

جامعة أبو بكر بلقايد

UNIVERSITÉ DE TLEMCCEN



REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE ABOU BEKR BELKAID TLEMCCEN

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS

THESE

Pour l'obtention d'un Diplôme de Doctorat en Didactique des Langues

Spécialité : Didactique du FLE

Intitulé :

**Lecture des textes littéraires et son impact sur le projet
d'écriture des élèves en classe de FLE
au cycle secondaire algérien**

Mme Amina MEZERREG Epse ALLAL

Sous la direction de

Dr. Mohamed Tewfik BENGHABRIT, MCA, Université de Tlemcen, Algérie.

Jury de soutenance :

Pr. Rabéa BENAMAR	Professeur	Univ Tlemcen	Présidente
Dr. Med Tewfik BENGHABRIT	MCA	Univ Tlemcen	Rapporteur
Dr. Fatima Zohra LAZZOUNI	MCA	Univ Tlemcen	Examinatrice
Dr. Ramzi CHIALI	MCA	Univ Tlemcen	Examineur
Dr. Nadia BENTIFOUR	MCA	Univ Mostaganem	Examinatrice
Dr. Belabès MISSOURI	MCA	Univ SBA	Examineur

2022-2023

*« Puisque je pouvais transformer des traits nus en réalité vivante,
j'étais tout puissant, je savais lire »*

*Alberto Manguel in **Histoire de la lecture***

*« Lire, c'est boire et manger.
L'esprit qui ne lit pas, maigrit comme le corps qui ne mange pas »*

*Victor Hugo in **Faits et croyances***

Dédicace

À mes jumelles, Linda et Melissa.

Remerciements

Au terme de la rédaction de cette thèse, je souhaiterais adresser mes remerciements à tous ceux et celles qui m'ont soutenue et m'ont conseillée. Par leur contribution, leur encouragement, leur présence et leur écoute, ils ont participé à ce travail et lui ont permis d'arriver à son point final.

Ma première reconnaissance va à mon directeur de thèse Docteur Tewfik Benghabrit, pour l'attention et la patience qu'il a accordées à cette recherche. Je suis reconnaissante de sa disponibilité, conseils précieux, de ses critiques constructives et de ses apports pour l'élaboration de la thèse.

Au laboratoire LLC, surtout à Madame Latifa Sari Mohammed pour m'avoir accueillie, orientée et encouragée.

A Madame Wafaâ Yaalaoui pour ses conseils enrichissants.

Mes remerciements vont également :

Aux enseignants du département de Mostaganem et ceux de Tlemcen,

Aux membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer cette thèse.

À Mohamed Amine Mokaddem et Souhila Brahimi, enseignants du cycle secondaire et à leurs élèves (lycées Tlemcen et Sidi Bel Abbes), pour m'avoir accueillie dans leurs classes et pour avoir permis à l'expérimentation d'avoir été réalisée.

À mes parents qui m'ont donné la liberté d'essayer et d'aller là où je voulais, à mes sœurs Chehla, Maïssa et Illissa, pour leurs soutien et présence permanents.

À Réda, mon époux pour m'avoir soutenue et accompagnée tout au long de cette aventure.

Sommaire

Sommaire	5
Introduction.....	8
Première partie	18
<i>De la littérature à la didactique de l'écrit.....</i>	18
Chapitre 1 : Les théories de l'écrit dans la didactique du FLE.....	19
1.1. Le statut de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle	19
1.2. La place de la production écrite au fil des méthodologies en LE	38
1.3. Qu'est-ce que la production écrite en FLE ?	44
Chapitre 2 : Le processus de la production écrite en langue étrangère.....	61
2.1. Enseigner l'écriture en langue étrangère	61
2.2. Typologie des textes entre lecture-écriture.....	64
2.3. La gestion des besoins de l'apprenant-scripteur.....	67
Chapitre 3 : La didactique du texte littéraire et de l'écrit : littérature à travers les dernières évolutions méthodologiques	75
3.1. La littérature selon les dernières approches.....	76
3.2. Des réconciliations relativement établies- retour du texte littéraire	76
Conclusion de la première partie	85
Deuxième partie	86
<i>Lecture, écriture et réécriture des textes littéraires au service des compétences linguistique, interculturelle et intertextuelle : Méthodologie et enquête du terrain</i>	86
Chapitre 4 : Préenquête ; Présentation du contexte de l'expérimentation, de ses participants et du protocole d'enquête	87
4.1. Présentation du terrain.....	89
4.2. La structure	93
4.3. Profil des apprenants	100
4.4. La place de l'interculturel dans les manuels des classes observées.....	112
4.5. L'enseignement bi-disciplinaire dans le programme de la 2 A.S secondaire : pour une culture humaniste	115
Chapitre 5 : De la lecture linéaire à la lecture subjective dans le processus d'apprentissage	119
5.1. La lecture littéraire : un mode de lecture spécifique	119
5.2. Lecture analytique et lecture subjective.....	126
5.3. L'amélioration de l'écriture grâce à la lecture.....	128

Chapitre 6 : L'analyse des corpus de textes lus/produits	132
6.1. Le récit de voyage : genre enseigné au cycle secondaire.....	132
6.2. Déroulement de l'objet d'étude : récit de voyage et reportage touristique.....	135
Conclusion de la deuxième partie	222
Troisième partie	224
Lecture- écriture propositions didactiques dans l'enseignement/apprentissage du texte littéraire en FLE	224
Chapitre 7 : Recommandations et perspectives didactiques	225
7.1. Les questions antérieures à la didactisation de l'écriture du texte littéraire en FLE..	226
7.2. Résultats de la recherche en didactique de l'écrit du texte littéraire en langue étrangère	239
Chapitre 8 : De la production sur modèle à une réalisation d'un projet d'écriture	246
8.1. Exigences et atouts du Modèle Général de la Didactique de l'Écriture du texte littéraire (MGDETL)	248
8.2. Compétences transversales émises par le MGDEL.....	250
Chapitre 9 : Quelques consignes à propos de la lecture du texte littéraire en classe de FLE	256
9.1. L'apprenant lecteur en littérature	256
9.2. Quelles façons de lire en classe ?	258
9.3. La lecture et la typologie du texte	260
Conclusion de la troisième partie.....	266
Conclusion	269
Bibliographie.....	276
Liste des tableaux.....	304
Liste des figures	306
Table des matières.....	307
Liste des annexes	311
Annexe 1 : Texte1 du manuel scolaire 2 A.S (activité de compréhension de l'écrit).....	312
Annexe 2 : Texte2 du manuel scolaire 2 A.S (activité de compréhension de l'écrit).....	316
Annexe 3 : Questionnaire destiné aux apprenants lycéens	318
Annexe 4 : Points de langue.....	320
Annexe 5 : Groupe témoin 1 classe 2 A.S Lettres et philosophies	322
Annexe 6 : Groupe témoin 1 classe 2 A.S Lettres et langues étrangères.....	338
Annexe 7 : Groupe pilote 2 classe 2 A.S Lettres et philosophies	346

Annexe 8 : Groupe pilote 2 classe 2 A.S Lettres et langues étrangères.....	362
Annexe 9 : Lecture subjective des textes littéraires (récits de voyage) groupe pilote LPH	395
Annexe10 : Lecture subjective des textes littéraires (récits de voyage1 et 2) groupe pilote LLE	429
Annexe11 : Lecture d'un récit de voyage textes littéraires (texte 3) groupe pilote LLE.	448

Introduction

Dans ce projet de recherche, nous nous sommes focalisée sur l'implication du texte littéraire dans le processus de formation des apprenants du secondaire algérien, dans le domaine du FLE. La réflexion que nous avons menée, tout au long du présent travail, repose essentiellement sur toute la littérature que génère, chez les élèves, la lecture d'un récit et son impact sur leurs productions écrites, lors des différents plans de formation dont ils font l'objet. Notre implication dans cette recherche doctorale est motivée par le fait que j'étais enseignante de français au lycée, mais aussi par la passion que j'ai pour la lecture. Une passion dont l'efficacité ne fait plus particulièrement par rapport au développement de la compétence rédactionnelle des apprenants.

Les activités lecture/écriture apparaissent déjà en soi extrêmement complexes, on peut s'attendre à ce que cette complexité soit plus importante quand il s'agit de rédiger un texte littéraire en langue étrangère. En effet, dans l'activité scripturale, l'apprenant est amené à privilégier certains aspects de la culture « Autre » dont les critères ne correspondent pas forcément à ceux de sa culture source. Aussi, cette dernière sera confrontée à des transferts des textes lus en amont sur ses produits écrits.

La maîtrise de la production écrite est prioritaire pour la majorité des apprenants de langue étrangère, car il faudrait savoir que les évaluations à la fin de leur cursus ne ciblent que l'écrit au baccalauréat. La maîtrise de certains genres d'écrits est inévitable, vu la diversité des types et des genres enseignés au cycle secondaire en classe de FLE. Aussi, les nouvelles technologies ne font que multiplier les possibilités de communiquer par écrit tout en facilitant les échanges avec ces jeunes lycéens.

Paradoxalement, sauf à ses tout débuts, la didactique du Français Langue étrangère (désormais FLE), en Algérie, semble s'être peu intéressée à une stratégie de l'enseignement de la production écrite du texte littéraire, selon Cuq et Gruca 2005, la didactique du FLE a profité des progrès de la recherche dans plusieurs domaines, mais les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral ou aux compétences de compréhension.

Pour les années 60, l'écriture était un « objet d'apprentissage » cependant, pas « un objet d'enseignement » (Halté, 1988, p. 9). Plusieurs recherches ont été dédiées, par la suite, à la didactisation de l'écriture jusqu'à ce qu'en 1996 où Y. Reuter pose les principes d'une véritable didactique de l'écriture. Comment expliquer que ces abondantes recherches, menées à partir des années 80 (Chiss, David, 1991), n'aient eu que peu d'impact sur l'enseignement

littératique¹ du texte littéraire destiné aux apprenants FLE ? Une des raisons demeure dans le fait qu'à cette époque-là, la didactique du FLE qui venait de se constituer comme un domaine de recherche à part entière, s'est consacrée aux principes généraux de la discipline de l'enseignement-apprentissage des langues (Dabène, 2005), afin de souligner sa spécificité par rapport à ce que l'on a commencé à appeler la « didactique du français langue maternelle » (FLM). Parallèlement, la didactique du FLM s'est de plus en plus centrée sur l'écriture littéraire dans le but de réintroduire du sens et de la créativité dans des apprentissages qui s'éloignaient définitivement de l'univers culturel des élèves, suite à la démocratisation de l'enseignement secondaire avec la création du collège unique dans les années 1975. Cet effort a abouti à l'adoption de l'écriture créative, comme un des trois sujets de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat en 2000. Dans la communauté des didacticiens du FLM, engagés dans la promotion des ateliers d'écriture, ce succès avait été préparé par une réflexion sur la notion d'écriture créative entendue comme transversale aux genres d'écrits, même si l'écrit littéraire se prête mieux que d'autres à son activité. Cette réflexion se fondait sur le passage de la posture d'apprenant-lecteur à celle de l'apprenant-scripteur. Biagioli affirme qu'on ne naît pas auteur, on le devient à force d'écrire ».

Même si à partir des années 80, on a commencé à se préoccuper de la légitimité de tels cloisonnements et à la recherche des transversalités, il semble que l'initiative de rapprochement des deux domaines du FLM et du FLE ait entraîné peu d'avancées conséquentes dans l'enseignement du français écrit au public algérien. Par conséquent, les recherches en didactique qui servent au développement et à la rénovation de l'enseignement de la lecture-écriture du texte littéraire au sein des institutions scolaires et universitaires restent toujours insuffisantes en Algérie. Ainsi, dans ce projet de recherche, nous avons tenté d'expliquer ce phénomène et de réfléchir à d'éventuelles propositions.

Si l'enseignement de la lecture littéraire est au centre de questionnements multiples en didactique du texte littéraire, il apparaît que les pratiques de classe ne profitent pas toujours de ces évolutions et de ces apports. Nos expériences en qualité de formatrice nous ont menées à observer, ces dix dernières années, que la difficulté majeure serait liée à la négligence des enjeux de la lecture littéraire et à une clarification des droits et des devoirs du lecteur dans le cadre scolaire, de l'enseignant et de l'élève. Quelle définition ? Quelle pratique relier aux

¹ En référence au substantif « littéracie », l'adjectif a été utilisé dans les travaux de Barré- De Miniac, C., Brissaud C., Rispaïl M. le mot littéracie et littéracié afin de catégoriser la notion de littéracie dans certains passages -La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture- écriture.

compétences de compréhension de la lecture d'un texte littéraire ? Quel impact sur la production écrite des apprenants-lecteurs ?

Ces réflexions nous ont conduites à nous intéresser à la lecture subjective, en s'inspirant des travaux de Langlade et Rouxel sur la « modalité de la lecture littéraire » qui interroge l'appropriation du texte littéraire par son lecteur à travers des rédactions en ce sens. Nous avons souhaité mieux comprendre sa relation avec l'apprentissage de la lecture littéraire en classe et son rôle sur les productions écrites, d'un point de vue épistémologique, empirique et didactique. Si les travaux concernant la lecture subjective sont riches et nombreux, comme nous pourrions le souligner au fil de notre propos, nous avons souhaité l'intégrer dans notre démarche.

La complexité du rapport entre la lecture et l'écriture dans un projet pédagogique en classe de FLE est apparente, surtout quand il est question de la rédaction du texte littéraire. L'apprenant-scripteur sera mis dans des situations de production en se référant à des transferts de textes lus en amont ; la question que nous nous posons est la suivante : comment la pratique des activités lecture/écriture du texte littéraire pourrait-elle aider les apprenants du cycle secondaire à développer leurs compétences discursives, culturelles et esthétiques en langue cible ?

Le programme FLE du cycle secondaire algérien fait de la maîtrise de l'écrit le pivot de l'enseignement du français général. Sur le plan didactique, le texte littéraire est le plus souvent appréhendé par les enseignants du français dans sa seule dimension instrumentale. Alors que, la démarche didactique qui s'inscrit dans une perspective interculturelle, résulte de manière à situer chaque texte littéraire dans son contexte, à signaler également l'investissement interculturel de la lecture, considérant ce dernier comme une production culturelle et tirant les conséquences de cette nature dans l'acte même de la lecture, le texte littéraire connaît des mutations en un lieu où se côtoient langue(s) et culture(s).

Pour ce faire, nous pensons que le texte littéraire pourrait être un support proche de l'apprenant du FLE, car il véhicule tant de valeurs culturelles, humaines et sociales propres à chaque communauté et il nourrit son imagination. Il se dote des caractéristiques nécessaires qui lui permettent d'être le meilleur moyen pour ce type d'enseignement interculturel. Il est un document universel, passe d'une culture à une autre en entraînant des modifications importantes à son ajustement et son adoption dans la culture d'accueil. Le support littéraire, lu en classe, illustre des aspects intertextuels dans les écrits des apprenants à la fin du projet pédagogique.

Objectifs

L'objectif de notre travail consiste, en premier lieu à amener les apprenants de 2 A.S avec deux filières confondues, à s'approprier des savoirs et savoir-faire interculturels dans le champ de l'intertextualité en exploitant et rédigeant des TL² ; en second lieu, permettre à ce public cible la réappropriation de la culture française par la mise en œuvre du projet d'écriture d'un récit. Ceci leur permettrait de placer le récit étranger, sujet à la réécriture, dans un contexte culturel algérien. Il s'agit en l'occurrence de travailler sur les appellations d'objets, de vêtements, des noms de plats, et d'habits. Ainsi, l'apprenant ne serait plus en position d'un simple lecteur, mais aussi de cocréateur.

Pourquoi le projet pédagogique, lecture subjective et écriture créative au cycle secondaire ?

Le rapport de lecture et surtout écriture en FLE éclairé par S. Moirand (1979) ne s'accomplit réellement que par la publication de quelques travaux comme ceux de Vigner (1982), Péry-Woodley (1993), Raymond & Cornaire (1999), Albert & Souchon (2000). Ces travaux, qui ont permis à d'autres, des recherches redonnant une place à la production écrite dans l'enseignement d'une langue étrangère, concernent particulièrement le FLE. Nous nous sommes intéressée à ces travaux pour construire notre travail de recherche, en s'inspirant des travaux en FLM de Dabène (1985), Adam (1990), Bucheton (1995), (Bucheton & Biagioli,1999), pour la didactique et sciences du langage du français, Bronckart (1997), Schneuwly (1988), pour la psycholinguistique, les sciences cognitives grâce aux travaux de Deschênes (1994), Barré- De Miniac (1996) et Fayol (1998).

Une didactique de la lecture pour une production écrite engage aussi la détermination de ce qui fait la qualité d'un écrit. Si comme le dit J.-L. Chiss (1998), la définition du « bien écrire », prise entre les exigences antinomiques de la norme, d'une part, et celle de la créativité d'autre part, n'est déjà pas facile en FLM, elle ne l'est pas davantage en FLE. M.-P. Préry-Woodley (1993) démontre l'évolution de critères de qualité dans le temps. Du critère de maturité syntaxique, on est passé à celui de maturité rhétorique qui suppose que certaines tâches d'écriture exigent un plus fort degré d'abstraction que d'autres, et par conséquent, une évolution cognitive plus exigeante. Ensuite, sous l'influence de la linguistique textuelle, la cohésion et la cohérence sont devenues les critères de qualité d'un texte écrit ; notons à ce propos que les ouvrages sur la construction de la compétence de production écrite en FLE que nous venons de mentionner ci-dessus s'inscrivent tous dans cette dernière optique.

² Texte littéraire

Le renouvellement de la didactique de l'écrit a remis en question l'enseignement traditionnel de l'écriture tout en encourageant à renouveler les pratiques enseignantes (Halté, 1981). Ce fait a incité aussi bien les didacticiens de l'écrit en FLE que ses enseignants, à prendre aussi de l'attention sur la dimension psychoaffective dans l'enseignement- l'apprentissage, à développer des modèles d'écriture en adéquation avec des conditions de communication authentiques et à formaliser la relation lecture-écriture du TL comme une piste nouvelle pour améliorer la didactique de l'écrit.

L'écriture créative en tant qu'activité finale à la fin du projet didactique semble avoir été mise en place dans le parcours du FLE afin de répondre à la problématique d'amélioration des compétences scripturales en langue étrangère. De nombreuses méthodes de FLE ainsi que leurs outils complémentaires ont intégré l'activité littéraire entre lecture du texte littéraire et écriture créative, mais son statut reste loin d'être vraiment clarifié. La première indication de cette ambiguïté est l'absence d'une définition univoque de l'écriture créative. Dans la définition retenue par le Cadre européen commun de Référence (CECR), comme dans les activités proposées par les méthodes de FLE, on repère des lectures de textes et une conception hétérogène de l'écriture créative qui reste problématique.

Il paraît encore qu'une grande partie des activités d'écriture créative proposée aujourd'hui en classe de FLE à la fin du projet pédagogique demeure dirigée par l'enseignant ; du fait qu'elle soit la plupart du temps construite sur les apprentissages linguistiques et culturels ne laissant pas cours à la créativité et l'imagination des apprenants-scripteurs : à travers des boîtes à outils à titre d'exemple, et donc, sans tisser de véritables liens avec la créativité dans le champ littéraire et n'engageant que rarement les spécificités du texte littéraire.

Dans cette recherche, nous considérons que la lecture du texte littéraire (démarche graduelle de la lecture du TL) et le projet d'écriture créative doivent être appréhendés comme une ouverture à l'expression de soi et à la découverte de l'Autre. De voir, les apprenants-scripteurs comme des acteurs sociaux qui exploitent leur répertoire linguistique et puisent de leurs compétences culturelles acquises. Leurs identifications culturelles et interculturelles, ambivalentes et contradictoires parfois, se développent selon la situation de communication et de ce qu'ils cherchent à communiquer par eux-mêmes, dans certaines circonstances et en présence de certaines personnes. Cette évolution s'explique par les qualités des écrits réalisés en ateliers et par les stratégies d'écriture, adaptées et différenciées, qu'ils adoptent lorsqu'ils réalisent les tâches d'écriture.

En ce qui concerne la didactique littéraire du texte littéraire entre lecture/écriture, H. Besse a affirmé en 1982 que tout retour au texte littéraire comme support et modèle d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, nous semble actuellement exclu. Alors que la littérature française en langue maternelle a connu de grandes évolutions depuis une dizaine d'années (Daunay, 2007), les méthodes de FLE montrent que ce temps est révolu, et qu'il est désormais possible d'utiliser des textes littéraires dans les classes de FLE. Néanmoins, cette exploitation pédagogique cède à des impératifs liés à la méthodologie installée dans le cursus éducatif et à la didactique spécifique à ce support d'enseignement-apprentissage.

Problématique

Actuellement, dans les classes FLE, le cadre méthodologique de l'approche par compétence est appliqué par la majorité des enseignants, complétée par l'approche actionnelle, la littérature est considérée comme un support d'apprentissage potentiellement intéressant. Le champ littéraire représente un large espace, offrant des textes correspondant à tous les goûts et à tous les niveaux. Il est présent dans toutes les méthodes de français en Algérie. Mais pas vraiment exploité et didactisé, ce qui amène à s'interroger sur ses caractéristiques et ses apports en tant que support pédagogique. Il est vrai qu'il nécessite des compétences en lecture et en écriture spécifiques de la part des apprenants francophones.

La dimension littéraire d'un texte entraîne un mode de lecture spécifique qui permet à l'apprenant d'accéder à la polysémie du message. La maîtrise de la lecture le rend plus sensible aux tournures esthétiques de l'écriture littéraire et le guide ainsi aux processus d'écriture pour s'y inspirer lors d'une tâche d'écriture en classe. La question principale que nous nous posons est la suivante :

Quel est l'impact de la lecture littéraire sur le projet d'écriture créative chez les apprenants du cycle secondaire en FLE?

Suite à cette question nodale, un certain nombre de questionnements nous parviennent systématiquement à l'esprit :

- Leur permet-elle de générer les aptitudes nécessaires permettant aux usagers de la langue l'interprétation et l'appropriation ?
- Si cela s'avérait réalisable, comment devrait se dérouler le processus lecture/écriture dans une classe de français dans le secondaire algérien ?

- Quelles seraient les stratégies à adopter à cet effet et dans quelles mesures l'enseignant devrait accompagner l'élève, dans une approche procédurale, qui le mènerait à son projet d'écriture en partant de lectures de textes littéraires ?

Hypothèses

À la lumière de toutes ces réflexions de départ, nous pouvons d'ores et déjà avancer l'hypothèse selon laquelle l'apport du texte littéraire, dans un projet d'écriture, contribue de manière efficace à développer la compétence scripturale des élèves de lycée.

L'autre hypothèse est la suivante : lorsque des ateliers de lecture/écriture sont organisés à l'intention des élèves lors d'un projet d'écriture, visant la technique rédactionnelle, mais aussi les pertinences sémantique, esthétique et culturelle, le résultat attendu ne pourrait être que probant.

Nous pensions, avant de commencer notre recherche, que le travail d'écriture du texte littéraire en atelier était en mesure d'améliorer ces compétences. Nous nous attendions également, à ce que le fait d'écrire à la fin du projet pédagogique à visée littéraire ait un effet positif sur les apprenants-scripteurs en ce qui concerne leur apprentissage à la fois interculturel, linguistique, intertextuel de l'écrit en FLE.

S'agissant de l'enseignement de la littérature, R. Barthes affirme en 1981 que l'important ici n'est pas d'élaborer, de diffuser un savoir sur la littérature dans les « histoires sur la littérature », c'est plutôt de la révéler comme médiatrice de savoir. La prise de conscience de la divergence et de la similitude des genres littéraires peut booster une observation plus attentive et plus éclairante des textes à une découverte évidente de la construction littéraire et à l'acquisition d'une compétence lectorale scripturale, participant donc à la construction de la compétence interculturelle propre à l'univers littéraire.

Notre méthodologie de recherche consiste à assister à des observations de classe et à des interventions au cours desquelles il y a eu enseignement et proposition des textes littéraires, des points de langue et productions écrites à la fin du projet pédagogique qui constituent notre corpus.

Nous avons opté pour une démarche-action : une expérimentation de classe, ensuite l'utilisation d'une approche comparative afin d'analyser ces productions entre groupes témoins et pilotes. Nous allons combiner entre une analyse linguistique ; s'appuyant sur les

compétences linguistiques et discursives. Puis une analyse littéraire ; portant sur les compétences poétiques avec les travaux de Jakobson, ce qui nous permettrait de repérer et de reproduire des effets intertextuels et esthétiques, selon la surdétermination des constructions de la langue et du discours.

Nos expérimentations ont été effectuées dans deux lycées : le premier à la ville de Tlemcen avec deux groupes (témoin/pilote) de 2AS filière « Lettres et philosophies » d'un niveau global A2 selon le CECRL. Le second au Lycée Benmaïssa de la ville de Sidi Bel Abbès. Sachant qu'avec la situation sanitaire les classes ont été réparties en deux groupes, ce qui nous a permis de faire deux publics (témoin/pilote). Concernant le niveau de langue de la classe cible de ce lycée spécialité « Lettres et langues étrangères », l'évaluation diagnostique a révélé en amont un résultat hétérogène entre le B1-B2. Par ce fait, nous avons choisi de travailler suivant la méthode habituelle avec le groupe témoin des deux classes baptisé G1³ LPH et G1 LLE.

Notre volonté était de tester l'atelier de lecture littéraire adaptée et d'écriture créative à la fin du projet pédagogique pour les groupes Pilotes (G2) pour chaque classe avec une démarche différente de celle des groupes témoins.

Pour les groupes pilotes, nous avons négocié préalablement avec les deux enseignants. En effet, un programme progressif à visée littéraire a été mis en place, dans le but d'évaluer l'impact de l'atelier de lecture et d'écriture sur ces deux groupes (LPH et LLE) G2⁴ à travers les apprentissages de lecture littéraire (analytique et subjective).

Ensuite, pour les deux classes, nous avons analysé les productions réalisées par les apprenants (des groupes témoins et des groupes pilotes), à la fin des ateliers d'écriture menés par les enseignants durant le second trimestre.

Notre thèse est organisée en trois parties :

La première partie montrera l'évolution de la didactique de la production écrite en FLE et le rôle de la pratique des ateliers d'écriture créative qui ciblent le développement des compétences de l'écrit chez les apprenants du FLE.

³ G1 = groupe témoin

⁴ G2= groupe pilote

Dans le chapitre 1, nous parlerons des différentes théories d'écriture et la didactique de l'écrit en FLE. Nous évoquerons ici le statut de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, tout en proposant des définitions de la production écrite en langue étrangère.

Dans le chapitre 2, nous expliquerons le fonctionnement de l'enseignement de l'écriture en LE⁵ : Nous apporterons des éclairages sur l'enseignement de l'écriture, la typologie des textes entre lecture et écriture et la gestion des besoins du scripteur, ciblant ainsi ses besoins d'ordre linguistique, référentiel et motivationnel.

Dans le chapitre 3, nous passerons en revue la didactique du texte littéraire et de l'écrit de la littérature : nous mettrons en lumière les dernières évolutions méthodologiques quant aux réconciliations relativement établies, avec l'évènement de l'approche communicative et du CECRL. Puis, nous aborderons l'apport de la lecture littéraire comme mode de lecture spécifique avec l'intégration de la lecture subjective à la lecture analytique dans notre corpus.

La deuxième partie se penchera sur le cadre méthodologique. Elle concernera la lecture et l'écriture du texte littéraire au service de la compétence linguistique, intertextuelle et interculturelle des apprenants du FLE : Il s'agira essentiellement de présenter le contexte de l'expérimentation effectuée dans deux lycées différents ainsi que le profil des participants au protocole mis en place.

Dans le chapitre 4, nous présenterons le contexte de l'expérimentation des participants et du protocole, en abordant, le curriculum de la formation en FLE, les cours dans lesquels les observations et l'expérimentation ont pris place, y compris le profil des participants afin de mieux connaître notre public cible et le contexte de notre champ de travail. Ensuite, nous expliquerons la place de la didactique de l'interculturel, dans les manuels des classes observées pour avoir un aperçu sur les types, le genre et le contenu des TL généralement enseignés. Enfin, en nous référant au référentiel de compétences de la 2.AS, nous aborderons le statut de la culture humaniste.

Le chapitre 5 sera consacré à la réception et à la production du texte littéraire dans un parcours d'enseignement – apprentissage du FLE. Dans ce chapitre, nous montrerons l'importance des stratégies de la lecture-écriture et de leur conscientisation dans la construction d'une compétence lectorale / scripturale chez les apprenants. Les écrits réalisés lors de l'atelier d'écriture littéraire rendent les apprenants conscients du processus d'écriture. Ils les entraînent à une meilleure maîtrise quant aux compétences : linguistique, interculturelle et intertextuelle, ce qui développe chez eux un esprit plus créatif.

⁵ LE : langue étrangère

L'analyse des corpus dans le chapitre 6 sera effectuée avec des groupes témoins et des groupes pilotes. Ce chapitre sera consacré à l'étude expérimentale et à l'analyse des données recueillies. Nous ciblerons les textes lus et les productions écrites réalisées par les groupes témoins ainsi que les groupes pilotes.

La troisième partie sera dédiée à des propositions en didactique du texte littéraire entre la lecture et l'écriture. Cette partie sera consacrée aux questions d'ordre plus spécifiquement didactique. Ceci nous permettra de tirer des conclusions à partir des résultats obtenus tout au long de cette recherche et de nous fixer sur les enjeux et les perspectives de l'enseignement de la lecture du TL et la production écrite créative à des apprenants lycéens. Nous nous sommes interrogés sur les spécificités de l'atelier de la lecture-écriture du texte littéraire et ses retombées sur la didactique de l'écrit en FLE, ainsi que sur les moyens à mettre en œuvre pour développer, chez les apprenants-scripteurs, une véritable compétence d'écriture en littéraire à la fois linguistique, interculturelle et intertextuelle.

