les prépositions sont correctement utilisées et les structures de phrases sont correctes dans l'ensemble.

On constate dans ce test une amélioration sensible des écrits qui sont marqués par plus de soin et d'attention.

- Dans le test de départ, les erreurs envahissent les phrases qui, souvent ne sont pas entièrement correctes ; ce sont des expressions ou des termes isolés qui peuvent apparaître comme corrects mais ils sont souvent coupés par des erreurs de formulation, d'orthographe, de conjugaison ou autre. Dans les éléments relevés, quelques erreurs que nous avons considérées comme bénignes, subsistent ; nous les avons signalées par [sic].

Au terme de ces analyses, il convient de présenter un ensemble de propositions visant à apporter des solutions possibles aux problèmes qui sont susceptibles d'avoir causé les erreurs qui ont été repérées au cours de l'expérience. C'est le sujet que nous tenterons de développer dans le prochain chapitre.

CHAPITRE QUATRIÈME :
L'ERREUR AU CŒUR DE
L'ACTE DIDACTIQUE :
TRAITEMENT ET
REMÉDIATION

Dans ce chapitre, il s'agira de proposer un ensemble de modes de traitements de l'erreur qui seront conditionnés par la vision du statut de l'erreur qui varie suivant le modèle d'enseignement dans lequel elle s'inscrit ; ce traitement dépendra également des mécanismes qui gouvernent le fonctionnement de l'erreur et qui doivent être appréhendés afin de mieux comprendre l'erreur et par conséquent de pouvoir la traiter de la manière la plus adéquate. Tous ces points seront abordés dans les paragraphes qui suivent et seront indispensables à l'action de remédiation qui occupe une place fondamentale dans ce chapitre.

1. L'erreur au cœur de l'acte didactique

Dans la conception didactique moderne, l'erreur n'a plus cette valeur péjorative qui en fait (souvent, dans un mouvement de déviation) un mode d'évaluation de la personne même de l'apprenant et qui, de ce fait, le classe dans la catégorie des « nuls ». L'erreur avait donc, par le passé, un caractère stérile qui inhibait la volonté d'avancer chez l'apprenant et justifiait en grande partie « l'impuissance » de l'enseignant devant l'échec de quelques-uns de ses élèves. Aujourd'hui, l'erreur est une donnée à exploiter, à étudier en vue d'en tirer les conclusions utiles pour améliorer non seulement les modes d'enseignement mais aussi les programmes et les politiques d'enseignement afin d'optimiser ce secteur dont l'importance n'est pas à démontrer et dont les influences sur le social, l'économique, le culturel et le politique demeurent flagrantes.

S'inscrivant de facto dans le processus d'apprentissage, l'erreur se trouve au cœur de l'opération de remédiation. Cependant, pour que le triptyque erreur-apprentissage-remédiation soit productif, il est nécessaire de modifier la représentation de l'erreur dans l'action didactique.

1.1. L'erreur entre représentation et réalité

La manière d'appréhender l'erreur dans la pédagogie traditionnelle a exposé l'enseignant à un ensemble de problèmes relatifs, notamment, à l'action de répertorier les erreurs (faute, demi faute, faute de grammaire, faute d'usage, etc.), au souci de la correction de l'erreur et à celui de l'évaluation (quelle note attribuer et comment la définir). CHIAHOU, IZQUIERDO et LESTANG décrivent la situation en ces termes :

Lors de nos expériences d'enseignement, nous avons rencontré des difficultés concernant le traitement des erreurs. Nous n'avons pas toujours

su gérer la situation de façon satisfaisante, non seulement parce que nous avons été influencées par les schémas que nous avons vécus en tant qu'apprenantes (vision négative de l'erreur, copies entièrement barrées de rouge, classement des copies de la note la plus haute vers la note la plus basse, etc.) mais aussi parce que nous ne nous étions pas interrogées sur les causes des erreurs ni sur les théories liées à cette notion.⁶³

La conception négative de l'erreur n'est plus de mise aujourd'hui et si on veut mettre à profit l'erreur pour en tirer le meilleur parti, il faut la voir comme un auxiliaire utile dans le processus d'apprentissage et dans la recherche des moyens qui favorisent le progrès chez l'apprenant.

Dans certaines cultures et chez certains enseignants, il existe encore une conception très négative de l'erreur. Or, en didactique, la notion d'erreur a beaucoup évolué, ainsi que sa représentation : de la notion de faute, on est passé à celle d'erreur puis à celle de marque transcodique, et de production non conforme⁶⁴.

La reconnaissance d'un statut à l'erreur est le résultat d'observations mais aussi de remises en question ; en effet, par le passé, l'erreur était imputée, de manière exclusive, à l'apprenant. Aucun des pôles entrant dans le processus d'enseignement/apprentissage (comme l'enseignant, le mode d'enseignement, le discours didactique, la gestion du temps, les outils et autres éléments didactiques) n'était remis en question dans le cadre de remédiation de l'erreur. Cette vision des choses partait du principe que l'apprenant soumis à un enseignement théoriquement correct devait aboutir à un apprentissage sans faille, c'est-à-dire dont l'erreur serait bannie. C'est ce qu'on peut remarquer dans le mode d'enseignement dit « transmissif »

- L'erreur dans le modèle transmissif⁶⁵

Elaboré dans une conception empirique, il s'appuie sur deux présupposés :

- D'abord que l'apprenant n'a aucune connaissance du sujet à aborder ; il est assimilé à un vase vide ou à une cire sans empreinte.

⁶³ <https://journals.openedition.org/apliut/105> consulté le 05 juin 2019.

⁶⁴ <https://journals.openedition.org/apliut/105?lang=en> consulté le 05 juin 2019

⁶⁵ http://bdp.ge.ch/webphys/recherche/trouve_detail.php?id=424(Département de l'instruction publique du canton de Genève ; site officiel de l'enseignement de la physique de l'enseignement secondaire, consulté le 05 juin 2019.

- La non déformation du savoir transmis. Si l'enseignant expose clairement son sujet et si les élèves écoutent bien (éventuellement en posant une ou deux questions), ils vont assimiler le message tel qu'il a été transmis. Les exercices d'entraînement permettront d'ancrer les nouvelles connaissances.

Dans ce cas, l'enseignant a pour devoir d'expliquer le plus clairement possible les notions enseignées. Il doit utiliser un discours à forte consonance didactique chargé d'explications et d'exemples. Le contrat didactique se doit d'être fort et l'indice de didacticité est du premier degré. L'action de l'enseignant s'inscrit dans les objectifs « dur » (« dire de faire ») et « mol » (« faire savoir », « faire agir ou réagir ») de la didacticité. Toutes les actions sont orientées sur l'apprenant qui doit présenter des attitudes de docilité et de réceptivité nécessaires à l'assimilation et à l'acquisition du savoir enseigné. Par conséquent, l'apprenant doit écouter attentivement et poser des questions s'il a besoin d'éclaircissements supplémentaires.

Ce modèle se présente comme un procédé optimal aussi bien par rapport à l'enseignant et à sa façon d'enseigner que par rapport à l'apprenant et à sa manière d'intercepter la connaissance.

C'est pourquoi, dans ce modèle, les erreurs de l'élève sont considérées comme des défaillances de l'écoute (insuffisante), ou d'inadéquations dans l'explication (insuffisante, mal formulée ou inadaptée).

Ce modèle a, bien entendu, ses avantages et ses limites. Parmi ses avantages, il semble plus économe en temps et en moyens. Il est adéquat si les apprenants sont motivés et attentifs (cours universitaire, par exemple). Quant aux limites de ce modèle, elles sont conditionnées par la validité des deux présupposés :

- *« Si une conception initiale inadéquate existe, elle risque de ne pas être remise en cause, et d'interférer avec la nouvelle connaissance.*
- *Ce qui est dit par l'enseignant n'est pas toujours entendu de la même façon par tous les élèves. »⁶⁶*

Il faut dire que, dans la réalité des faits, ces présupposés ne sont pas toujours posés et même lorsque l'apprenant ne sait rien du sujet du cours, il n'en demeure pas moins exposé

⁶⁶ <http://icar.univ-lyon2.fr/membres/krobinault/coursDDM/didactique5.pdf> consulté le 07-07-2019.

à des influences émanant de savoirs acquis précédemment et pouvant interférer avec les informations enseignées.

Concernant l'enseignant, il est clair qu'il n'existe pas de perfection dans l'action d'enseigner et que l'opération de transmission des savoirs ne peut être qu'imparfaite eu égard à la somme des explications à donner, à la manière de les formuler, au moment de les présenter, etc.

A cela on peut ajouter les dispositions particulières qui affectent le comportement des apprenants.

Ce dernier point est confirmé par *Le Guide de remédiation pédagogique* qui stipule :

- il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse
- il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps,
- il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude,
- il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière,
- il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements,
- il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt,
- il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. (Guide de remédiation pédagogique, 2012 :19)

Par conséquent, si l'on considère que cette diversité est effective dans toute classe d'enseignement, il est clair que les sources d'erreurs seront par voie de conséquence diversifiées, et imputer l'erreur commise par l'apprenant à un manque d'attention, de compréhension ou de mémorisation des règles semble proposer un éventail assez restreint des causes de l'erreur.

Selon ASTOLFI,

L'erreur peut être considérée comme une faute dans un modèle d'apprentissage dit transmissif. Cette faute est mise à la charge de l'élève qui ne se serait pas assez investi, qui n'aurait pas mis en œuvre toutes ses

compétences. Dans ce contexte, l'erreur doit être sanctionnée, lors d'une évaluation finale.⁶⁷

Ainsi, dans ce modèle, l'erreur fait intervenir la responsabilité quasi exclusive de l'apprenant ; elle appelle des procédés de remédiation qui visent à la reprise des notions mais en plaçant l'apprenant au cœur de l'opération en stimulant son attention et en l'orientant par le biais de la motivation vers les objectifs à atteindre.

Cependant, dans la didactique moderne, « *on considère que c'est en se trompant que l'apprenant avance dans ses apprentissages* ». ⁶⁸ Ainsi, la remédiation de l'erreur doit faire partie de l'enseignement afin d'optimiser l'apprentissage.

La recherche a même été plus loin vu que

certains chercheurs considèrent même l'erreur comme un signe du savoir-faire discursif de l'apprenant (gestion des situations de communication, signe de la créativité du sujet). En effet, l'apprenant est capable de réutiliser des unités nouvelles apportées par l'enseignant ou d'autres apprenants (*input*) en les combinant entre elles et en les réexploitant avec des unités déjà acquises. Cette production langagière qu'il est capable d'émettre est ce qu'on appelle l'*output*. C'est pourquoi les erreurs peuvent également être perçues comme les traces d'une stratégie d'apprentissage puisqu'elles manifestent de la part de l'apprenant un besoin, un investissement et/ou le détournement d'une difficulté. Par ailleurs, l'erreur permet à l'apprenant de vérifier les hypothèses qu'il émet quant à la L2 : sa stratégie consiste alors à produire des hypothèses qui ne seront pas toujours validées et à attendre un *feed-back* de l'enseignant, à savoir une reprise ou une correction.⁶⁹

Grâce aux erreurs, l'enseignant peut savoir où en est l'apprentissage de l'élève. CORDER affirme que « *les erreurs systématiques des apprenants [...] permettent de*

⁶⁷ http://groupes-premier-degre-36.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/circ36-la-chatre/IMG/doc/le_statut_de_l_erreur.doc consulté le 15 juin 2019

⁶⁸ <https://journals.openedition.org/apliut/105?lang=en> consulté le 05 juin 2019

⁶⁹ <https://journals.openedition.org/apliut/105> consulté le 06-06-2019

*reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire.*⁷⁰

Il apparaît donc que l'erreur a un effet sur l'enseignement puisqu'elle aide l'enseignant à « jauger » le degré d'acquisition des savoirs chez l'apprenant ; elle lui permet aussi d'avoir une portée sur l'apprentissage dans la mesure où elle exerce un effet stimulateur sur l'apprenant qui, grâce à l'erreur, pourra accéder à la correction et par conséquent au redressement des connaissances et à leur enrichissement. Cette manière de prendre en charge l'erreur dans le corps de l'enseignement peut être observée dans le modèle d'enseignement dit « constructiviste » que l'on pourrait décrire ainsi :

- L'erreur dans le modèle constructiviste⁷¹.