Par ailleurs, dans le chapitre 8, nous toucherons à une proposition d'un modèle didactique pour la réalisation d'un projet d'écriture. Nous nous sommes appuyés sur les exigences et les atouts du Modèle Général de la Didactique de l'Écriture du texte littéraire (MGDETL). Enfin, dans le chapitre 9, nous insisterons sur quelques consignes que nous avons jugées nécessaires à propos de la lecture du texte littéraire en classe de FLE.

La conclusion que nous proposerons à l'issue de notre travail, présentera la somme des réflexions menées tout au long de cette thèse ainsi qu'une ouverture sur d'autres perspectives dans le domaine de l'apprentissage du FLE par le biais du texte littéraire.

Première partie

De la littérature à la didactique de l'écrit

Chapitre 1 : Les théories de l'écrit dans la didactique du FLE

La compétence de la production écrite est une activité bien complexe, particulièrement quand il s'agit d'écrire en langue étrangère. La prise en compte de la compétence relative à la production écrite, s'est considérablement développée au cours de ces trois dernières décennies.

Le projet pédagogique d'écriture, conçu comme une pratique humaine ou l'écrit, est un produit collectif dans une approche constructiviste, parfois non conscientisée par les participants, s'appuie à la fois sur la compétence langagière et le processus de créativité. Ce regard de la didactisation de l'écriture encourage à découvrir le cheminement de son évolution au fil du temps.

Les récentes recherches en didactique de l'écrit ont abouti à des résultats largement concluants, mais ils demeurent insuffisants, car, selon Marie-Laure Barbier (2003), les avancées récentes de la production écrite en (LE) sont généralement inspirées des modèles de production écrite en langue maternelle (LM), ne sont pas nombreuses et surtout quand il s'agit des rédactions visant un style plus ou moins élaboré qui se rapproche du discours littéraire. Pour remédier à des productions écrites encore insuffisantes de la part des élèves, il s'avère nécessaire de mettre en place des dispositifs qui prennent en compte les situations d'écrit propres au FLE.

Par ailleurs, nous aborderons en second lieu les deux points suivants : le premier sera consacré à la place de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du français langue maternelle en présentant les théories mises en œuvre pour une didactique bien meilleure de l'écriture dans les institutions scolaires ; alors que le deuxième volet se penchera sur la production écrite en langue étrangère et au processus scriptural qui en découle. Puis nous définirons la production écrite comme processus didactique en FLE. Cette partie sera représentative et source d'inspiration pour notre démarche pour le déroulement des ateliers d'écriture créative du TL.

1.1. Le statut de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle

Pour comprendre davantage l'importance de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage des langues, il est nécessaire d'observer l'encadrement théorique et graduel de l'enseignement de l'écriture dans le contexte scolaire et institutionnel. Cela permet, par la suite, de mieux saisir les premiers tâtonnements et le renouvellement des pratiques d'écriture dans le parcours d'apprentissage du français langue étrangère.

1.1.1. L'enseignement traditionnel de l'écriture

Officiellement, la rédaction a un statut emblématique, elle est enseignée comme l'activité qui devrait permettre de développer et d'évaluer les compétences rédactionnelles des apprenants, à la fin du XIX^e siècle, ce terme indiquait seulement l'exercice du compte-rendu.

Pendant la première moitié du XX^e siècle, pour l'école primaire, il s'agissait d'écrire en s'appuyant sur des observations de la vie réelle (paysages, personnages ou événements vus) comme le précise V. Houdart-Merot (2001, p. 31) des « *leçons de choses* » pour les premiers niveaux au lycée, il existait deux types d'exercices de rédaction. Le premier s'appuyait sur des exercices d'expression orale, considérée comme préparatoire à l'expression écrite ; alors que le deuxième consistait à s'exercer avec des textes littéraires qui faisaient l'objet de « *leçons de récitation* » (*ibid.*). Au secondaire, la rédaction devenait la composition française qui pouvait porter sur des sujets très variés tels de petits sujets littéraires ou moraux (*op.cit.* p. 32).

Avant l'apparition des théories et les recherches sur l'enseignement de l'écriture dans les années 70, les procédés d'enseignement-apprentissage de la rédaction étaient limités. Ils se caractérisaient par l'installation d'un enseignement des sous-systèmes de la langue, qui n'ajustait pas de liens avec les difficultés rencontrées par les élèves dans la rédaction ni, avec l'agencement et les fonctions textuelles des éléments linguistiques. Le travail de l'enseignant consistait à habituer et entraîner les élèves avec des lectures des textes-modèles. Ce qui ne comportait ni une analyse technique précise et antérieure des structures linguistiques impliquées par le type de texte à réaliser ni, une forte relation avec un projet d'écriture.

1.1.1.1. Apprentissage de la production et des techniques de l'écrit

Vers les années 60, J.-F. Halté s'est penché sur les sources de l'enseignement de la rédaction, les manuels de littérature de Michard et Lagarde ainsi que les grammaires de Souché-Grünwald qui constituaient l'arrière-plan de la didactique de l'écriture. La compétence d'écriture s'assimilait par les exercices de la combinaison française ou de la rédaction. Elle était vue comme le lieu d'investissement des savoirs construits dans des sous-disciplines du français, mais elle n'était pas considérée comme l'objet d'un enseignement. Elle se dévoilait comme étant une synthèse applicative des autres enseignements de la langue : syntaxe, conjugaison, orthographe, vocabulaire, etc. Dans son étude de la conception didactique de l'écriture, J.-F. Halté (1988) souligne, dans l'un de ses articles, intitulé *L'écriture entre didactique et pédagogie*, que, dans ces années- là :

L'écriture ne peut que s'acquérir par la répétition, globalement, sous une guidance tâtonnante par essais rédactionnels et erreurs bimensuellement reconduits ; s'il y a, à l'époque, des dogmes, il n'y a pas, par contre, de théorie (p. 9).

Reuter s'appuie, lui aussi, sur l'absence de l'enseignement de l'écriture. Selon lui, elle s'explique par de nombreux facteurs. Il y a, en premier lieu, l'absence de recherches et de théories sur l'écriture et son enseignement-apprentissage. La place dominante de la grammaire, qui servait de support aux enseignements, est relativement contradictoire avec l'écriture des textes, car « la grammaire est essentiellement intraphrastique et plus centrée sur la morphosyntaxe et l'énoncé que l'énonciation et la pragmatique ⁶ » (Reuter, 1996, p. 15). Également, la valeur de la langue est confirmée, aussi bien par les avis des enseignants, qui portent principalement sur cette dimension au détriment des autres aspects du texte, que par l'auto-évaluation des élèves qui estiment leur progrès en rédaction par rapport à l'orthographe et à la conjugaison. L'écriture est alors réduite dans les cours de français par le temps qui lui est réservé, et aussi par ses frontières à certaines activités et certains types de textes.

1.1.1.2. La situation de communication et de l'écriture

La production écrite comme situation de communication dans le contexte scolaire est très complexe, jusqu'à devenir artificielle. En s'adressant aux enseignants afin d'être évalué. J.-F. Halté pense que l'écrit scolaire « simule une interaction fictive et non fonctionnelle entre destinataire et destinataire et dissimule une interaction réelle entre le maître et l'élève⁷ ». Il est bien d'ajouter, à la suite de J.-F. Halté et Y. Reuter, l'idée de malentendu communicationnel⁸ : L'enseignant, par la voie du sujet-consigne, exploite des contenus plus ou moins reliés à l'affectivité et à l'expérience de la vie de l'élève et lui répond, par la voie de l'évaluation, par des manières de dire des codes. C'est cette situation qui pourrait expliquer le désinvestissement et le désintérêt de certains élèves.

⁶ Selon Reuter : « centrée sur la phrase et non sur l'ensemble du texte, cette grammaire est relativement impuissante à rendre compte de multiples phénomènes : jeu de temps ; reprises anaphoriques, gestion des implicites, etc. ».

⁷ Halté J.-F., « Les conditions de production de l'écrit scolaire », dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romain, B. Schneuwly (dir), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, De Boeck, Bruxelles, 1978, p. 40.

⁸ Une notion évoquée par Y. Reuter, 1996, *op. cit.* p. 17.

1.1.1.3. La littérature comme modèle-référent de la production écrite

Dans l'enseignement traditionnel, l'étude du texte littéraire est rattachée à la production écrite dans le contexte scolaire, la littérature est présentée comme un modèle par une longue tradition rhétorique qui dure, dans l'ouvrage du grand écrivain et critique littéraire A. Albalat (1940) *L'art d'écrire, enseigné en vingt leçons*. « ... en renforçant le poids de la littérature dans l'enseignement de la rédaction, il accroît le blocage de certains élèves devant l'écriture ».

La lecture et l'analyse d'extraits de textes littéraires précèdent, très souvent, la rédaction dans la classe de langue. On considérait qu'il suffisait que les élèves s'imprègnent de ces supports modèles et les imitent pour les inculquer à l'écriture. Dans son analyse, Reuter (1996) évoque une réduction des textes et des pratiques (1996, p. 21). Il s'agit d'une diminution des textes littéraires, narratifs ou poétiques, fictionnels, à l'image acceptable⁹ de la littérature dans le contexte scolaire, et des pratiques en production écrite (intégrant les pratiques sociales de référence) à un seul type de texte : les textes littéraires, et à un seul type de pratique, la pratique scolaire.

1.1.2. Les différentes évolutions dans l'enseignement de l'écriture

Entre les années 70-90, des pratiques didactiques soutenues par des théories nouvelles, dérivées de la linguistique et des autres sciences humaines (psychologie, sociologie, anthropologie, etc.) ont participé à reproduire, partiellement, l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Cette durée est caractérisée par l'ouverture à de nouveaux référents et à des exercices plus variés.

Il s'agit d'une pédagogie du texte différente du texte libre de la pédagogie Freinet, les jeux d'écriture de l'Oulipo (Ouvroir de littérature potentielle), l'écriture longue, l'écriture en projet, les ateliers d'écriture, les récits de vie, et d'autres mises en application des théories du texte et de l'écriture qui survenaient à cette époque.

1.1.2.1. Choix pédagogiques

Dans le contexte scolaire, les travaux de Freinet et du texte libre dans l'évolution de l'enseignement de l'écriture, ne sont pas négligeables. C'est un texte écrit librement, en fonction du désir de l'enfant ; ce n'est pas une rédaction à sujet libre ni un texte à sujet

⁹ À l'école, la littérature était expurgée de ce qui était trop politique, ou jugé moralement douteuse, et transformée du point de vue de l'orthographe et de la syntaxe pour les textes du passé.

imposé. Le rôle historique est grand de ce courant qui prend plusieurs dimensions. Il considère avant tout l'écriture comme une pratique de communication avant d'être un moyen d'apprentissage de la langue. Dans la pédagogie de Freinet, le texte libre n'est pas isolé ; il est en relation avec d'autres pratiques d'expression libre, comme la musique, la peinture et le dessin par exemple. C'est une activité parmi les nombreuses activités rédactionnelles exercées au sein de la classe. Le texte libre se base sur des outils propres de reproduction, de conversation et de transmission, Reuter (1996) en souligne certains points importants :

La valorisation, l'écoute, le respect de l'enfant-scripteur, le rôle du groupe, la conception de l'écriture comme praxis n'excluant pas les dimensions matérielles, l'intérêt porté à la construction du besoin d'écrire (op. cit. p. 24).

Dans les années 80, la pédagogie de projet est apparue comme un autre courant, et a tenté une synthèse avec d'autres propositions alternatives concernant l'apprentissage, les savoirs disciplinaires et les démarches de l'enseignement de l'écriture, sous l'inspiration de différents groupes parmi lesquels le GFEN¹⁰. Ce courant a été exploré sur le terrain du français en primaire, au moyen et en formation destinée aux adultes, J.-F. Halté (1982) en dégage les grands traits dans son article intitulé "*Travailler en projet : écrire un roman historique en 5^e*". Ce type de pédagogie change l'enseignement basé sur l'apprentissage en s'interrogeant sur la manière dont le sujet construit un savoir. L'idée est de minimiser l'écart entre l'apprentissage scolaire et l'apprentissage social. Dans cette optique, la production devient le sujet central. Les contenus des productions ne sont pas programmés à l'avance ; c'est le projet qui doit structurer les tâches, les contenus, les apprentissages, etc.

Ce dispositif est dirigé par la classe-groupe avec des apparitions de programmation, d'intégration des activités et d'évaluation. Le produit final est de socialiser en dehors de la classe et parfois à l'école ; c'est ce qui contribue à fonctionnaliser et finaliser les activités.

Le troisième courant de recherche, autant important que les deux premiers déjà cités, qui a contribué à l'évolution de l'enseignement de l'écriture, c'est l'apparition des théories du texte. La théorie du récit ou narratologie a été connue en France avec les travaux de Barthes, Genette, Todorov, Greimas et d'autres et les traductions des formalistes russes, comme ceux de Vladimir Propp. Depuis l'arrivée de ce courant sur la scène scolaire, dans les années 70, elle s'est diffusée d'une manière très large dans la formation des maîtres et des manuels¹¹.

¹⁰ GFEN, *Agir ensemble à l'école*, Tournai, Casterman, 1982.

¹¹ Parmi les grands points fondamentaux de la narratologie, il y a en premier lieu l'analyse des actions avec les trente-et-une fonctions des contes dégagées par Propp et le schéma quinaire qui rend compte de cinq étapes hiérarchisant de tout récit comme le rappelle Y. Reuter dans *L'Analyse du récit* (2000). Ensuite, il y a l'analyse des personnages, effectuée par

Même s'il est un peu déplaisant que des simplifications ou des adaptations aient été opérées par un certain nombre de manuels scolaires, la narratologie a eu des retombées didactiques très positives.

Cette théorie a réellement aidé à construire la structure de certains types de textes : comme le texte narratif, le texte argumentatif et le texte descriptif qui ont pu être formalisés. Mais, la schématisation des autres types de textes autres que le récit n'a eu de vrais résultats didactiques que plus tardivement.

Néanmoins, la centration portée à l'organisation formelle des récits par la narratologie, a fait négliger d'autres théories du récit qui concernent sa progression à l'oral et sa dimension évaluative (W. Labov, 1987) et surtout ses fonctions dans le développement cognitif (J. Bruner, 1991). L'intégration de la narratologie n'a pas transformé les fonctionnements pédagogiques, les actions sur les relations entre micro et macrostructures demeurent relativement limitées. Il a fallu attendre la venue des grammaires textuelles pour qu'il y ait des renouvellements au niveau de la correction de l'écrit qui s'appuyait seulement, dans la plupart des cas, sur la phrase, le lexique, la syntaxe, l'orthographe, etc. (Combettes, 1983).

Cette théorie a donné lieu à l'appréhension des écrits, mais elle n'a pas pu éclairer les mécanismes de l'écriture. Selon Y. Reuter (1996), elle a principalement facilité l'enseignement- apprentissage de l'écriture

« en précisant les problèmes textuels auxquels elle se trouve confrontée, en objectivant l'architecture des récits, en clarifiant l'image du produit à réaliser et en générant l'image du mécano (la combinatoire) moins « écrasante » pour les apprenants » (op.cit. p. 30).

La narratologie a ouvert le champ aux autres théories du texte, l'idée est de construire, comme pour le récit, la charpente fondamentale des autres types de textes comme le texte argumentatif, explicatif, poétique, injonctif, etc. (Adam, 1992).

À travers ces études, de nouvelles hypothèses concernant les compétences de la lecture et de l'écriture sont apparues. Ces dernières étaient relatives aux types de textes. Elles ont émis les modèles socioculturels qui sous-tendent la production des textes écrits et oraux, ce qui a facilité leur didactisation.

En général, ces recherches ont autorisé à travailler les autres types de textes utilisés et réalisés à l'école dans différentes disciplines, et de mieux analyser et de modifier l'enseignement-

Greimas, avec la distinction entre les actants et les acteurs. Pour finir, il y a la distinction entre la fiction (histoire véhiculée par le texte) et la narration (techniques de construction de l'histoire), idée développée par G. Genette dans *Figures III* (1972).

apprentissage des exercices désignés pour le lycée (résumé, dissertation, argumentation, etc.). De même, elles ont donné lieu à un éventail des textes de référence (écrits et sociaux divers presse) et ont participé à élargir la gamme des exercices pratiqués.

1.1.2.2. Nouvelles pistes didactiques et pédagogiques

Depuis des décennies, les jeux poétiques et les ateliers d'écriture sont apparus comme deux nouvelles pratiques parmi les divergentes voies de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, qui se sont créées à partir des courants, essayant d'articuler les démarches pédagogiques et les contenus disciplinaires propres au français.

Les jeux poétiques dans les années 70 ont connu un grand essor. Ils consistent à faire rédiger un poème individuellement ou collectivement à partir des règles imaginées ou issues de l'analyse de textes d'auteurs. L'émergence de ces activités, au sein de l'école, se déroulait en grande partie, par le primaire. Ils ont eu un énorme succès et leur diffusion a été expéditive comparée à la narratologie, car, il n'y a pas eu le passage par le théorique-universitaire qu'avait connu la narratologie. Leur origine est très variée et se base sur des systèmes rhétoriques et littéraires ainsi que, les fondements de l'Oulipo. Pour les jeux de l'Oulipo les plus abordés par cette pratique sont les mots-valises, les lipogrammes, les calligrammes, les acrostiches et le S+7¹².

Les jeux poétiques, en tant que pratique scolaire, se fondent sur l'image positive de l'enfant « Créateur » qui devient apprenant-producteur valorisé. L'apprentissage dans ce contexte se construit sous le signe du jeu et du ludisme, luttant contre l'ennui et l'angoisse de la page blanche, de ce fait, cet intérêt n'est pas négligeable sur le terrain anxigène de l'écriture.

Avec ces types d'activités ludiques, la notion de règle et de contrainte commence à naître. Le changement cible aussi bien les référents textuels diversifiés et actualisés que le rapport à ces référents. L'élève ne les lit plus pour les honorer, mais pour y être amené à des techniques et des procédures qu'il peut s'approprier pour produire à son tour, améliorer et enrichir son écriture.

Ces pratiques sont considérées complémentaires à la théorie de la narratologie, car, elles construisent des interactions entre lecture et écriture, ce qui est une idée maîtresse de la didactique du français.

¹² Ça concerne un jeu oulipien, parmi d'autres, qui consiste à prendre un texte et un dictionnaire et remplacer chaque substantif du texte par le septième qui le suit dans le dictionnaire.

Cependant, les réflexions théoriques sur les origines et les enjeux de pratiques textuelles sont totalement absentes, et ne permettent pas de développer des rapports intéressants avec l'histoire littéraire ; l'apparence culturelle du texte narratif se trouve négligée. De même, l'accès aux référents textuels reste restreint « il s'agit plus de substitutions (auteurs/valeurs) que d'une réflexion sur la place et l'usage des auteurs et des valeurs » (*ibid.*), comme le montre Reuter. Avec ce type de jeu, l'écriture commence à paraître comme une dimension indispensable pour la didactique du français seulement, toujours loin des réflexions théoriques.

Grâce aux ateliers d'écriture qui se propagent comme une nouvelle pratique d'écriture dans les années 80, que l'écriture s'est résolue plus clairement tel un mécanisme d'écriture, de réécriture qui demande du temps et des dispositifs précis et cibles.

Nous venons ici sur deux courants qui ont eu un rôle fondateur pour le développement des ateliers d'écriture. Ce sont les ateliers de Jean Ricardou avec Claudette Oriol-Boyer et les ateliers d'Elisabeth Bing. Ces deux courants sont considérés comme des références capitales et représentent les deux tendances auxquelles se renvoient implicitement ou explicitement, le déroulement des ateliers d'écriture dans les classes : l'accent est mis sur les pôles textuels et psychiques.

1.1.3. L'avènement des théories de l'écriture en sciences humaines

Des sciences humaines, autres que les sciences du langage, ont fourni des modèles qui énoncent les différents aspects intervenant dans l'activité d'écriture et qui spécifient leurs fonctionnements.

Les études qui ont le plus participé au renouvellement de l'enseignement-apprentissage de l'écrit ont été menées en psycholinguistique, en psychologie cognitive et en génétique textuelle. Ces trois disciplines ont fourni plusieurs théories sur l'écriture qui ont beaucoup contribué à la construction de la didactique de l'écriture.

Pour notre recherche, nous allons exposer ci-après ces trois théories dans le but de percevoir les différents cadres d'analyse de l'écriture, et de comprendre si elles favorisent ou non la perception, et en quoi elles sont divergentes ou convergentes.

1.1.3.1. L'approche psycho-cognitive de l'écrit

La majorité des modèles de production de textes se reposent sur des théories cognitives. Ces dernières décrivent trois grandes composantes de l'activité de production écrite : les structures des connaissances du scripteur, les processus mis en œuvre pour écrire, et la situation d'écriture (Deschênes, 1988). Concernant les structures des connaissances, nous classons trois grands types de connaissances : les connaissances conceptuelles, les connaissances métacognitives et les connaissances socioculturelles.

Pour les connaissances socioculturelles, elles comportent un ensemble de croyances partagées par l'environnement auquel le scripteur appartient. Le groupe sélectionne les informations que reçoit l'individu et l'influence sur la signification qu'il attribue aux perceptions en fonction du contexte proposé. Dans le modèle de la cognition « contextualisée », le même concept peut prendre des significations différentes, lesquelles se soumettent de la lecture que fera l'individu (scripteur) du contexte dans lequel la notion est donnée et utilisée (Brown et ses collaborateurs, 1989). Le scripteur introduit donc, dans son texte, les représentations et les croyances de son milieu social.

Les connaissances conceptuelles se scindent en deux sous-catégories : les connaissances du discours et les connaissances du contenu. Les connaissances du discours comprennent les connaissances phonologiques, les connaissances syntaxiques : qui se basent sur les structures des textes, et les connaissances pragmatiques : connaissances du contenu qui portent sur le domaine ou la discipline étudiés. (Giasson, 1990).

Quant aux connaissances métacognitives, elles se basent sur les connaissances et les processus de pensée du scripteur. Ces connaissances seront avancées et analysées par le CECR en 2001 pour tout ce qui concerne les compétences de l'écrit de l'apprenant du français langue étrangère.

Quand on suit le modèle cognitif de la production des textes, le scripteur arrive à produire un bon texte dans la mesure où il détient, tant sur le plan disciplinaire que sur le plan linguistique. Des connaissances complètes et bien structurées, comme l'articule Dechênes (1996) :

« Les connaissances étant des réseaux associatifs constitués de concepts reliés entre eux, stockés dans la mémoire à long terme, on fait l'hypothèse que l'activation d'un concept d'un réseau dense et bien structuré devrait rendre disponibles beaucoup plus d'informations et enrichir les données servant à la production de textes » (p. 107).

À partir de ce modèle, nous constatons qu'un scripteur qui arriverait à rendre disponible et à

utiliser correctement ce bloc de connaissances est un scripteur compétent.

Dans le domaine du français, une perspective didactique a vu le jour pendant les années 1980, par les travaux des chercheurs américains John R. Hayes et Linda S. Flower. Ils ont effectué les recherches les plus claires, mettant en évidence la complexité de l'activité de production écrite. Ces travaux, ont été repris par plusieurs chercheurs en France (Fayol, 1987 ; Deschênes, 1988 et C. Garcia-Debanc dans les années 90), et ont permis une meilleure connaissance des opérations qui entrent en jeu dans l'activité de rédaction.

Ce courant de recherche consiste à étudier et analyser les processus à l'œuvre dans la production écrite ; « il s'est appuyé sur la technique des *protocoles* qui consiste à demander à un sujet de réaliser une tâche en commentant ce qu'il fait » (Reuter, 1996, *op.cit.* p. 40).

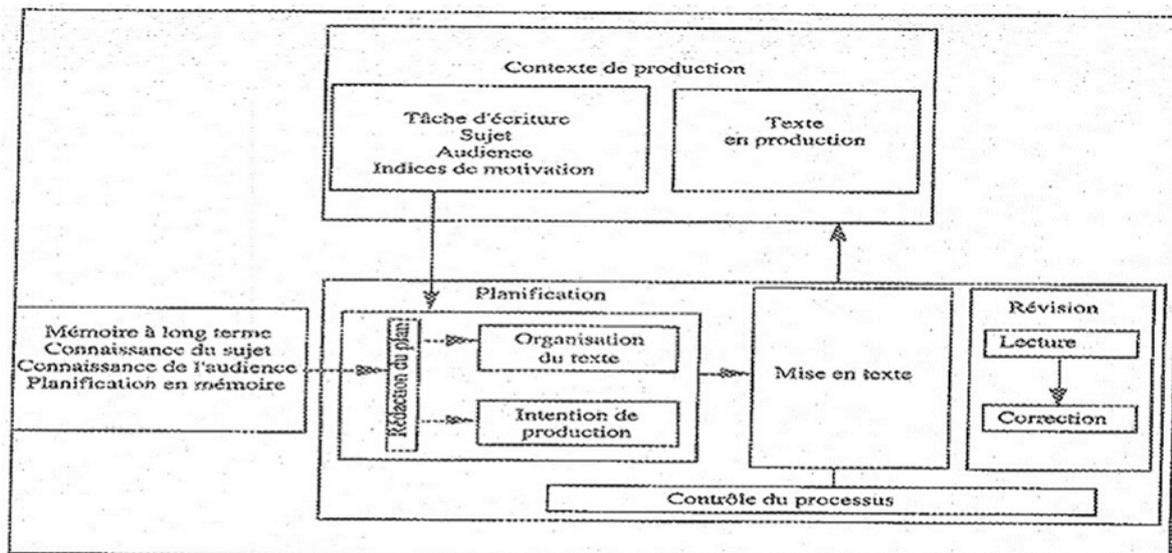


Figure n°1 « Le modèle de Hayes et Flower¹³ »

Dans cette approche psychocognitive du processus de l'écrit, John R. Hayes et Linda S. Flower proposent un cadre déterminé de ce processus qui met en perspective les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite ; ils le classent en trois composantes : la planification, la rédaction, enfin la révision (voir *supra*, tableau n°2).

Dans l'étape de la planification, le scripteur recense, dans sa mémoire à long terme, toutes les connaissances requises en amont, pour les restructurer et établir ensuite un plan de rédaction.

Ensuite, Guy Boudreau (1992) poursuit les travaux de Hayes et Flower en soulignant que l'étape de la planification implique que le scripteur à, d'une part, activer les idées à générer dans son texte pour ensuite, les organiser en un texte cohérent et, d'autre part, fixer les

¹³ Hayes John R., (1995). « Un nouveau modèle du processus d'écriture », in Boyer J.-Y., Dionne J.-P. (dir), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les Editions Logiques, Montréal, p. 50.

objectifs qu'il poursuit lors de son projet rédactionnel :

« La planification consiste à dégager les informations inhérentes à la situation d'interlocution et disponibles dans sa mémoire à long terme (le scripteur) pour ensuite les utiliser lors de la rédaction d'un plan sommaire. Un tel processus implique les connaissances que le scripteur détient à la fois sur la thématique ; sur les caractéristiques de la situation énonciative et sur les stratégies de mise en texte » (p. 113).

Quant à Fayol (1987)¹⁴, il distingue plus exactement deux niveaux de planification : un niveau macro, qui porte sur l'arrangement des idées et un niveau micro qui renvoie à l'agencement conduisant à la rédaction des phrases elles-mêmes.

Dans la deuxième étape, la mise en texte ou la textualisation, le scripteur décide pour son choix lexical, sélectionne les organisations rhétoriques et syntaxiques adéquates au contexte donné, pour mettre en texte ses idées récupérées et organisées à transcrire. Deschênes (1994) précise que :

« Il y a probablement deux activités importantes dans ce processus de textualisation : la première consiste à linéariser des propositions sémantiques composant le réseau mental des connaissances à transmettre, et la seconde à les mettre en mots, en propositions syntaxiques, en phrases et en paragraphes en utilisant des procédures linguistiques et syntaxiques susceptibles de supporter et de faciliter l'expression et la compréhension du sens que l'auteur veut transmettre », (op. cit. pp. 101- 104).

La tâche la plus complexe de toute l'activité est liée au processus de l'édition-révision qui est considéré comme de production de textes, le scripteur procède à une lecture complète de son premier jet pour apporter ensuite des corrections qu'il juge nécessaires à la qualité de son texte tout en vérifiant, à la fois, les aspects linguistiques et discursifs de sa production.

Cependant, Hayes et Flower trouvent que les scripteurs ne suivent pas les mêmes stratégies dans la production de textes. Ils mobilisent plus essentiellement l'un ou l'autre des processus cognitifs participant en production de textes. C'est ce qui amène les chercheurs américains à exprimer les différentes configurations de scripteurs. Dans toutes les éventualités, le processus de rédaction demeure l'élément de l'activité et ces configurations se spécifient par l'utilisation différenciée de l'instance de contrôle « *monitoring* »¹⁵. Certains scripteurs se prémunissent d'un plan plus défini et précis avant de rédiger, d'autres activent et organisent leurs idées

¹⁴ Fayol Michel (1987). « La mise en texte et ses problèmes », in J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romain et B. Schneuwly (dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Editions Bruxelles : Boeck, pp. 223-239.

¹⁵ Cette notion « *Monitoring* » de Hayes et Flower a été traduite par Garcia -Debanc par l'« Instance de contrôle ».

pendant la production. Il y a certains, qui mobilisent fortement le sous-processus de l'édition pour réviser au fur et à mesure des parties-portions déjà écrites, d'autres accomplissent cette révision en procédant à une lecture complète du premier jet finalisé. L'existence de ces configurations variées de scripteurs met en certitude le fait que le processus et les sous-processus impliqués par la production de textes ne peuvent pas être précisés de façon strictement linéaire. C'est ce que Garcia-Debanc (1992) confirme dans les propos suivants :

« En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement. Au contraire, l'analyse des protocoles montre que, si certaines opérations sont dominantes à certains moments du processus d'écriture (généré plutôt vers le début, éditer plutôt vers la fin...), le scripteur efficace se caractérise par des allers et retours permanents entre différents niveaux [...] En effet, ces trois classes d'opérations sont sous l'égide d'une instance de contrôle qui en commande l'enchaînement, ». (p. 27).