Ce modèle repose sur trois présupposés :

- C'est en agissant (en résolvant des problèmes) que l'on apprend.
- « *Quel que soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire sans empreinte* »⁷². Les représentations initiales s'érigent souvent en obstacle aux nouvelles connaissances.
- La connaissance ne s'acquiert pas par simple empilement ; elle passe d'un état d'équilibre à un autre par des phases transitoires au cours desquelles les connaissances antérieures sont mises en défaut.

Selon ce modèle, l'acquisition de connaissances passe par la transformation des informations reçues par l'apprenant à travers ses expériences et ses connaissances préalables. Pour accéder à un état de connaissance supérieur, il faut donc remettre en cause et réorganiser ses conceptions initiales en y intégrant les nouvelles données. L'élève ne sera pleinement prêt à cet effort difficile (car il implique une phase de déstabilisation) que s'il a pris conscience de l'insuffisance de ses représentations. L'enseignant placera donc l'élève dans une situation propre à lui créer un conflit cognitif provoqué par une contradiction entre son anticipation (basée sur sa conception initiale) et une réalité observée. Le démenti peut provenir de la situation elle-même (c'est le concept de situation-problème) ou de ses

⁷⁰ <https://journals.openedition.org/apliut/105> consulté le 06-06-2019

⁷¹ http://bdp.ge.ch/webphys/recherche/trouve_detail.php?id=424, consulté le 05-juin-2019.

⁷² <https://ent2d.ac-bordeaux.fr/disciplines/hotellerie/enseigner-en-hr-dans-lacademie/notions-de-didactiques/> consulté le 05juin2019

pairs (lors d'un travail de groupe). Cependant, il est essentiel qu'il ne vienne pas de l'enseignant, l'élève risquant sinon de résoudre le conflit en distinguant la vérité scolaire de celle de la vie « réelle ».⁷³

Dans ce modèle, le rôle du maître est complexe : il doit d'abord repérer les obstacles récurrents, puis mettre en place des situations destinées à faire prendre conscience à l'élève de l'insuffisance de ses conceptions. Finalement, il doit aider l'élève à construire de nouveaux savoirs, puis à les consolider par des exercices ad hoc.

Le rôle de l'élève est de se plier au jeu en s'appropriant le problème posé en y investissant les connaissances initiales, en acceptant la déstabilisation procurée par le démenti et en reconnaissant la nécessité de cette déstabilisation pour pouvoir progresser (ce qui doit faire l'objet d'un contrat didactique approprié). Finalement l'apprenant doit construire, avec l'aide de l'enseignant la nouvelle connaissance et la consolider avec des exercices ad hoc.

Dans ce modèle, les erreurs sont révélatrices de conceptions inadéquates. En ce sens, elles sont constitutives de l'apprentissage.

Pour ce qui est des avantages de ce modèle, ils s'énoncent dans le fait que l'élève est confronté à un problème à résoudre, ce qui lui permet de mettre du sens dans son apprentissage. Les conceptions initiales inadéquates ayant été détruites ou remodelées, elles ne risquent plus de refaire surface et le nouvel état d'équilibre est durable.

Le modèle a aussi ses limites. En effet, l'enseignement basé sur ce modèle a besoin de temps, il nécessite un haut niveau de compétences de l'enseignant, autant pour la conception que pour la gestion des leçons. Il est parfois difficile de trouver des situations problèmes adéquates. La phase de déstabilisation est délicate chez certains élèves (en particulier ceux en grande difficulté).

Mais ce qui intéresse notre réflexion c'est que la remédiation est intégrée au processus d'enseignement étant donné que le redressement de la démarche de l'apprenant s'effectue au fur et à mesure de sa progression dans le cours de l'apprentissage. On peut constater que l'erreur imputée à l'apprenant dans le modèle précédent est, ici, prise en charge par l'enseignant et remédiée par une remise en question du processus. On peut dire que l'erreur est anticipée et traitée et non contournée ou négligée.

⁷³ <https://lyonelkaufmann.ch/histoire/MHS31Docs/Seance3/3modeles.pdf> consulté le 05-06-2019

Cette représentation de l'erreur met en exergue son importance dans l'action didactique et invite à une meilleure compréhension de ses mécanismes, de ses formes et des facteurs qui la produisent.

- Identifier l'erreur pour pouvoir la traiter

Pour pouvoir traiter l'erreur, il faut d'abord en comprendre le fonctionnement, les formes et les causes. C'est ainsi que certains chercheurs ont introduit les concepts d'*input* et *output* pour caractériser l'erreur en référence à son contexte.

- Comprendre l'erreur *input* et *output*

Les erreurs qui s'inscrivent dans *l'input* sont celles qui sont commises au cours de langue, dans la classe et au milieu d'autres apprenants ; elles sont généralement attendues parce qu'elles correspondent à des écarts par rapport à la norme contenue dans les savoirs dispensés en classe.

Tandis que l'erreur qui n'est pas conforme aux attentes est considérée comme un *output*.

Pour mieux appréhender l'erreur, il nous semble utile d'identifier ce à quoi elle est liée. Nous avons, auparavant, signalé le fait que l'*output* pouvait ne pas être conforme aux attentes des enseignants qui exigent un *output* conforme à un modèle socio-normé ; voyons à présent les raisons qui sous-tendent ce décalage. La nativisation est un phénomène naturel par lequel l'apprenant analyse les données de la L2 ou de la C2 (culture 2) selon des critères propres à la langue 1 et/ou d'une autre langue apprise. De ce fait, l'apprenant intègre la L2 selon des critères internes, et la nativisation conduit alors l'apprenant à faire des erreurs puisque son *intake* ne correspond pas toujours à *l'input*. On peut décrire *l'intake* comme la transformation et la compréhension des formes ou unités nouvelles reçues selon les critères propres de l'apprenant. Tandis que pendant une heure de cours, *l'input* devrait être le même pour tous les apprenants, *l'intake* se distingue d'un apprenant à un autre puisqu'il dépend de la motivation, de l'attention, et du savoir déjà acquis. Le terme d'*intake* est plutôt lié à l'idée de construction du savoir par l'apprenant.⁷⁴

⁷⁴ <https://journals.openedition.org/apliut/105> consulté le 06-06-2019

L'*intake* se révèle comme le contexte culturel influant sur l'apprenant et qui risque, souvent, de complexifier l'erreur. Le passé culturel de l'apprenant, ses coutumes, ses représentations et autres facteurs inhérents au savoir être et savoir vivre enregistrés ou non dans la langue 1 participent consciemment ou inconsciemment au processus d'apprentissage et interviennent dans cette opération pour la faciliter ou la compliquer.

Au-delà des distinctions constatatives que sont l'*input* et l'*output*, on distingue également :

- Les erreurs déclaratives et les erreurs procédurales

NARCY (*in* GINET 1997 : 75) distingue deux types de productions non conformes : les erreurs procédurales et les erreurs déclaratives :

Les erreurs procédurales sont consécutives à l'inefficacité des procédures de traitement de la L2 : focalisation sur le sens ou surcharge cognitive (excès d'informations sur lesquelles l'apprenant ne peut concentrer son attention). Quant aux erreurs déclaratives, elles proviennent d'un travail inadapté sur l'*input* et par conséquent, le savoir déclaratif de l'apprenant s'est, en certains points, mal procéduralisé. De fait, soit les erreurs sont dues à l'influence de L1 (ou des autres langues du répertoire verbal de l'apprenant) et sont donc le fruit de la nativisation ; [...] soit elles peuvent résulter de la simplification des règles de L2.⁷⁵

Ainsi, cette distinction permet de prospecter les causes qui ont produit l'erreur et, éventuellement, se projeter dans des modes de réparations ou des programmes d'enseignement/ apprentissage modifiés et optimisés.

- L'erreur dans le modèle béhavioriste

Le second modèle, dit béhavioriste, présuppose que, étant donné qu'a priori, on ne sait pas ce qui se passe dans la tête d'un élève, il est important pour l'enseignant de s'attacher à observer le comportement que l'apprenant adopte au cours de la résolution de ses problèmes. Ici,

l'objectif est décomposé en sous- objectifs formulés en termes de comportements observables (l'élève est capable de ...plutôt que l'élève connaît). L'élève passe ainsi très graduellement, sous la conduite de

⁷⁵ <https://journals.openedition.org/apliut/105> consulté le 07-06-2019

l'enseignant, de la connaissance initiale à la connaissance finale par petites marches.⁷⁶

Dans ce modèle, les erreurs de l'apprenant sont présentées comme «*accidents révélateurs de sous- objectifs mal ou insuffisamment décomposés* »⁷⁷.

Ce modèle présente comme avantages quelques points positifs :

- l'enseignant est attentif aux possibilités et à l'évolution individuelle de l'élève.
- Il lui propose des activités bien adaptées,
- L'élève peut progresser à son rythme ;
- Il est le plus souvent en situation de réussite ;
- Les objectifs étant définis précisément, l'évaluation est facilitée et clarifiée.⁷⁸

Cependant, ce modèle a ses limites et l'erreur commise dans ce cadre est considérée

comme un « bogue » dont l'origine serait une mauvaise adéquation de l'enseignant au niveau réel des élèves. Dans ce cas, l'erreur induit chez l'enseignant un effort de réécriture de la progression, en décomposant les difficultés en étapes élémentaires beaucoup plus simples. Il s'agit du modèle comportementaliste, inspiré de la psychologie béhavioriste, (James WATSON et B. SKINNER) dans laquelle l'activité de l'élève est guidée pas à pas afin de contourner les erreurs.⁷⁹

Au nombre des limites de ce modèle, il faut noter que les tâches découpées cachent la vision d'ensemble : l'élève peut réussir chacune des étapes du chemin balisé mais être incapable, par manque de vision d'ensemble, de parcourir ce même chemin en l'absence de balises.

D'autre part, les conceptions initiales n'étant pas prises en compte, elles sont susceptibles de ressurgir lorsque l'élève se trouvera devant un problème plus complexe.

Dans les trois modèles évoqués, le statut de l'erreur est considéré de trois manières différentes et entraîne, par voie de conséquence, des remédiations différentes :

⁷⁶ http://bdp.ge.ch/webphys/recherche/trouve_detail.php?id=424, consulté le 05 juin 2019.

⁷⁷ http://bdp.ge.ch/webphys/recherche/trouve_detail.php?id=424, consulté le 05 juin 2019.

⁷⁹ http://groupes-premier-degre-36.tice.ac-orleans-tours.fr/eva/sites/circ36-la-chatre/IMG/doc/le_statut_de_l_erreur.doc consulté le 15 juin 2019

- Dans le modèle transmissif, l'erreur est rapportée à l'apprenant (manque d'attention) et accessoirement à l'enseignant (explications insuffisantes ou mal formulées) ; ce type d'erreurs appelle la sanction dans l'évaluation. La « mauvaise note » sert à inciter l'apprenant à faire plus attention et à être plus attentif. Il n'y a pas de remise en question du mode d'enseignement ; il n'y a pas d'exploitation de l'erreur au profit de l'apprentissage ni au profit de l'enseignement.
- Dans le modèle béhavioriste, l'erreur est un bogue (« *défaut de conception ou de réalisation se manifestant par des anomalies de fonctionnement* »- Wiktionnaire). Elle est le produit d'une décomposition imparfaite du problème. L'erreur qui aurait dû être contournée n'a pas pu être évitée. Elle devra être mise à profit par l'enseignant pour rendre son enseignement plus adéquat. On peut constater que dans ce modèle, l'erreur est utilisée pour remédier aux défaillances de l'apprenant en modifiant le découpage ; cependant l'exploitation de l'erreur demeure imparfaite en raison des autres caractéristiques du comportement de l'apprenant (négligence des précédents acquis de l'apprenant, assistance de l'apprenant qui, privé des balises, se trouve incapable de continuer, etc.).
- Dans le modèle constructiviste, l'erreur ne devrait pas exister : en effet, si la situation problème est bien choisie, l'apprenant va évoluer logiquement pour construire avec l'aide de l'enseignant de nouveaux savoirs. Si une erreur apparaît au cours du travail, il faut recommencer la conception. L'erreur est génératrice de savoir dans la mesure où l'apprenant constate l'erreur, en définit la cause et lui apporte la réparation. Cette dernière conception de l'erreur semble très productrice et associe la nécessité de l'erreur à son utilité, puisque, ne pouvant être évitée, elle est judicieusement exploitée. Cependant, ce mode d'enseignement exige des compétences de haut niveau chez l'enseignant et des dispositions particulières chez les apprenants.