Il en résulte que la production de textes est une activité mentale très complexe de construction, de sens et de connaissances. Ce modèle a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire et de démontrer que le savoir écrire s'acquiert surtout avec l'expérience et qu'il s'actualise régulièrement. En ajoutant que ces processus cognitifs sont tous reliés les uns aux autres, leur interaction permet d'accomplir la tâche de production écrite.

1.1.3.2. L'approche psycholinguistique et l'écrit

Les travaux de J.-P. Bronckart (1985) et B. Schneuwly (1988) ont provoqué un grand intérêt dans le domaine de la didactique du français. Ils tentent aussi de formaliser les opérations qu'on met à l'œuvre dans l'écriture.

L'approche psycholinguistique se base sur l'éventualité que les faits linguistiques renvoient à des opérations qui articulent le langage et l'extralangage. Ce dernier comprend l'espace **référentiel** (concernant les contenus de pensée véhiculés) et l'espace **contextuel**, avec les domaines de la production/expression (producteur, récepteur, espace, temps), et de l'interaction sociale (environnement social, énonciateur, destinataire, visée). Depuis l'étude des textes réalisés, Bronckart et Schneuwly formulent plusieurs familles d'opérations qui créent l'activité langagière (les opérations de textualisation et celles de structuration).

Les opérations de gestion textuelle ou structuration constituent une instance langagière, mais non linéarisante qui, mettant en relation le discours et l'extralangage, définit la forme intégrale du texte ainsi que les types d'unités à utiliser. Dans ce type d'opérations, on repère l'ancrage et la planification. L'ancrage place les apports entre les contenus textuels et les repères spatio-temporels selon l'univers du discours et celui de la situation matérielle,

constitue le même monde ou deux mondes différents¹⁶. La planification, quant à elle, construit et contrôle le discours dans sa globalité, selon un double processus de séquentialisation et de structuration langagière des contenus¹⁷.

1.1.3.3. La génétique textuelle et l'écrit

Débouchée des transformations du courant très ancien de la philologie. Elle établit les textes des œuvres classiques et même antiques en tentant d'éliminer les erreurs de transmission et d'édition, la génétique textuelle connaît un nouvel envol et donne des ouvertures passionnantes depuis les années 70.

Ce courant s'intéresse à la genèse des textes, aux œuvres littéraires, en suivant soigneusement les transformations qui affectent leurs différents états (brouillons, « avant- textes », etc.). La définition des opérations scripturales est à l'horizon de ses travaux. Toutefois, les généticiens se présentent prudents sur l'intérêt des modèles que nous venons de mentionner. Comme le montre A. Grésillon (1988) :

« Dire en gros qu'il faut distinguer les phases de planification, de mise en langue et de réécriture et que, bien entendu, les opérations en question peuvent, au lieu d'être linéaires, suivre un fonctionnement interactif revient en fait à admettre à peu près autant de sous-modèles différents qu'il y a de scripteurs », (p. 110).

Dans l'ouvrage *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*, de Almuth Grésillon (1994) présente les principales contributions de ce courant et rappelle que l'écriture a constamment été pensée selon deux modalités métaphoriques contradictoires : et une métaphore constructiviste (travail, atelier, machinerie) une métaphore « organiciste » (naître). Nous pouvons en fait admettre que ces deux métaphores représentent les deux pôles (pulsion /calcul) qui structurent l'écriture. Grésillon s'appuie sur l'importance des rituels, des outils et des supports, dans la production écrite. Elle montre aussi comment la génétique textuelle en travaillant à partir des ratures, a pu épurer ces catégories en distinguant les opérations de base (suppression, permutation, substitution, ajout), les variantes de l'écriture (les unités sont corrigées et la réécriture se fait dans la même

¹⁶ Il n'y a pas une rupture entre le monde « dit » et « agi » dans le monde conjoint (du discours), le langage est utilisé pour parler du monde dans lequel on agit, alors que dans le monde disjoint (du récit ou de la narration), le monde « dit » est situé ailleurs, les contenus sont souvent présentés comme appartenant à un autre monde. Là, il y a une rupture entre le monde « dit » et celui dans lequel on agit.

¹⁷ D'après Y. Reuter, la séquentialisation est dirigée vers les contenus et concerne l'activation des contenus présents dans la mémoire, alors que la structuration langagière des contenus est dirigée vers les formes langagières et sélectionne « des plans de texte », des schémas, et des « super- structures », en fonction de l'interaction sociale

linéarité), les variantes de lecture (on réécrit dans l'espace interlinéaire, dans la marge), les substitutions liées (nécessitées par d'autres) ou non, etc.

La génétique textuelle offre un grand intérêt ; elle expose comment et avec quels instruments on peut montrer, dans l'enseignement de l'écrit, à l'aide des (avant) textes d'auteurs, que l'écriture n'est pas seulement une inspiration, ce que cela signifie comme travail et comment les auteurs existent et font, eux aussi, confrontés à des difficultés que rencontrent les élèves.

Dans ce courant didactique, C. Fabre (1990) a cultivé l'intérêt de ce courant en utilisant ses instruments pour analyser les copies d'élèves au niveau primaire. Elle traite aussi les ratures et modifications comme traces de la réflexion sur l'écrit des enfants.

Étudiant les quatre opérations de base, elle démontre que *le remplacement* est, en quelque sorte, la rature par excellence : est la plus fréquente à tous les niveaux du primaire. Même si elle diminue avec l'avancée en âge, elle ne cesse de dominer. Tandis que *l'ajout*, très largement implanté, progresse avec l'âge et les niveaux. C'est un indice d'amélioration de la compétence ; il permet notamment de modifier par suite le dit. Les étapes de réécriture permettent de le pratiquer de façon plus étendue.

La *suppression*, qui sert souvent à gommer les difficultés, elle se développe également avec l'âge. C'est l'opération qui réclame le dédoublement maximal, car elle consiste à supprimer ce qui a été écrit.

Pour le *déplacement*, il s'agit aussi d'une opération atypique. Elle est aussi difficile à diriger, car elle demande une réussite conjointe en deux points distincts de la chaîne du discours. Alors elle peut apparaître comme une opération finale dans le développement de la compétence de l'écrit.

Ce type d'approche dégage des perspectives didactiques importantes dans plusieurs directions. D'abord, il permet de comprendre mieux la psychogenèse de l'écriture.

Il permet également de mieux saisir les stratégies scripturales des apprenants. Cela peut les aider à prendre conscience des opérations qu'ils emploient de façon dominante et de celles dont ils ne se servent pas. Ensuite, à partir de ces constats, cela peut les inciter à réécrire leur texte en se servant de telle ou telle opération (ajout, déplacement, par exemple).

Ce travail permet de mieux comprendre l'importance de la réécriture et de son temps puisque cela participe à prendre du recul par rapport à ce qui a déjà été écrit et à expérimenter les transformations nécessaires. Enfin, il affirme la nécessité d'un travail didactique spécifique sur les parties les plus problématiques du texte.

1.1.4. Formalisation scripturale pour une meilleure didactique à l'écrit

En fonction des connaissances théoriques disponibles, il est essentiel de réfléchir à la façon de construire une formalisation de l'écriture. Pour cette raison, nous allons suivre la démarche proposée par Reuter (2002, *op. cit.* p. 57).

D'abord, il est indispensable de montrer les conditions de validité de cette formalisation dont l'objectif est de mieux comprendre les pratiques scripturales en situation scolaire et/ou extrascolaire, cela afin de définir ce qui pourrait contribuer ou s'opposer au développement de ces pratiques. Cette formalisation n'est en aucun cas prescriptive puisqu'elle a vocation à être heuristique ; elle doit participer à comprendre, à expliquer, à décrire, etc. Elle est censée permettre aussi une opérationnalisation pédagogique et didactique dans l'espace scolaire.

Par nécessité, elle s'efforce d'intégrer les résultats de recherches actuelles dans le domaine de l'écriture. Mais surtout, elle vise à être aussi claire que possible. Il ne s'agit pas seulement d'une nécessité théorique, mais aussi d'une action pédagogique, qui demande de savoir quelle action elle veut réellement entreprendre et comment.

Sur la base de ces principes, on peut désormais s'appuyer sur une série de termes clés pour définir la formalisation de l'écriture. Nous commencerons par la "pratique".

1.1.4.1. L'écriture : pratique sociale

Y. Reuter (1996) donne une définition de l'écriture en la caractérisant comme :

« Une pratique sociale historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio- institutionnel donné », (op. cit. p. 58).

Dans le domaine de la pédagogie, utiliser le mot « pratique » signifie insister dès le début sur certaines caractéristiques de l'écriture. Notons ici le rôle joué par la revue "Pratiques", dont la devise est "Théorie, Pratique, Pédagogie", qui éclaire le début et le développement de la didactique de la langue française et dans ses sous-disciplines, notamment l'écriture. Le nombre de didacticiens que nous avons cité jusqu'à présent : De Ricardou et Oriol-Boyer à Halté, Reuter et Garcia-Debanc, et ont publié dans "Pratiques", et ont participé à son collectif. Ils voient l'écriture comme une activité qui change le médium et produit des symboles, de l'écriture et du sens. Elle est complexe, car elle exprime clairement la cognition

individuelle et collective, l'émotion psychologique, la culture sociale, la connaissance, la représentation, la valeur et le fonctionnement pendant l'exercice. C'est ce qui en fait une pratique multiréférence.

Dans certaines circonstances, avec un temps et un espace spécifique, des postures, des gestes et des procédures, ainsi que des outils et des supports, ces exercices sont physiquement positionnés dans une situation donnée. Elle est également gravée dans la vie sociale, dans la relation entre les domaines de pratique des systèmes sociaux qui la régulent et la compilent, également avec les acteurs et les signes.

En même temps, il convient à l'histoire personnelle de l'écrivain (son étude de l'écriture, sa vie professionnelle et privée, son utilisation, etc.) et à l'histoire collective du groupe, car l'écriture n'a pas toujours existé, sa forme a changé et va changer.

Une fois de plus, la pratique de l'écriture est loin d'être maîtrisée une fois pour toutes, elle est en contact permanent avec les autres pratiques de l'écrivain (sa lecture, ses fonctions, ses projets, sa relation au monde, etc.).

1.1.4.2. Production du sens par l'écriture

Une écriture significative n'est pas évidente. Il faut souligner qu'aucune pratique de l'écrit ne trahira ce but. Cela nous invite à essayer de comprendre ceux qui essaient de s'exprimer et de communiquer, remettant ainsi en question toute pratique pédagogique qui peut séparer « forme » et « sens ».

Notre réflexion est cohérente avec celle de Michel Dabène (1991), qui a souligné dans un article intitulé *La notion d'écrit ou le continuum scriptural*, que la production de sens peut être analysée sous deux angles. Tout d'abord construit dans un semblant continuum « matériel » de l'écrit, rédaction de "supports" entre l'apprentissage de l'écriture (formation graphique, copie d'œuvres, réalisation d'œuvres minimales) et l'écriture indépendante, et le deuxième axe est le précodage plus ou moins évident qui s'élabore dans un *continuum* « idéal » (formulaire à remplir ou questionnaire à choix multiple) avec recherche et originalité (Dabène, 1987).

De plus, le sens produit par les mots est principalement basé sur les modèles linguistiques plutôt que sur l'iconicité¹⁸, même si la nature, l'arrangement, la forme et la taille du médium

¹⁸ Malgré l'exploitation du calligramme des deux dimensions contradictoires, graphico-iconique et linguistique de l'écriture comme Claude Debon (2008) le montre dans son livre « *Calligrammes* » dans tous ses états, édition critique du recueil de Guillaume Apollinaire, Calliopées, Paris.

constituent la composition du sens dans une large mesure. C'est ce qui nous a amenés à étudier les contraintes de ce modèle et sa forme organisationnelle sur l'écriture, et à analyser son éventuelle interaction avec d'autres modèles de sens structurel.

1.1.4.3. Compétence et performance à l'écrit

Si nous voulons analyser l'écriture, nous devons comprendre ce qui la constitue et ce qu'elle signifie. Nous nous concentrerons sur les notions de performance, de compétence à l'écrit et de compétence générale du scripteur.

La « performance » se réfère ici au produit des activités des *Écritures*. La performance est observable et adaptée à la situation. D'un point de vue didactique, ils doivent définir des familles de situations et de leurs paramètres.

- ✓ Concernant les performances, nous distinguons deux sous-catégories :
- ✓ La performance qui se compose de produits "finis", de documents écrits et de produits "Transitoires" avec brouillons et notes. Le performé peut être analysé à l'aide de diverses méthodes d'analyse textuelle. (Reuter, 1996, op. Cit. P. 66).
- ✓ La performance en tant que manifestation d'opérations mentales (planification, textualisation et opérations de vérification) et en tant que procédures de travail (qui relève de la graphie, des notes, de la réécriture, etc.)¹⁹

Pour la notion de compétence de l'écrit, nous avons relevé quatre sens qui s'entrelacent. Il s'agit avant de ce que l'on juge théoriquement nécessaire pour accomplir des performances. Nous approuvons la définition qu'a donnée M. Dabène (1987) : « L'ensemble des composantes rendant possible l'exercice d'une activité » (op. cit. p. 38).

C'est aussi une hypothèse de travail, un postulat théorique et méthodologique qui suppose que la performance implique une compétence relativement spécifique.

Il s'agit plus spécifiquement de la représentation que l'enseignant (re)construit au sujet de chaque élève après avoir étudié et cerné ses performances : « C'est le résultat de l'évaluation de ce qu'il sait faire ou non en matière d'écriture » (Reuter, 1996, op. cit. p. 67).

Enfin, Reuter mentionne un quatrième sens lié aux acteurs et à leurs secteurs d'activité : la compétence est ce que les enseignants français considèrent comme leur responsabilité dans la promotion des étudiants, et qui fait l'objet de recherches pour les chercheurs didactiques.

¹⁹ Ces performances nécessitent l'analyse d'enregistrements audiovisuels. Cette analyse peut être complétée par des questionnaires ou des entretiens

La compétence de l'écrit comprend trois éléments principaux : la connaissance, la représentation-investissement, enfin les opérations.

Les connaissances utilisées dans la compétence scripturale appartiennent à quatre catégories, que nous présentons dans le tableau ci-dessous. Que nous tirons de Reuters (1996) :

Savoirs sémiotico- sociaux	Ils portent sur le fonctionnement de l'écrit dans la société et son utilité sociale.
Savoirs sur le fonctionnement de la lecture-écriture	Ils renvoient au fait que tout texte contient du sens, c'est pourquoi nous pouvons y rajouter des savoirs encyclopédiques sur la perception du monde.

Tableau n°1 « Les différentes catégories de savoirs mis en place dans la compétence scripturale » (Reuter, 1996, p. 67-68).

Le deuxième élément de la compétence de l'écrit contient les représentations, les investissements et les valeurs liées à la tâche, à la situation, aux objets texte et au contenu. Il y a plusieurs pôles qui les organisent ; dans le cas des investissements, par exemple, il y a attraction / répulsion avec expression de soi / exposition à d'autres investissements physiques plus ou moins conscients. Dans le cas des représentations, il y a des représentations de soi et de la relation entre le soi et l'écriture.

La dernière composante comprend toutes les opérations qui participent au cours du processus d'écriture (planification, textualisation, scription et révision) (op. cit. p. 69).

Pour les opérations de planification, elles comprennent l'analyse de l'acte à faire, la détermination de la stratégie discursive et textuelle (genre, type, moyens textuels, contenus, etc.) et la définition de la stratégie d'action (choix des outils et des supports didactiques, gestion du temps, etc.).

Quant aux opérations de textualisation, elles concernent l'organisation macro-micro structurelle du texte sous le contrôle de l'articulation contextuelle, de l'articulation intertextuelle (avec les autres messages convoqués) et de l'articulation contextuelle (éléments antérieurs ou postérieurs du même message : anaphore, cohésion thématique, etc. (Dabène, 1987, op. cit. p. 27).

Les opérations d'écriture, elles désignent la gestion du savoir-graphier dans ses diverses dimensions physiques, dans ses composantes psychomotrices et graphovisuelles (postures d'écriture, mouvements corporels, manipulation de l'outil et du support, représentations spatiales). De l'écriture, représentation iconique de l'écriture, etc. (ibid. p. 61).

Enfin, les opérations de révision comprennent la relecture du texte qui confronte la norme de référence, la construction d'éventuelles corrections avec modification de la version définitive du projet écrit.

Il ne faut pas oublier que ces opérations peuvent être effectuées dans un ordre différent et sont récursives. Ils apparaissent à plusieurs reprises dans le travail d'écriture. Dans une certaine mesure, ils représentent la mise en œuvre opérationnelle des savoirs, de la représentation, de la valeur et de l'investissement.

Enfin, nous discuterons des compétences générales des écrivains. Il s'agit notamment de toutes les compétences, capacités, savoirs, connaissances et expressions de celui qui produit un texte écrit.

Dans le modèle d'écriture, l'existence de cette dimension est nécessaire pour rappeler que la performance et les compétences de l'auteur du sujet dans un domaine sont en permanence liées aux performances et compétences dans d'autres domaines, et la compétence à l'écrit continue de s'appuyer sur le cadre général de la vie de l'objet. Connaissances, représentation, valeurs, contrôle physique et temporel, etc.

D'un point de vue didactique, cette dimension est cruciale, car elle doit maintenir une relation avec l'ordre des compétences en production écrite pour tenter de réfléchir à des questions clés telles que les prérequis possibles et le transfert de connaissances. D'un domaine d'activité à un autre, ou explication d'un dysfonctionnement.

Toujours dans la même optique, nous avons remarqué que cette écriture formelle a plusieurs intérêts. Elle aide à mieux comprendre comment l'apprentissage pédagogique produit ou exacerbe le dysfonctionnement, par exemple, le manque de relations lecture-écriture et la diffusion de l'idéologie des dons et de l'inspiration par écrit.

Ce concept est propice à la mise à jour de la théorie, qui consiste à résoudre des problèmes plutôt qu'à appliquer des règles. Ce n'est pas seulement l'ordre du texte (grammaire), mais aussi l'ordre scriptural (les tâches à accomplir), les opérations à effectuer, etc. Parallèlement, comme l'écrit Reuter (1996), il rend l'enseignement de l'écriture compatible avec les théories générales d'acquisition et d'apprentissage.

« Sur le plan de l'opérationnalisation didactique [cette formalisation] rend possible une gamme d'activités élargie avec la prise en compte des représentations et des problèmes des apprenants, la « conscientisation » des tensions, la production planifiée de conflits pour favoriser la perception de leurs formes et des possibilités de les résoudre » (op. cit. p. 75).

Par conséquent, la formalisation de l'écriture est fondée sur la formalisation de l'action pédagogique, et la formalisation du comportement éducatif est basée sur les mêmes principes de rationalité théorique, d'interprétabilité maximale, d'ouverture et d'exhaustivité.

En plus de ces premières conditions, l'efficacité est également ajoutée : tous les apprenants doivent apprendre la meilleure méthode possible dans les meilleures conditions. Pour la compétence de l'écrit, cela peut être fait dans les écoles et dans d'autres domaines du système social, soit dans le contexte de la pratique en classe et du type d'écriture, soit dans des situations que l'apprenant rencontrera plus tard. Sa vie. Le concept d'efficacité est conçu en fonction des capacités envisagées aux niveaux : scolaire et social.

En adoptant un processus d'enseignement progressif de l'écriture, le passage de l'enseignement traditionnel à différentes méthodes théoriques d'écriture des méthodes didactiques pour FLM D'une part, nous avons pu distinguer les caractéristiques du processus et les sous-processus impliqués dans la réalisation de texte. L'importance de la formalisation pour de meilleures méthodes d'écriture. Ce voyage est crucial pour notre compréhension ultérieure de l'évolution de la didactique de l'écriture dans la langue d'enseignement-apprentissage du FLE.

1.2. La place de la production écrite au fil des méthodologies en LE

L'objectif fondamental de tout enseignement-apprentissage des langues étrangères a été toujours de faciliter et simplifier des tâches relativement difficiles à l'égard des apprenants à 10 ou 15 ans tout en appliquant d'intervalle de nouvelles méthodologies (audio-orale - 1940, audiovisuelle - 1950, etc.). De ce fait, en fonction des évolutions et des inventions, chaque méthodologie s'est principalement adaptée à un outil technologique tout en utilisant d'autres outils mis en pratique.

Cependant, même si l'objectif commun de toute méthode est que les apprenants maîtrisent quatre compétences langagières (compréhension et production orales et écrites), en raison de l'expression orale, la production écrite peut ne pas toujours bénéficier des méthodes et des progrès technologiques. Les deux compétences de l'oral ont longtemps été considérées comme une priorité. Par conséquent, le nouvel outil vise principalement à parler et à comprendre l'oral.

C'est avec l'arrivée de l'approche communicative des années 70 que la production écrite a vécu une régénération. Dans ce chapitre, nous aborderons la définition de la production écrite en langue étrangère, sur les moyens d'écriture que les apprenants de langue étrangère mettent en œuvre pour accomplir leurs écrits, et sur les types de difficultés variées qu'ils rencontrent.

1.2.1. Le statut de la production écrite au fil des méthodologies

Afin de dessiner rapidement le tableau de l'évolution des méthodes d'enseignement des travaux sur l'écrit, dans ce chapitre, nous suggérons d'observer sa place dans les différentes méthodes développées pour l'enseignement des langues. De ce fait, nous ne fixerons que cinq méthodologies, celles qui ont le plus marqué la didactique des langues. Nous citerons les méthodologies : traditionnelle, directe, audiovisuelle, structuro-globale, audiovisuelle (SGAV), et communicative.

Dans cet objectif, nous montrerons brièvement chaque méthodologie puis nous allons situer la place qu'occupe la production écrite. Précisons qu'à la suite du Dictionnaire de (Cuq J.-P., dir, 2003) *Didactique du français langue étrangère et seconde* désormais DFLES, nous désignons par méthodologie « *un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théoriques d'origines diverses qui le sous-tendent* » (p. 234).

1.2.1.1. Méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle, également connue sous le nom de méthodologie de traduction -grammaire, est la plus ancienne méthodologie d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVII^e siècle et initialement utilisée dans l'enseignement des langues dites « mortes », à savoir le latin et le grec antique, elle a été transposée dans la langue des langues modernes jusqu'au milieu du XX^e siècle.

Le premier objectif de cette méthodologie est de lire, comprendre et traduire des textes littéraires (thèmes / versions) dans lesquels l'étudiant applique des règles de grammaire qui lui ont été enseignées directement dans sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et a une fonction de base.

La méthodologie traditionnelle prend l'oral à l'arrière-plan et donne la priorité à l'écriture. Cependant, cela ne donne pas accès à un véritable apprentissage des expressions écrites, car selon Cornaire et Raymond (1999) :

« Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions²⁰ [...] »

²⁰ Les activités thématiques comprennent la traduction de textes en langues étrangères, puis en langues étrangères. Par exemple, dans le manuel français "Advanced French Writing" pour les apprenants anglais (Berthon et Onions, 1951; 1904 1^{re} édition), le manuel est basé sur la méthode de traduction grammaticale, le travail acharné du concepteur en langue littéraire (lecture, compréhension Texte et traduction) est le moyen le plus fiable pour devenir un excellent écrivain (pages 17-18).

Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés de cet ensemble de textes littéraires [...]

Il n'existe aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite : la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes (p. 4-5) »

Par conséquent, la méthodologie traditionnelle ne peut pas établir de véritables compétences en communication écrite et orale, car elle ne fournit aucune circonstance invitant les apprenants à utiliser la langue écrite à des fins personnelles. Ceci est une méthode de bon augure « à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible » (ibid.).

1.2.1.2. La méthodologie directe

Elle est apparue dans les années 1900 en opposition « à l'exercice « indirect » qu'est la traduction » (Watt, 2002, p. 3) de la méthodologie citée précédemment « traditionnelle ».

Selon Puren (1998), elle est vue comme « la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE) » (p. 43), du fait qu'elle prend en compte de la motivation de l'apprenant et choisit des méthodes liées aux besoins, aux intérêts et aux capacités des apprenants par le biais d'une progression allant de l'élémentaire au complexe. Sa démarche est basée sur l'enseignement des langues étrangères dans la pratique orale, en évitant l'utilisation de la langue maternelle et en insistant sur la maîtrise de la langue comme outil de communication. L'élève se souviendra de ce qu'il a appris et l'utilisera immédiatement.

Son objectif, « l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation... » (Cuq dir. 2003, op.cit. p. 237) aussi « les habiletés à lire et à écrire sont développées après apprentissage de l'habileté à parler... » (Germain, 1993, p. 127).

L'activité d'écriture est à l'arrière-plan, elle n'est pas considérée « comme un système autonome de communication » (ibid.), mais une activité orale subordonnée qui retranscrit ce que l'apprenant sait utiliser l'expression orale. Ce concept d'écriture est appelé « passage à l'écrit » ou « oral scriptural ». Par exemple, les exercices préférés dans les cours de conversation sont les questions et réponses dirigées par l'enseignant.

1.2.1.3 La méthodologie audio-orale (M.A.O)

La méthodologie audio-orale a été créée aux États-Unis durant la Seconde Guerre mondiale. Elle se base sur le behaviorisme linguistique. Elle pose l'hypothèse que l'enseignement-apprentissage d'une langue consiste en « l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes » (Cornaire & Raymond, idem, p. 5). Elle est basée sur des critères pour les séquences conditionnées d'amélioration du réflexe et de la stimulation « Stimulus-Réponse-Renforcement »

C'est pourquoi la méthode a largement profité des nouvelles technologies de l'époque, de ses enregistrements, de son support audiovisuel et de ses laboratoires de langues. « ... dont l'objectif est de répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées » (N. Hirschsprung, 2005, p. 31).

L'objectif essentiel de cette méthodologie étant la communication en langue enseignée « les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et production orale et écrite) sont ciblées en vue de la communication de tous les jours » (Germain, op. cit. p. 142).

Cependant, tout comme la méthode directe, dans M.A.O., l'écriture est réduite à l'arrière-plan et l'oral est toujours une priorité. Cornaire & Raymond (1999) remarque :

Quant à l'expression écrite, on est frappé par le petit nombre des activités proposées, lesquelles se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique ; ou bien se limitent à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral (op. cit. pp. 5-6).

Il n'est toujours pas question d'un véritable enseignement-apprentissage de la production écrite, d'une véritable communication écrite et surtout d'une latitude à l'écrit. Nous allons voir qu'avec la méthodologie S.G.A.V qui a suivi la M.A.O, la situation ne s'est pas progressée.

1.2.1.4 La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV)

La méthode S.G.A.V a été développée par Peter Guberina à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb dans les années 50. L'objectif est d'apprendre la communication quotidienne de la langue parlée.

À travers des conversations et des films enregistrés, dans lesquels des images contextuelles liées à l'enregistrement se produisent, l'apprenant est guidé, orienté pour accéder à la communication de manière holistique.

Par conséquent, dans la SGAV, l'oral prend toujours le pas sur l'écrit. Après une soixantaine d'heures de cours qu'un passage à l'écrit est fait et cela, via la dictée qui « devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire » (Cornaire & Raymond, op. cit. p. 8).

Donc, l'écriture est vue comme une activité dérivée de l'oral. Alors, il faudra attendre l'arrivée de l'approche communicative pour que cette compétence obtienne le statut mérité.

1.2.1.5 La méthodologie communicative

L'approche communicative s'est développée au cours des années 70 en contre-révolution aux méthodologies précédentes, et particulièrement aux méthodologies audio-orales et SGAV.

Elle réfute le béhaviorisme afin d'adopter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu'« il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes, mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens » (Bérard, 1991, p. 32). On participe donc, à un cadrage, sur le sens longtemps négligé au détriment de structures à apprendre par cœur.

La méthodologie communicative ne considère pas seulement la langue comme un moyen de communication (comme l'envisagent les méthodologies audio-orales et S.G.A.V), mais la considère également comme une interaction sociale. Comme Germain (1993) l'a souligné, il vise à utiliser une compétence de communication dans laquelle le langage, la sociologie, le discours et les éléments stratégiques sont impliqués.

Dans cette approche, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur (op. cit. p. 203-204).

La mise en valeur est en amont la notion de besoin : « Les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants... » (Cornaire & Raymond., 1999, op.cit. p. 11). Ainsi, selon les besoins des apprenants, quatre compétences linguistiques sont développées tout en favorisant l'interaction entre les apprenants. Grâce à des méthodes de communication, des compétences d'expression écrite sont nécessaires et reprennent leur place « de plus en plus d'importance, étant donné que les besoins peuvent

prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc. » (*op. cit.* p. 12).

Les activités de l'écrit, désormais, consistent à produire des textes en contexte visant une vraie compétence de communication ; en plus des activités de production les plus classiques, les activités créatives (la simulation par exemple) voient le jour et il ne s'agit plus de limiter le contenu produit au niveau de la phrase, mais d'un problème au niveau du texte.

Cependant, il convient de noter que même si la communication ne vise plus seulement les compétences de l'oral, mais aussi les compétences de l'écrit, même si l'écriture reprend, la production écrite reste une mauvaise relation au début de la méthode de communication avant les années 1990. Cette période commencera à ressentir l'influence de la méthode d'enseignement de l'écriture.

Ainsi, à l'issue de cette liste des méthodologies des langues étrangères, nous remarquons que pendant longtemps, l'activité d'écriture n'a pas été vue comme une activité primordiale ni comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire à faire acquérir et à enseigner. Elles ont privilégié l'oral, par contre l'écrit a toujours occupé la seconde place jusqu'à la venue de l'approche communicative.

De nos jours, dans les salles de classe de langue, où dispose un enseignement à visée communicative, qui repose sur les besoins de l'apprenant, la production écrite a gagné en matière d'importance, de ce fait, les recherches dans ce domaine ont pris un nouvel essor. On ne se contente plus de mettre l'apprenant devant des textes bien formés et de lui demander d'en écrire un. Ce qui est capital, désormais, c'est de préciser les opérations cognitives qui entrent en jeu dans l'écriture et d'inciter les apprenants à s'y entraîner.

Cependant, malgré l'impact positif de l'approche communicative, tous les problèmes n'ont pas été résolus, « les retombées (de ces changements) dans les matériels pédagogiques restent mineures » (*op. cit.* p. 178) ; l'enseignement / apprentissage de la production écrite rencontre toujours des difficultés.

Ce sont ces difficultés que nous essaierons de révéler dans la suite de cette étude en revenant aux processus et stratégies de production écrite en langues étrangères et au focus des apprenants.

Pour finir, vous devez également considérer les travaux écrits dans la langue maternelle présentés dans le chapitre précédent, car grâce à la recherche dans ce domaine, des hypothèses sur l'écriture dans les langues étrangères ont été développées.

1.3. Qu'est-ce que la production écrite en FLE ?

Nous allons d'abord essayer de définir le travail écrit afin d'étudier le processus d'écriture en langue étrangère avec les difficultés associées.

1.3.1. Établir une définition de production écrite en FLE

L'enseignement des langues signifie tout d'abord que, grâce à la mobilisation des capacités rationnelles et des connaissances des codes culturels des pays dont on apprend la langue, les apprenants peuvent utiliser la grammaire, la prononciation, la syntaxe, la morphologie et les connaissances sémantiques pour s'exprimer par écrit et à l'oral dans diverses situations. Les documents écrits ne sont pas de simples transcriptions de l'oral ni des phrases juxtaposées de forme appropriée.

Pendant longtemps, l'enseignement de l'expression s'est limité à la grammaire des phrases simples ou complexes. Les tendances actuelles enrichissent l'apprentissage dans une grammaire de texte (maniement des anaphores lexicales ou pronominales, maîtrise de la variation thématique, etc.).

Il n'est pas facile d'exprimer des idées de manière correcte et cohérente. À l'oral, la tolérance aux erreurs est plus élevée, car nous pouvons toujours comprendre les informations de l'interlocuteur et le corriger spontanément. Cependant, à l'écrit, le destinataire n'existe pas et nous ne pouvons pas compter sur sa réponse pour corriger le message. Planifiez l'écriture de manière à ne pas gêner la lecture ; prévoir un écrit de manière à ne laisser aucun obstacle à la lecture. Par conséquent, l'apprenant doit apprendre à écrire et s'habituer à l'activité d'écriture.

Donc, « l'apprenant en langue étrangère devra mobiliser des compétences multiples pour arriver à s'exprimer ; compétences linguistiques, communicatives, relationnelles et disciplinaires » (Barthélemy et al. 2011, p. 89).

Sur le plan didactique, le fait d'écrire signifie entrer en communication avec un interlocuteur²¹ au moyen d'un texte. Cette dernière doit être conforme aux caractéristiques sociales et linguistiques (langue et écriture) de l'écriture écrite. En conséquence, l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture soulèvent plusieurs questions, dont la plus importante est liée à la difficulté de rendre les jeunes scénaristes compétents à la fois dans l'organisation de la forme

²¹ Apparition unique lors de la lecture. Du point de vue d'Isabelle Gruca, nous pensons que l'enseignement communicatif ne sépare pas la langue et la langue des pratiques sociales qui lui donnent un sens. En ce sens, l'écrit n'est pas décontextualisé et les écrits fonctionnels (réponse à une invitation, demande d'une information, etc.) permettent d'ancrer l'écrit dans une situation de communication bien définie. (Gruca, 2005, op.cit. p. 189).

et du contenu comme l'évoquent Acrà et Caravita (1993) : « Apprendre quelque chose signifie non seulement avoir la capacité de produire des expressions verbales justes, mais aussi les produire de façon appropriée, c'est-à-dire les utiliser dans des contextes situationnels et intentionnels justes » (p. 98).

C'est pourquoi il est nécessaire d'enseigner aux apprenants-scripteurs la construction des modèles d'écriture cohérents et les fragments du monde qu'ils veulent décrire. Ils doivent également être autorisés à découvrir comment extraire les macros et micros-structures correspondant à leurs objectifs et aux caractéristiques contextuelles de ces modèles.

Ils doivent avoir la capacité de revoir constamment leurs objectifs, plans et contenus. Les vraies tâches sont la meilleure méthode. Ils répondent aux besoins et circonstances réels. Selon Englert (1990)²² :

« Pour rendre un lecteur compétent, s'il est nécessaire de lui fournir les connaissances concernant les différentes manières d'organiser un texte, il faut aussi connaître le processus d'écriture et avoir un vocabulaire pour en parler. Dans la même perspective, pour devenir un scripteur compétent, il faut acquérir une compréhension du processus et pouvoir le diriger » (p. 132).

Dans le domaine des langues étrangères, en particulier depuis l'émergence de l'approche communicative, les produits écrits ont le même statut que savoir écrire de la langue maternelle. C'est une capacité des apprenants à acquérir la compétence de produire différents types de textes en réponse aux intentions de communication : ils écrivent pour des fins de lecture. Par conséquent, il s'agit en fait d'apprendre et de communiquer en langue étrangère.

L'apprenant est conduit à former et à exprimer ses sentiments et ses idées pour les communiquer et donc, à adapter sa compétence de communication écrite qui se définit de telle « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* » (Bouchard, cité par Pouliot, 1993, p. 120).

Selon Albert (1998, p. 60-61), cette compétence implique cinq niveaux de composantes à des degrés différents de la production :

- Compétence linguistique : compétence lexicale et compétence grammaticale (syntaxe, morphologie) ;

²² Englert C.-S., « Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction », 1990. Cité par Deschênes A. J., (1995), op. cit. p. 132.

- Compétence socioculturelle : « connaissances et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissances de l'histoire culturelle » (ibid.) ;
- Compétence référentielle : « connaissances des domaines d'expériences et des objets du monde » (Moirand, 1982, p. 20) ;
- Compétence discursive/ pragmatique : c'est la capacité à produire un texte correspondant à une vraie situation de communication ;
- Compétence cognitive : celle qui met en œuvre le processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/ apprentissage de la langue (op. cit. p. 15).

Alors, la création de texte nécessite une interaction entre ces compétences, et les apprenants seront utilisés dans le processus d'écriture. Mais en même temps, « *il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée* » (Weber, 199, p. 62). Cela voudrait dire que l'apprenant doit écrire son texte de manière correcte, intelligente et organisée, ce qui représente un comportement d'écriture très complexe.

C'est pour cette raison, et parallèlement à l'usage d'un ensemble de savoirs (grammaire, lexicale, syntaxe, orthographe, etc.), l'apprenant est obligé d'accomplir une série d'opérations intellectuelles que de nombreux didacticiens (comme les travaux de Beaugrande, 1984 ; ceux de Scardamalia et Bereiter, 1987 ; cf. et Cornaire et Raymond, 1999).

Ils ont essayé de mettre à jour à travers des modèles de l'évolution de l'écriture, mot qui désigne « *toute opération mentale qui sert à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production d'écriture* » (Whalen, 1994, p. 52). Le but de ces recherches était de démontrer le processus mécaniquement déclenché lorsque l'apprenant-scripteur produit son texte et de comprendre ce qui se passe dans sa tête.

Ces modèles de processus étaient à l'origine conçus pour étudier les expressions écrites de la langue maternelle, et ont ensuite été appliqués aux expressions écrites des langues étrangères, et ces modèles ont été utilisés pour décrire et formaliser la production écrite (Alamargot et Chanquoy, 2002, p. 4).

Pour mieux comprendre et définir ce qu'est un travail écrit et sa complexité, nous utilisons le modèle de processus d'écriture, qui établit une base théorique pour étudier le processus d'écriture de la langue maternelle afin de voir les opérations intellectuelles qui conduisent à la performance d'écriture et à la production de texte.

1.3.2. Les obstacles de la production écrite en langue étrangère

Le modèle du processus d'écriture de Hayes et Flower montre que les connaissances, les compétences et le traitement de l'information sont les conditions qui contribuent à la production de texte standardisé et l'activité ne se limite pas à des activités d'écriture, visant à vérifier la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, etc. Il s'agit d'une tâche cognitive complexe et grâce à ces compétences, l'apprenant-scripteur peut trouver le raisonnement des vers dans la perspective de Vigner (2001). : « *Écrire un texte rassemble un nombre important d'opérations et la gestion simultanée par l'élève ne manque pas de poser de problème* », (p. 73). La complexité de l'écriture est un problème en soi, ce qui la rend plus difficile à obtenir que la production orale.

Ces arguments s'appliquent également aux œuvres écrites en langues étrangères, car le processus de production l'est, les défis de l'écriture sont donc les mêmes que ceux de la langue maternelle.

Pour les apprenants de langues étrangères, les obstacles représentés par la complexité de l'écriture elle-même se superposent au manque de maîtrise de la langue, ce qui est susceptible d'éclaircir toutes les raisons de comprendre cette tâche, ce qui est de nature à balayer tout raisonnement qui entendrait cette tâche plus facile à réaliser en langue étrangère. Alarcon affirme que (2001) : « *il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile* » (p. 4).

Au contraire, les non-natifs se retrouvent confrontés à un système de langues inconnues et se sentent pauvres dans la plupart des cas. Par conséquent, sa tâche sera plus difficile.

En outre, Wolff (1996) a souligné que même si les apprenants de langues étrangères rencontraient les mêmes problèmes que les locuteurs natifs, il rencontrait toujours plus de difficultés. Ce dernier est de type linguistique, notamment au niveau du vocabulaire, et d'ordre social et culturel, car chaque langue a ses propres caractéristiques rhétoriques.

Dans nos objectifs cognitifs, ces difficultés supplémentaires correspondent aux deux aspects de la connaissance selon Tardif (1997) :

- Les connaissances procédurales qui « correspondent au comment de l'action aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action » (op. cit. p. 50).

- Les connaissances déclaratives qui correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, à des savoirs tels que la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes. Elles permettent la mise en application des connaissances procédurales (p. 48-49) ;

Chacune de ces catégories de connaissances pose des difficultés spécifiques. Par conséquent, la gestion des difficultés liées aux stratégies de production écrite et les difficultés liées aux processus de production écrite font partie des connaissances dites procédurales, tandis que la gestion des difficultés linguistiques et de certaines difficultés sociales et culturelles est une connaissance déclarative.

Aussi, puisqu'il s'agit d'une production écrite, il s'avère qu'un autre champ de connaissances a été mobilisé. Ce sont lesdites connaissances de référence (Alamargot *et al.* 2005, p. 4). Il y a un impact de la méconnaissance du référent aussi bien sur la communication orale que sur la communication écrite. Cet impact est plus important dans la situation de la communication écrite, parce qu'il est plus difficile de contrôler les ambiguïtés ou incompréhensions causées par un manque de connaissance du référent à l'écrit causée par l'absence physique de l'interlocuteur.

Donc, Les difficultés liées aux connaissances déclaratives et procédurales doivent être accrues, et les difficultés liées aux connaissances présumées doivent être considérées comme le quatrième type de difficultés rencontrées par les scripteurs de langues étrangères.

La suite de nos propos se concentrera sur les quatre difficultés discutées ci-dessous et les remédiations possibles qu'on pourrait apporter.

1.3.2.1. Processus et stratégies de la compétence de l'écrit

Afin de révéler les difficultés liées au processus d'écriture dans une langue étrangère, nous nous référerons à diverses études menées pour montrer les comportements que les apprenants adoptent généralement les langues étrangères et sont les plus concernés par les chercheurs dans le processus de planification et de mise en œuvre. Dans le texte et la révision.

Concernant cette étude, nous pouvons souligner les trois points suivants :

- a) Le grand nombre d'études menées comprend généralement des études de cas, où la population étudiée se compose d'un nombre limité d'apprenants (Victori, 1994, 04 apprenants ; Raims, 1987, 08 apprenants ; Zamel, 1983, 06 apprenants). Cependant, ces petites populations permettent de prendre en compte les caractéristiques personnelles de

l'apprenant et de former des échantillons homogènes pour obtenir de meilleures données. En effet, pour les apprenants de langues étrangères, ils constituent généralement une hétérogénéité dans l'expertise rédactionnelle de leur langue maternelle et de leur niveau de langue étrangère. Il est souvent difficile de faire un plan d'expérimentation, c'est ce qui « conduit souvent à des données disparates, particulièrement complexes à analyser » (M.-L. Barbier, 2004, p. 182), de plus, Raims (1985, p. 231) a souligné qu'il est possible de tirer quelques généralisations d'études de cas.

- b) La compétence de l'écrit est identique dans toutes les langues. L'étude du processus d'écriture en langue étrangère s'inspire du modèle d'écriture en langue maternelle, y compris l'étude de la conversion de stratégie de la langue maternelle à l'acquisition de langues étrangères (Barbier, 2004, op. cit. p. 184). De nombreux chercheurs ont conclu (Raims, 1987, Silva, 1993) qu'un scripteur qualifié et expérimenté, qui « en cas de difficultés [...] sait quelles stratégies mettre en œuvre » (Cornaire et Raymond, 1999, op. cit. p. 55), le serait aussi en langue étrangère. Par stratégie, on désigne « un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but » (op. cit. p. 53).
- c) Cependant, comme le travail écrit des apprenants de langues étrangères est différent, une étude comparative a également été menée entre des apprenants de langues étrangères de niveau élémentaire (débutants) et d'autres apprenants de langues étrangères de niveau avancé (compétents) (Cumming, 1989).

Nous avons conclu que les hétéroglottes sont difficiles à observer quand ils écrivent en langue étrangère ; puis, la compétence de l'écrit est universelle et transversale aux langues, car c'est une compétence de discours ; mais par contre, le niveau des apprenants en langue étrangère agit sur la capacité de transfert de la compétence à l'écrit de la langue maternelle à la langue étrangère.

Pour l'étape de planification, les études de Silva (1993, p. 651) démontrent que les scripteurs en langue étrangère organisent moins que les scripteurs de langue maternelle, alors que Zamel (1983, p. 172)²³ confirme que ses apprenants dégourdis en langue étrangère donnent beaucoup de temps à la planification : ils essaient de voir comment les écrire. À cette fin, ils organisent leurs idées au moyen de listes de contrôle, de notes ou de graphiques. De même, contrairement à la recherche de Zamel, les apprenants compétents en langues étrangères de Victori (1999, p. 545) confirment, lorsqu'on leur demande, d'élaborer un plan (mentalement

²³ Zamel Vivian, (1983). « The Composing Process of Advanced ESL Students: Six Case Studies », TESOL Quarterly 17, 2, pp.165-187, cité par Cornaire & Raymond, op. cit. p.59.

ou sur papier) avant de commencer à écrire et déclarer qu'ils ne sont pas obligés de s'y conformer pleinement. En effet, ils mettent parfois de côté des plans et font de nouvelles idées temporairement pendant le processus d'écriture.

Par conséquent, les apprenants-scripteurs de langue étrangère semblent avoir moins de projets que les natifs, mais en même temps ils inversent leurs opinions en planifiant les formes linguistiques qu'ils maîtrisent et en adaptant leur pensée.

Quant à Préfontaine (1998, p. 26), c'est ainsi qu'elle suit le chemin des scripteurs en langue étrangère, qui sont qualifiés dans le processus de planification :

- a) Il commence par faire une première liste des idées qu'il pourrait traiter, ensuite il l'évalue et la complète aux besoins.
- b) Il qualifie l'importance de chaque idée qu'il a afin de déterminer celles qui seront retenues comme principales et celles qui seront considérées comme complémentaires,
- c) Il élimine les idées facultatives,
- d) Il rajoute des idées à la consultation finale du texte.

Concernant les scripteurs en langue étrangère, moins habiles, ils ne consacrent pas de temps à l'organisation, la structurent et préfèrent « écrire selon [leur] inspiration » (Victori, 1999, p. 546). Ça les pousse, par conséquent, à écrire un seul jet et informe sur le manque de clarté et le but que l'on constate dans leurs écrits. Mais, lorsqu'ils essaient de hiérarchiser et planifier, ils « n'ont pas conscience des lecteurs » (Préfontaine, 1998, op. cit. p. 25). C'est pourquoi ils présentent les caractéristiques suivantes (ibid.) :

- a) On pense qu'il n'est pas nécessaire de mentionner explicitement le référent,
- b) Ils n'ont pas établi de liens clairs entre les idées,
- c) Ils sont réticents à relier les aspects du sujet entre eux, ils ne permettent pas de comprendre le fil conducteur du texte.

La mise en texte en langue étrangère démontre l'étape la plus laborieuse, la plus difficile, la moins productive et prend le plus de temps. Nous établissons ci-après un tableau de comparaison de la conduite de la mise en texte entre le scripteur habile et le scripteur novice :

Le scripteur habile	Le scripteur novice
<p>Il fait des pauses longues, écrit lentement et s'arrête souvent en cours de rédaction pour relire ce qu'il vient d'écrire.</p> <p>Il utilise ces pauses d'une manière plus fructueuse puisque, lorsqu'il se relit, il se concentre afin de voir si ce qu'il a écrit correspond bien à ce qu'il voulait dire, ceci en se relisant à haute voix et en dialoguant avec lui-même (Zamel, 1983, p. 173).</p> <p>Il se livre à un dialogue intérieur afin de confirmer ce qu'il a écrit.</p> <p>Il ne s'attarde pas à trouver les mots justes afin de poursuivre le développement de ses idées, et n'est pas dérouté par des difficultés lexicologiques.</p> <p>Il conçoit des stratégies : laisser un espace pour un mot inconnu, employer le mot inconnu en langue maternelle.</p> <p>Il se corrigera plus tard en utilisant le dictionnaire par exemple, l'essentiel étant de ne pas perdre l'idée (Zamel, 1983, op. cit. p. 175).</p>	<p>Il fait des pauses longues, écrit lentement, a recours au dictionnaire et s'arrête souvent en cours de rédaction en relisant ses phrases une par une ou deux par deux au lieu de longs passages (Raims, 1987, p. 242).</p> <p>Il se concentre afin de trouver les bons mots pour exprimer ses idées (op. cit. p. 248). Ceci l'entraîne donc à engendrer moins d'idées par rapport au temps écoulé.</p>

Tableau n° 2 « Comparaison entre le scripteur novice et le scripteur habile en langue étrangère lors la mise en texte ».

Les recherches se sont beaucoup plus intéressées à l'étape de la révision. Elles en ont souvent conclu que « réviser le texte » voudrait dire « réécrire le texte ».

Dans le cadre des recherches sur l'écrit en langue étrangère, les chercheurs se mettent d'accord en général sur les points suivants :

- Selon (Silva, 1993) les scripteurs en langue étrangère révisent davantage qu'en langue maternelle et plusieurs stratégies de révision utilisées en langue maternelle sont également exploitées en langue étrangère, les scripteurs moins habiles et habiles se différencient dans cette étape par leur but de révision. Cela voudrait dire que, les moins habiles ont une vision limitée sur des critères de réussite et ne se préoccupent pas de la cohérence du texte ni à la structuration des idées comme le font les compétents. Lorsqu'ils relisent leurs écrits, ils se

focalisent principalement sur les aspects de bas niveau tels que les formes grammaticales, les prépositions, le vocabulaire, et sur l'usage des temps corrects (Victori, 1999).

- Pour les scripteurs habiles, ils corrigent aussi les formes incorrectes, cependant, ils sont plus fixés sur la recherche de nouvelles idées, « travaillent plus volontiers la forme de leur argumentation » (Tognotti, 1997) et vérifient si leur texte est en accord avec l'objectif ciblé en amont. Donc, leur révision travaille également la restructuration de leur plan, impacte sur le contenu et le sens du message à transmettre : ils passent surtout par des corrections de haut niveau.

- Ajoutons que, durant leur révision, ces scripteurs compétents améliorent le contenu en tenant compte également des éventuels lecteurs, au contraire les moins habiles qui « écrivent souvent pour eux-mêmes » (*ibid.*) ou qui croient que leur texte est seulement destiné à l'enseignant (Victori, *op. cit.* p. 544). Pour ces apprenants, les idées, le contenu, le message ne passent pas devant l'exactitude linguistique.

Comme le montrent toutes les recherches sur le processus d'écriture en langue étrangère, les scripteurs les plus compétents sont ceux qui connaissent les exigences de l'écrit : ils sont conscients de la non-linéarité de la production écrite, savent refaire les phases de planification, de mise en texte et de révision, comme le dit Zamel (1983) : « Ces apprenants comprennent clairement ce que nécessite l'écriture. Ils savent quoi prévoir, comment s'y prendre et sur quoi se focaliser quand ils écrivent et réécrivent » (*op. cit.* p. 180).

Cette prise de conscience montre qu'ils ont réussi à transformer le processus d'écriture en une stratégie d'écriture, ce que nous comptons confirmer par notre expérimentation.

D'ailleurs, nous pouvons faire l'hypothèse que si ces apprenants réussissent mieux en langue étrangère, car ils sont déjà des scripteurs experts en leur langue maternelle et ils mobilisent une compétence de haut niveau établie en L1 lorsqu'ils écrivent en L2 et donc, qu'ils procèdent à un transfert de stratégies. Par ce fait, les apprenants-scripteurs faibles en langue étrangère ne seraient pas forcément faibles en langue maternelle, mais il leur manquerait la mobilisation de ces processus cités, parce qu'ils ont déjà un rapport fragile à l'écrit en langue maternelle, ce qui pourrait être à l'origine de cette faiblesse.

1.3.2.2. La qualité du texte écrit

Les recherches réalisées concernant la production de l'écrit en langue étrangère dévoilent « que les aspects linguistiques constituent une préoccupation importante pour les scripteurs... » (Lefrançois, 2001). Citons à titre d'exemple, Whalen & Ménard (1995, p. 399) leurs rapports indiquent que même si la grande majorité des révisions sont effectuées au

niveau linguistique de la langue maternelle et de la langue étrangère, la fréquence des révisions en langue étrangère accroît de 10% par rapport à la fréquence en langue maternelle, ajoutant que ces scripteurs révisent 5 fois plus l'orthographe (p. 402).

D'autres études ont complété des observations sur les questions linguistiques. Les recherches de Devine et Al. (1993)²⁴ montrent que les scripteurs mettent la grammaire et la précision de l'orthographe dans la qualité d'une « bonne écriture » (p. 208). Par conséquent, un apprenant confirme dans sa langue maternelle que la « bonne écriture » est : « écrire d'une manière cohérente et grammaticalement correcte » (ibid., P. 209).

Pour la question suivante « Que voudrais-tu améliorer dans tes écrits ? », un élève en langue étrangère répond qu'il veut « améliorer les fautes qu'[il fait] dans le temps des verbes » (ibid.). Une autre apprenante toujours en langue étrangère dit qu'« au lieu de penser la révision en termes de son contenu, elle la définit exclusivement en matière de grammaire et d'exactitude » (op. cit. p. 210) et parle de son texte « Je le lis et je corrige d'abord les fautes de grammaire et d'orthographe... Je vérifie les parties [du texte] et j'essaie de corriger les fautes » (ibid).

De toute évidence, les apprentis scripteurs, en particulier ceux en langue étrangère, accordent plus d'attention à la structure de surface. La vérification constante des règles morphosyntaxiques ou la recherche constante des mots appropriés devient donc une contrainte pour les processus de niveau supérieur, puisque les apprenants les ignorent ces derniers au détriment des processus de niveau inférieur. Selon Gaonac'h (1990, p. 48). Cela est dû à l'automatisation faible ou insuffisante des processus de bas niveau, par exemple, ces processus permettent l'application spontanée de règles d'orthographe. Cependant, afin de mettre en œuvre des stratégies de communication et d'être compris sans ambiguïté, les apprenants doivent automatiser entièrement ces opérations (Pendanx, 1998, p. 109) pour effectuer correctement les opérations avancées.

Il est certain que ce n'est pas la connaissance des règles de grammaire et de vocabulaire, qui seule peut garantir la maîtrise des expressions écrites. Cependant, puisque ces aspects de la langue affectent toute la qualité du texte et que leur compétence peut transférer des stratégies, leur application est essentielle pour atteindre le texte final, le texte voulu.

²⁴ Devine Joanne *et al.* (1993). « The Implications of Cognitive Models in L1 and L2 Writing », *Journal of Second Language Writing* 2, 3: pp. 203-225. Cité par Cornaire & Raymond, 1999, *op. cit.* p. 59.

1.3.2.3. Le transfert des stratégies à l'écrit

La compétence de l'écrit, « Contrairement à ce qui se passe dans l'ordre de l'oral [la composante linguistique] ne bénéficie pas [...] de la présence des autres composantes non verbales ou situationnelles. Le savoir linguistique doit être à même de compenser des absences » (Dabène, 1987, op. cit. p. 43). Les éléments propres à la communication verbale (du locuteur) tels que les mimiques, les gestes, les données perceptibles, l'intonation, l'interlocuteur sont absents de la rétroaction du scripteur. Contrairement au locuteur, le scripteur doit exprimer son idée clairement, il doit être plus compréhensible, plus explicite pour exprimer ses idées. Il exploite « un répertoire linguistique plus étendu et plus diversifié » (Simard, 1992, p. 286). En même temps, il faudrait respecter les normes de la langue écrite. Ce sont les éléments qui permettront d'améliorer la qualité du texte généré : plus les apprenants en langues se développent, la meilleure sera la qualité de leurs textes. La qualité prétendue du texte fait référence à la capacité du texte à être organisé en sous-compétences grâce à, des compétences linguistiques, capables de transmettre suffisamment d'informations et d'avoir une bonne structure dans la langue. Ces sous-compétences impliquent :

a) La morphosyntaxe : Les composants de la grammaire d'une langue traitent des ensembles de règles qui contrôlent l'ordre des mots dans les phrases et les morphèmes grammaticaux fléchis. Ces derniers sont des marqueurs des caractéristiques grammaticales, des changements dans le texte et le nombre de noms et d'adjectifs, le temps, la personne du nom, aspect des verbes et mode. La morphosyntaxe est un critère important de la production particulièrement, de la production écrite où les normes de sa langue écrite sont notamment à respecter du fait de cet aspect différé. Dans les communications retardées, l'utilisation correcte des outils de grammaire peut transmettre des messages au contenu clair et sans ambiguïté. Dans la communication verbale, même si les erreurs grammaticales peuvent conduire à une mauvaise compréhension, le partage de mots entre interlocuteurs peut souvent compenser les difficultés de compréhension.

b) L'orthographe : est un aspect important de la production écrite, car les erreurs d'orthographe sont le point qu'on remarque le plus dans un texte à première lecture. Le non-respect de ce point de langue peut entraîner la dévalorisation du message que véhicule le texte et pose des problèmes de lecture, de mauvaise compréhension et même d'incompréhension. L'orthographe lexicale concerne la manière d'écrire les mots comme on les trouve dans le dictionnaire, et l'orthographe grammaticale qui se rend à l'application des règles de grammaire.

c) Le lexique : évalué en termes de richesse, de variété, de spécificité. En ce qui concerne les dictionnaires, la qualité souvent mentionnée est la précision, l'exactitude et l'adéquation. Le scripteur doit choisir des mots en fonction du contenu à communiquer, de l'environnement dans lequel la langue est placée et de la situation de communication du discours inséré.

De ce fait, les apprenants-scripteurs « doivent avoir un niveau raisonnable de connaissances lexico- morphosyntaxiques en langue étrangère pour traduire leurs idées dans une forme linguistique acceptable » (Whalen & Ménard, 1995, p. 382). Plusieurs chercheurs se permettent de dire que la compétence linguistique en langue étrangère conduirait davantage la qualité d'un texte (Cumming, 1989, p. 121). Donc, une compétence linguistique insuffisante pourrait ne pas permettre l'achèvement de la tâche (Devine et Al. 1993, p. 128) ou, même si elle s'accomplit, elle ne maintiendra pas le niveau de maîtrise voulu de l'écriture atteint en langue maternelle parce que, la quantité d'informations sera diminuée et la syntaxe simplifiée. À cet effet, la production étant associée à un savoir orthographique, lexical ou morphosyntaxique, durant leur production, les apprenants munis d'un savoir linguistique insuffisant choisissent la discrimination des informations à passer, car un choix pareil leur permet d'utiliser un vocabulaire limité et une syntaxe moins complexe ; tandis que les apprenants dotés d'un savoir linguistique suffisant peuvent préserver le niveau de rédaction de leur langue maternelle.

En parallèle, l'accomplissement de la tâche rédactionnelle en langue étrangère demande le recours aux processus de haut niveau acquis en langue maternelle. Cependant, il semblerait qu'un niveau faible en langue cible a pour but « d'empêcher le transfert, de la langue maternelle à la langue étrangère, de certaines compétences qui, pourtant, pourraient paraître universelles : les insuffisances linguistiques semblent avoir pour effet de « court-circuiter » la mise en œuvre de processus de haut niveau » (Coirier et al. 1996, p. 213).