Pour l'enseignant en langue, l'erreur a de tout temps constitué le problème fondamental à surmonter en conduisant l'apprenant à ne pas faire d'erreur ou du moins à en faire le moins possible. Cependant la recherche et l'observation ont montré aujourd'hui que

l'erreur demeurant inévitable, elle fait appel à un traitement qui « *énonce un fait réfléchi, qui doit être mis en œuvre, en étant un point fondamental de la démarche didactique, non pas un objectif à part entière* ». (ELGUBBI, 2016 :103)

L'erreur se trouve ainsi au cœur de l'action didactique et participe à son efficacité : « *L'efficacité didactique n'est possible que moyennant l'intériorisation de nouvelles grilles pour la compréhension de ce qui se joue dans l'acte didactique et l'erreur en est le cœur* ». (ELGUBBI, 2016 :103)

Ainsi, cette distinction permet de prospecter les causes qui ont produit l'erreur et, éventuellement, se projeter dans des modes de réparations ou des programmes d'enseignement/ apprentissage modifiés et optimisés.

2. Modes de traitement de l'erreur et propositions de remédiations

Il est clair que beaucoup d'erreurs proviennent de l'*intake*, c'est-à-dire d'un ensemble de facteurs imprimés dans le passé culturel de chacun et qui envahissent le champ de perception de la langue 2. Mais elles peuvent aussi être produites par des erreurs de l'ordre de l'*input*. Les modes de remédiation qui doivent être utilisés dans ces situations peuvent prendre des formes multiples. Mais auparavant, il faudra préciser le concept de remédiation et les notions qui en découlent.

Il apparaît qu'il y a à propos de la remédiation, du soutien et du rattrapage une diversité de représentations et d'interprétations qui peuvent prêter à confusion dans les actions de remédiation de terrain : des « actions d'aide » semblables sont désignées différemment alors qu'un même mot est utilisé pour nommer des démarches d'aide différentes. D'où la nécessité d'une stabilisation du concept de remédiation qui est au cœur de la réforme du système éducatif. Il ne s'agit pas de rigidifier un mode d'emploi et encore moins de figer la remédiation dans une séance de l'emploi du temps. Il s'agit de proposer une vision de la remédiation préservant une variété de modes d'actions possibles et qui renouvelle les pratiques d'enseignement. [...]. Comme l'évaluation est l'appui incontournable de toute remédiation, il est indispensable de contribuer à une stabilisation des conceptions relatives à l'évaluation pédagogique. La mise au point de ces concepts ne relève pas seulement du domaine de la communication, mais de la

formation selon le référentiel de compétences.(Guide de remédiation pédagogique 2013, pp. 1-2).

Ainsi, lorsqu'on parle de soutien, il s'agit d'accompagner l'apprenant, pour le conforter dans son apprentissage. Le soutien est indiqué

quand un élève a des lacunes, il n'arrive pas à suivre en classe. Alors, nous lui proposons des soutiens scolaires comme le PPRE (programme personnalisé de réussite éducative). Il concerne les élèves qui n'arrivent pas à assimiler un certain niveau de connaissances indispensables. Il est programmé hors du temps scolaire. Bref, il sert à améliorer les performances des élèves en difficulté. Le soutien a pour objectif de renforcer et de consolider les acquisitions des apprenants. Cette séance vise la performance, c'est-à-dire l'amélioration du niveau des apprenants, même quand ils sont bons⁸⁰.

Les mots clés du soutien se résument ainsi : Soutenir, redresser, consolider, améliorer, renforcer, rectifier, remédier, travail, séance, dispositif. Pour réaliser le soutien pour des apprenants en insuffisance, « *on fait refaire une activité en modifiant les supports et exercices ou bien on reprend l'activité mais avec une autre stratégie de la classe* ». ⁸¹

Le soutien pédagogique accompagne l'apprentissage et s'adresse à des élèves qui n'ont pas compris, assimilé, une notion ou maîtrisé une compétence du programme.

Le mot rattrapage, quant à lui, évoque un retard qu'il faut supprimer.

Lorsqu'il s'agit de rattrapage, le concept vise plutôt à combler des failles qui ont affecté le processus d'apprentissage. Il s'agit de

rattraper les apprenants qui accusent un retard ou un cours perdu. C'est-à-dire ce qu'on n'a pas pu faire à temps ce qu'on devrait faire.

Par exemple : la cause d'absence. Afin de rattraper, l'enseignant ne prend pas en considération les difficultés des élèves, leurs mauvaises notes et leur manque de motivation. Mais, il choisit des élèves au hasard. Le rattrapage ne prend pas en compte un test ou une évaluation. De même, le contenu du rattrapage n'est pas clairement défini, c'est-à-dire l'enseignant est libre de

⁸⁰Extrait du fascicule de l'enseignant « *la remédiation immédiate* », Belgique, institut d'administration scolaire, 2009, p.3.

⁸¹ *La remédiation pédagogique en classe de FLE*, p.37

choisir et de proposer le contenu de façon indépendante. Autrement dit, les contenus de rattrapage peuvent-être indépendants du programme⁸².

Dans ces propos, l'absence n'est pas précisée : est-ce celle de l'apprenant ou celle de l'enseignant ? Les conditions de réalisation du rattrapage ne sont pas clairement précisées ni adaptées à des besoins ciblés. Les variations conceptuelles concernant le rattrapage posent le problème de circonscription du terme

Le mot rattrapage évoque à l'enseignant un retard ou un échec qu'il faut corriger dans une situation bien précise.

Rattraper une notion non assimilée c'est traiter et combler le retard qui pourrait porter préjudice aux apprenants ; sont concernés tous les élèves de la classe. Les étapes retenues dans le rattrapage sont les suivantes :

- *Dans ce cas, on travaille soit en sous groupe, soit avec l'ensemble de la classe.*
- *Moment de révision des acquis nouvellement installés chez certains élèves.*
- *Moment de renforcement chez certains élèves.*
- *Moment de renforcement et de consolidation pour tous les apprenants en utilisant la pédagogie différenciée. (La remédiation pédagogique en classe de FLE : 38)*

Soutien et rattrapage sont différents de remédiation. Cette dernière est définie par le *Guide de remédiation* comme suit :

Cependant, le sens de la remédiation pédagogique dans la réforme est différent de celui du rattrapage. C'est un processus de régulations interactives et permanentes dans le cursus d'apprentissage de l'élève. Ce processus a un caractère préventif dès lors qu'il n'attend pas l'échec pour intervenir. Par conséquent, l'élève prend conscience de ses insuffisances et développe des habiletés métacognitives qui lui permettent de s'auto-évaluer et de s'auto-réguler en permanence. (*Guide de remédiation 2013*, pp.8-12)

Il semble alors que le terme de remédiation fait la jonction entre tous ces concepts en apportant les « remèdes » utiles pour pallier les erreurs dans une re-médiation ou nouvelle

⁸²id..

occasion pour l'apprenant de préciser ses savoirs. De manière générale, la remédiation a pris le nom de régulation des apprentissages, une appellation qui reste, pour nous à préciser.

2.1. Remédiation et régulation des apprentissages

- Dans la panoplie des modes de traitement de l'erreur, on compte l'expression « régulation des apprentissages » qui se trouve définie ainsi :

Parfois, lorsqu'on se réfère à la remédiation, on parle de « régulation des apprentissages » définie comme « *l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et des interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise* » (Perrenoud, 1998 cité par Deaudelin *et al.*, 2007). La remédiation est une régulation des apprentissages puisqu'elle a également pour but de (re)-modifier ou rectifier le cheminement intellectuel de l'élève afin de garantir son apprentissage. (DEHON, DEMIERBE et alii, 2009 :4)

La régulation des apprentissages est donnée comme équivalente de la remédiation dans la mesure où son objectif vise à rectifier la progression de l'apprenant et à redresser la trajectoire de son apprentissage. Elle peut être intégrée à la situation d'enseignement et d'apprentissage qui s'illustre par des différenciations successives et par une évaluation à chaud.

- La remédiation est un concept largement utilisé dans le domaine de l'enseignement /apprentissage et qui se trouve souvent en concomitance avec le diagnostic et l'évaluation. Cependant, il est important d'en préciser le sens pour pouvoir le distinguer de termes voisins mais néanmoins différents.

Le terme générique « remédiation » renvoie à toute intervention dont le but est de venir en aide à l'élève présentant des difficultés d'apprentissage. Remédier, c'est donc intervenir en proposant une seconde « médiation » (« *Remédiation* » ; Deschaux, 2003), c'est-à-dire une seconde opportunité présentée sous la forme d'une seconde explication, d'une seconde réflexion, bref d'une seconde activité permettant à l'élève de (re)-construire un savoir, savoir-faire ou savoir-être. (DEHON, DEMIERBE et alii, 2009 :4)

La remédiation est donc clairement signifiée comme une reprise destinée à ceux des apprenants qui marquent des signes de difficultés ; elle répond à un besoin qu'il faut prendre en considération pour éviter l'accumulation des difficultés et la complexification de la carence. La remédiation intervient dans un laps de temps relativement court et peut être organisée ainsi

Dans son sens général, le terme générique « remédiation » englobe à la fois les remédiations en cours de séquence d'enseignement et les remédiations avant (pour fixer les prérequis) ou après une séquence d'enseignement (pour solutionner d'éventuels problèmes). (DEHON, DEMIERBE et alii, 2009 :4)

On peut noter que la remédiation peut être pratiquée avant la séquence d'apprentissage pour établir parfois une évaluation diagnostique qui est mise à profit pour adapter le contenu de la séquence au niveau des apprenants.

Dans le cadre de l'apprentissage de L2, les effets de la nativisation imposent une médiation. Par conséquent, le médiateur doit aider l'apprenant à prendre du recul en lui faisant découvrir les écarts qui existent entre L1 et L2 ; il doit le responsabiliser et l'obliger à prêter attention à l'*input*. Par exemple, en phonétique un locuteur hispanophone aura des difficultés à reproduire le mot « rue » [ry] et aura tendance à le prononcer « roue » [ru]. L'enseignant pourra alors se poser en médiateur pour faire percevoir à l'apprenant la différence entre les deux productions. (ibid)

Dans le cas des erreurs qui renvoient à des confusions entre les règles de L1 et celles de L2, il est conseillé de procéder à des approches contrastives pour mettre en évidence les différences et pouvoir les identifier et les maîtriser.

Parlant de corrections dans le traitement de l'erreur, la recherche se détourne de la correction systématique et s'oriente plutôt vers celles qui, prioritairement affectent le sens. Selon S. ELGUBBI,

Toutes ces explications théoriques sur le traitement de l'erreur ne figurent pas sur nos outils. Mais ces dernières permettent un questionnement organisé grâce auquel il est possible de réajuster les objectifs d'enseignement/apprentissage et d'abandonner un mode de correction trop

systématique. Certaines corrections ne sont, en effet, pas nécessaires parce qu'elles ne traitent pas de façon pertinente la question du sens.⁸³

Elle propose les exemples de corrections suivantes

C'est ce que nous verrons à travers quelques exemples présentés dans la partie suivante⁸⁴ :

| Activités (de communication langagière) | Reprises pertinentes | Corrections peu efficaces |
|--|---|--|
| Production orale | <p>Attendre la fin de la tâche pour proposer une reprise à l'apprenant. Demander à l'apprenant ce qui, selon lui, n'était pas correct dans sa production. S'il y a un bon rapport entre les apprenants, on peut demander à ceux qui écoutent de noter ce qui n'est pas conforme et en discuter ensuite tous ensemble. Construire avec les apprenants des grilles d'évaluation avec les différents critères à observer pour guider les apprenants dans le repérage des productions non conformes. Le travail de repérage des productions non conformes doit être suivi d'un travail de traitement en profondeur : proposer à chaque apprenant de réaliser une ou plusieurs micro-tâche(s).</p> | <p>Corriger toutes les erreurs au fur et à mesure en interrompant l'apprenant dans sa production. Écrire ou signaler à l'oral les erreurs et passer à de nouvelles notions sans proposer de tâches de remédiation</p> |
| Production écrite | <p>Mettre en évidence certaines productions non conformes (mais laisser l'apprenant s'autocorriger lorsqu'il est capable de le faire). Mettre en évidence les progrès réalisés par l'apprenant (soit par un code : l'enseignant signale par un plus les éléments positifs, soit par une appréciation ou des encouragements oraux). Proposer des tâches adaptées aux besoins de chaque apprenant. Ne pas tenir compte uniquement de la forme mais également du sens et de la richesse du contenu (valable également pour la production orale).</p> | <p>Corriger toutes les erreurs en écrivant la forme correcte sans donner d'explications ni de micro-tâche(s). Rendre des copies entièrement raturées de rouge. Mettre en évidence uniquement les productions non conformes et commenter de manière négative le travail des apprenants.</p> |

On distingue plusieurs sortes de remédiations dont les plus communes sont les remédiations intégrées, à savoir pédagogique et immédiate, et les remédiations différées.

⁸³ <https://journals.openedition.org/apliut/105> consulté le 05-06-2019

⁸⁴ <https://journals.openedition.org/apliut/105> consulté le 05-06-2019

2.2. Remédiation intégrée

Sous cette appellation, on range habituellement la remédiation pédagogique et la remédiation immédiate. La remédiation pédagogique bénéficie d'un temps défini dans l'emploi du temps de l'apprenant. *Le Guide de la remédiation* la définit ainsi :

La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires. Les séances de remédiation pédagogique concernent les langages fondamentaux, en l'occurrence la langue arabe, la langue française et les mathématiques et sont inscrites dans l'emploi du temps hebdomadaire de la classe. (*Le Guide de la remédiation pédagogique*, 2013 : 9)

Pour effectuer la remédiation pédagogique, l'enseignant doit procéder à des démarches de différenciation pédagogique différentes de celles utilisées dans la gestion des situations d'enseignement/apprentissage et à des supports pédagogiques appropriés.

Pour plus d'efficacité, l'enseignant doit préparer minutieusement des fiches pédagogiques auxquelles il se réfère pour mieux gérer les activités de remédiation et atteindre les objectifs visés. Ces fiches doivent être également élaborées en fonction de la nature de la difficulté rencontrée par l'élève. Le travail doit être effectué en groupes restreints ou à travers une aide personnalisée lorsque le nombre d'élèves concernés n'est pas élevé. (id.)

Intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage,

Elle peut intervenir après l'évaluation des productions des élèves. Elle se caractérise par un prolongement de la situation d'apprentissage mais de manière différée dans le temps.

Elle peut être différée. Elle concerne les élèves qui n'ont pas atteint le seuil de maîtrise. (*Guide de remédiation pédagogique*, 2013 : 22)

La remédiation immédiate est, elle aussi, complètement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage. Elle se concentre sur des problèmes particuliers

La remédiation immédiate est une réponse directe proposée à l'élève dès qu'une difficulté (les erreurs à rectifier, des blocages et les obstacles à dépasser (de Vecchi & Carmona-Magnaldi, 1996)) a été diagnostiquée³ (Hirsoux, 2006 ; Demeuse *et al.*, 2007). La remédiation immédiate est un processus de régulation puisqu'elle intègre « *l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et des ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise* » (Perrenoud cité par Deaudelin *et al.*, 2007). Cette régulation peut alors prendre trois formes : proactive (en début d'apprentissage), interactive (en cours de séquence) et rétroactive (en fin de séquence) (Allal in Perrenoud, 1998). (DEHON, DEROBERTMASURE, 2011 : p. 3)

« La remédiation immédiate a pour but d'apporter une aide directe aux difficultés des élèves en vue de leur permettre d'atteindre les compétences de base reprises dans *Les socles de Compétences*⁸⁵

L'objectif principal de la recherche [...] est, d'une part, d'outiller les enseignants afin qu'ils puissent intégrer plus facilement la remédiation immédiate dans leurs pratiques de classe et d'autre part, d'évaluer dans quelle mesure la remédiation immédiate rend le processus d'enseignement davantage efficace et équitable dans la perspective " [...] *d'accroître les moyens et de les attribuer de manière approprié en fonction des besoins aussi correctement identifiés que possible*" (Demeuse & Baye, 2005, p. 168). L'enjeu est alors d'analyser la remédiation immédiate comme pratique pédagogique permettant de faire face à l'hétérogénéité des classes et de conduire les élèves, quel que soit leur niveau de départ, à développer les compétences prescrites. » (DEHON, DEROBERTMASURE, 2011 : p. 1)

La remédiation immédiate intégrée dans un dispositif : elle doit être effectuée dans le cadre de dispositions qui prennent en considération le dispositif dans lequel elle est intégrée :

On ne peut aborder la remédiation immédiate sans tenir compte du dispositif dans lequel elle est intégrée car le diagnostic, l'intervention de l'enseignant et les réactions des élèves sont autant de paramètres qui

⁸⁵ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (1997).

l'influencent et déterminent ses modalités et son efficacité potentielle (Dehon, Derobertmeasure, 2013 : p.4).

Les chercheurs du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) de l'Université de Sherbrooke définissent un dispositif

comme l'intersection entre une médiation cognitive (construction de la réalité par l'élève), une médiation pédagogicodidactique (comme intervention de l'enseignant sur le pédagogique, le didactique et l'organisationnel) et l'objet d'apprentissage (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002 ; Lenoir *et al*, 2007). Cette conceptualisation des situations d'enseignement, construite sur le paradigme de la complexité (Lenoir *et al*, 2002), décrit plus précisément les situations d'enseignement et conduit à déterminer les paramètres qui caractérisent la remédiation immédiate. (id)

Ces propos nous conduisent à évoquer le concept de médiation.

- **Le concept de médiation**

La médiation sert à atténuer l'impact des interférences entre la langue/substrat et la langue 2:

Le modèle de l'intervention éducative [se] distingue par la place centrale occupée par le concept de médiation ; concept défini précédemment.

Deux médiations sont alors spécifiées : la *médiation cognitive* qui concerne l'élève [...] et la *médiation pédagogicodidactique* qui concerne l'enseignant. (la remédiation immédiate, 2009 : 4)

- **La médiation cognitive** orientée vers l'apprenant est une opération interactive entre l'élève et son environnement dans toute sa diversité, elle se définit comme suit :

Par médiation cognitive, il est entendu une « *action de construction de la réalité par le sujet dans un cadre culturel, spatial et temporel* », et une « *action qui passe par le détour nécessaire d'un système objectif de régulation, lui-même étant objet d'une construction* » (Lenoir *et al.*, 2007, p. 37). Plus simplement, l'apprentissage se construit par un processus de médiation caractérisé par la parole et par l'action humaine. (id.)

La médiation cognitive est endogène à l'apprenant, figure centrale de l'apprentissage, au moment où la médiation pédagogicodidactique est exogène.

- **Médiation pédagogique didactique** : cette médiation est orientée vers les modes permettant à l'enseignant de renforcer l'intérêt des apprenants pour les différents savoirs :

Il s'agit de la médiation mise en place par l'enseignant dont le but est « *l'activation par l'élève du processus de médiation cognitive* » (Lenoir *et al.*, 2007, p. 38) et par conséquent l'apprentissage. C'est une intervention extérieure portant sur la didactique, entendue comme le rapport au savoir / aux savoirs / de savoirs, et sur le psychopédagogique, entendu comme le rapport aux élèves. (La remédiation immédiate, 2009 : pp.4)

Les théories relatives à la pédagogie différenciée (MEIRIEU, 1996 ; PERRENOUD, 1998, PRZESMYCKI, 2004 ; ASTOLFI, 2006), ont amené à modéliser la démarche de remédiation immédiate. La démarche de remédiation immédiate est ici [modèle de Lenoir] décomposée en quatre temps : l'activité, le diagnostique, la remédiation immédiate et la mise en œuvre de nouvelles activités ou un retour à l'activité initiale.

Dans le cadre pédagogique, il s'agit de savoir comment pratiquer la remédiation immédiate, avec quels outils et comment construire des modèles capables de rendre compte des principales caractéristiques de ce type d'intervention.

- **Un modèle théorique de la remédiation immédiate**

Le modèle présenté se décline en quatre temps :

« (Temps 1), le modèle de l'intervention éducative appréhende un dispositif comme le croisement entre une médiation pédagogicodidactique et une médiation cognitive. Il s'agit d'une situation où aucune difficulté n'a été diagnostiquée.

Par le biais d'évaluations pouvant prendre différentes formes et régulant les apprentissages, une difficulté est diagnostiquée (temps 2) de façon interne (par l'élève) et/ou de façon externe (par l'enseignant) (DEAUDELIN *et al.*, 2007). Cette évaluation peut porter sur un facteur externe (l'enseignant) et un facteur interne (l'élève). Pour que le diagnostic soit possible et soit cohérent, il doit être en lien direct avec les finalités du dispositif : compétence(s) à développer et objectif(s) poursuivi(s) (Grégoire, 1999).

Une fois le diagnostic clairement établi, des activités de remédiation immédiate sont mises en place (étape 3) (MEIRIEU, 1992 ;

DEMEUSE *et al.*, 2007). Cette intervention peut être interne -l'élève peut ainsi modifier sa stratégie cognitive - ou externe - l'enseignant peut proposer une activité complémentaire à l'élève ou modifier sa trame de leçon. Elle porte, selon le diagnostic, soit sur la médiation cognitive, soit sur la médiation pédagogicodidactique. Une remédiation immédiate de type externe de type « étayage », pour reprendre le terme de Bruner (CRAHAY, 1999) peut prendre deux formes : un « diagnostic *a priori* » (la remédiation immédiate a été envisagée par l'enseignant) ou une « inventivité régulée » (décidée *in situ*) (MEIRIEU, 1996, p. 8). Dans le cas d'une remédiation immédiate initiée par l'élève, elle ne peut être qu'exclusivement «inventivité régulée » car si la remédiation immédiate a été envisagée par l'apprenant, l'apparition, après coup, d'une difficulté est difficilement concevable. La remédiation immédiate, tout comme le diagnostic, est étroitement liée aux finalités du dispositif dans lequel elle est présente.

Enfin, si la difficulté a été dépassée, l'élève peut poursuivre l'activité prévue initialement par l'enseignant. Dans le cas contraire, le cycle est répété et un second dispositif de remédiation est envisagé. » (DEHON, DEROBERTMASURE, 2013 : 4)

Il arrive que la remédiation soit remise à un moment différent de celui de la séquence d'enseignement /apprentissage. Elle prend alors le nom de **remédiation différée**.

2.3. La remédiation différée

Ce type de remédiation se distingue des remédiations intégrées par, au moins, deux caractéristiques : les moments consacrés à ces activités et leur contenu. La remédiation différée

consiste en un traitement portant sur des difficultés parfois « lourdes » et qui peut être confié soit à un maître spécialisé, en dehors de la classe, soit à d'autres personnels, comme dans le cas de la dyslexie ou d'importants retards scolaires. Parfois, une forme moins radicale implique l'enseignant, mais celui-ci propose alors des activités particulières ou adaptées organisées à des moments distincts, hors du cheminement de la séquence

d'apprentissage, y compris, par exemple, sous la forme de travaux à domicile...(Dehon, Derobertmeasure,2013 : p.2)

En bref, la remédiation qu'elle soit pédagogique, immédiate ou différée, se caractérise par les critères suivants :

- Elle se fait en parallèle avec la séquence du projet en cours.
- Elle ne concerne pas un grand nombre d'apprenants mais plutôt elle s'adresse à un groupe restreint de 8 à 12 apprenants.
- Elle est une séance de 45minutes fixée sur l'emploi du temps hebdomadaire de l'apprenant.
- Elle ne s'adresse pas directement aux élèves faibles (moins forts).
- C'est une activité captivante qui intéresse tous les partenaires de la classe.
- C'est une activité qui sert à éclaircir les ambiguïtés et rattraper ce qui est mal compris. (id.)

La remédiation faisant penser à une re-médiation, il faut citer également la médiation qui intervient dans deux formes particulières dans l'opération de traitement de l'erreur.

Dans notre travail, nous avons évalué les erreurs en quantité et en qualité afin de mettre le doigt sur les carences, mais nous n'avons pas procédé à la mise en pratique de la remédiation de ces erreurs en raison des conditions dans lesquelles notre expérience s'est déroulée et des limites de temps et de moyens qui, en fait, ne faisaient pas partie de notre expérience. Néanmoins, nous avons pensé à proposer des remédiations adaptées aux types d'erreurs collectées à l'issue de l'expérience que nous avons effectuée dans ce travail.

3. Propositions des remédiations répondant aux besoins décelés dans l'expérience

Dans ce titre, nous aborderons, dans un premier temps les obstacles rencontrés puis les résultats observés ensuite les propositions de remédiation.

3.1. Les obstacles rencontrés

Le premier facteur de contrainte est le choix du genre (épistolaire) auquel il a fallu se conformer afin de rester dans les limites du programme défini pour ce niveau de licence (3^{ème} année). Il est vrai que les programmes universitaires sont modulables mais dans le cas de notre expérience, il n'était pas dans mes prérogatives de modifier le contenu du programme établi dont la responsabilité incombait au maître de conférences responsable du module. En plus de cela, les T.D. étaient assurés par quatre enseignants (dont je faisais

partie) qui étaient tenus de proposer des travaux similaires aux étudiants de tous les groupes concernés par le module d'«expression écrite ».