Ces travaux soutenus par de nombreuses recherches, dont Barbier (1998) marque un inventaire, sont surtout développés à travers deux études de Sasaki et Hirose, l'une complétant l'autre (Barbier, 1998, p. 364). La première étude (Hirose et Sasaki, 1994), réalisée avec des apprenants japonais étudiant l'anglais, avait démontré que l'habileté à la compétence de l'écrit en L1 justifiait 60% des performances obtenues en L2. La deuxième étude (Sasaki et Hirose, 1996), réalisée également avec des apprenants japonais en anglais langue étrangère, mais d'un niveau linguistique moins habile que les apprenants de la première recherche, avait prouvé que l'habileté à la production écrite ne justifiait que 18% des performances obtenues en L2.

À la fin de ces deux études, les chercheurs ont conclu que « le degré d'habileté rédactionnelle en L1 [était] un facteur explicatif des performances en L2 seulement à partir d'un certain niveau de maîtrise des connaissances linguistiques en L2 » (Barbier, 1998, p. 364).

Ces études confirment que, pour pouvoir déclencher les compétences existantes de l'écrit en langue maternelle et les transférer dans la langue cible, le scripteur doit avoir arrivé un niveau minimum de compétence linguistique en L2. Effectivement, si l'on veut organiser ou réviser son texte, un ensemble de savoirs (morphosyntaxique, orthographique et lexical) s'avère obligatoire. La connaissance linguistique fait alors contrainte à deux niveaux : l'usage des stratégies d'écriture et l'expression des idées.

Même réduit, ce savoir est fondamental dans la performance des scripteurs et qu'il serait un facteur plus capital que le processus d'écriture. Cependant, dans des conditions régulières, la compétence linguistique ne peut pas définir à elle seule le niveau à l'écriture ; elle représente « un facteur additif augmentant la qualité du texte » (Cumming, 1989, p. 81) qui permet la mise en action du processus d'écriture qui constitue la deuxième condition pour la réalisation de l'activité rédactionnelle.

Au final, il serait plus convenable de conclure que l'un ne va pas sans l'autre. La possession d'un savoir linguistique sans connaître les exigences qu'impliquent l'écriture et ne permettra pas à l'apprenant de produire un texte correct ; de même qu'une compétence linguistique limitée ne lui permet pas de concevoir un contenu avec une quantité d'informations structurées et suffisantes d'une manière linguistiquement juste.

1.3.2.4. Les obstacles socioculturels

En communication, les problèmes culturels sont puissants et la compréhension des règles linguistiques de la fonction langagière est insuffisante pour garantir des compétences en communication orale et écrite. Par conséquent, les compétences linguistiques doivent être accompagnées de connaissances culturelles et sociales, qui répondront probablement aux attentes des destinataires du discours, car « la visée vers l'auditoire est primordiale » (Golder & Favart, 2003, p. 200).

Lors de l'analyse des textes des apprenants de langues étrangères, nous avons constaté que les problèmes qui se posaient ne se situaient pas seulement au niveau de la grammaire, de l'orthographe et du vocabulaire, mais aussi au niveau de l'organisation du discours et de la culture rhétorique (Kaplan, 1988). Les apprenants qui produisent des textes en langue étrangère doivent communiquer en tenant compte du contexte culturel et des lecteurs de

langue maternelle, ils doivent donc savoir quoi dire / écrire (aspect culturel) et comment dire / écrire (contenu rhétorique).

Cet objectif vise l'acquisition d'une compétence sociolinguistique et socioculturelle qui s'avère indispensable. Elle est définie selon le Cadre européen de référence pour les langues comme « la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (Conseil de l'Europe, 2001 p. 93).

Dans le cas inverse, c'est-à-dire si cette compétence fait défaut, le scripteur aura tendance à utiliser les références, les styles, les conventions qui fonctionnent dans sa propre culture et donc procèdera à un transfert négatif puisque les façons de raisonner, de penser changent selon les raisonnements culturels. Par conséquent, dans une situation de communication donnée, il ne répondra pas aux attentes des lecteurs locaux dans la langue cible. Cela peut affecter la qualité du texte en raison des principes rhétoriques, qui ne seront pas respectées « qui relève d'une mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur » (Vigner, 2001, p. 86).

Un travail de recherche réalisé par Söter (1988, cité par Lefrançois, 2001) prouve l'existence de ces transferts négatifs d'une langue à une autre. Ce chercheur, a comparé des textes écrits en anglais par des élèves anglophones et par des élèves d'origines arabe et vietnamienne vivant tous en Australie, a résulté que ces deux derniers groupes de scripteurs (vietnamiens et arabes) exploitaient inévitablement des caractéristiques rhétoriques de leur langue maternelle. Söter (ibid.) a remarqué que :

- Il existait des différences au niveau de la structure rhétorique des textes ;
- Les Arabes ont tendance à faire des descriptions qui passent pour des digressions ;
- Les Vietnamiens sont surtout préoccupés par la présentation du contexte et des attributs des personnages ;
- Les Vietnamiens réalisent plus de dialogues.

Certes, les stratégies rhétoriques (comme l'utilisation d'exemples et de comparaisons) sont des éléments communs à la plupart des langues, et leur transmission ne devrait pas poser de problèmes majeurs pour comprendre le texte. Mais selon la culture, certaines règles du discours (telles que l'organisation du texte, les normes et les conventions) s'avèrent différentes. Le type de texte peut varier dans sa structure. Par exemple, les lettres écrites chez les francophones sont différentes de celles des Néerlandais : les francophones saluent d'abord et laissent leur nom en fin d'interaction tandis que les Néerlandais commencent en donnant

leur nom (Debrock et al. 1999). Concernant les Anglo-saxons, qui s'étonnent par le « caractère ampoulé des formules de salutations employées par les francophones dans leurs lettres officielles » (Simard, 1992, p. 278, cité par Cornaire & Raymond, op. cit. p. 64).

Or, une évolution positive des coutumes sociales peut également se produire, en fonction de la proximité de la culture et de la proximité de langues telles que le français et l'espagnol (lettres, structures syntaxiques ...). Ces transferts dépendent considérablement de la compétence linguistique des langues étrangères (Yen-Ren, 1996 ; Lefrançois, 2001).

Par conséquent, même si la compétence culturelle est essentielle pour la production écrite, elle ne peut pas exister isolément de la compétence linguistique, tout comme le transfert des stratégies d'écriture ne peut se faire sans une maîtrise minimale de cette connaissance de la langue (savoir linguistique).

1.3.2.5. La connaissance référentielle

Tout comme « comment écrire ? » remet en question la compétence socioculturelle et les connaissances rhétoriques, « quoi écrire ? » remet également en question les connaissances référentielles et pose une autre difficulté au scripteur.

En fait, lors de l'écriture d'un texte, ce dernier déterminera le contenu en fonction du sujet de son écriture et demandera des connaissances sur un certain domaine (un sujet spécifique) puisque « On ne saurait écrire, [...], sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine » (Vigner, 2001, p. 81).

Cette connaissance, dite référentielle, est définie comme la connaissance du monde, est placée par Alexander et Al. (1991, cité par Kellogg, 1999, p. 72) dans la connaissance des types de concepts, y compris la connaissance du discours et la connaissance du sujet. Selon Kellogg « la connaissance discursive [qui] réfère à la connaissance de la langue et à ses usages » (1999, p. 74) qui impliquent des connaissances de vocabulaire et de syntaxe, des connaissances rhétoriques et des connaissances en structure de texte (explicative, argumentative, descriptive ...). Pour la connaissance thématique, elle engage la connaissance à contenu disciplinaire et la connaissance d'un domaine, qui veut dire relative à un champ particulier. Comme connaître les parties du corps, fait partie de la connaissance d'un domaine, connaître des choses de manière plus détaillées et distinctes à ce sujet fait partie de la connaissance à contenu disciplinaire. Par conséquent, ce dernier implique des connaissances spécifiques, tandis que le premier implique des connaissances « communes » sur le sujet.

En plus des recherches d'Alexander et Al., Olive et Al. (1997, p. 72). Ont également mené des recherches et ont expliqué que la connaissance discursive et la connaissance thématique « deux grands ordres de connaissances [qui] contribuent à la maîtrise de l'activité rédactionnelle ». « La qualité du texte produit dépend du niveau de connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique » (p. 72-73).

On ajoute l'impact de la L2 et des compétences socioculturelles sur la qualité du texte, la connaissance des allégations est un autre aspect qui contribue à la rédaction d'un discours de haute qualité, c'est-à-dire que le discours contient une grande quantité d'informations avec une structure linguistique suffisante.

La plupart des recherches portent sur les connaissances de référence, impliquant une compréhension orale ou écrite (Carrel, 1983 ; Gaonac'h citation, 1987, p. 2. 165-166 ; recherches menées par Recht et Leslie en 1998, citées par Tardif en 1997, p. 1. 55-56), et il y a moins de recherches sur la relation entre les performances de rédaction et les domaines de connaissances. De plus, ils sont essentiellement basés sur la langue maternelle.

Cependant, parce que dans certains cas la situation d'un apprenant d'une langue seconde est similaire à celle d'un enfant d'une première langue (Wolff, 1996, p. 110), nous expliquerons ces deux à partir de ces études ; qu'il y ait une relation entre les variables, c'est-à-dire : plus le scripteur connaît le sujet de l'écriture et le maîtrise, donc plus son texte est riche en informations.

De plus, ces études montrent également que grâce à des sujets familiers peuvent mieux organiser les idées à travers le texte (Kellogg, 1999, p. 73), ce qui contribue alors à améliorer la qualité du texte.

De même, les connaissances de référence aideront à planifier les activités et donc, l'activité de mise en texte, même si celle-ci requiert pareillement une compétence linguistique et socioculturelle. Selon (Tardif, 1997, p. 55). Sans connaissance spécifique, un excellent sens de l'écriture ne sera d'aucune utilité pour les apprenants.

Alors, les apprenants de langues étrangères sont déjà confrontés à des contraintes et des difficultés en production écrite, socioculturelle et linguistique lorsqu'ils écrivent. S'ils sont confrontés à un sujet qu'ils ne connaissent pas ou ne savent pas, ils se sentiront même démotivés. Il n'y a rien à dire, surtout si ce sujet d'écriture comprend des connaissances de référence liées au pays et à la langue et à la culture cible.

Par conséquent, l'écriture de texte implique plusieurs niveaux de connaissances, ce qui pose de grandes difficultés aux scripteurs, en particulier aux apprenants-scripteurs en langues étrangères. Pour certains, ils sont impuissants avant d'écrire dans leur langue maternelle, tandis que pour d'autres même " ils ont réussi cette tâche en L1 et ont souvent eu besoin de l'aide de différents niveaux de connaissances, car « l'habileté rédactionnelle en L2 implique bien plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique » (Lefrançois, 2001). D'ailleurs, c'est ce que Vigner (1982) certifie quand il écrit :

Ne s'agit plus seulement d'apprendre en situation le système de la langue, mais véritablement d'apprendre à communiquer en se référant tout autant au code linguistique qu'aux règles sociales et culturelles qui dans un milieu donné régissent l'échange langagier, (op.cit. p. 4).

Donc, les scripteurs de langues étrangères ont souvent besoin d'aide pour atteindre les objectifs fixés dans le travail écrit. C'est pourquoi dans le reste de nos recherches, nous verrons comment remédier aux difficultés des apprenants et discuter des pratiques qui peuvent répondre à leurs besoins.

Conclusion chapitre 1

À la lumière des théories autour de l'écrit que nous venons de voir tout au long de ce chapitre, nous pouvons d'ores et déjà avancer qu'elles constituent les références phares en ce qui concerne notre travail de recherche. Les stratégies de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français en langue maternelle ont inspiré fortement les méthodes et approches du français langue étrangère.

Chapitre 2 : Le processus de la production écrite en langue étrangère

Nous avons remarqué que parmi les apprenants de langues étrangères, il y en a ceux pour qui le processus d'écriture peut paraître complexe, car il est incomplet. Le rythme d'un élève à un autre étant différent, les scripteurs novices et ceux qui sont habituellement plus habiles ne développent pas la compétence scripturale de la même manière. Les apprenants sans ressources acquises, suffisantes au préalable, peinent à se prendre en charge, manquant d'autonomie langagière. Ainsi, ils « tombent en panne d'idées », selon (Préfontaine, 1998, p. 146), car ils rencontrent des problèmes de cohérence, mais pas seulement, car ils oublient souvent leur objectif d'écriture et ne trouvent pas toujours les bons mots. Aussi, ils s'attardent trop sur les erreurs de surface et ne savent pas comment parcourir de nouveau ce qu'ils viennent d'écrire.

Pour remédier à cette situation problème, deux chercheurs en didactique ont proposé des solutions. Selon Chartrand (2006, p. 16-17), qui emprunte la notion à J. Bruner²⁵, trouvant qu'il faudrait orienter les apprenants, les mettre sur la bonne voie en adoptant une attitude « d'échafaudage » par l'intermédiaire de créations d'outils permettant de développer la capacité d'autocontrôle des apprenants lorsqu'ils écrivent. Alors que selon Tardif (1997, p. 93), il faudrait enseigner le processus de la compétence à l'écrit de manière explicite aux apprenants et les orienter « graduellement vers une pratique de plus en plus autonome » (op. cit. p. 376). En fait, il suggère qu'il y ait un suivi en permanence et un guidage progressif.

2.1. Enseigner l'écriture en langue étrangère

Les propositions de ces deux chercheurs cités ci-dessus ainsi que le constat de Fortier et Préfontaine (1989, p. 270), qui confirment que « le scripteur deviendra de plus en plus habile au fur et à mesure qu'il maîtrisera la pratique de chacune des étapes à franchir », nous encouragent à penser que l'enseignant pourrait travailler chaque étape du processus en production écrite de l'apprenant en lui donnant les outils et le soutien nécessaires jusqu'à ce qu'il apprenne une certaine latitude. Dans ce contexte, nous suggérons ici des moyens pour que la planification, la mise en texte et enfin la révision : soient travaillées et enseignées de manière guidée et explicite.

²⁵ Bruner accorde beaucoup d'importance aux facteurs innés dans le développement cognitif de l'enfant. Selon lui, l'enfant est doté de capacités qui ont été sélectionnées au fil du temps, par l'évolution phylogénétique en puisant de sa culture. Ajoutant à cela le rôle de l'environnement qui est primordial dans le développement cognitif de ce dernier.

Commençons par la première étape qu'est la planification, étape fondamentale qui influence toute la production : plus elle sera décidée avec attention, plus la réalisation de la mise en texte sera facile. À cette phase, avant le commencement de la rédaction, l'apprenant est dans l'obligation de répondre à une série de questions, afin de reconnaître les éléments variés d'un texte. Ces questions concernent en premier lieu l'intention d'écrire : pourquoi écrire ce texte ? Pour expliquer, informer, donner une opinion ? En second lieu, le type de texte à produire ; ensuite, le lecteur : À qui ? Ou, pour qui écrit-on ce texte ? La réponse à ce genre de questions influencera, par exemple, sur le registre de la langue ou permettra de prendre en compte les critères socioculturels. Les informations véhiculées peuvent faire l'objet d'une construction syntaxique de brainstorming et nécessitent une mémoire à long terme. Pour familiariser les apprenants avec ces questions, les enseignants doivent les former en expliquant ces étapes et leur importance pour la planification, ensuite leur montrer en classe des exemples de planification avec le questionnaire reformulé. Après, afin que ces apprenants arrivent à acquérir une autonomie à l'égard de la planification, ils pourraient ériger une grille, une sorte de plan-guide. Nous allons nous inspirer du travail fourni par F. Desmons et Al. (2005) pour proposer une grille d'auto - questionnement :

Sujet de rédaction : Quel sujet traité ?	Critères du corpus
L'intention : Pourquoi écrit-on ce texte ? Quel est le type de texte à produire ?	Descriptif ? Narratif ? Argumentatif ? Exhortatif ? Explicatif ? Démonstratif ?
Le lecteur : Pour qui ou à qui écrit-on ? Quel est le registre de la langue choisi ? Est-ce qu'il y a des aspects socioculturels à prendre en compte ?	Familier/ courant/ soutenu Si oui, lesquels ?
Les informations : Quoi écrire ? Rédigez une liste des idées qui vous viennent à l'esprit.	
Pensez à limiter le volume de votre texte.	Combien de lignes, de paragraphes ou de mots ?

Tableau n° 3 « Grille d'auto -questionnement pour la planification (adaptée) »
inspirée par F. Desmons (2005, pp. 53-56).

Pour rassembler des connaissances référentielles ou celles qui sont récupérées de la mémoire à long terme l'apprenant utilise des documents externes pour accéder à des informations riches. S'il ne laisse pas de traces, il peut perdre ou oublier des pensées importantes, ou il peut se perdre en raison de la quantité d'informations trouvées. Avec la grille de traitements des idées, il pourra repérer et noter les nouvelles informations, les ordonner, les structurer. Concernant la mise en texte, qui représente la phase de la transformation en texte des idées retenues, qualifiées lors de la planification, elle est généralement considérée seulement du

point de vue linguistique (choix des mots, accords grammaticaux, insertion dans des structures syntaxiques, orthographe). Outre ces aspects sérieux qui affectent la qualité des textes, mais qui font avant « l'objet d'un enseignement habituel en classe » (Préfontaine, 1998, p. 39), il y a un autre aspect de la mise en texte qui comporte « souvent le parent pauvre en classe » (*ibid.*). Et il doit être enseigné spécifiquement aux apprenants : il est lié à la cohérence, car le texte n'est pas un mélange confus de phrases. L'apprenant doit ajuster des liens entre les différentes idées et parties du texte afin de former un écrit bien structuré et clair, et réaliser une linéarité lexicale et textuelle qui permet d'éviter les répétitions.

La version révisée, qui se reflète toujours tout au long du processus d'écriture, implique principalement la relecture du produit fini. Le processus complexe comprend une lecture évaluative du texte qui peut diagnostiquer les erreurs et sélectionner la forme correcte, qui remplacera la mauvaise forme sur le plan linguistique (erreur de surface / forme) et structurel (erreurs en profondeur/sens). Lorsque les apprenants font des révisions, ils sont censés améliorer la qualité de leur texte. Cependant, de nombreuses études sont consacrées à cette activité (Fabre, 1988 ; Fayol et Gombert, 1987).

Piolat (1990) souligne que les apprenants sont confrontés à des problèmes d'autoévaluation et d'autocorrection (Fayol, 1991, p. 151-152). En effet, Fayol a remarqué à partir de ses recherches que certains apprenants :

« Quelque chose ne va pas » a été détecté, mais ils n'ont pas pu diagnostiquer clairement le problème. D'autres ont finalement été testés et diagnostiqués avec succès, mais il n'était pas possible que l'étendue de la capacité de production soit suffisamment large.

De plus, nous avons remarqué qu'au stade de la révision, la différence entre les scripteurs novices et experts réside dans leurs objectifs de correction, car selon Préfontaine (*ibid.*, page 42) :

- Les premiers se concentrent sur la surface : le verbe, le vocabulaire, l'orthographe,
- Les deuxièmes se basent sur le contenu approfondi : contenu, cohérence et prise en compte du lecteur.

Afin de remédier à ces problèmes et pour assurer aux scripteurs une autoévaluation et une autocorrection en tenant compte des aspects de surface que de ceux de profondeur, nous jugeons que l'enseignant pourrait les initier à s'autoévaluer et à autocorriger en :

- en leur présentant les objectifs de la révision,
- en leur enseignant des stratégies opérationnelles de réécriture,
- en leur élaborant et fournissant des outils de révision,
- et en travaillant ces outils en classe afin d'installer des habitudes.

Cette méthode de travail leur sera très bénéfique vu que « la correction directe et complète sur la feuille peu opérante, car l'apprenant [se contente] de prendre ces informations pour argent comptant sans chercher l'origine de ses erreurs, d'où répétition systématique » (Coubard & Gamory, 2003, p. 461-462).

Selon (Fortier et Préfontaine, 1989) pour les exercices destinés à la récursivité, le travail sur le processus d'écriture peut sembler lent, voire trop linéaire. Mais c'est comme la plupart des scripteurs, même ceux les plus expérimentés, pensent que la production de l'écrit est difficile, nous pensons qu'un enseignement défini et clair, accompagné d'outils d'autocontrôle permettra essentiellement :

- la facilitation de l'introspection des étapes du processus,
- l'assurance que les apprenants sont engagés dans ce processus,
- la décision de l'organisation de l'information,
- l'amélioration du niveau de l'apprenti scripteur.

Il revient surtout (à travers ces activités), à l'enseignant de faire appréhender à ses apprentis-scripteurs que, même si leur travail collectif réalisé présente une progression linéaire, la production est récursive avant tout, contenant tout « un jeu de relations entre des idées, entre des termes qui s'opposent, s'appellent, se complètent, s'interpellent » (op. cit., p. 270).

2.2. Typologie des textes entre lectures-écriture

Fortier et Préfontaine (1989) ont souligné que selon la nature du texte que (le scripteur) doit écrire, la stratégie utilisée pour préparer, écrire et modifier le texte". En effet, en effet, même si les étapes de production restent les mêmes, leur application diffère selon le type de texte. Par exemple, nous pouvons remarquer la différence entre les récits (ou tout type d'histoire conte -nouvelle) ou la rédaction d'une dissertation.

Dans la phase de planification, l'auteur doit considérer le choix du sujet du discours afin de trouver des arguments pour et contre sa thèse et les soutenir par des exemples. Ensuite, il doit envisager de développer une introduction pour exposer son problème, et il doit d'abord, déterminer son argumentation pour prédire sa conclusion.

D'autre part, lors de l'écriture d'un récit, cette approche doit être conforme à l'ordre du texte narratif, il est donc nécessaire de divulguer l'évènement et les personnages pour créer l'histoire. Son objectif principal est de raconter une histoire que tout lecteur peut comprendre sans essayer de les affecter. Voir, les plans varient considérablement. Penser aux cinq éléments clés de la Nouvelle est essentiel pour planifier l'histoire. Même si le schéma narratif

(quinnaire) est vu comme un système d'analyse textuelle et non comme un outil d'écriture. En un sens, il peut être utilisé comme fil conducteur pour les écrivains, car il peut être placé dans leurs écrits pour assurer la cohérence de ces derniers en termes de sujet et d'aspects généraux. Selon Guillotin (2007), ces étapes sont :

- a) **La situation initiale** : exposition et description des lieux et des personnages,
- b) **L'élément perturbateur/ déstabilisateur** : que va-t-il se passer ? Qu'est-ce qui va perturber la situation initiale ?
- c) **Les péripéties/ les actions** : toute action qui va tenter de régler l'évènement perturbateur,
- d) **Le dénouement/ la résolution** : dernière action qui va régler le problème survenu, l'évènement perturbateur
- e) **La situation finale** : description de la nouvelle situation. Est-on revenu à la situation initiale ? Les personnages ont-ils changé ?

En ce qui concerne la textualisation d'une dissertation, le scripteur sera principalement amené à traiter ses arguments et les contre-arguments dans plusieurs paragraphes.

La réalisation de ce travail est suivie par le plan dialectique (thèse / antithèse / synthèse), un plan comparatif (notion comparée 1/ notion comparée 2 / synthèse), un plan thématique (différents paragraphes soutenant la thèse), ou un plan analytique (cause / conséquence). La mise en texte de la nouvelle sera moins compliquée : les éléments relatifs au texte narratif apparaîtront au fur et à mesure de la progression du texte. À la différence de la dissertation, le narrateur aura ici le choix de s'inscrire ou non dans son récit (l'usage de la première ou troisième personne du singulier « Je » ou « Il ») ; tandis que dans la dissertation, il doit être objectif/neutre (usage de la première personne du pluriel « Nous »).

Concernant les révisions, les différences entre ces deux types de textes sont liées à des questions liées à la planification, telles que : « Est-ce que j'ai un paragraphe pour chacune de mes idées ? », « Ai-je bien annoncé mon sujet, mon plan ? » ; questions valables pour la dissertation, mais non pas pour la Nouvelle. Pour cette dernière, le scripteur devra se concentrer surtout sur la structure et vérifier s'il a bien respecté les cinq éléments du schéma narratif.

Bien sûr, comme nous l'avons précisé pendant la phase de planification, tous les types de texte ont des problèmes communs lors de la rédaction et de la révision, tels que des problèmes de cohérence et de réécriture de la langue, et que les apprenants doivent se poser la question quand il s'agit pour la dissertation et de la Nouvelle.

Au vu de ce qui précède, notre constat est que, seul, l'enseignement- apprentissage du processus de la production de l'écrit, même explicite est doté de grilles autoévaluatives, serait insuffisant, mais essentiel, pour remédier aux difficultés et problèmes que rencontrent les scripteurs en production écrite. Nous pensons que ce type de travail est indispensable et doit être accompagné d'un apprivoisement des apprenants avec les types de textes, afin de les rendre aptes d'en écrire de semblables.

D'après les chercheurs Peytard et Moirand (1992, p. 51 citée par Mangenot, 2000, p. 190) qu'en langue étrangère « il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels étrangers ». Cela voudrait dire qu'il faut bien faire comprendre aux apprenants, que lire et écrire sont dans une interaction permanente et que pour atteindre l'acte d'écrire il faut comprendre et connaître les caractéristiques des textes.

Mais, l'exploitation des textes-modèles pour arriver à la rédaction de textes bien formés ne doit pas se contenter d'une simple lecture : il faut proposer aux apprenants des textes variés en leur incitant d'en rédiger ne saurait être profitable et risque d'aboutir à un recopiage.

Il faut au contraire traiter ces textes avec les apprenants, leur présenter les étapes d'élaboration qui se cachent derrière chaque texte produit, en dégager la structure, en faire l'ébauche, mettre au jour la « maquette » du texte et ceci pour tout type de texte. Ce processus de travail consentira à :

- Délimiter la visée communicative de chaque texte,
- « Adapter leurs compétences et leurs connaissances à chacun des types de textes qu'il doit produire » (Fortier et Préfontaine, 1989, p. 289),
- « Mieux comprendre les situations de lecture dans lesquelles seront perçus leurs textes » (*ibid.*),
- « Contribuer à clarifier l'objet final à obtenir » (Reuter, 1996, p. 157).

L'analyse de la structure des textes emmène autant l'apprenant à en approfondir sa lecture. L'apprenti scripteur se familiarise donc avec les conventions au cours de la lecture et les utilisera dans ses productions puisque « les habiletés pour appliquer les conventions de

l'écriture s'acquièrent par le développement des facultés d'observation et la pratique réfléchie » (ibid.). Cela permettra aussi de remédier autant aux difficultés socioculturelles de la langue enseignée.

2.3. La gestion des besoins de l'apprenant-scripteur

Comme mentionné ci-dessus, le processus d'écriture, en particulier le processus d'écriture littéraire, est notamment long et compliqué. Dans l'enseignement du français langue étrangère, en effectuant des tâches d'édition, les apprenants ressentent consciemment ou inconsciemment un ou plusieurs types de besoins, qui sont essentiellement la langue, la référence et la motivation.

À ce stade de notre thèse, une parmi les questions que nous nous posons est de savoir comment en atelier d'écriture, on arrive à gérer la diversité des besoins des apprenants, l'organiser en fonction de la phase d'écriture, du niveau linguistique de chacun et du contexte dans lequel la compétence de la production écrite se réalise.

D'une manière générale, le projet des activités d'écriture créative permet aux apprenants d'insérer l'ensemble de leurs ressources communicatives et verbales. Les dialogues, les jeux de rôles, les simulations font partie des activités créatives praticables en classe de FLE dont le rôle est le développement des compétences de la production orale est unanimement reconnu. Pour le développement des compétences écrites, les ateliers d'écriture créative, dans le parcours d'apprentissage du FLE, se présentent comme une technique d'entraînement et d'expression qui combine des fonctions didactiques, éducatives et socioculturelles. Ils permettent, en premier lieu, de s'exprimer, ensuite, de travailler sur l'aspect linguistique en répondant aux besoins variés et distincts de l'apprenant. Nous citons la définition de l'atelier d'écriture donnée par Jean-Pierre Robert (2008) :

« Dans l'enseignement d'une langue étrangère, un atelier pédagogique vise à l'acquisition et au développement des compétences orales et écrites des apprenants [...] L'atelier remet en cause la relation enseignant- enseigné. L'atelier est un lieu de liberté, d'échange, de convivialité. Il permet l'affirmation du savoir-être, l'apprentissage de la socialisation, le respect de l'autre et contribue ainsi à promouvoir l'idée d'une citoyenneté démocratique qui est à la base du CECR, » (p. 17).

Nous étudions le rôle des ateliers d'écriture créative dans la satisfaction des besoins des apprenants pour répondre à leurs trois principaux besoins ci-dessus.

2.3.1. Les besoins linguistiques

Le savoir d'ordre linguistique est un aspect fondamental de l'expression écrite tant au niveau de la réalisation des transferts du processus de rédaction que la qualité des textes. L'apprenant-scripteur qui souhaite écrire d'une manière qui lui permet de s'exprimer clairement, tout en utilisant ses capacités d'écriture pour transmettre du contenu textuel, doit se doter d'un bagage linguistique.

Cependant, il découle de l'étude des recherches réalisées dans le domaine de la production écrite en langue étrangère que même « les scripteurs avancés en L2 sont encore préoccupés par des considérations linguistiques » (Lefrançois, 2001). À n'importe quel niveau de maîtrise de la langue cible, ces considérations linguistiques sont toujours une exigence permanente et seront continuellement mises à jour tout au long du processus d'apprentissage.

Nous pensons qu'en plus du cours de grammaire, le cours d'expression écrite lui-même devrait également répondre à ce besoin. Une partie de son enseignement doit se situer dans le processus de développement du niveau linguistique.

Cela ne se limite pas à l'enseignement traditionnel de la grammaire, de l'orthographe ou du vocabulaire à travers des exercices dits classiques (exercices à trous), puisque les activités d'écriture permettent de familiariser l'apprenant avec les règles du langage et lui rappellent qu'il sait mieux écrire.

À cet effet, Bisailon (1991, p. 1-2) souligne que la performance des apprenants-scripteurs en situation d'exercices à trous qui visent à vérifier l'acquisition d'une règle grammaticale et leur performance diffère beaucoup lors de l'application de ces règles en situation d'écriture.