La seconde contrainte est contenue dans le temps imparti à l'expérience : les huit séances utilisées pour l'étude des textes et les tests de contrôle n'ont pas pu être augmentées en raison des autres éléments du programme qui devaient être abordés aux côtés de la lettre.

La troisième contrainte se trouve produite par les absences des étudiants soumis à l'expérience : au point de départ ils étaient au nombre de vingt trois (23) puis, en raison des absences répétées de certains d'entre eux, le nombre s'est trouvé réduit à seize (16). Et même au sein de ce nombre, on peut remarquer quelques absences que nous avons dû négliger pour pouvoir continuer l'expérience jusqu'à la fin.

3.2. Évaluation des résultats

Il est clair que l'expérience que nous avons menée a donné les fruits attendus malgré les difficultés citées plus haut. L'expérience a cependant mis le doigt de manière assez précise sur un certain nombre de carences présentes avec récurrence dans les différents tests. Cet état de faits appelle à faire intervenir d'urgence des programmes de remédiation visant à redresser de manière sérieuse les déviations observées chez les apprenants de l'expérience qui ne sont en réalité qu'un groupe/spécimen qui renvoie à l'ensemble dont il a été extrait.

Au terme de ces analyses, il convient de présenter un ensemble de propositions visant à apporter des solutions possibles aux problèmes qui sont susceptibles d'avoir causé les erreurs qui ont été repérés au cours de l'expérience. Nous pouvons retenir les axes principaux de remédiation suivants :

3.3. Proposition de remédiations

- Concernant l'axe relatif aux erreurs de syntaxe, de conjugaison et d'accord, nous dirons que ces erreurs peuvent être palliées par des modules ou des formations de recyclage qui reprendraient les règles concernant la fonction des mots et leurs places dans la phrase. Cet enseignement doit obligatoirement comporter des cours (enseignement des règles et des lois) et des T.D. qui développeraient les compétences pratiques de la langue.

Pour ce qui est des accords, il est indispensable de mettre en place des exercices qui prendraient en charge le genre et le nombre des mots (un aspect de l'exercice qui a trait aussi au lexique) et l'accord du verbe avec le sujet, du nom avec l'adjectif (qualificatif, possessif, démonstratif).

La formation doit également prendre soin de ménager des applications immédiates pour développer les réflexes mais doit aussi proposer des exercices contenant des erreurs de ces catégories que les apprenants seraient invités à corriger.

Pour ce qui est des erreurs de conjugaison, il est indispensable de reprendre avec les apprenants la conjugaison des verbes des différents groupes mais aussi les initier à l'accord du participe passé (selon qu'il est employé avec l'auxiliaire être et dans ce cas le participe s'accorde avec le sujet ou avec l'auxiliaire avoir et dans ce cas il s'accorde avec le COD placé avant)

Dans le cadre de la remédiation des erreurs inhérentes à la conjugaison il est impératif de mettre l'accent sur les règles de concordance des temps et d'apprendre aux étudiants l'usage des différents temps et modes. Des exercices de formation peuvent être mis à profit pour perfectionner ces compétences.

- Remédiation concernant les écarts phonétiques

Dans ce cadre, il serait bon de procéder à des exercices d'orthophonie qui permettraient à l'apprenant de faire la distinction entre les phonèmes. Il s'agira aussi de s'initier à prononcer des mots contenant des phonèmes composés de sous voisins et successifs (tels : redondance, utiliser, intelligence)

La pratique d'une lecture orthophonique peut être d'une grande utilité dans cette situation. On pourra, dans le même temps, montrer à l'apprenant les variations qui existent pour certains sons dans la graphie et tenter d'en justifier les usages (dans la mesure de ce qui est justifiable, étant donné que la langue recèle des tournures séculaires dont les origines se sont perdues et d'autres que l'on peut encore reconstituer à travers l'étymologie et l'évolution de la langue). Ce procédé peut également être adopté pour faire la distinction entre les termes homophones.

- Remédiation concernant les erreurs d'orthographe

Il est avéré que la langue écrite est une langue différente de la langue orale. La superposition des deux langues est souvent à l'origine des erreurs d'orthographe. Pour pallier ces défaillances, il s'agira de mettre à profit les exercices d'orthophonie mais aussi de motiver l'apprenant à la lecture. La langue sera ainsi saisie entre l'audible et le visuel ; cet exercice aura pour objectif de fournir à l'apprenant un bagage linguistique et lexical

auquel il pourra avoir recours au besoin. Un second type d'exercice peut être programmé également, dans ce cadre ; ce sera la dictée qui visera à assoir, après l'orthophonie, l'orthographe. L'importance de cet exercice est relative à la restitution des acquis théoriques de syntaxe, des accords, de la conjugaison etc.

- Remédiation concernant les erreurs de vocabulaire

Dans cette catégorie, on peut remarquer d'une part l'indigence lexicale (méconnaissance de termes adéquats, insuffisance lexicale qui met l'expression des idées en défaut) et d'autre part, le manque de précision (au niveau du sens et de la forme) des termes utilisés. Pour remédier à cet état de choses, nous proposons d'encourager l'apprenant à constituer le bagage lexical en construisant l'habitude de lecture. Celle-ci peut commencer par la lecture de textes courts, simples, puis se continuer dans des textes de plus en plus longs et devrait finalement aboutir à des textes complexes.

Pourrait-on être surpris d'apprendre des étudiants inscrits en 1^{ère} année de licence de français que la plupart d'entre eux n'ont jamais lu de livres, de littérature ou autres ? La surprise fera sans doute place à l'étonnement si l'on considère que dans le système éducatif des écoles, des CEM et des lycées, les bibliothèques scolaires ont pratiquement disparu (remplacées, chez l'apprenant, par le portable et l'internet).

- Remédiation des erreurs provenant des interférences avec l'oral, la langue substrat ou d'autres facteurs linguistiques

Les relevés des erreurs ont mis en exergue l'influence de l'oral dans lequel il faut inclure la langue maternelle (l'arabe) et la langue française parlée. Pour corriger ces infiltrations, il est indispensable d'introduire dans l'enseignement du français, la linguistique contrastive qui devra prendre en charge toutes les formes intruses utilisées par l'apprenant. Là encore le recours au texte littéraire peut, dans une grande mesure, contribuer à l'« épuration » de la langue chez l'apprenant, dans la mesure où il constitue la norme, le témoin que l'apprenant peut prendre comme référence.

- Orientations générales

Repenser les programmes d'enseignement à partir du primaire puis au moyen et au secondaire dans un esprit critique et productif qui permettra à l'apprenant d'accéder à l'université porteur de compétences linguistiques réelles.

A l'université, dans les programmes de français, il s'agira de renforcer les bases linguistiques s'appuyant sur des supports littéraires (comme mettre au programme un roman -ou tout autre texte littéraire- et y étudier les formes syntaxiques, les accords, les lexiques, l'orthographe, les structures narratives, etc.). Ce procédé permettra à l'apprenant de réaliser que la langue, loin d'être un mécanisme froid et sans âme, est, en réalité, une pratique linguistique qui reflète la vie et les comportements sociaux. Cela expliquera qu'une langue comporte des règles logiques mais aussi des déviations telles les « façons de dire » et les « façons d'écrire ». Cela conduira l'apprenant à « apprivoiser » la langue et à se familiariser avec les mots et les structures qui la composent.

Au terme de ce chapitre nous aurons tenté de dresser un tableau approximatif des solutions possibles susceptibles de redresser les défaillances et de combler les carences observées dans les travaux des apprenants. Cette étude, loin d'être exhaustive se veut être une tentative de réparation qui pourrait ouvrir des voies plus larges et plus efficaces à la question des erreurs et de leur exploitation.

Pour conclure cette deuxième partie, nous reviendrons sur les points les plus importants qui ont fait son objet. Chaque chapitre a été consacré à une question dont la première a traité de l'importance de la didacticité des textes et de la manière dont elle a été exploitée dans les textes choisis pour l'expérience. Les tests qui ont conclu l'étude des textes ont été ensuite examinés grâce à l'approche de l'analyse des erreurs. Ces dernières, repérées et classées au cours d'une analyse quantitative ont été soumises à une analyse qualitative qui, dans un troisième temps, a eu pour objectif d'identifier l'erreur pour en définir l'origine. Cette progression nous a conduite, en dernier lieu, à énoncer un certain nombre de modes de traitement de l'erreur sous forme de remédiation intégrée ou différée, mais aussi sous forme d'adaptation des activités, des programmes et des modes d'enseignement.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, il y a lieu de faire le point sur les différentes questions qui ont été posées dans la problématique et de voir dans quelles mesures les hypothèses ont abouti à des synthèses et quels résultats ont été obtenus.

Dans notre travail, nous avons procédé à une expérience consistant à proposer à l'étude aux apprenants des textes littéraires en vue de montrer que l'enseignement de cette discipline peut s'inscrire dans la didacticité qui place le texte littéraire dans une position favorable à la relation enseignant/apprenant et peut aider à l'apprentissage de la langue et à la construction de l'empathie pour la littérature dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. La didacticité permet, à travers cette relation de dispenser à l'apprenant les éléments du savoir dont il a besoin et qui sont définis par les constats ; dans ce contexte, une nouvelle vision de la littérature a été perçue de manière positive par les apprenants qui ont appris à goûter (avec DAUDET) à la beauté de la poésie et qui ont également compris que la littérature peut offrir du plaisir mais aussi peut inviter à une réflexion méthodique conduite sur la base du raisonnement (avec ROUSSEAU).

L'intérêt que les apprenants ont manifesté au cours de l'étude des différents textes a mis en exergue leur aptitude à explorer des mondes nouveaux et à développer un esprit de curiosité intellectuelle. La didacticité du texte littéraire s'est avérée être un tremplin heureux pour l'enseignement/apprentissage du FLE.

Etant donné que nous avons adopté l'approche de l'analyse des erreurs pour mener notre étude, nous nous sommes attachés à observer les erreurs commises dans chaque test.

Nous avons débuté l'expérience par un test- témoin que nous avons dénommé test de départ et qui a servi de référence consultative qui sera confrontée à un test sommatif que nous avons nommé test d'arrivée, à la fin de l'expérience.

Les copies des apprenants produites au cours des différents tests ont été soumises à une suite d'analyses dont la première a consisté en des repérages et des classements des erreurs afin de faire un inventaire plus ou moins exhaustif des erreurs de chaque copie et dans chaque test.

Nous avons ensuite procédé à une analyse quantitative de ces résultats. Deux études ont été menées sur ce plan : une analyse individuelle qui a montré le comportement linguistique de chaque apprenant au fur et à mesure des tests. Des graphiques ont été utilisés pour concrétiser ces résultats observés dans les variations de cinq classes grammaticales

considérées comme les plus importantes (syntaxe, accord, conjugaison, orthographe et vocabulaire). Cette analyse individuelle a mis en exergue des valeurs maximales côtoyant des valeurs minimales

Au terme de ces commentaires au cours desquels nous avons suivi les représentations quantitatives individuelles qui ont enregistré les erreurs commises dans chaque test, nous dirons que les classes grammaticales qui sont marquées par les valeurs les plus élevées concernent, l'accord, la syntaxe et l'orthographe, cependant, les chiffres inscrivent une courbe descendante allant du plus grand nombre d'erreurs vers un nombre moindre et de formes intensives (degrés élevés) vers des formes plus atténuées. .

Puis nous avons procédé au calcul de pourcentages pour préciser les résultats de cette première évaluation. Ces calculs mettent en évidence les erreurs de chaque classe grammaticale par rapport à l'ensemble des erreurs constatées dans chaque test effectué. Cette vision globale des erreurs donne lieu aux observations suivantes, à savoir que de tous ces pourcentages aucun ne dépasse 35%, c'est-à-dire le tiers de l'ensemble des erreurs de chaque test.

Dans un examen plus rapproché, nous avons comparé les résultats du test de départ avec ceux du test d'arrivée.

Sur la ligne de l'orthographe, les chiffres sont presque inchangés (31%, 31.06%), l'écart est égal à 0.06%. les chiffres qui ont augmenté concernant la conjugaison (12.5%, 15.53%) l'écart est égal à 3%, le vocabulaire (4%, 6.79%) l'écart est égal à 02.79%. tandis que les chiffres qui ont diminué concernent la syntaxe (27%, 23.30%) l'écart est égal à 03.70% et l'accord (24%, 23.30%) l'écart est égal à 0.7%.

Si l'on considère la moyenne des pourcentages de chaque contrôle, on note que, comparativement, les chiffres qui sont maintenus concernent les contrôles 1, 2a, 2b (lettre à un ami, La chèvre de M. Seguin 1^{ère} partie, et le portrait) ; le chiffre le plus bas revient au C.2c (La chèvre de M. Seguin 3^{ème} partie) et le plus important au C.3 (Lettre à D'Alembert) avec 20.06% d'erreurs.

Nous avons, aussi, noté une augmentation dans les chiffres relatifs aux tests de départ (19.7) et au test d'arrivée (19.99). Il faut observer que ce sont, là, les pourcentages relatifs aux taux d'erreurs de chaque classe grammaticale par rapport à l'ensemble des erreurs dénombrées dans chaque test.

Dans une autre perspective de la vision globale, nous avons effectué des pourcentages calculés sur la base du nombre des erreurs de toutes les copies sur le nombre de mots comptabilisés dans chaque test.

Le tableau portant ces calculs a montré avec précision les variations des erreurs par rapport aux écrits des apprenants et a mis en évidence un taux d'erreurs relativement élevé dans le premier test de contrôle (lettre à un ami). Ce chiffre sera noté comme maximal ; il est attendu en raison du fait que ce test est le premier contrôle pour lequel les apprenants n'avaient encore qu'un début de formation.

Puis, nous avons observé une suite de chiffres qui oscillent entre 07,54 et 06,22 : ils se présentent sur une ligne descendante qui reflète une diminution sensible des erreurs. Cette ligne correspond aux tests relatifs à l'étude du texte de DAUDET. Ces valeurs rendent compte de manière palpable du degré d'intérêt accordé par les apprenants à ce texte. Nous pensons que la beauté du texte générée par la poésie du style et la simplicité de l'histoire racontée (en plus de la lecture- modèle exécutée par l'enseignante) a eu un effet positif sur l'attention et la réceptivité des apprenants. Cet intérêt s'est concrétisé dans leurs réponses.

Dans le troisième contrôle, le taux d'erreurs a accusé un léger sursaut qui, à notre avis, est imputable à la nature du texte. En effet, la difficulté que nous avons posée comme maximale au cours du choix des textes de notre expérience, est affirmée et avérée dans ces chiffres ; mais le chiffre des erreurs est néanmoins atténué grâce aux exercices pratiqués pendant les études des textes précédents.

Les taux des erreurs dans tous les contrôles restent cependant importants si on considère que les apprenants sont en 3^{ème} année de licence c'est-à-dire à la veille de l'achèvement de leur licence qui compte trois années d'études.

Enfin, et pour vérifier la progression observable dans les valeurs affichées pour le test de départ (test témoin) et le test d'arrivée (test sommatif), nous avons comparé ces chiffres et nous avons constaté que l'écart est assez important dans la mesure où, pour le test de départ, le tableau affiche un taux de 07,28 %, au moment où, pour le test d'arrivée, il affiche 03,14%. Ceci dénote une amélioration sensible de l'ordre de 04,14 %, ce qui laisse supposer que l'expérience a donné effectivement quelques fruits.

Pour tenter de circonscrire avec plus de précision cette question, nous avons procédé à l'évaluation des éléments corrects afin de les confronter aux erreurs.

Ces calculs ont montré que, dans le test C.1 (lettre à un ami), plus de la moitié des apprenants (9 cas) ont des résultats très moyens cependant que les chiffres de la zone des résultats acceptables plafonnent à 95,55%.

Dans le contrôle C.2a (chèvre 1), on peut constater que les résultats ne descendent pas plus bas que 80%, ce qui indique une amélioration naissante.

Dans le test C.2b, (chèvre 2/portrait), la progression se poursuit si on considère que sur 14 apprenants présents, 11 ont des résultats supérieurs à 90% et 3 seulement se situent dans la zone des valeurs moyennes.

Dans le test C.2c, (chèvre 3), on peut dire que la progression est toujours observable avec 10 cas qui se situent dans la zone des bons résultats (supérieurs à 90%) contre 2 cas classés dans la zone des résultats moyens.

Dans le test C.3 (lettre à d'Alembert), le taux des résultats entre faibles (- 80 %) et moyens (+ 80 %) correspond au tiers du nombre des apprenants (5 cas) au moment où on compte 10 cas pour les résultats acceptables (+90 %).

Dans le test d'arrivée, toutes les valeurs sont considérées comme acceptables et correspondent à la zone des bonnes réponses. On constate aussi qu'aucune valeur, moyenne ou faible n'apparaît.

La comparaison des résultats du test de départ et de ceux du test d'arrivée met clairement en évidence la différence entre le test –témoin du début de l'expérience représenté par environ 07,28% et le test sommatif qui conclut l'expérience et qui affiche approximativement 03, 14%.

Il est évident que le nombre important des erreurs est l'indice d'une maîtrise imparfaite de la langue. Il a donc servi à établir des diagnostics pour évaluer et préciser les carences et les domaines qui sont les plus affectés par les erreurs.

Puis les erreurs répertoriées et dénombrées ont été soumises à une analyse qualitative dans le but d'identifier l'erreur mais aussi de définir ou supposer les facteurs qui l'ont causée. Nous avons relevé, dans ces examens, des erreurs d'ordre syntaxique, marquées par des omissions, comme l'omission de la conjonction de subordination, de la préposition ou de la négation ; ces erreurs font croire à des facteurs causaux pluriels tels l'influence de la langue substrat, l'influence de la langue populaire, une défaillance produite par l'usage et

l'emploi (mauvaise acquisition des règles et mauvais emploi- restitution- de la règle). Les erreurs provoquées par l'oral portent à l'écrit des pratiques linguistiques orales souvent incorrectes. On observe également des erreurs provenant de déviations des phonèmes qui conduisent à des confusions qui s'inscrivent dans la graphie.

On peut remarquer la confusion des pronoms, singuliers et pluriels, de la deuxième personne. La difficulté de cet usage peut entraîner parfois des confusions qui poussent le locuteur à user du singulier au lieu du pluriel pour plus de commodités. La conversion de la forme interrogative à la forme affirmative est l'indice d'un apprentissage défaillant.

Nous avons remarqué aussi des erreurs sur les verbes qui sont souvent occasionnées par la confusion de morphèmes homophones ou par des phonèmes non audibles à l'oral. Les erreurs de conjugaison sont relevées dans une grande proportion dans la concordance des temps. C'est surtout le subjonctif qui est contourné et remplacé par le participe ou par l'infinitif ou est parfois utilisé de manière anarchique. L'usage de l'infinitif après la préposition n'est pas maîtrisé et l'infinitif est remplacé par un futur ou un conditionnel, (qui est, à notre avis, généré par une vision projective du verbe postposé à la préposition) ou par le présent.

Parmi les erreurs relevant de l'orthographe, nous avons noté celles qui proviennent du lexique et qui sont produites par des défauts de prononciation résultant d'une pratique limitée de la langue.

Les erreurs d'accord provoquées par le décalage des genres sont parfois justifiées par le croisement avec la langue arabe mais parfois restent inexplicables. L'apprenant affiche une inexpérience flagrante dans le domaine de l'utilisation des prépositions et des articulateurs et manifeste également une grande confusion à l'égard de la nature des mots.

Ajoutons à cela les problèmes inhérents à l'article : en effet la contraction de l'article n'est pas maîtrisée par l'apprenant et cela est dû, à notre avis, à un déficit dans les exercices de pratique de la langue.

Quant au hiatus, il est à la source d'erreurs qui rejoignent les problèmes de phonation.

Restent enfin les erreurs qui dévoilent l'incompréhension de mots et qui relèvent parfois de carences et de confusions lexicales.

La nature des erreurs est redondante dans tous les tests et se retrouve dans le test de départ aussi bien que dans le test d'arrivée. Cependant, la comparaison de ces deux tests sur le plan des éléments corrects et des éléments acquis à l'issue de l'expérience met en évidence que le test d'arrivée est marqué par les indices d'une progression palpable.

L'analyse qualitative a mis en exergue un certain nombre de problèmes dont ceux qui ont un rapport avec la phonétique et ceux qui sont la conséquence de l'interférence de l'oral et de l'écrit. On a pu constater la dominance du niveau populaire ou commun dans les écrits. Les déficits observés dans la classe du vocabulaire et qui proviennent de la pauvreté du lexique ont souvent un impact sur l'orthographe et sur la syntaxe (quand l'apprenant ne connaît pas les mots, il ne sait pas les écrire ni, non plus, les utiliser dans des phrases). De la même façon, les accords sont aussi affectés par le vocabulaire quand il s'agit de savoir si le mot est du masculin ou du féminin. Ceci dit, accord et conjugaison relèvent de compétences que l'apprenant acquiert au cours de l'apprentissage. La syntaxe et le vocabulaire sont souvent renforcés par des pratiques de la langue au moment où la lecture est un moyen efficace pour améliorer l'orthographe.

L'expérience que nous avons menée nous a conduite à prendre en compte tous ces facteurs afin de proposer des remédiations et des orientations qui, nous l'espérons, pourront conduire à l'obtention d'un meilleur rendement dans l'enseignement/apprentissage du FLE. A ce stade de notre étude, nous pouvons répondre aux questions que nous avons énoncées dans notre problématique, à savoir :

Est-ce que l'utilisation des supports littéraires dans l'enseignement /apprentissage du FLE peut faciliter l'acquisition de la langue et l'enrichir ?

Nous avons pu voir au cours de notre expérience à quel point les apprenants ont pris à cœur l'étude des textes littéraires et en particulier le texte de DAUDET et quel intérêt ils ont manifesté au cours des différents textes. A la fin de l'expérience, nous avons pu établir la liste des termes et des tournures acquises. Par conséquent, il est possible de répondre par l'affirmative à cette question. Du même coup, nous dirons que les textes littéraires peuvent participer à l'apprentissage du français dans une proportion importante si les conditions de travail sont favorables (choix judicieux des textes adaptés au niveau des apprenants, compétences de l'enseignant, etc.).

Puis, nous avons énoncé une seconde question, à savoir : quels objectifs d'apprentissage doivent être définis ? (niveaux ou compétences à acquérir) pour quels usages ou finalités (linguistiques, culturels, professionnels, etc.) ?

Ces objectifs dont une partie centrale doit être fixée par les décideurs qui gouvernent le pays, peuvent être, en partie définis par l'enseignant. En effet, nous pensons que le FLE (français langue étrangère) doit être enseigné dans toutes ses dimensions pour que l'apprenant puisse prétendre à une maîtrise réelle de la langue. Enseigner des bribes de langue ne signifie pas enseigner une langue. Son statut de langue étrangère est dicté par la démarche politique qui place d'autres langues dans des positions prioritaires. Ainsi l'apprentissage d'une langue doit nécessairement aboutir à la maîtrise de cette langue. Ce stade étant atteint, il est possible de s'orienter vers d'autres acquisitions visant les domaines spécifiques désirés.

A la question : peut-on considérer que l'apprentissage du FLE sans la participation de la littérature reste incomplet ? Nous répondrons qu'une langue n'est pas une liste de mots et de structures qui, une fois apprises, apportent à l'apprenant l'aisance linguistique de la maîtrise de la langue. La littérature reproduit, dans la fiction qu'elle aborde, une représentation de la vie et de la culture des gens qui parlent cette langue (tous ces aspects ont été présentés dans le chapitre premier) et donne à l'apprenant l'occasion de s'imaginer le *quand*, le *comment* et le *pourquoi* des usages utilisés dans cette langue. La pratique de la langue est ainsi affinée et confirmée par des exemples sinon vrais, du moins à l'image du vrai.

Enfin, concernant la question : est-ce que l'étude de lettres à caractère littéraire peut contribuer à l'amélioration de l'écriture de la lettre de motivation ? Nous dirons que l'apport de la littérature dans ce cadre peut être résumé dans l'acquisition des mécanismes de la langue ; il est certain que l'écriture d'une lettre nécessite de l'instruction et la maîtrise de la langue permet à celui qui l'écrit de formuler correctement ses idées et de s'exprimer clairement. La lettre est l'image de celui qui la rédige, si elle est bien écrite elle sera accueillie favorablement ou, au moins, elle va inspirer du respect chez celui qui va la lire. La lettre de motivation, à plus forte raison, a besoin de ces qualités de clarté et de rigueur ; aussi, l'étude de lettres à caractère littéraire ne peut que conforter les compétences de l'apprenant dans ce domaine dans la mesure où elle lui permet de sortir des sentiers battus des lettres figées, voire maladroites, qui apportent l'ennui et agacent le lecteur.