Certainement, « plusieurs étudiants qui ont des résultats satisfaisants (80% et plus) en situation d'exercice semblent tout oublier en situation d'écriture libre sur un sujet imposé ou non » (ibid.).

De nombreuses suggestions pédagogiques ont été faites pour aider les apprenants-scripteurs à surmonter les barrières linguistiques dans le processus d'écriture. Nous en avons mentionné certains (Fortier et Préfontaine, 1989) que nous avons validés après, lors de nos expérimentations aux deux lycées de Tlemcen et de Sidi Bel Abbes, dans le dispositif que nous avons mis en place. Le premier point concerne le rappel de certains éléments de grammaire à utiliser lors de la production écrite. Comme la tâche consiste à rédiger un texte narratif ou descriptif, il faut passer par un rappel des temps verbaux qui doivent être employés

dans chaque type de texte produit. L'enseignant se doit de mettre à la disposition des apprenants des outils pédagogiques leur permettant de faciliter le travail demandé. Y compris, l'exploitation des ouvrages de référence comme le dictionnaire ou même des ouvrages d'orthographe ou de grammaire est une aide précieuse, car les apprenants y trouvent plusieurs réponses à leurs questions.

La programmation pédagogique d'un travail d'écriture dirigé, avant que les apprenants-scripteurs se lancent dans des productions libres, leur permet également à construire leurs textes, comme le travail à l'aide des canevas contenant une liste de vocabulaires relatifs aux sujets à aborder, qui donneront accès, par la suite, à la préparation de la planification des textes à produire.

Enfin, nous sommes également convaincue de la nécessité des interactions en classe de FLE, entre l'enseignant et le groupe-classe, l'enseignant et chaque apprenant, et enfin, entre pairs, « le facteur humain demeure un élément important » (Fortier et Préfontaine, 1989, p. 296). Obtenir une aide personnalisée de la part de lecteurs externes, notamment de l'enseignant, lui semble très utile, car selon lui, ce dernier est celui qui connaît le mieux la langue et peut lui répondre le plus clairement possible. La solution apportée est de s'adapter directement à ses besoins. En plus si « le moment de l'intervention auprès d'un scripteur qui a besoin d'aide étant très important, presque autant que l'aide elle-même » (op. cit. p. 293), elle survient au moment propice. D'où le rôle de l'atelier est de travailler individuellement et en autonomie, ce qui libère l'enseignant de l'intervention permanente, les apprenants lui permettent par ce fait d'épauler les groupes à tour de rôle.

2.3.2. Les besoins référentiels

À partir de diverses études, nous avons constaté que les connaissances liées aux sujets d'écriture (connaissances thématiques) ont pour rôle de promouvoir les tâches d'écriture, et depuis lors, ces connaissances dites référentielles ont représenté les besoins des scripteurs, afin d'avoir des idées, donc, plus en détail, il conçoit la planification d'une manière meilleure et en accomplit mieux la mise en texte. De plus, écrire un thème familier permet au scripteur de produire de plus belles rédactions et de présenter un texte de haute qualité, car en plus de la langue, la norme est également mesurée en fonction de la quantité et de la pertinence des informations.

Cependant, comme les enseignants ne sont pas toujours en mesure de proposer des sujets d'écriture familiers à tous les apprenants pour répondre à leurs besoins de recommandation, il

est possible de guider ces expressions apprenant-scripteur et de leur fournir des informations (documents ou audio) afin de remédier aux contraintes liées aux besoins d'ordre référentiel. Ils peuvent corriger les limitations liées aux connaissances de référence pour démarrer le processus de production écrite et améliorer la qualité du texte à produire.

En littérature, créer une séquence didactique autour d'un récit historique (roman) s'avère bénéfique pour les apprentissages. En matière de définition, D. Thaler et A. Jean-Bart (2002), départagent d'un côté, le roman à personnage historique, qui met en évènement un personnage ayant existé réellement dans un contexte qui se joint à une possible réalité, mais vivant des actions qui ne lui sont pas léguées par les historiens ; et d'un autre côté, le récit à cadre historique, où le romancier présente un scénario avec des personnages fictifs, néanmoins ils évoluent dans un cadre historique réel. Selon Prieur (1999), le roman historique fournit une histoire informative et divertissante à la fois, où le récit est tout autant basé sur le réel que sur l'imaginaire.

Dans le cadre de l'enseignement- apprentissage du FLE au secondaire algérien, ce genre littéraire présente plusieurs avantages. Outre une initiation à la lecture, le récit historique offre aux classes de 3 A.S pour toutes les filières, sans oublier le récit de voyage programmé pour les 2 A.S, c'est la possibilité de contextualiser la vie quotidienne du personnage à un moment donné dans le temps et l'espace. C'est une façon de placer les apprenants au centre de l'histoire/l'espace. Cela les aide à mieux comprendre l'environnement social dans lequel les personnages évoluent.

De même, ces récits offrent aux enseignants la possibilité de traiter le texte de différentes manières : récit, description, portrait et même dialogue. Les apprenants peuvent lire des romans avec un contenu géographique, comme l'histoire d'une certaine région ou d'un certain pays et/ou la description d'un lieu. Ensuite, au stade de l'écriture, on peut leur demander d'écrire un chapitre supplémentaire sur un thème qu'ils pensent manquer dans le livre, un nouveau chapitre du roman, une nouvelle fin ou un dialogue supplémentaire entre deux personnages, etc.

Concernant ce sujet, Prieur (1999) explique qu'écrire un récit peut même permettre à l'apprenant de prendre conscience que la problématique de la description du passé s'applique tout autant qu'au présent, de ce fait, il aura acquis une véritable compétence en production. Ce type d'activités ciblant le rassemblement des connaissances référentielles encourage les apprenants à enrichir leurs savoirs socioculturels dans la langue cible.

2.3.3. Les besoins motivationnels

La motivation est un facteur important et indispensable dans le processus d'apprentissage, comme l'indique Reuter (1996, p. 51), sa « présence et [son] développement aident les apprentissages ; son absence ou son déclin les gênent ». Un étudiant motivé est un étudiant qui apprend. En tant qu'élément d'affection, la motivation peut être définie comme un besoin ou un désir qui sert à stimuler un comportement ou à le cibler. Dans notre contexte, cet objectif est le suivant « l'apport des ateliers d'écriture créative dans l'apprentissage de l'écriture en FLE ».

Grâce à ce constat, Girard (1995) montre également la place centrale qu'occupe l'enseignant dans la motivation des élèves, et donc - dans la progression de leur performance. Être la variable la plus importante dans les résultats des élèves, il ne peut pas rester insouciant face à ce facteur et doit construire des mécanismes pour encourager la motivation et la volonté d'apprendre à impliquer activement l'élève dans le processus d'apprentissage.

Il doit rendre son enseignement attractif, surtout lorsqu'il s'agit d'un travail difficile, comme la production écrite, qui mobilise plusieurs connaissances à la fois.

De plus, il peut facilement jouer avec les méthodes pédagogiques disponibles pour mettre la motivation interne (le désir, la volonté de l'étudiant à apprendre) avant la motivation externe (apprendre à obtenir un prix, une récompense, évaluation), c'est-à-dire d'une manière qui donne envie d'apprendre.

Il est intéressant de susciter la curiosité des élèves en utilisant le document déclencheur ou en leur demandant de rechercher des informations sur la culture et la civilisation de la langue à enseigner, cela suscite leur intérêt, car ils sont souvent curieux de "ces" personnes qui les entourent et de leurs habitudes. L'enseignant doit tenir compte de connaissances antérieures de chaque apprenant, s'assurer qu'il possède des connaissances suffisantes pour aborder la tâche, stimuler le rappel des connaissances, par exemple, par la réflexion. L'utilisation du jeu est présentée comme un parcours éducatif bénéfique ; l'élément de jeu est une grande source de motivation interne et peut stimuler les plus timides, car il procure du plaisir et engage tous les sens des élèves.

Certainement, quand l'apprenant est motivé par le plaisir et l'intérêt qu'il aperçoit dans la pratique de l'activité, le désir et le goût d'apprendre l'incitent à participer à son apprentissage et, donc, à obtenir de meilleurs résultats, comme le souligne Tardif (1997, op.cit. p. 92) :

« la réussite résulte non seulement des habiletés cognitives de l'élève, mais également de sa volonté de participer ».

Dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du FLE, l'écriture des élèves est la seule activité linguistique dans laquelle l'apprenant-scripteur est à la fois producteur de langues et destinataire critique de sa propre production. Les ateliers d'écriture peuvent être considérés comme l'aboutissement de la lecture d'un texte littéraire.

Le plaisir, la créativité et le travail d'équipe sont autant des éléments qui permettent une nouvelle approche de l'écriture. Ce que nous anticipons, c'est une approche pédagogique de l'écriture centrée sur « le plaisir d'écrire, également le plaisir de lire », qui encourage l'élève à s'exprimer malgré les difficultés linguistiques.

Des ateliers d'écriture créative leur font pratiquer la fonction langagière que le linguiste Roman Jakobson appelle « poétique » et la forme du texte devient fondamentale dans la transmission du message.

Cette fonction est rarement utilisée en classe où l'enseignement se concentre généralement sur une langue fonctionnelle, utile et efficace. C'est pourtant un élément indispensable de l'apprentissage : le plaisir actif des apprenants en classe de FLE est une source de motivation incomparable ; la découverte de la créativité et de leur imagination leur fait prendre conscience que la langue étrangère enseignée n'est pas seulement une matière scolaire, mais aussi un moyen de communication. Ils négligent le fait qu'ils travaillent et qu'ils sont en phase d'apprentissage.

En évoquant la créativité à l'écrit, elle représente une écriture qui développe es compétences scripturales des apprenants en FLE, I. Gruca montre (2005) que :

« Ces pratiques, qui n'envisagent pas l'écrit en fonction du seul objectif académique et qui désacralisent l'acte d'écriture, permettent de maîtriser les aspects fondamentaux de la production de textes : en théâtralisant certains mécanismes langagiers, elles les rendent plus compréhensibles (...). Les pratiques d'écriture créative sont fondées, cependant, sur la réécriture, la révision, la correction et favorisent une évaluation formative » (op. cit. p. 189).

Les ateliers d'écriture créative utilisent généralement des textes d'appui littéraire, car ils sont considérés comme des « espaces de langage²⁶, tels que définis par Roland Barthes.

²⁶ Roland Barthes, (1981). « Réflexions sur un manuel », in *Enseignement de la littérature*, Actes de Colloque de Cerisy 1969, [publiés en 1971 (1^{re} édition, Plon)], A. De Boeck-Duculot, Bruxelles-Paris- Gembloux, p. 64.

La langue travaille et est travaillée en même temps, dans cet espace.

La littérature est beaucoup plus perçue comme un phénomène culturel qu'une langue et implique la question des valeurs comprises comme un "champ complet de savoirs" R. Barthes (1981). Le texte littéraire est un véritable laboratoire de langues dans lequel l'interculturalité existe. Son intérêt est, la rencontre et la découverte de l'Autre comme l'explique Denis Girard : « L'étude du texte littéraire est d'un très grand intérêt pour développer le sens esthétique de l'élève, former son goût, le faire entrer plus profondément dans la culture d'un pays » (1972, p. 98).

Vu que notre recherche est à visée didactique, nous émettons l'hypothèse que dans un groupe d'apprenant-scripteur donné, apparaît une hétérogénéité selon les compétences d'écriture causée par l'hétérogénéité dans les compétences d'écriture en langue première à laquelle viennent s'ajouter des difficultés du transfert en langue cible, à cause, soit des différences de niveau linguistique en langue cible, soit des différences culturelles dans la langue-culture cible des apprenants. Ces différences de la composition textuelle peuvent devenir un obstacle majeur à l'apprentissage des expressions écrites dans les langues étrangères. Par conséquent, le but de cette étude est de soulever des questions sur la manière la plus appropriée de surmonter cet obstacle. En outre, les méthodes d'enseignement FLE modernes ne peuvent pas éviter la question de la position qu'elles devraient occuper dans la littérature et quelle est l'importance du processus d'apprentissage (en particulier pour l'utilisation de la littérature) pour les compétences écrites en production.

Le concept d'atelier d'écriture créative pour un projet pédagogique répond aux besoins linguistiques, motivationnels et référentiels de l'apprenant-scripteur en langue étrangère au niveau secondaire. Il peut être au service des apprentissages, pour leur donner des tournures ludiques et créatives loin du contexte d'enseignement contraignant et ordinaire. Ces trois besoins sont décrits comme suit :

- Les besoins linguistiques sont un aspect fondamental de la production de l'écrit. À travers des lectures analytiques au sein de la classe de FLE et d'autres lectures subjectives destinées à nos groupes pilotes, l'enseignant incite encore l'apprenant à se familiariser avec les règles du langage et lui rappeler qu'il sait écrire. À cet effet, ce dernier se doit aussi de proposer des activités diversifiées en points de langue avant de se lancer dans les activités de productions écrites.
- Les besoins d'ordre référentiel, où l'intérêt des ateliers d'écriture s'exprime à travers les différents types de textes à produire, comme décrire son pays par des métaphores et symboles, l'écriture des textes narratifs de science-fiction, qui vont neutraliser les

différences culturelles ou même la réflexion collective qui sur les univers issus du monde de référence.

- Les besoins motivationnels, qu'on retrouve dans l'écriture d'une autobiographie ou un poème à thème. Ces sujets sont considérés comme les déclencheurs des ateliers créatifs et peuvent tous constituer la base pour motiver les apprenants à travailler collectivement.

Écrire cela s'apprend et corollairement que cela s'enseigne, Oriol-Boyer (2002). Elle associe les théories psychocognitives et la théorie du texte du processus scriptural et les propose comme des préalables fondamentaux à la didactique de l'écriture. Dans ce sens-là, produire un objet d'art scriptural suggère tout à la fois de connaître le matériau exploité, de fixer la structure de l'objet à produire, et d'appliquer les règles de transformation de ce matériau. Appliqué dans le champ de l'écriture créative, cela engage une mobilisation de savoirs théoriques et des pratiques portant à la fois sur la langue et sur la littérature.

L'objectif premier de tout atelier d'écriture est de faire entrer le groupe dans le monde de l'écrit de façon active, les actes de lire, écrire, penser et analyser deviennent inséparables. De même, le recours à la littérature classique et contemporaine est indispensable pour concevoir une séance d'atelier. En classe de FLE, faire découvrir des philosophes, des poètes et des écrivains, aborder des types d'écrits diversifiés et spécifiques. Cette entrée est une initiation à l'écrit et à la culture, elle favorise la transmission des valeurs et des savoirs.

Conclusion du chapitre 2

En définitive, l'étude du texte littéraire en atelier d'écriture, quand elle est réalisée à la fin du projet pédagogique, lors de l'apprentissage du FLE, révèle l'acquisition chez les élèves d'un savoir à la fois linguistique et socioculturel qui se manifeste clairement dans leur production.

Après avoir démontré théoriquement l'importance des ateliers d'écriture créative dans les pratiques pédagogiques en classe de FLE, nous examinerons maintenant leur place dans l'enseignement du texte littéraire et la réaction des enseignants face à ce type d'apprentissage.

Chapitre 3 : La didactique du texte littéraire et de l'écrit : littérature à travers les dernières évolutions méthodologiques

Depuis plusieurs siècles, la littérature et l'enseignement des langues sont étroitement liés. L'enseignement du grec et du latin par exemple s'appuyait essentiellement sur l'étude de textes littéraires, car ils étaient considérés comme des supports modèles à cette époque.

Quand les langues vivantes se sont imposées par la suite, elles ont remplacé les langues anciennes et l'enseignement s'est graduellement adapté. Les besoins des élèves ont changé et c'est ainsi que les didacticiens et pédagogues ont proposé plusieurs méthodologies destinées à amener les élèves à une meilleure maîtrise de la langue apprise en classe, comme nous l'avons vu préalablement. Cependant, le texte littéraire n'avait toujours pas trouvé sa place dans ces évolutions successives.

Avec l'avènement des diverses méthodologies, la conception du texte littéraire a repris sa place en tant que support pédagogique. Alors que nous assistions à une prolifération de textes à visées linguistique et discursive aux dépens du texte littéraire dans les méthodes d'enseignement utilisées à partir des années 90.

De même, plusieurs publications ultérieures avaient pourtant développé la particularité que nous reconnaissons aujourd'hui dans le texte littéraire et son efficacité dans un cours de langue.

Dans ce chapitre, nous présenterons le texte littéraire comme un document authentique parmi d'autres, tout en montrant ses spécificités avec tout ce qu'il représente comme valeur ajoutée à l'enseignement des langues. Il sera consacré à la réception et à la production de textes littéraires en classe de FLE. L'accès aux différents aspects de ce type de textes exige d'abord une compétence de compréhension de ces textes puis de la production écrite, compétence complexe qui correspond aussi bien à la littérarité du texte littéraire que les caractéristiques des autres énoncés qu'il implique. La réception d'un texte exige des compétences de lecture qui sont enseignées avant en langue maternelle, auxquelles se joignent des stratégies de transferts didactiques afin d'atteindre les niveaux de compréhension spécifiques à la lecture en langue étrangère. La nature du texte littéraire génère, ensuite, un mode de lecture propre pour pouvoir ensuite percevoir les diverses facettes de la dimension littéraire et devenir enfin un lecteur compétent.

3.1. La littérature selon les dernières approches

La maîtrise de la compétence en lecture révélera à l'apprenant les secrets de l'écriture littéraire et lui guidera sur les processus d'écriture qu'il devra s'approprier durant tout son apprentissage du français.

La classe de français langue étrangère est un des lieux de découverte de l'univers littéraire français. Elle propose un corpus sélectif de textes aux apprenants, qui peut être varié tant des types de textes abordés que du point de vue des auteurs choisis. Pour mieux appréhender la nature de cet échantillon, nous avons choisi d'observer les supports adoptés dans les classes observées dans deux lycées, ciblant les classes de deuxième année secondaire, ils sont les témoins des usages des enseignants pour notre recherche. Conformément aux directives du Cadre européen commun de référence pour les langues qui sont les points de repère pour les programmes d'enseignement proposé par l'éducation nationale algérienne, les méthodes adoptées pour les cours sont diversifiées et proposent effectivement des textes littéraires. Ces textes varient entre contemporains et classiques. Un balayage rapide de ces méthodes d'enseignement montre une grande diversité des auteurs présents et des genres littéraires exploités. Un relevé systématique de ces textes nous permettra de réaliser un outil d'analyse précis, de déterminer les dominantes qui régissent l'usage du texte littéraire dans ces méthodes, d'observer les évolutions en cours depuis quelques années et d'étudier la littérature en tant que pratique communicationnelle ainsi que ses impacts sur le développement des compétences en lecture et en écriture chez les apprenants.

La relation entre les textes littéraires et l'enseignement des langues est souvent très chargée. Parfois omniprésent et parfois inexistant, ce type particulier de texte représente un choix méthodologique fort.

3.2. Des réconciliations relativement établies- retour du texte littéraire

Depuis le début des années 70, après l'initiative du Conseil de la coopération culturelle - Comité de l'éducation extrascolaire et du développement culturel - et du Conseil de l'Europe, plusieurs recherches ont été menées et ont eu une influence majeure sur la didactique des langues. Il faut dire que la méthode audiovisuelle et la méthode audio-orale n'ont pas donné les résultats attendus, une nouvelle méthodologie a émergé répondant à des objectifs différents, en prenant en compte les évolutions consécutives de cette époque.

L'approche communicative est venue comme une réaction aux méthodes précédentes pour se procurer, ensuite, une vraie autonomie et ce qui a fait d'elle une méthodologie reconnue. Elle est considérablement utilisée aujourd'hui. Elle donne au texte littéraire un statut moins problématique et une certaine place dans l'enseignement - apprentissage du FLE. Donc après une absence, les textes littéraires reviennent graduellement dans les méthodes et les manuels sans causer de réactions vives ; désormais ils sont considérés comme des documents authentiques.

Le Conseil de l'Europe propose une nouvelle perspective, relance par également la réflexion ; car si le nouvel horizon actionnel ne réserve pas explicitement de position spécifique au texte littéraire dans les textes théoriques, cela ne signifie pas qu'elle soit exclue. Pour clarifier cette situation et vérifier l'interprétation qui est faite des textes officiels, nous allons observer ce qui se faisait déjà dans les premières méthodes d'enseignement du français qui adoptaient l'approche communicative.

3.2.1. L'approche communicative

Durant la première moitié des années 70, les travaux du Conseil de l'Europe agissent à l'élaboration d'une orientation pédagogique innovante qui se pose sur différents domaines théoriques : la pragmatique de la communication, la linguistique de l'énonciation, et l'analyse du discours. L'objectif principal est de se baser de nouveau sur l'apprentissage de la communication et de proposer une meilleure pédagogie adaptée aux nouveaux besoins d'un public en constante évolution. Indiquée avant sous plusieurs appellations, comme celle de « *méthode fonctionnelle*, de méthode *cognitive*, de méthode *communicative*, voire de méthode *interactionnelle* » (Besse, 1995, *op.cit.* p. 46), elle a finalement reçu le nom d'approche communicative. Le choix du mot « méthode » a disparu, ce qui est analysé dans le *DFLES* (2003) comme un signe voulu pour se démarquer des courants précédents :

« Le recours à un terme comme approche (en anglais approach) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique. Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que "c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer", se présentent comme souplesment adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage, » (op. cit. p. 24).

Cette appellation comporte une revendication et une certaine prudence qui expriment la volonté de se différencier des méthodologies précédentes discutées pour leur autoritarisme. Ces dernières, très prescriptives et peu souples, ont laissé un mauvais souvenir aux concepteurs de l'approche communicative qui refusent le totalitarisme didactique. Ils veulent proposer une conception contraire, qui s'appuie sur les pratiques pour convenir à de nombreuses conditions d'enseignement-apprentissage.

La progression de cette nouvelle orientation pédagogique a montré son adéquation à un public d'adultes. Se présentant comme une approche diversifiée, l'approche communicative, fruit du croisement des recherches en linguistique et en didactique, tente de répondre aux différents besoins exprimés aussi bien par les apprenants que par les enseignants. Pour cela, la conception de l'enseignement d'une langue étrangère est reformulée et la langue, autrefois au centre de la classe, fait place à l'élève, désormais nommé « apprenant » :

« De sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage. [...] Au lieu de le réduire à un modèle ou un synonyme du "processus d'apprentissage", l'apprenant est conçu comme acteur social possédant une identité personnelle, et l'apprentissage comme une forme de médiation sociale. L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui, » (op. cit. p. 21).

Ce n'est plus une simple modification terminologique. Elle amène à une transformation du statut de l'élève, de la matière à enseigner et des modalités de l'enseignement-apprentissage. Dorénavant, l'apprenant est actif, la relation pédagogique est différente, ses besoins sont diagnostiqués pour construire la progression qui n'est plus linéaire de l'enseignement, mais soumise à son évolution. Elle est dite spiralaire. Elle expose des savoirs et des savoir-faire sur lesquels l'enseignant reviendra à chaque fois au cours de l'apprentissage pour des approfondissements successifs, d'où on parle du symbole de la spirale.

Cette approche est innovante sur certains points. Elle montre une ouverture qui se manifeste par la conservation de ce que les enseignants ont qualifié d'efficace dans les méthodologies précédentes et par une réflexion continue portant sur ce qui peut être difficile à mettre ou sur ce qui se montre inopérant.

Certains critères de la méthode traditionnelle vont être repris, comme la traduction, acceptée à nouveau dans la mesure où la langue de traduction est commune pour tous les apprenants, qu'est la grammaire. Les explications grammaticales sont ré-exploitées dans les classes « on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend » (Besse, 1995, op. cit. p. 46).

La connaissance et la maîtrise des règles d'usage doivent accompagner la maîtrise des règles d'emploi afin que la communication soit efficace.

Afin de résoudre les difficultés qui peuvent être causées par l'utilisation de certaines conventions, il est recommandé d'alterner entre les activités qui impliquent une connaissance tacite de la langue et les activités qui visent plutôt des connaissances explicites. Les exercices systématiques et les activités d'expression vont de pair, nécessitant une réflexion sur la fonction du langage. Il s'appelait autrefois Littérature, Beaux-arts, etc., mais la liste n'est pas exhaustive - elle porte désormais le nom de la culture et n'est plus la cible principale de l'apprentissage des langues étrangères.

Nous rappelons que la notion de « Culture » s'est élargie grâce à la sociologie ; et la définition anthropologique « de base » est emportée de celle d'Edward Burnett Tylor, l'un des grands fondateurs de l'anthropologie anglo-saxonne, celle qui a proposé l'une des premières définitions de la Culture dans les années 1871. Sa définition qualifie la culture comme l'ensemble de modèles (de croyances, de pensée, de sentiments, de comportements, de modes de production et de reproduction, etc.) globalement partagés et socialement appris, par un groupe de personnes formant une société ou un peuple. De cette détermination anthropologique de la culture, il est important de retenir sa spécificité socialement apprise et transmise, de même que le fait qu'elle soit commune à une communauté de personnes partageant un habitat et des origines.

Pour J. Demorgon (1989) « la langue est certes un moyen important et même privilégié de communication, encore faut-il saisir qu'elle n'est pas compréhensible vraiment par un simple jeu de dictionnaires. [...] il y a la dimension interpersonnelle » (p. 127), dans son ouvrage *L'exploration interculturelle*, il parle de langues et communications. Et il poursuit en affirmant que « le progrès dans la connaissance de la culture peut tout autant amener un progrès dans la connaissance de la langue que l'inverse » (p. 128).

Le statut du texte littéraire était auparavant dépendant de ce lien à la culture. Sa position étant étroitement liée à la tradition, fidèlement à la culture elle-même, sa présence dans cette approche doit être retravaillée et réétudiée. D'abord, absente des méthodes comme dans les méthodologies précédentes, la littérature fait son retour à la faveur de l'introduction des documents authentiques au sein des classes. Considéré au départ comme un document parmi d'autres, le texte littéraire se singularise par la suite et se voit attribuer des caractéristiques spécifiques qui lui agrément d'être en accord avec l'approche communicative. Plusieurs modes

d'exploitation se combinent, dépendant de l'orientation des objectifs, de la forme de la séquence ou du manuel adopté.

Les choix méthodologiques, orientés par la volonté de répondre à un grand nombre de situations d'enseignement et apprentissage et la réalité du terrain, sont décrits par C. Puren (1994) tel un éclectisme double :

« À l'éclectisme pragmatique des praticiens et concepteurs de cours confrontés à la complexité des situations d'enseignement / apprentissage et à la diversité des démarches didactiques, répond l'éclectisme de principe des didactologues, confrontés à la complexité du contexte intellectuel et à la diversité des modèles idéologiques », (p. 54).

L'approche communicative, complexe à entreprendre tant du point de vue de la formation des enseignants des langues, que de celui de la conception de matériel didactique. Elle ne s'appuie pas sur une dominante méthodologique forte, d'après C. Puren (1994), c'est un des facteurs négatifs qui empêchent toute cohérence. Différentes périodes peuvent être déterminées dans l'histoire de cette approche. Elles abordent le texte littéraire d'ailleurs d'une manière à chaque fois différente. L'auteur est sévère dans sa dénonciation – qu'il relativise dans sa conclusion – car les effets éventuellement pervers de l'éclectisme n'empêchent pas de dégager des fondamentaux de base qui harmonisent cette approche et lui permettent d'être utilisable. Il faut en prendre en compte, car cela éclaire certains emplois ayant cours dans les classes et les méthodes choisies. Toutefois, il ne faut pas considérer qu'il n'y a aucun avantage à cette orientation des pratiques. C'est ce que nous allons faire lorsque nous analyserons le traitement réservé au texte littéraire dans certaines méthodes de français. Malgré son rapport historique avec la méthode traditionnelle, la littérature peut pareillement être exploitée comme elle l'était il y a plus d'un siècle, mais elle doit aussi être associée à des activités innovantes en lien avec l'approche communicative dans des séquences qui combinent ces deux orientations.

Avec la diversification des supports, des coffrets contenant plusieurs types de documents, comme des documents audios, des documents authentiques, des publicités ou des documents de presse ajoutés à des fiches d'exploitation pédagogique ont vu le jour. Depuis quelques années, la formation a mis l'accent sur les quatre compétences et le matériel portant sur chacune d'entre elles s'est largement développé, ainsi que des livres d'activités réparties selon les différents niveaux du CECR (2001). Les livrets sur la civilisation, comme l'interculturel en classe (2012), de vocabulaire et de grammaire sont toujours disponibles et utilisés. Ils se complètent de livres d'activités aux orientations variées : activités en relation avec Internet, préparation aux examens et certifications tels que le DELF, atelier d'écriture

créative et littéraire avec ses différentes approches d'écriture telles que les Écritures créatives (2011).

La littérature se trouve attribuer des matériels spécifiques, peints de tradition, comme la Littérature en dialogues²⁷ du français ou la Littérature progressive²⁸ éditées par CLE International.

En pratique, les progressions successives en classes sont celles des méthodes, les enseignants ne sont pas tous en mesure de répondre aux demandes et exigences de l'approche communicative. La variété des supports d'apprentissage est appréciée grâce à la souplesse qu'elle fait régner en classe. Pour tirer une conclusion complète, il est encore tôt. Cette approche présente actuellement dans un grand nombre de classes. Certaines critiques naissent, cependant, prévenant le changement méthodologique qui s'est engagé avec la publication du Cadre européen commun de référence pour les langues en 2001 :

Tout converge aujourd'hui pour faire admettre cette évidence : une langue, ça ne sert pas seulement à communiquer. Or, en opérant cette réduction, la méthodologie dominante actuelle ne traite la langue que comme signal. L'approche communicative, à son insu sans doute, se comporte ainsi comme le dernier avatar du béhaviorisme (communiquer est un comportement) et ne traite pas suffisamment la langue, malgré la fameuse centration sur l'apprenant, comme ce que Bühler appelait symptôme du locuteur (op. cit. p. 85).