Les résultats auxquels ont abouti nos analyses nous ont permis de présenter un ensemble de propositions visant à apporter des solutions possibles aux problèmes qui sont susceptibles d'avoir causé les erreurs qui ont été repérées au cours de l'expérience.

Nous pouvons retenir, pour les axes principaux, les propositions de remédiation suivantes :

Pour l'axe concernant les erreurs de syntaxe, de conjugaison et d'accord, ces erreurs peuvent être palliées par des modules ou des formations de recyclage qui reprendraient les règles concernant la fonction des mots et leurs places dans la phrase. Cet enseignement doit obligatoirement comporter des cours (enseignement des règles et des lois) et des T.D. qui développeraient les compétences pratiques de la langue.

Pour ce qui est des accords, il est indispensable de mettre en place des exercices qui prendraient en charge le genre et le nombre des mots (un aspect de l'exercice qui a trait aussi au lexique) et l'accord du verbe avec le sujet, du nom avec l'adjectif (qualificatif, possessif, démonstratif).

La formation doit également prendre soin de ménager des applications immédiates pour développer les réflexes mais doit aussi proposer des exercices contenant des erreurs de ces catégories que les apprenants seront invités à corriger.

Pour ce qui est des erreurs de conjugaison, il est indispensable de reprendre avec les apprenants la conjugaison des verbes des différents groupes mais aussi les initier à l'accord du participe passé (selon qu'il est employé avec l'auxiliaire être ou avec l'auxiliaire avoir).

Dans le cadre de la remédiation des erreurs inhérentes à la conjugaison il est impératif de mettre l'accent sur les règles de concordance des temps et d'apprendre aux étudiants l'usage des différents temps et modes. Des exercices de formation peuvent être mis à profit pour perfectionner ces compétences.

Pour remédier les écarts phonétiques, il serait bon de procéder à des exercices d'orthophonie qui permettraient à l'apprenant de faire la distinction entre les phonèmes. Il s'agira aussi de s'initier à prononcer des mots contenant des phonèmes composés de sons voisins et successifs (tels : redondance, utiliser, intelligence)

La pratique d'une lecture orthophonique peut être d'une grande utilité dans cette situation. On pourra, dans le même temps, montrer à l'apprenant les variations qui existent pour

certaines sons dans la graphie et tenter d'en justifier les usages (dans la mesure de ce qui est justifiable, étant donné que la langue recèle des tournures séculaires dont les origines se sont perdues et d'autres que l'on peut encore reconstituer à travers l'étymologie et l'évolution de la langue). Ce procédé peut également être adopté pour faire la distinction entre les termes homophones.

Pour traiter les erreurs d'orthographe, nous proposons de considérer, tout d'abord, que la langue écrite est une langue différente de la langue orale. La superposition des deux langues est souvent à l'origine des erreurs d'orthographe. Pour pallier ces défaillances, il s'agira de mettre à profit les exercices d'orthophonie mais aussi de motiver l'apprenant à la lecture. La langue sera ainsi saisie entre l'audible et le visuel et cet exercice aura pour objectif de fournir à l'apprenant un bagage linguistique et lexical auquel il pourra avoir recours au besoin. Un second type d'exercice peut être programmé également, dans ce cadre ; ce sera la dictée qui visera à assoir, après l'orthophonie, l'orthographe. L'importance de cet exercice est relative à la restitution des acquis théoriques de syntaxe, des accords, de la conjugaison etc.

Concernant les erreurs de vocabulaire, la réparation peut s'effectuer à deux niveaux, selon les déficits constatés au cours de l'expérience. En effet, dans cette catégorie, on peut remarquer, d'une part, l'indigence lexicale (méconnaissance de termes adéquats, insuffisance lexicale qui met l'expression des idées en défaut) et d'autre part le manque de précision (au niveau du sens et de la forme) des termes utilisés. Pour remédier à cet état de choses, nous proposons d'encourager l'apprenant à constituer le bagage lexical en construisant l'habitude de lecture. Celle-ci peut commencer par la lecture de textes courts et simples puis de la continuer dans des textes de plus en plus longs pour, finalement, aboutir à des textes complexes. Il est nécessaire aussi d'habituer l'apprenant à utiliser le dictionnaire pour vérifier ou préciser le sens ou la forme d'un mot.

En bref, il s'agit d'instituer, à tous les niveaux de l'enseignement /apprentissage une culture de la remédiation et d'y programmer selon les progressions des apprenants des remédiations pédagogiques, des remédiations immédiates et des remédiations différées et de les organiser, dans leur contenu et dans le temps, de manière à les rendre efficaces.

C'est pourquoi, nous pensons qu'il est urgent de réintroduire le texte littéraire dans les programmes d'enseignement. Il s'agira, non pas d'une introduction aveugle, mais d'un choix opéré sur une sélection de textes et d'époques qui seraient en harmonie avec chaque

étape de la vie scolaire et universitaire de l'apprenant et qui répondrait aux besoins de développement mental et intellectuel de chacun. Des panels d'auteurs seraient, à chaque fois, proposés afin que l'enseignant puisse, au besoin, diversifier ses sujets et ses approches. Sur le plan de l'apprentissage au niveau universitaire, il est possible de perpétuer les cours de grammaire à travers l'étude d'extraits des textes littéraires. La syntaxe pourra faire l'objet de règles de stylistique tandis que l'étude du vocabulaire sera un prétexte pour des immersions dans la culture de la langue à étudier.

Les relevés des erreurs ont mis en exergue l'influence de l'oral dans lequel il faut inclure la langue maternelle (l'arabe ou la nativisation) et la langue française parlée. Pour corriger ces infiltrations, il est indispensable d'introduire dans l'enseignement du français, la linguistique contrastive qui devra prendre en charge toutes les formes intruses utilisées par l'apprenant. Là encore, le recours au texte littéraire peut, dans une grande mesure, contribuer à l'« épuration » de la langue chez l'apprenant, dans la mesure où le texte littéraire constitue la norme, le témoin que l'apprenant peut prendre comme référence.

Enfin, nous concluons ces propositions de remédiation par des orientations générales dans lesquelles nous invitons à repenser les programmes d'enseignement dans les perspectives suivantes :

La première proposition concerne le rétablissement des modules de littérature dès la première année de licence ; il serait même souhaitable de prescrire les textes littéraires choisis en fonction des différents niveaux dans chacune des étapes de la progression universitaire. Nous pensons qu'il vaut mieux les soumettre aux apprenants dans une forme authentique plutôt que de les didactiser pour les simplifier. Cette opération peut ôter au texte toute sa valeur poétique et tout son charme. Il ne s'agit pas de réécrire le texte et de proposer à l'apprenant une pseudo littérature ou une réplique qui trahit à la fois le texte et son auteur. Beaucoup d'écrits littéraires et poétiques peuvent tout à fait convenir même aux petites classes et peuvent être pris dans leur forme authentique. Les choix doivent aussi jouer sur la diversité des auteurs et des genres.

La deuxième proposition d'orientation concerne l'enseignement/apprentissage et recommande de prendre soin de la prononciation des sons de la langue au cours des premiers stades de l'apprentissage et veiller à distinguer les phonèmes à la phonation proche afin d'éviter les confusions futures.

L'apprentissage doit aussi avoir recours à l'enseignement contrastif qui fera la comparaison entre les sons de la langue maternelle et ceux de la langue étrangère afin de construire l'orthophonie indispensable à la maîtrise de la langue. L'enseignement contrastif peut avoir des effets positifs sur les formes grammaticales et d'usage, telles qu'elles sont utilisées dans la langue maternelle ou dans la langue étrangère, dans la mesure où il s'arrête aux formes et aux emplois particuliers à chaque langue pour les mettre en évidence et de cette manière permet d'anticiper sur les erreurs qu'ils peuvent occasionner par la suite.

Enfin, il nous semble indispensable de mettre l'apprenant en contact avec la langue étrangère. A défaut de le faire participer de manière périodique à des stages à vocation linguistique dans des régions françaises (lieux d'apprentissage et même de vacances), il est possible de lui permettre de visionner, en compagnie de l'enseignant(e) des vidéos de films pédagogiques parlant en français, des représentations théâtrales de pièces connues et d'auteurs français ou francophones reconnus, de l'informer de la vie française (traditions et savoir-vivre) à travers des reportages soigneusement choisis.

On peut également créer le goût de la lecture en proposant la version écrite du film visionné ou de la pièce vue soit en vidéo soit sur une scène de théâtre et petit à petit cultiver une habitude de lecture qui permettra à l'apprenant de développer son penchant pour la littérature. Ce stade, lorsqu'il est atteint par l'apprenant, lui permettra d'avoir un contact réel avec la langue et pourra améliorer sa maîtrise de la langue de manière sensible.

Cette expérience a eu des résultats positifs dans ce qu'elle a apporté comme identification des erreurs et dans la circonscription des erreurs et de leurs origines. Cela nous a permis de proposer des solutions et des propositions de remédiations. Cependant, l'expérience demeure imparfaite en raison des contraintes de temps (durée de l'expérience) et de contenu (nous avons dû nous en tenir à la lettre et nous avons écarté les autres genres littéraires). Enfin, nous espérons avoir abordé un aspect élémentaire de la question de l'enseignement de la littérature et de sa didacticité. Nous espérons avoir pu attirer l'attention sur le problème de la baisse du niveau de la langue dans l'enseignement/apprentissage du FLE et que des dispositions en conséquence pourront être envisagées par les spécialistes et les décideurs du monde pédagogique-didactique.

BIBLIOGRAPHIE

❖ Références

- ALLAM-IDDOU Samira, « De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère », *Synergies Chili n°11-2015*, pp.95-103.
- ALTET M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Puf, 1997.
- ASTOLFI J.P., « L'erreur, un outil pour enseigner », *Typologie des erreurs, AEFÉ*, Mars, 2009.
- BARATIN Lorenzi, *Dictionnaire des synonymes*, Hachette, Paris, 2003.
- BAUDIN Emilie, « Evaluation sommative et besoin de l'élève », *Les pratiques de l'évaluation* », N°4, 2013, pp.1-9
- BEACCO, J.C., *Les dimensions culturelles des enseignements de la langue*, Hachette, 2000.
- BRIERE Manon, « L'erreur pour apprendre », *Pédagogie collégiale*, vol. 31, n°2, 2018, pp.31-37.
- BESSE H., GALISSON R., *Polémique en didactique*, CLE International, Paris, 1980.
- BERNARD H, *Comment évaluer, améliorer, valoriser, l'enseignement supérieur ?*, De Boeck, Bruxelles, 2011.
- BLANCHET Philippe, *La Linguistique de terrain*, P.U.R., Rennes, 2000.
- BLOCH Oscar, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, P.U.F., Paris, 2002.
- BYRAM, Michaël, *Culture et éducation en langue étrangère*, Didier, Paris, 1992.
- CABASSUT Erika, *De la linguistique des fautes à une didactique multilingue, thèse de doctorat*, HAL, 2003.
- CATACH Nina, *L'orthographe française*, Nathan Université.
- Centre de documentation collégiale, *Bulletin de la documentation collégiale*, N°16, Mai, 2016.

- CERVERA Roser, « A la recherche d'une didactique littéraire », *Synergie Chine* n°4, 2009, pp.45-52.
- CHARAUDEAU Patrick, MAINGUENEAU Dominique, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris, 2002.
- CHIAHOU Elkouria , IZQUIERDO Elsa et LESTANG Maria , « Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 3 | 2009.
- CONSTANDULAKI-CHANTZOU Ioanna, « Deux soeurs siamoises : la langue et la littérature », *Acte du colloque, La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, 4-5 juin 2009, pp. 71-78.
- CRAHAY M., *Psychologie de l'éducation*, Puf, 1999.
- CUQ, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, Paris, CLE International.
- CUP J.P. GRUCA I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2005.
- DAUDET Alphonse, *Lettres de mon moulin*, Gallimard, 1984.
- DEHON Arnaud, DEMIERBE Céline, DEROBERTMASURE Antoine et MALAISE Stéphanie, *La remédiation immédiate, Institut d'Administration Scolaire*, Université de Mons, 2009.
- DEHON Arnaud, DEROBERTMASURE Antoine, *Outils de remédiation immédiate*, HAL, 2011.
- DEHON Arnaud, DEROBERTMASURE Antoine, « Outils de remédiation immédiate », *Université de Mons-Hainaut, Institut d'Administration scolaire, service de Méthodologie et Formation*.
- DELEN KARAAĞAÇ, « Définition et utilisation de la notion de « faute » et d'« erreur » dans l'enseignement de la langue française », *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, pp.125-132.
- DELVAUX Pierre-Paul, « L'imagination », *Feuille D'IF* n°10, juin 2005.