La communication de ce fait, ne peut plus être le centre de la relation à l'autre. La langue sert surtout à agir, elle participe au processus de socialisation, à l'installation d'une relation à long terme.

3.2.2. Le CECR, début d'une nouvelle approche didactique

Le renouvellement des méthodes en FLE a continué pendant les années 1990, en appliquant les suggestions des didacticiens au sein des classes.

En 2001, la publication du CECR par le Conseil de l'Europe change cet ordre, bien que le discours fût prudent des auteurs qui ne voulaient pas « dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses » (p. 4). Or, l'approche communicative disparaît graduellement des avant-propos des manuels

²⁷ BARAONA, G, (2005). *Littérature en dialogues, niveau intermédiaire*, Rfi, coll. « en dialogues », CLE International, Paris.

²⁸ BLONDEAU, N, ALLOUACHE, F, (2003). *Littérature progressive du français*, coll. Progressive, 3 niveaux publiés, CLE international, Paris.

pour laisser sa place à une méthodologie qui ne mentionne pas son nom ou se partage entre quelques constructions parfois concurrentes dont une semble s'imposer face aux autres.

L'approche par compétences²⁹ intégrant la perspective actionnelle s'affiche ainsi dans les avants-propos des récents manuels et fait ainsi l'objet de publications dont le nombre ne cesse de s'accroître. Afin d'encourager les fondements de ces nouvelles orientations didactiques, il paraît important de revenir au CECR. Cette étude peut nous éclairer quant aux innovations présentées et à la place donnée au texte littéraire.

L'élaboration du Cadre européen commun de référence pour les langues a été réalisée entre 1993 et 2000 pour répondre à l'objectif général défini dans les *Recommandations* R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des ministres qui voulait établir une unité plus large parmi ses membres à travers la sélection d'une démarche commune. Dans ces textes, le Conseil de l'Europe voit la diversité culturelle et linguistique de l'Europe comme une « ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer » (CECR, 2001, *op.cit.* p. 10). La condition antérieure, pour répondre à cet objectif, est de développer la coopération entre les divers membres de l'union et de mettre en place un système européen qui permet l'échange d'informations dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes.

Pour faciliter la réalisation de ce projet, le CECR a adopté une neutralité qui lui permet d'être traduit pour et dans toutes les langues et n'aborde pas les domaines qui nécessiteraient d'être plus direct et précis. Les éléments socioculturels, les descriptions grammaticales propres à chaque langue et à chaque pays, sont éloignés de ce cadre général et la description des outils complémentaires sera éditée localement et certifiée par le Conseil de l'Europe. L'ouvrage est publié d'abord en anglais et en français, a été traduit dans une trentaine de langues, afin que chacun puisse en prendre connaissance dans sa langue maternelle et/ou dans la langue de son choix.

Parmi les notions redéfinies par le CECR, certaines découlent de la réflexion fondatrice de l'approche communicative, selon l'affirmation initiale de ses auteurs. Ne souhaitant pas présenter une nouvelle méthodologie, ces derniers reformulent ce qui est communément manipulé dans les discours didactiques et pédagogiques. La compétence de communication va de ce fait se voir redéfinie, y compris la tâche communicative et l'activité langagière.

²⁹ L'approche par compétences est consacrée en Algérie par la Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant loi d'orientation sur l'éducation nationale. Nombreux sont les articles de cette loi qui y font directement référence.

La notion « compétence », très utilisée pour désigner différents éléments, est considérée comme l'une des premières revues par le Cadre. Ce dernier définit la compétence comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECR, 2001, *op.cit.* p. 15) ; cette conception lie vigoureusement la compétence à l'action et ne la restreint pas au langage, puisqu'elle concerne toutes les activités. Les compétences ne sont pas propres à une langue, elles vont au-delà de la compétence à communiquer verbalement qui les unit dans le discours.

Les « compétences générales individuelles » de l'apprenant sont après distinguées. Elles se reposent sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qu'il possède.

S'ajoutant à ces trois compétences, une quatrième compétence est introduite par le CECR : « les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire et s'appuient sur des compétences de différents types » (*ibid.*).

Le texte littéraire ne fait que consolider ces compétences sollicitées par le CECR à travers les deux compétences fondamentales : de lecture et d'écriture. Il appelle toutes les compétences générales du langage pour être reçu et produit comme tout énoncé. Il représente aussi ces compétences dans un univers fictionnel et lui permet donc de les mettre en scène.

Chaque compétence présentée ci-après est accompagnée de l'échelle de compétences qui lui correspond³⁰. Un enseignant pourra évaluer le niveau et les besoins potentiels de ses apprenants en fonction des situations d'usage de la langue cible qu'ils pourront rencontrer, puis il conçoit un programme portant sur des compétences particulières. L'orientation pragmatique de cet ouvrage est prégnante dans ces listes destinées à améliorer l'enseignement, comme la centration sur l'apprenant facilitée par les descripteurs très précis :

Compétences linguistiques	Compétence sociolinguistique	Compétences pragmatiques
-Compétence lexicale -Compétence grammaticale -Compétence sémantique -Compétence phonologique -Compétence orthographique -Compétence orthoépique	-Marqueurs des relations sociales -Règles de politesse -Expressions de la sagesse populaire -Différences de registre -Dialecte et accent	-Compétence discursive -Compétence fonctionnelle -Compétence de conception schématique

Tableau n°4 « Les compétences communicatives langagières de l'utilisateur/apprenant » (CECR, 2001, pp. 86-96).

³⁰Voir le chapitre 5 du CECR (2001, pp. 81-102) qui est consacré aux compétences de l'utilisateur / apprenant, aux compétences générales et compétences communicatives langagières.

Afin d'éviter une confusion entre ces compétences et ce que l'on nomme communément les quatre compétences - compréhensions orale et écrite / productions orale et écrite- le CECR propose de les redéfinir « activités langagières » qui impliquent l'exercice de la compétence à la communication langagière, s'ajoutant à cela la compétence d'interaction et de médiation. L'interaction fait interagir des locuteurs dans un échange oral et écrit où les moments de réception et de production alternent et peuvent aussi se chevaucher. C'est « apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et produire des énoncés » (CECR, op.cit. p 18). La technique de l'atelier d'écriture permet de travailler et de développer cette compétence d'interaction.

Conclusion du chapitre 3

Dans ce chapitre, nous avons évoqué la didactique du texte littéraire et de l'écrit en général. Il était important pour nous de mettre en lumière les dernières évolutions méthodologiques de la littérature et les rapports qu'elle entreprend avec les dernières approches quant à l'usage de ce type d'écrit. Enfin, nous avons jugé utile d'évoquer le retour du texte littéraire au sein de l'éducation nationale et sa « réconciliation » relativement récente avec le manuel scolaire algérien.

Conclusion de la première partie

Dans le cadre global de l'enseignement - apprentissage du FLE, et depuis les débuts de l'apprentissage, l'acquisition des stratégies de lecture est une première étape à connaître simultanément avec l'acquisition des stratégies scripturales nécessaires afin de devenir apprenant- scripteur en langue étrangère. Les apprenants évoluent en lecteurs grâce à la lecture régulière de textes littéraires et par la mise en place d'activités qui leur permettront de se développer et d'améliorer les stratégies propres à la lecture littéraire.

Nous pensons que l'exploitation de l'écriture créative est une opportunité pour envisager autrement l'articulation de l'écriture et à partir de la lecture des textes relevant du champ de la littérature, afin de développer des stratégies originales, pour concurrencer des pratiques modélisantes et se tourner vraisemblablement vers des modèles heuristiques.

La production écrite des ateliers créatifs ne se limite pas à une pratique d'imitation de modèles importés des lectures littéraires patrimoniales. Elle reconnaît à l'écriture également une fonction cognitive de construction et à la structuration des connaissances. Elle s'articule autour de l'ensemble des pratiques langagières, orales et écrites à l'œuvre dans la classe et s'inscrit dans un nouveau modèle de la relation lecture-écriture. Elle occupe un temps spécifique et variable dans les activités intramuros et extramuros en fonction des objectifs qui lui sont associés.

Ces propositions que nous appliquons répondent au constat fait par Y. Reuter (2005a) dans son analyse du fonctionnement de l'écriture d'invention dans le cadre scolaire :

« L'écriture d'invention s'affirme comme cristallisation d'une lecture et/ou d'une analyse antérieure(s) et, conséquemment, comme la fin d'un processus et non comme une étape intermédiaire (voire initiale) qui nécessiterait une analyse des choix effectués (que ceux-ci aient été conscients ou non) » (p. 13).

Notre projet de recherche s'inscrit dans ce processus de refondation de l'écriture créative et au vu de l'expérimentation réalisée, avec les apprenants du cycle secondaire dans deux lycées de deux villes différentes, il paraît qu'il a eu un effet constructif et positif, comme nous allons le voir dans la partie suivante qui lui est consacrée.

Deuxième partie

*Lecture, écriture et réécriture des textes littéraires au service des
compétences linguistique, interculturelle et intertextuelle :
Méthodologie et enquête du terrain*

Chapitre 4 : Préenquête : Présentation du contexte de l'expérimentation, de ses participants et du protocole d'enquête

L'avènement des approches communicatives dans la didactique du français langue étrangère a sensibilisé les enseignants aux différentes dimensions sociologiques que connaît tout apprentissage d'une langue vivante. Tout enseignement se place dans un contexte sociologiquement déterminé.

L'enseignement des langues s'opère dans un contexte interactif entre diverses cultures, ce qui le positionne, par conséquent, dans une situation interculturelle. Puisque toute langue véhicule avec elle, une culture dont elle est à la fois productrice et produit, l'enseignement des langues ne peut pas se contenter de l'aspect de la langue. C'est un enseignement culturel qui accompagne et complète constamment l'enseignement linguistique et il est confronté également à des difficultés spécifiques relatives à l'aspect socioculturel de la langue acquise.

Dans une classe de français langue étrangère, l'interculturalité occupe une place dominante, elle joue le rôle de la partie subjective de chaque apprenant et de son existence sociale. De la même manière, le parcours personnel par lequel les apprenants s'approprient la culture dans ses composantes multiples s'expose comme une série d'expériences individuelles et collectives, dans la mesure où elles font partie intégrante d'un projet d'enseignement, grâce auquel les objectifs de langue (langue et culture) sont déterminés selon diverses perspectives didactiques dans les compétences orales et écrites.

Lors de son apprentissage, l'apprenant met en œuvre ses capitaux socioculturels et ses habitudes. Selon Porcher, l'apprenant ici est acteur « d'espérances pratiques » et les besoins qu'il exprime sont des besoins vécus et ressentis. En pédagogie, il est important de connaître ces besoins et de s'y appuyer puisque un enseignement qui ne répond pas aux souhaits des apprenants est généralement voué à l'échec : « ... Les besoins ressentis constituent les points de départ de tout enseignement de langue étrangère » (Porcher, 1995, p. 24).

Porcher affirme que cela ne signifie pas pour autant que l'objectif de l'enseignement consiste à répondre seulement aux demandes des élèves, mais plutôt de mettre en place des offres d'enseignement diversifiées à partir desquelles les apprenants se situeront et retireront ce qui leur convient. L'enseignant doit gérer ces offres et les transformer en possibilités authentiques pour ses apprenants. L'analyse des besoins que l'apprenant ressent permet de garder contact et de négocier avec lui comme avec un usager indépendant.

Ce qui s'ajoute à l'analyse des besoins et à la détermination des objectifs, c'est l'acquisition d'une double compétence lire/écrire qui semble être une urgence au commencement de l'apprentissage des langues. Comme il est impossible de dissocier oral et écrit, il est impensable aussi de dissocier lire et écrire. Une didactique de l'écrit qui doit être intégrative. De même, lire n'est pas un acte machinal ou mécanique, mais implique, une connaissance de code, une expérience antérieure, des attentes et des intuitions. Comme nous avons vu à travers l'approche communicative, la didactique de l'écrit amène, d'abord, à se demander comment enseigner et développer chez l'apprenant des compétences générales de lecture-écriture : la variété des exercices fait perdre à celle-ci son caractère linéaire avec des opérations diversifiées (chercher, prélever, comparer, etc.). Ensuite, elle amène à installer des stratégies de lecture sur des types de textes (journalistiques, publicitaires, littéraires, etc.) en exploitant des outils tels que des grilles lexicales, ce qui permet le repérage des marques de l'énonciation, de la cohérence et la structure textuelle, etc.

Le document textuel est un tissu de formes signifiantes, c'est pour cela que la lecture est perçue comme une « activité d'interprétation motivée » (Moirand, 1982) qui provoque une réaction chez le lecteur. Une telle perspective : faire apprendre à produire des types de textes, liés aux besoins langagiers des apprenants, est devenu un objectif précis pour l'enseignant de langue. Apprendre à écrire signifie faire en sorte que le sujet produise des textes au-delà des mots et des phrases, et de sensibiliser sur des stratégies capables d'installer chez lui les capacités nécessaires et demandées à la bonne gestion de l'acte scriptural.

Les différentes difficultés qui entourent l'enseignement-apprentissage de l'écriture sont de nature diverse (syntaxiques, lexicales, représentationnelles, institutionnelles, etc.). Elles amènent simultanément le découragement chez les enseignants et la répugnance chez les apprenants. D'ailleurs, il est fréquent dans la société, d'entendre dire que savoir écrire relève du « Don ». Cependant, dans un contexte institutionnel, la réussite de l'élève est souvent associée à celle qui obtient de bons résultats en production écrite. Le bon élève en production écrite est considéré souvent comme celui « qui a des idées, puis comme celui qui ne fait pas de fautes d'orthographe » (Barré-de Miniac, 2001, p. 104). On voit donc que ce sont les clichés, les stéréotypes et les représentations sociales qui régissent la cause principale de la difficulté d'écrire.

4.1. Présentation du terrain

Il est certain que la connaissance préalable de la langue est une exigence pour engager l'acte scriptural. Toutefois, les savoirs linguistiques sont loin, à eux seuls, d'expliquer la réussite rédactionnelle. En effet, d'autres paramètres entrent dans le processus d'écriture, comme le rapport à l'écriture, susceptible autant d'expliquer la réussite ou l'échec de l'acte d'écrire. S.-G. Chartrand et Chr. Blaser (2008) ils suggèrent la définition du rapport à l'écrit suivante : « [...] Nous définissons le rapport à l'écrit comme l'ensemble des actions et des significations construites par un sujet à propos de l'écrit, de son apprentissage, de son usage » (p. 188). Le lien avec l'écrit est le fruit d'échanges entre plusieurs personnes, de négociations, ce n'est pas un constat stable et fixe, mais plutôt une construction dynamique, un processus, en transformation. À ce titre, nous nous référons à B. Schneuwly (2002) lorsqu'il atteste que l'acte d'enseigner « consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques ».

Nous voulons souligner le fait que l'enseignement-apprentissage est ce point de rencontre entre les trois pôles : un enseignant, des apprenants et un objet de savoir médiatisé. Les interactions qui se font en la classe et le travail conduit par l'enseignant ont pour objectif principal de changer et de modifier le rapport que les apprenants ont avec cet objet de savoir, de leur donner l'opportunité de construire des significations nouvelles à son égard « Apprendre, c'est modifier des représentations antérieures pour en construire de nouvelles destinées à leur tour à être modifiées et ainsi de suite » M.-C. Penloup (2000. p. 21). Cette définition sera appliquée au cas où l'objet de savoir est l'écriture littéraire, nous rajouterons que l'enseignement de la lecture et de l'écrit devrait servir de pilotage pour la construction de ces nouvelles représentations.

Plusieurs didacticiens de l'écriture ont associé la notion de *représentation* à des connotations surtout négatives (Dabène 1987, Reuter 1998). En effet, il y a un certain nombre de stéréotypes lesquels ne peuvent être surpassés sans qu'on les envisage par rapport à l'expérience d'écriture individuelle des apprenants-scripteurs. Les pratiques d'écriture scolaires ou celles privées en langue maternelle peuvent influencer la réussite de l'acte d'écriture en langue étrangère. Prendre en compte de ces pratiques d'écriture nous paraît susceptible d'aider à l'apprentissage de l'écrit dans le cas où elles peuvent aider à penser à écrire. Cette mesure réflexive est une partie essentielle de la compétence scripturale des apprenants, puisque, comme l'atteste Y. Reuter : « *La compétence apparaît [...] formée indissociablement d'une capacité à faire et d'une capacité à penser* » (1996, *op.cit.* p.86).

Nous essaierons de montrer que la lecture subjective qui se déroule avant l'atelier d'écriture littéraire est un moyen de modifier les représentations de l'écriture à l'aide de situations scripturales innovantes, des relations personnelles avec l'écriture et du type de texte produit. Dans cette perspective, nous avons décidé de combiner trois hypothèses :

- En premier lieu, nous essayons de comprendre comment les textes littéraires favorisent le développement progressif des écritures et des compétences de lecture des apprenants de langues étrangères, et leur permettent d'utiliser leur créativité et leurs compétences d'interprétation ;
- Avec la deuxième, nous nous sommes demandée sur l'effet que le fait de lire le texte littéraire engendre sur la motivation des apprenants et leur implication en matière de production écrite en FLE sur différents niveaux lorsqu'on les met en position active ;
- Enfin, nous avons tenté de vérifier le rôle de l'écriture du texte littéraire dans le renforcement des compétences linguistiques, interculturelles et intertextuelles des apprenants.

Pour valider ces hypothèses, nous avons mené une expérimentation au sein du lycée Ouled Djilali Bouhannak dans la ville de Tlemcen et le lycée Bachir Benmaissa   Sidi Bel Abbas ; pour laquelle nous avons établi deux axes de justification des hypothèses.

Comme mentionné précédemment, l'enseignement de l'écriture aide généralement le discours des apprenants et le renforcement des compétences interculturelles. En ce qui nous concerne, nous pensons que l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement de l'écriture contribue encore à ce renforcement à la construction de cette compétence ; mais en même temps elle ne peut se faire que si l'on étudie le texte littéraire pour lui-même de chaque séquence du projet pédagogique.

Pour notre premier axe de travail, nous nous sommes demandée sur les stratégies que les enseignants utilisent pour activer et développer les compétences en écriture des apprenants.

Dans les projets pédagogiques des cours, les enseignants se contentent-ils des pratiques ordinaires de l'écrit (utilitaire, fonctionnel) ou utilisent-ils la pratique littéraire pour attirer la créativité des apprenants ? Existe-t-il un meilleur moyen de faire comprendre aux apprenants les aspects esthétiques de la langue acquise ? Pour ce faire, nous avons vérifié le genre du texte utilisé dans les classes observées et l'avons classé dans le deuxième sous-corpus, qui comprenait les items pédagogiques de chacun des quatre groupes (les classes témoin 2A.S LLE G1/ 2 A.S LPH G1) et classes cibles « pilotes » (2 A.S LLE G2/ 2 A.S LPH G2).

Par la suite, sur le deuxième axe, nous essayions de comprendre dans quelle mesure la pratique de l'écriture littéraire en FLE peut changer l'expression de l'écriture, et donc le rapport à l'écriture dans cette langue.

À cet égard, nous nous sommes demandée comment les activités de création littéraire des apprenants peuvent participer à leur développement de compétences en lecture et en écriture et éducation générale pour promouvoir le respect mutuel par la compréhension des phénomènes sociaux liés à la diversité culturelle. À cette fin, nous avons organisé deux sessions de tremplin littéraire pour les cours 2 A.S des groupes pilotes, une pour la classe LPH « Lettres et philosophies » et l'autre pour la classe LLE « Lettres et langues étrangères », qui seront développées dans le futur.

La méthodologie de travail a consisté à observer des classes du lycée Oued Djilali Bouhannak à Tlemcen avec deux groupes d'adolescents de niveaux 2 A.S spécialité « Lettres et philosophies » niveau A2. Ce choix méthodologique vient du fait que l'une des enseignantes-tuteurs des groupes observés fait partie de l'équipe du laboratoire L.L.C l'université de Tlemcen, au sein duquel nous avons mené notre recherche.

L'enseignant des deux groupes 2 A.S « littératures et langues étrangères » de niveaux varient entre B1-B2 et qui ont été expérimentés, font partie du lycée Bachir Benmaïssa.

Initiales enseignants³¹	Nom du lycée	Groupes observés	Groupes pilotes
S.B.	Oued Djilali TLM ³²	LPH A2 G1/ 2 A.S	LPH A2 G2/ 2 A.S
A.M.	Bachir Benmaïssa SBA ³³	LLE B1-B2G1/ 2 A.S	LLE B1-B2 G2/ 2 A.S

Tableau N° 5 « *Groupes témoins et groupes pilotes de l'enquête* »

Pour la classe de niveaux 2 A.S, nous avons assisté à plusieurs reprises durant le semestre pour observer le déroulement des séances de compréhension et production écrite réalisées par les deux enseignants (suivant le programme élaboré par l'éducation nationale algérienne en FLE) au lycée de Tlemcen et à Sidi Bel Abbès pour les groupes 1 « G1 ».

Pour les deux G2 nous avons négocié avec les deux collègues, avant le début du semestre, sur la mise en place d'un programme progressif à visée littéraire dans le but d'évaluer l'impact de la lecture subjective et de l'atelier d'écriture littéraire sur les apprentissages.

³¹ Le choix des deux villes était en rapport avec mes affinités avec les deux enseignants qui ont accepté à participer à l'enquête.

³² TLM = Ville de Tlemcen, Algérie

³³ SBA= Ville des Sidi Bel Abbès, Algérie

Pour ces deux classes, nous avons analysé les productions des apprenants réalisées lors des ateliers d'écriture menés par l'enseignant. Nous avons également adopté un questionnaire destiné aux apprenants, et classé les différents types de données recueillies en trois sous-corpus :

- Le sous-corpus (1) comporte les réponses des apprenants aux questionnaires distribués aux deux classes de 2 A.S en plus d'une classe de 1 A.S pour élargir nos données.
- Le sous-corpus (2) contient les réponses au questionnaire après une lecture subjective des textes littéraires et récits
- Le corpus (3) est consacré aux évaluations des textes produits lors de nos ateliers.

En effet, les types de données collectées sont hétérogènes, mais en même temps complémentaires. L'objectif principal est de décomposer l'écriture du texte littéraire utilisée pour l'enseignement du FLE, en essayant de relier la méthode d'enseignement de l'écriture (considérée comme une sous-discipline du champ FLE) avec la discipline de l'écriture littéraire.

Dans le premier chapitre de cette partie, nous allons faire connaitre le cadre de notre expérimentation en présentant notre méthodologie d'investigation, notre public et le recueil des données. Nous commencerons par la présentation brève de ces deux lycées, nous décrirons le programme des cours de langue écrite en FLE et celui du cours consacré aux thèmes et textes littéraires afin de situer les produits écrits qui constituent une partie de notre corpus dans la progression curriculaire.

Après avoir formulé les modalités de l'étude, nous présenterons ensuite les apprenants-scripteurs grâce aux données personnelles qu'ils ont bien voulu nous livrer.

Dans le dernier volet de notre chapitre, nous détaillerons les textes étudiés au sein de la classe et en dehors des cours, les différentes consignes de lecture et d'écriture mises en place, ainsi que les tâches qui seront réalisées par les apprenants durant notre expérimentation.

En ce qui concerne le dernier chapitre, il sera consacré aux recommandations de recherche sur les méthodes d'enseignement, y compris les résultats de la recherche sur les méthodes d'enseignement FLE, des questions préalables à l'élaboration d'un atelier d'écriture du texte littéraire et d'autres stratégies pédagogiques sur l'enseignement de l'écriture en FLE.

4.2. La structure

Nos observations/expérimentations ont été réalisées aux lycées Oued Djilali à Tlemcen/ Bachir Benmaïssa à Sidi Bel Abbès. Ces deux lycées se situent dans deux villes à l'Ouest algérien. Nous avons été accueillies par deux enseignants pour observer leurs classes FLE pendant des cours de langue écrite (compréhension et expression).

Les phases de l'expérimentation se sont réparties comme suit :

- La première phase consistait à observer les cours du récit de voyage afin de saisir le projet pédagogique d'écriture mis en place par le programme officiel de la 2 A.S LLE G1 et LPH G1 pour les groupes témoins. Puis évaluer les productions de l'écrit de chaque apprenant selon la grille des critères d'évaluation.
- La deuxième phase, est la préparation de nos interventions -ateliers - pour les classes 2A. S avec les questionnaires à distribuer aux apprenants-scripteurs ayant participé à l'expérimentation de 2 A.S.
- La troisième phase (nous avons préalablement négocié avec les deux enseignants la mise en place d'un programme contenant des travaux d'écriture créative à côté du programme de la lecture subjective et analytique des textes littéraires adoptée auparavant) comportait la négociation avec ces enseignants pour pouvoir établir notre expérimentation au travers d'interventions à visée littéraire qui étaient en harmonie avec les objectifs principaux de ces cours.
- La quatrième étape est la phase de concrétisation de notre démonstration.
- La dernière étape consiste à traiter différentes données collectées lors de l'expérimentation. Ces phases d'observation et d'intervention nous permettent de former les différents sous-corpus de notre expérimentation.

Tous les cours sont élaborés selon les directives du ministère de l'Éducation nationale qui puise sa méthode de l'approche par compétence, pensée par le Cadre européen commun de Référence pour les Langues (CECRL). Les cours/ examens sont trimestriels :

- Trimestre 1 : du mois de septembre à la fin du mois de décembre ;
- Trimestre 2 : de la mi-janvier à la fin du mois de mars ;
- Trimestre 3 : de la troisième semaine du mois d'avril à la fin du mois de mai.

Soit 22 semaines par an, comptant les vacances et les semaines des examens. Les étudiants y suivent des cours de français général qui sollicitent des compétences langagières et culturelles à l'oral et à l'écrit.

Niveaux/spécialités	Lycée	1 A.S	2 A.S	3 A.S	Total
Sciences et Techniques	TLM	4 classes 34 apprenants	/	/	136
	SBA	4 classes 36 apprenants			144
Lettres	TLM	2 classes 38 apprenants	/	/	76
	SBA	2 classes 40 apprenants			80
Sciences de la vie	TLM	/	3 classes 32 apprenants	3 classes 30 apprenants	186
	SBA	/	2 classes 32 apprenants	2 classes 34 apprenants	132
Mathématiques	TLM	/	1 classe 12 apprenants	1 classe 14 apprenants	26
Génie des procédés	SBA	/	1 classe 12 apprenants	1 classe 11 apprenants	21
Techniques et Mathématiques	TLM	/	1 classe 13 apprenants	1 classe 14 apprenants	27
	SBA	/	/	/	/
Gestion et Comptabilité	TLM	/	1 classe 20 apprenants	1 classe 17 apprenants	37
	SBA	/	1 classe 22 apprenants	1 classe 23 apprenants	45
Lettres et langues étrangères	TLM	/	1 classe 26 apprenants	1 classe 24 apprenants	48
	SBA	/	1 classe 25 apprenants	1 classe 22 apprenants	47
Lettres et Philosophie	TLM	/	1 classe 31 apprenants ³⁴	1 classe 25 apprenants	53
	SBA	/	1 classe 23 apprenants	1 classe 24 apprenants	47

Tableau n 6 : Désignant les spécialités enseignées et le nombre des apprenants au sein des deux lycées « année scolaire 2020/2021 »

Il faut savoir, qu'avec les nouvelles directives dues de la crise sanitaire (COVID 19 et ses variants), le gouvernement algérien a opté par la division des classes : Voulant rassurer les élèves et les parents, le ministère de l'éducation a proposé une batterie de mesures ; pour assurer une scolarisation pour cette année 2020/2021 à moindre risque, comme la réduction du nombre d'élèves par classe pour les trois cycles (primaire, moyen et secondaire).

³⁴ NB/ Les quatre colonnes en bleu représentent les deux classes du lycée de Tlemcen et les de Sidi Bel Abbes, (classes observées/pilotes).

4.2.1. Curriculum de formation en FLE

La finalité de l'enseignement du français fait partie intégrante de la finalité de l'ensemble du système éducatif. Afin d'améliorer la qualité des cours de français dans le secondaire, l'institution l'a réaménagé à la rentrée 2005-2006. Le développement des technologies de l'information et de la communication et les mutations sociales et culturelles qui se produisent en Algérie, sont les principaux facteurs conduisant à la réforme du système scolaire. C'est pourquoi toutes les disciplines du programme de tous les cours de l' cole ont été réformées. En ce qui nous concerne, cette situation a contraint l'institution à reconsidérer les objectifs globaux de l' cole et les objectifs de l'enseignement du français dans les lycées.

Selon les orientations du nouveau programme, le français est considéré « comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. »³⁵

Le but est de cultiver des attitudes sociales positives parmi les apprenants, comme l'esprit de recherche et de coopération, de stimuler sa curiosité. Par conséquent, l'apprenant deviendra l'élément central du processus de formation. Cette méthode vise à améliorer les capacités des apprenants et   les rendre autonomes. En outre, cette approche favorisera l'intégration des connaissances et des compétences dans l'environnement culturel et social de l'apprenant.

Ainsi, l'enseignement du français offrira aux apprenants de réelles capacités de raisonnement et de pensée critique, afin qu'ils deviennent des citoyens responsables, facilitant ainsi leur intégration dans la société et la vie professionnelle, favorisant ainsi leur formation intellectuelle. En outre, l'enseignement du français vise à fournir aux apprenants un outil linguistique qui leur permet d'acquérir des connaissances et de nouvelles technologies de communication, mais surtout, leur fournir un moyen de se connecter et d'apprendre de l'autre.