- DEMIRTAS Lokman, GÜMÜS Hüseyin, « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », *Synergie Turquie* n°2, 2009, pp.125-138.

- DESBOIS Adeline, Mémoire de master, *Pour une didactique de la stylistique en classe de français langue étrangère*, 2009, Université de Stendhal-Grenoble 3.

- DUBOIS Jean, *Dictionnaire étymologique et Historique du français*, Larousse.

- DURAND Gilbert, *Les Structures Anthropologiques de l'imaginaire*, Dunod, Paris 1992.

- FERAOUN Mouloud, *Lettres à ses amis*, Seuil, 1969.

- FONTENEY Henri, *La Bonne correspondance*, Fernand Nathan, Paris, 1966.

- FUSTIER M., *Pratique de la créativité*, entreprise moderne d'édition, 1985.

- GERARD BIEF F.M., *Evaluer des compétences, guide pratique*, De Boeck, Bruxelles, 2009.

- GOGNY M., *Les types d'évaluation*, ENV Nantes, 2007.

- GRUA Isabelle, « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité », *Acte du colloque, La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, 4-5 juin 2009, pp. 165-186.

- HARDY Mireille, « La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité : pourquoi et comment ? », *Les langues de spécialité*, 2005, pp.19-30.

- KAABOUB Abdelkrim, « Didactisation de documents pour un enseignement du français sur objectif spécifique en contexte universitaire », *séminaire à Alep (Syrie)*, septembre 2010, pp.19-23.

- KHEIR Abdelkader et alii, «L'interculturel et l'enseignement/apprentissage du texte littéraire : le cas du conte », *Synergie Chine* n°8-2013, pp.53-64.

- KIYITSIOGLOU-VLACHOU Rinetta, « Textes littéraires : un défi pour l'enseignement (inter)culturel », Acte du colloque, *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, 4-5 juin 2009, 187-200.
- LAGARDE André, MICHARD Laurent, *XVIII^e siècle*, Bordas, 1965.
- LHERETE Annie, « Le document authentique en classe de langue », *journal des langues CDDP33*, 24 novembre 2010.
- MARCOUX Géry, TREMBLAY Philippe, LECLoux Sophie et REY Bernard, « Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles », Article de synthèse de la recherche en pédagogie 116/05, *Université libre de Bruxelles. Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation*, Service des Sciences de l'éducation.
- MARTINET André, *La linguistique*, Seuil, 2003.
- MINDER Michel, *Didactique fonctionnelle*, De Boeck Université, 1999.
- Ministère de l'Education Nationale Algérie, Projet, *Guide de remédiation pédagogique*, Septembre, 2012.
- Ministère de l'Education Nationale Algérie, Projet, *Guide de remédiation pédagogique*, Septembre, 2013.
- MOIRAND Sophie, « Autour de la notion de didacticité », *Les Carnets du Cediscor*, 1993, pp.9-20.
- MORTUREUX Marie-Françoise, « Didacticité et discours « ordinaire » », *Les Carnets du Cediscor*, 1993, 21-31.
- MOTHE J.C. , *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, Librairies Hachette et Larousse, 1975.
- NAMUKWAYA Harriet k., « Analyse des erreurs en production écrite des étudiants universitaires du français au niveau intermédiaire à l'Université de Makerere », *Synergies Afrique des Grands Lacs* n°3 – 2014, pp. 209-223.

- NDIBNU Julia et ELOBO Onana Ethé, « Des interférences aux erreurs morphosyntaxiques en langue seconde : quelques stratégies de correction en contexte plurilingue », *Synergie Afrique des Grands lacs* n°3, pp.179-192, 2014.
- OTAMENDI Mariana Arzate et HERRERA Adelina Velázquez, « Intégration du texte littéraire dans la classe de langue : une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain », *Synergie Mexique* n°2, pp.41-55, 2012.
- POUGEOISE, Michel, *Dictionnaire didactique de la langue française*, A. Colin, Paris, 1996.
- REY Olivier, FEYFANT Annie, « Evaluer pour (mieux) faire apprendre », *Dossier de veille de l'IFE*, n°94, septembre, Lyon, 2014.
- REUTER Yves, « Pour une autre pratique de l'erreur », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°44, 1984, pp.117-126.
- SEOUD Amor, *Pour une didactique de la littérature*, Paris : Hatier/Didier, coll. « LAL », 1997.
- SEOUD Amor, « L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture », *Acte du colloque, La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, 4-5 juin 2009, pp.61-70.
- TODOROV T., DOUBROVSKY S. (sous la dir), *l'Enseignement de la littérature*, Hermann, Paris, 2012.
- SIMRAD Jean-Paul, *Guide du savoir-écrire*, L'Homme, Québec, 1998.
- VANOYE Francis, *Expression communication*, Armand Colin, Paris, 1973.
- VERGELY Bertrand, *Dictionnaire de la philosophie*, Milan, 2004.
- YETIS, Veda-Aslim, « Le document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE », *Synergie Canada* n°2, 2010.
- ZARATE, Geneviève, *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 2008.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCTION..... | 4 |
| PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE..... | 16 |
| CHAPITRE PREMIER : LE TEXTE LITTÉRAIRE DANS LE CURSUS UNIVERSITAIRE ENTRE CARENCE ET SUFFISANCE..... | 19 |
| 1. Constats pratiques : Observation des programmes de licence classique et licence LMD..... | 20 |
| 1.1. Etude quantitative des modules de littérature figurant en licence LMD (année 2009-2014) : aspects des carences..... | 20 |
| 1.2. Étude quantitative des modules de littérature figurant en licence classique : aspects de suffisance..... | 29 |
| 1.3. Comparaison des pourcentages des volumes horaires relevés dans les deux modèles de licence (LMD et classique)..... | 34 |
| 2. Constats basés sur les représentations : étude des questionnaires adressés aux étudiants de master..... | 35 |
| 2.1. Questionnaire adressé aux étudiants inscrits en FOS (français à objectif spécifique).. | 35 |
| 2.2. Questionnaire adressé aux étudiants de master inscrits en littérature..... | 39 |
| CHAPITRE DEUXIÈME : TEXTE LITTÉRAIRE ET DIDACTICITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DU FLE..... | 42 |
| 1. Le texte littéraire dans la perspective didactique..... | 43 |
| 1.1. Le texte littéraire ; un univers linguistique..... | 44 |
| 1.2. Le texte littéraire, siège de la poétique entre la norme et l'écart..... | 45 |
| 1.2.1. La Littéarité, propriété du littéraire..... | 47 |
| 1.2.2. La Littérature: un lieu privilégié de polysémie et de signifiante..... | 48 |
| 1.3. Le texte littéraire, un moyen de développement de l'imagination et de la créativité...48 | |
| 1.4. Le texte littéraire, un rapport causal entre la langue et la culture..... | 52 |
| 1.4.1. L'enseignement de la culture dans le cours de langue..... | 55 |
| 2. Le genre épistolaire, un genre littéraire..... | 57 |
| 2.1. Les Lettres authentiques..... | 63 |
| 2.2. Les Lettres fictives..... | 68 |
| 2.2.1. De La lettre à caractère littéraire au roman épistolaire..... | 68 |
| CHAPITRE TROISIÈME : DIDACTICITÉ, DOCUMENTS AUTHENTIQUES, DOCUMENTS DIDACTIQUES..... | 70 |

| | |
|---|-----|
| 1. Didacticité des textes : modes de manifestations de l' « Autre »..... | 71 |
| 1.1. La présence de l' « Autre »..... | 72 |
| 1.2. . Les formes de didacticité..... | 75 |
| 1.3. . Objectifs et degrés de la didacticité..... | 75 |
| 1.4. Didacticité et documents authentiques : principe des degrés de la didacticité..... | 77 |
| 2. Didactisation et objectifs didactiques..... | 80 |
| 2.1. Didactisation des documents et besoins des apprenants..... | 81 |
| 2.2. Aperçu des différentes formes de didactisation..... | 83 |
| CHAPITRE QUATRIÈME : APPROCHES ET MÉTHODOLOGIE DES TEXTES | |
| LITTÉRAIRES ÉTUDIÉS | 91 |
| 1. La didacticité dans l'approche des textes littéraires..... | 92 |
| 2. Approche des textes littéraires : la méthode globale..... | 98 |
| 3. Enseignement du FLE et approche de l'analyse des erreurs..... | 99 |
| 3.1. Différence entre faute et erreur..... | 101 |
| 3.2. Typologie des erreurs..... | 104 |
| 3.3. Mode d'analyse des erreurs..... | 106 |
| 3.4. Mode d'évaluation..... | 107 |
| DEUXIÈME PARTIE : MISE EN PRATIQUE DE LA DIDACTICITÉ DES TEXTES | |
| LITTÉRAIRES : EXPÉRIENCE ET RÉSULTATS | 108 |
| CHAPITRE PREMIER : DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE : PRÉALABLES, | |
| CONTENUS ET OBJECTIFS | 110 |
| 1. Préparation des préalables au déroulement de l'expérience..... | 111 |
| 1.1. Profil des apprenants soumis à l'expérience..... | 111 |
| 1.2. Programme de l'expérience..... | 112 |
| 1.3. Le test de départ, un préalable à l'expérience..... | 115 |
| 1.4. Préparation des textes..... | 116 |
| 2. Déroulement de l'expérience : Etude des textes et évaluation formative..... | 117 |
| 2.1. Choix et justification de la démarche..... | 118 |
| 2.2. Etude du texte n°1 : Lettre de Feraoun à J. Nouelle..... | 122 |
| 2.3. Étude du texte 2 : La chèvre de M. Seguin d'Alphonse DAUDET..... | 125 |
| 2.4. Etude du texte n°3 : Lettre à d'Alembert sur les spectacles de J.J. ROUSSEAU..... | 138 |
| 2.5. Pour conclure l'expérience, l'évaluation sommative..... | 146 |

| | |
|--|-------------|
| CHAPITRE DEUXIÈME : REPÉRAGE ET CLASSEMENT DES ERREURS OBSERVÉES DANS LES TESTS DE CONTRÔLE..... | 151 |
| 1. Repérage et classement des erreurs..... | 149 |
| 2. Analyse quantitative des erreurs..... | 175 |
| 3. Analyse quantitative globale..... | 191 |
| 4. Comparaison des erreurs et des éléments corrects..... | 193 |
| 4.1. Comparaison des erreurs et des éléments corrects dans le test témoin1 (test de départ)..... | 199 |
| 4.2. Comparaison des erreurs et éléments corrects dans le test témoin 2(test d'arrivée).. | 201 |
| CHAPITRE TROISIÈME : ANALYSE QUALITATIVE DES ERREURS ; IDENTIFICATIONS DES FORMES ET DES CAUSES | 2025 |
| 1. Analyse qualitative des erreurs..... | 204 |
| 2.Eléments appris pendant les contrôles continus..... | 214 |
| 3. Analyse qualitative et comparative des tests témoins..... | 225 |
| 3.1. Analyse qualitative et comparative des erreurs dans les tests témoins..... | 225 |
| 3.2. Analyse qualitative et comparative des éléments corrects dans les tests témoins..... | 228 |
| CHAPITRE QUATRIÈME : L'ERREUR AU CŒUR DE L'ACTE DIDACTIQUE : TRAITEMENT ET REMÉDIATION | 231 |
| 1. L'erreur au cœur de l'acte didactique..... | 232 |
| 1.1. L'erreur entre représentation et réalité..... | 232 |
| 2. Modes de traitement de l'erreur et propositions de remédiations..... | 243 |
| 2.1. Remédiation et régulation des apprentissages..... | 246 |
| 2.2. Remédiation intégrée..... | 249 |
| 2.3. La remédiation différée..... | 253 |
| 3. Propositions des remédiations répondant aux besoins décelés dans l'expérience..... | 254 |
| 3.1. Les Obstacles rencontrés..... | 256 |
| 3.2. Évaluation des résultats..... | 255 |
| 3.3. Proposition de remédiations..... | 255 |
| CONCLUSION..... | 259 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 271 |
| TABLE DES MATIÈRES..... | 277 |
| ANNEXES..... | 281 |