Le programme des trois niveaux (1A.S, 2A.S et 3A.S), dont ses objectifs spécifiques concernant les pratiques discursives sont les mêmes.

  la fin du cycle secondaire, les apprenants doivent maîtriser la langue de manière suffisante, d'une part, ils peuvent accéder à divers documents en français, d'autre part, ils peuvent utiliser la langue dans l'enseignement. De plus, l'apprenant :

³⁵Contenus des programmes. Cf. Fascicule des programmes. Edition Juin 2004, (Direction de l'Enseignement Secondaire général)

« [...] doit prendre conscience dans des situations d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'évènements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes ou bien relatent des propos ou des arguments avancés par de tierces personnes ou par le scripteur lui-même »³⁶.

Les cours proposés	Niveaux concernés	Objectifs principaux
<p>Français général : Pour consolider les compétences en langue française pour s'intégrer dans un environnement francophone (3/5 heures par semaine). 3heures les classes scientifiques/techniques. 4 heures la classe de Lettres et Philosophie 5 heures les classes littéraires</p>	<p>1 A. S 2 A. S</p>	<p>Ces cours privilégient la pratique orale et écrite de la langue. Ils visent à faire acquérir, à partir du niveau débutant/intermédiaire complet, les compétences nécessaires pour être à l'aise dans des situations de communication de la vie scolaire et sociale. Les cours préparent aux devoirs et examens des trois trimestres.</p>
<p>Français général : Pour renforcer la maîtrise de la langue (3/5 heures par semaine) 3 heures les classes scientifiques/techniques. 4 heures la classe de Lettres et Philosophie 5 heures les classes littéraires</p>	<p>3 A. S</p>	<p>Ces cours ne s'adressent pas (automatiquement) à des publics débutants. Ils visent à renforcer la maîtrise orale et écrite de la langue et à faire acquérir des compétences nécessaires pour l'examen de la fin du cycle (bac) et les préparer à l'entrée universitaire. Niveau intermédiaire au niveau avancé</p>

Tableau n°7 « *Les objectifs de cours proposés par l'éducation nationale* »

En d'autres termes, l'acquisition de la langue doit permettre aux apprenants de lire et de comprendre des informations sociales ou littéraires, de maîtriser le langage et les codes iconiques, afin d'en apprécier les dimensions esthétiques ainsi qu'adopter une attitude critique envers les choses et différents discours. La maîtrise de la langue permettra aux apprenants d'utiliser efficacement des documents, de présenter des documents sous forme : de plans, de résumés, de résumés de documents, de rapports et de produire : des discours écrits et oraux pour raconter, décrire, présenter ou argumenter.

³⁶ Finalités de l'enseignement de la langue française. Documents MEN, plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien, juin, 2004.

En résumé, à la fin du cycle secondaire, nous dirons que l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises via la formation supérieure et professionnelle. Il devra être capable de produire un discours écrit ou oral dans une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication.

Répartition et progression annuelle pour les trois niveaux au secondaire en français selon l'éducation nationale³⁷ notes explicatives

Répartition :

- Ensemble pr tabli, fermé, contraignant sur le plan de l'agenda : elle impose la date, l'heure, le numéro de la leçon et les contenus à enseigner. Elle est commune à toute l'institution scolaire.
- Elle est conçue pour l'ensemble des classes.
- Démarche statique. Il ne tient pas compte des besoins réels de l'apprenant et n'accepte pas les réajustements.
- Centration sur les enseignements (elle représente l'organisation du temps de l'enseignant.
- Il répond au souci de l'unification des contenus, du rythme de l'avancement des programmes et des échéances des examens officiels
- Il ne permet pas à l'enseignant de tenir compte de l'hétérogénéité de la classe, de l'évaluation prédictive et de l'évaluation formative.
- Les contenus sont des objectifs à réaliser.
- Les contenus sont enseignés de façon détaillée.
- Exige le suivi de l'avancement quantitatif de la réalisation des programmes et des contenus en fonction du volume horaire décidé à l'avance.

Progression :

- Démarche flexible et adaptable aux besoins de l'apprenant et aux situations d'enseignement.
- Elle est personnelle.
- Elle est conçue pour une classe.
- Démarche dynamique qui se construit sur la base des besoins réels de l'apprenant identifiés par le truchement des évaluations. Intègre les réajustements.
- Centration sur les apprentissages (elle représente l'organisation du temps de l'apprenant).

³⁷ <http://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/1-AS-francais.pdf>
Appliqué pour tous les niveaux et toutes les spécialités. P4

- Elle est la r esultante de l' evaluation diagnostique, de l'h et erog en et e de la classe et des besoins de rem ediation aux insuffisances dans l'apprentissage, elle permet de moduler les contenus et les horaires si les difficultées rencontr ees par l'apprenant l'exigent pour les besoins de la rem ediation.
- Les contenus sont des ressources à mobiliser.
- Les contenus sont enseignées de façon progressive et graduelle. Exige la pertinence dans le choix des strat egies, le respect des rythmes d'apprentissage et l'int egration du principe de la r egulation.

  partir du tableau et de ces donn ees il est clair que pour ces niveaux 1A.S, 2A.S et 3 A.S les comp etences de compr ehension et d'expression écrites sont de type fonctionnel, nous voyons que la litt erature figure en tant qu'une option. Cet  tat de lieux nous a poussée à r efl echir à l'int er et que pouvaient avoir la lecture des textes litt eraires et leur impact sur les ateliers d'écriture litt eraire, entre la construction des comp etences lectorales et scripturales chez les apprenants à partir de cette cat egorie.

4.2.2. Les cours dans lesquels les observations/ exp erimentations ont pris place

Nos observations au niveau du lyc ee d'Oued Djilali des cours de Langue écrite de niveaux 2 A.S option LPH courant le mois de mars, nous ont permis d' evaluer le niveau global des apprenants à « A2 ». L'exp erimentation a  t e d eroul ee également au lyc ee Bachir Benmaissa.

L'objectif est d'assister à deux sp ecialit es et à deux niveaux similaires entre les deux établissements, avec des d emarches diff erentes entre les deux groupes de chaque classe. Ainsi nous obtenons des informations sur le public cible dans leur globalit e (le r ole de l'ensemble des participants, les th emes de discours, les types d'activit es mises en place, la gestion de l'interaction, etc.). Par le biais de ces observations, nous avons pris connaissance du niveau des apprenants et avons ciblée ceux qui ont des niveaux similaires et de la singularit e de ces deux enseignants dans leur action professorale, chacun à sa façon de favoriser l'appropriation des savoirs scripturaux à transmettre et de motiver le d esir d'apprendre.

Les échanges avec les enseignants-tuteurs, qui ont fait part de leur temps et de leur exp erience, nous ont permis d'établir un état des lieux et de pouvoir proc eder à notre exp erimentation dans ce contexte sanitaire particulier, elle comportait la n egociation de la mise en place de la lecture subjective (classe invers ee) des textes litt eraires : les deux enseignants proposent des r ecits de voyage pour les deux groupes pilotes en plus des textes étudiées en classe du manuel scolaire.

Il faut rappeler que la situation sanitaire a engendré un protocole qui impose la division de chaque classe, chaque groupe comprend moins de 20 apprenants par cours, les deux groupes ne se croisent jamais et les séances sont alternées.

Les apprenants sont assis individuellement, les séances sont réduites et les activités de groupes sont déconseillées à cause de la situation sanitaire. Les enseignants sont passés du projet pédagogique à l'objet d'étude, donc, moins de séquences (unités). Alors les cours sont répartis entre le présentiel et les activités à distance.

Notre expérimentation consistait à analyser des textes rédigés par les apprenants des quatre groupes (témoins et pilotes). Pour les deux niveaux LPH et LLE, il s'agit des rédactions produites à la fin de l'objet d'étude ; ce sont des textes recueillis après un processus pédagogique des deux enseignants. Les contenus de ces cours seront développés en détail en aval.

	Nombre d'apprenants-participants	Type de cours	Genre littéraire étudié 3^e trimestre
2^e A.S Groupes témoins	G1 A2 lycée TLM 13 apprenants	Compréhension et production écrite	Récit de voyage
	G1 B1 lycée SBA 8 apprenants	Compréhension et production écrite	//
2^e A.S Groupes pilotes	G2 A2 lycée TLM 19 apprenants	Compréhension et production écrite	//
	G2 B1 lycée SBA 14 apprenants	Compréhension et production écrite	//

Tableau N  8 « *Nombre d'apprenants concernés par notre travail, et activités cibles* ».

L'expérimentation menée peut-être conduite comme une recherche-action avec les deux groupes niveau A2 « Lettres et philosophie » et deux groupes niveau B1-B2 « Lettres et langues étrangères » puisque c'est nous qui avons participé à l'intervention, et une recherche coopérative par le fait d'avoir établi avec les deux enseignants de ces groupes pilotes un programme qui comportait à la fois la lecture subjective puis analytique des œuvres littéraires afin de les préparer à la lecture dite littéraire. Ensuite nous passons à des activités en forme d'ateliers de production écrite créative du texte littéraire.

4.3. Profil des apprenants

Dans une première phase, nous tenterons de déterminer le profil sociologique des apprenants qui participent à l'expérimentation. Puis, nous mettrons en relief leurs pratiques de la compréhension et de la production écrite en français, leurs réflexions à propos de leur rapport avec l'apprentissage et de la progression dans leur vie sociale. En seconde phase, nous nous joindrons   éclaircir les représentations de la production écrite du texte littéraire des apprenants et à dessiner, à partir de l'analyse de leurs corpus ( crits), les contours des médiations interculturelles auxquelles ils ont eu recours. Enfin, nous tiendrons en considération les pratiques enseignantes concernant la culture comme moyen et fin d'un cours de langue, en analysant à la fois les stratégies de l'enseignant pour découvrir la sphère interculturelle au sein de la classe du FLE.

Nous présentons maintenant les apprenants qui ont accepté de collaborer à ce travail de recherche en répondant à notre questionnaire, en nous faisant parvenir aussi, par le biais de leurs enseignants respectifs les textes qu'ils avaient rédigés pendant les cours, et qui ont constitué ainsi notre corpus d'observation. Nous avons rassemblé les réponses aux questionnaires répartis dans les trois classes observées. Voyons avant en quoi consistait le questionnaire.

4.3.1. Le questionnaire

Le premier objectif du questionnaire était d'interroger directement les apprenants sur l'indice de satisfaction qu'ils l guaient aux contenus des cours suivis et de savoir s'ils avaient été confrontés à des difficultés dans la manière d'écrire un récit ou une description en français ; ces deux types discursifs étaient les deux types abordés dans les classes observées. Les questions portaient sur le rapport des apprenants-scripteurs à l'écriture, et sur les éventuels obstacles qu'ils avaient rencontrés pour réaliser la tâche d'écriture demandée et les stratégies d'apprentissage (voir annexe n  3).

Le deuxième objectif du questionnaire était de collecter des données personnelles sur les apprenants et notamment leur ville d'origine, leur langue maternelle et leurs âges ; ces informations étaient indispensables pour pouvoir les comparer.

En raison de ces objectifs, le questionnaire est composé de deux grandes parties :

- des questions sur l'apprenant et sur ses motivations en français,
- des questions sur le contenu du cours, les difficultés rencontrées et les différences et motivations constatées avec les pratiques en lecture et écriture.

Pour que les apprenants puissent incontestablement identifier les pratiques d'écriture en français et distinguer les pratiques d'écritures ordinaires des pratiques littéraires, le questionnaire était distribué en fin de session, une fois qu'ils s'étaient adaptés avec la manière de rédiger une narration et/ou une description en français. Or, chaque cours durant plusieurs mois (du mois de mars au début du mois de mai), il est ordinaire dans ce contexte d'apprentissage que le nombre des participants diminue parfois sensiblement vers la fin du dernier semestre. De plus, comme toujours lors d'enquêtes et d'expérimentations, il y a eu réduction : la majorité des questionnaires distribués n'ont pas été rendus. Pour recueillir assez de réponses, il a donc fallu interviewer certains apprenants. C'est pourquoi les réponses s'étalent sur trois mois avec trois classes différentes : du mois de mars au mois de mai 2021. Nous avons pu donc obtenir le nombre de 55 questionnaires remplis. Des entretiens étaient complémentaires du questionnaire distribué.

Le questionnaire écrit dévoile de nombreux avantages, surtout, il est bref (celui dont il est question ici tenait sur deux pages qui pouvaient être remplies en 15 minutes) parce qu'il ne demande pas à l'apprenant un grand investissement de temps et d'énergie : c'est pour cette raison que la plupart des personnes sollicitées ont voulu y répondre.

Toutefois, la brièveté de notre questionnaire peut devenir aussi un inconvénient. En effet, quand on se limite   un nombre de questions, il est difficile de laisser de la place aux nuances. Il est alors parfois nécessaire de poser des questions complémentaires à l'apprenant sous forme d'entretien semi-directif plus ou moins court et très ciblé (portant sur les réponses du questionnaire). Là encore, des apprenants se sont montrés coopératifs. Au total, 3 entretiens complémentaires ont été effectués.

4.3.2. Le profil des participants

Q1/ Nous remarquons une supériorité féminine notoire. Sur les 36 personnes interrogées pour le niveau de 2^e A.S, 25 sont des femmes (soit 61%) et seulement 11 des hommes (39%). En ce qui concerne les 1^{res} A.S sur 19 apprenants, 12 se sont des femmes et 7 seulement sont des hommes.

Q2/ En ce qui concerne leur âge, la majorité a entre 16 et 19 ans, avec une concentration autour de 16 ans. Aucun étudiant n'a plus de 19 ans ; la majorité a entre 16-18 ans ; il s'agit d'un groupe de jeunes pr adultes/adultes. Nous détaillons de ce fait la tranche d'âge des participants dans le tableau suivant :

�ge des participants 2 ^e A.S	Nombre pour chaque tranche d'âge	âge des participants 1 ^{re} A.S	Nombre pour chaque tranche d'âge
15 ans	9	14 ans	5
16 ans	8	15 ans	6
17 ans	8	16 ans	8
18 ans	6		
19 ans	5		

Tableau N 9 «  ges des participants »

Cette différence d'âge est due aux redoublements de certains apprenants dans leur cursus, sans oublier que certains d'entre eux ont les 15 ans pour le niveau 2^e A.S et les 14 ans pour le niveau 1^{re} A.S ont été inscrits à un âge précoce à la 1^{re} année primaire sans passer par le niveau préscolaire. Cette catégorie, issue de parents qui travaillent dans le secteur de l'enseignement, a bénéficié de cette faveur qui a été suggérée depuis un bon nombre d'années par l'éducation nationale algérienne.

Q3/ Pour la question qui tourne autour de la ville d'origine de chaque apprenant, nous avons recensé chez les 2 A.S 29 apprenants sont de la ville de Sidi Bel Abbes, les 7 autres sont de : Tlemcen, Mostaganem, Oran, Chlef, Ain-Témouchent, Saïda et Blida.

En ce qui concerne le groupe des classes de 1 A.S du lycée de Tlemcen Sidi El Djilali, 14 personnes sur 19 sont de la ville de Tlemcen, un apprenant de la commune de Maghnia, 3 personnes de la wilaya de Rélizane et un apprenant de Mascara.

Beaucoup plus de participants résidents dans leur ville natale (  titre informatif), pour les autres, sont arrivés récemment par le biais de la mobilité de leurs parents dans leurs secteurs professionnels. D'autre part, nous remarquons que les personnes arrivées depuis longtemps n'indiquent pas de date précise pour répondre à la question.

Q4/ Pour l'apprentissage du français, le public interrogé affirme et donne des réponses similaires, un apprentissage qui commence depuis la 3^e année primaire : une durée de 7 jusqu'à 10 années pour les redoublants. Une minorité ajoute qu'au-delà du programme scolaire, ils ont consolidé leurs compétences en langue française à travers des formations ou des cours de soutien. Sachant que la langue française tient en réalité une grande place en Algérie. Elle est enseignée à partir de la troisième année du primaire. Elle a sa place dans le

moyen et le secondaire, comme langue étrangère et dans le supérieur, surtout dans les matières scientifiques.

Q5/ Entre les quatre compétences (CE, CO, PE, PO)³⁸, celle que les 55 apprenants trouvent plus difficile est la production écrite en priorité à 40% puis vient la compréhension écrite à un pourcentage de 26% comme le démontre le graphe ci-dessous :

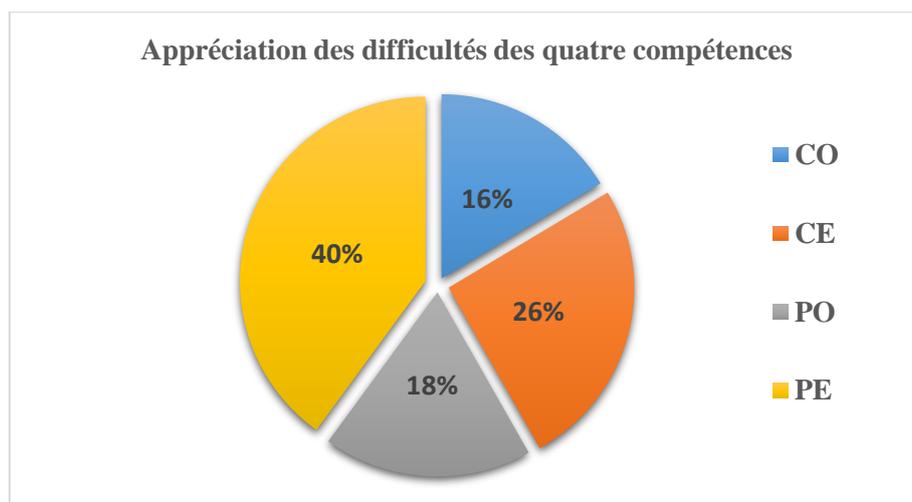


Figure N° 2 « *Appréciation des difficultés des quatre compétences* »

Les compétences linguistiques sont un ensemble d'énoncés décrivant des aptitudes linguistiques en français pour chacune des quatre modalités langagières : production orale, compréhension orale, compréhension écrite et production écrite. Elles sont utilisées, d'une part, pour parler précisément des activités de compréhension (orale et écrite) et d'expression (orale et écrite), d'une autre part pour évoquer les objectifs des cours de FLE.

La plus grande partie, 40% des enquêtés, juge que la production écrite n'est pas chose aisée. Ils notent en premier lieu et de façon insistante le manque de savoirs littéraires et ce par 10 apprenants sur 22, le peu de références susceptibles de constituer des exemples adaptés, il est un autre point qui revient fréquemment par 6 enquêtés : c'est la difficulté de l'apprenant à faire du lien, à exploiter le savoir et les références littéraires développés dans le cadre des séquences consacrées aux objets d'étude. De même est citée la difficulté à tirer parti des corpus qui accompagnent normalement les sujets.

Les 14 apprenants jugent que la production écrite est la plus difficile à cause du sens et des idées, surtout quand il s'agit d'un genre littéraire. 10 apprenants sur 14 évoquent le « sens » du texte, pour cela certains élèves utilisent des expressions explicites de type « sens cachés »

³⁸ Compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, production écrite et production de l'oral.

ou « sens indirects », un de leurs camarades va jusqu'à utiliser l'expression « décoder le sens » qui est très chargée sémantiquement du côté de l'implicite. Pour les quatre autres, la difficulté de la Compréhension écrite réside -selon eux- dans les idées du texte ; la compréhension écrite est difficile, car les idées de l'auteur sont implicites et manquent de précisions. Donc la dimension sémantique l'emporte sur la dimension linguistique surtout en ce qui concerne les non-dits, pour la majorité d'entre eux, comprendre un texte c'est pouvoir répondre aux questions posées.

Une autre proportion importante dont les 6 autres de notre questionnaire relèvent les difficultés relatives à la mise en texte. Les insuffisances concernent l'organisation des idées, la hiérarchisation des arguments, la structure générale de l'argumentation.

Q6/ En ce qui concerne la motivation et les objectifs des apprenants concernant les deux compétences de la lecture et de la production écrite, nous avons posé une question ouverte, ce qui explique la grande variété des réponses ainsi que leur caractère vague. L'intitulé exact en était : que veut dire (selon vous) un bon lecteur ? Parmi les six propositions qui suivent, mettez deux croix dans les deux cases qui correspondent le mieux à « savoir lire » :

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) lire rapidement une suite de mots, de phrases et de paragraphes,b) comprendre les sens faciles et clairs dans un texte,c) bien prononcer les mots sans faire de faute en lisant,d) lire avec une bonne diction tout en respectant intonations et ponctuations,e) comprendre les idées principales,f) comprendre le sens caché et difficile dans un texte. |
|---|

Comme le montre la figure ci-dessous, sur le nombre total des réponses fournies, 6 tendances dominantes se dégagent. Il s'agit par ordre décroissant des catégories suivantes. Il s'agit par ordre décroissant des catégories suivantes : lire oralement (14 R, 25%) > être bon élève (11 R, 20%) > comprendre (9 R, 16%) > connaître et aimer les langues (7 R, 13%) = lire beaucoup (7 R, 13%) = se cultiver (7 R, 13%).

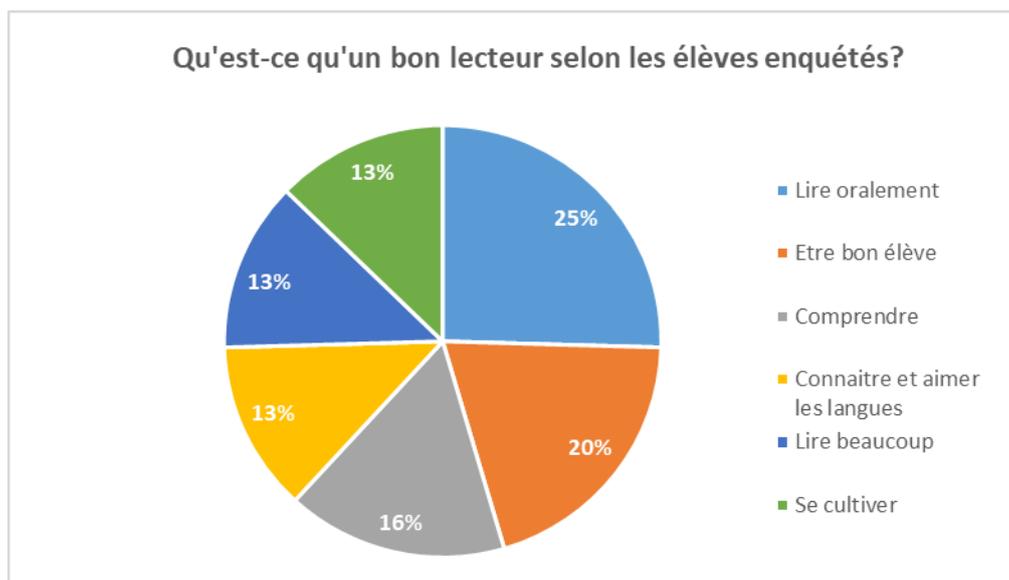


Figure N° 3 « Le bon lecteur selon les élèves enquêtés »

Notons que l'ordre des fréquences des réponses diffère selon le niveau entre les deux classes de 2A.S et une classe de 1 A.S. En effet, la figure 1 « lire oralement » vient en tête pour les classes de 2^e A.S, en l'occurrence chez les classes des « Lettres et langues étrangères » et les classes de « Lettres et philosophie », ceci n'est pas le cas chez les classes de 1 A.S qui placent en première position le fait d'« être un bon élève ». Pour la fréquence « comprendre », on la trouve aux mêmes pieds d'égalité dans les copies des trois classes. En ce qui concerne les autres réponses « connaître et aimer les langues », « lire beaucoup » et « se cultiver » les chiffres sont similaire.

Un aspect saillant peut être retenu dans ce point. Il s'agit de l'importance accordée à un bon nombre d'apprenants à l'oralisation en lecture, plus sous l'angle de la prononciation et de la norme linguistique et que sous celui de l'expressivité. Un bon lecteur, est aussi un bon élève, c'est-à-dire c'est être intelligent, actif et persévérant, en l'occurrence, dirions-nous, un apprenant constructeur de sens en lecture.

À cette question qui concerne un « bon lecteur », elle est suivie par une question à choix multiples sur le « savoir lire », l'objectif ici est d'obtenir des réponses concises et tranchées. Les propositions de leurs réponses répartissent équitablement entre les deux dimensions de la lecture : centration sur le sens (le font/ le contenu) et celle qui concerne la langue (la forme).

Résultats obtenus

Réponses proposées	Nombre de réponses	Pourcentage
a) lire rapidement une suite de mots, de phrases et de paragraphe	9	8%
b) comprendre les sens faciles et clairs dans un texte	23	21%
c) bien prononcer les mots sans faire de faute sen lisant	15	14%
Total relatif à la langue (forme)	47	43%
d) lire avec une bonne diction tout en respectant intonations et ponctuations	11	10%
e) comprendre les idées principales	25	23%
f) comprendre le sens caché et difficile dans un texte.)	27	24%
Total relatif au sens (contenu)	63	57%

Le tableau ci-dessous, montre clairement les réponses appartenant à l'une et l'autre catégorie : 47 réponses concernent un total relatif à la langue dont le pourcentage est de 43%, et 63 réponses relatives à l'attention au contenu.

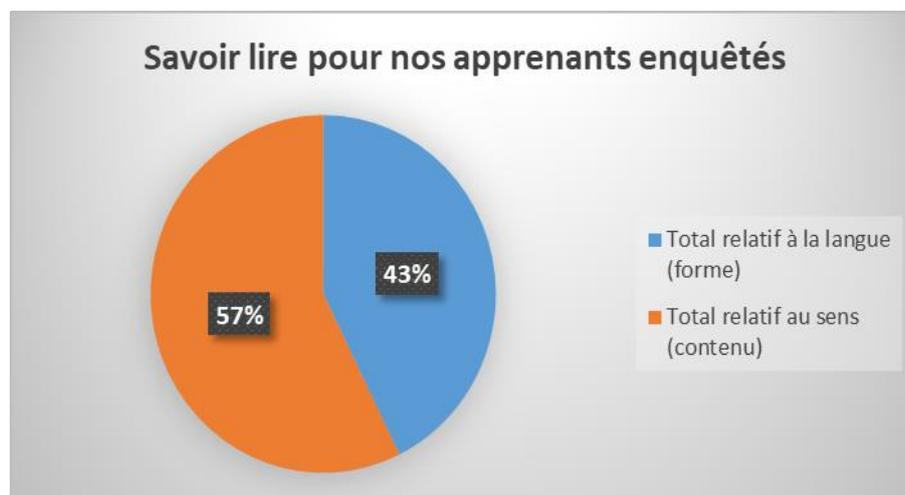


Figure N° 4 « Le savoir lire »

L'aspect du sens est donc privilégié par les élèves à 57%. Ceci confirme les résultats obtenus précédemment ou la compréhension est un élément prépondérant pour un bon lecteur. Ainsi celle-ci est présente comme catégorie de réponse pour un élève qui sache lire.

La compréhension est largement évoquée et l'emporte. Le nombre important de réponses relatives à « comprendre les sens difficiles et cachés » qui s'élève à 27 est à noter. Nous pensons qu'avec cette question fermée, les apprenants évoquent ce qui représente probablement leur plus grande difficulté, notamment pour répondre aux questions de compréhensions lors des exercices, des activités ou des évaluations scolaires.

C'est à ce besoin, nous tentons de répondre par l'expérimentation didactique qui prévoit un travail sur la lecture et la compréhension du texte littéraire.

Q7, « quels textes préférez-vous lire ? » qui n'évoque pas explicitement la typologie textuelle, les suggestions peuvent faire penser implicitement à certains types tels le texte narratif, l'expositif et l'argumentatif, qui sont les plus étudiés au lycée. Les réponses fournies pour cette question sont par ordre décroissant comme suit : les contes/extraits de romans (28 R) > les textes tirés des revues à caractère scientifique/journalistique (16 R) > les bandes dessinées (6 R) > les poèmes (5 R).

Les contes/extraits de romans et les textes tirés des revues à caractère scientifique/journalistique. La légère préférence vient de la part des 2 A.S « lettres et langues » qui peut s'analyser aussi comme une attirance pour le merveilleux et le fantastique pour des élèves de cet âge. En tout cas, ceci peut être perçu comme une quête de la lecture littéraire.

Q8/ Le cours de la compréhension de l'écrit vous- a -il appris à mieux écrire ? Si oui, grâce à quoi selon vous ?

- | |
|---|
| a) Les explications fournies par l'enseignant ? |
| b) Les travaux collectifs en classe ? |
| c) Les corrections des productions écrites |
| d) La lecture et compréhension du texte ? |

Nous constatons en premier lieu que tous les élèves ont répondu par « oui »

Résultats obtenus

Le cours de l'écrit leur a appris à mieux écrire	Nombre de réponses	Pourcentage
Les explications fournies par l'enseignant ?	27	25%
Les travaux collectifs en classe ?	20	18%
Les corrections des productions écrites	22	20%

La lecture et compréhension du texte ?	41	37%
--	----	-----

Notons que 37% disent que la lecture et la compréhension d'un texte représentent *les séances* qui boostent les cours de l'écrit pour un meilleur apprentissage pour mieux écrire. Nous sommes alors en droit de nous demander si les objectifs fixés par les cours de langue écrite correspondent réellement aux besoins des personnes réelles.

Le rôle de l'enseignant est fondamental pour mieux écrire, ses explications structurées et pertinentes ; participent clairement au développement des compétences à l'écrit chez les apprenants, selon les statistiques, ce point est à 25% des choix de nos enquêtés.

La pédagogie du groupe et l'évaluation-correction des productions écrites, elles ne sont pas prioritaires dans les choix, elles participent pleinement à la qualité des cours de la production écrite selon certains apprenants.

Q9/ Pour la question qui tourne autour sur l'activité préférée des apprenants en français, les résultats sont représentés dans le secteur ci-dessous :

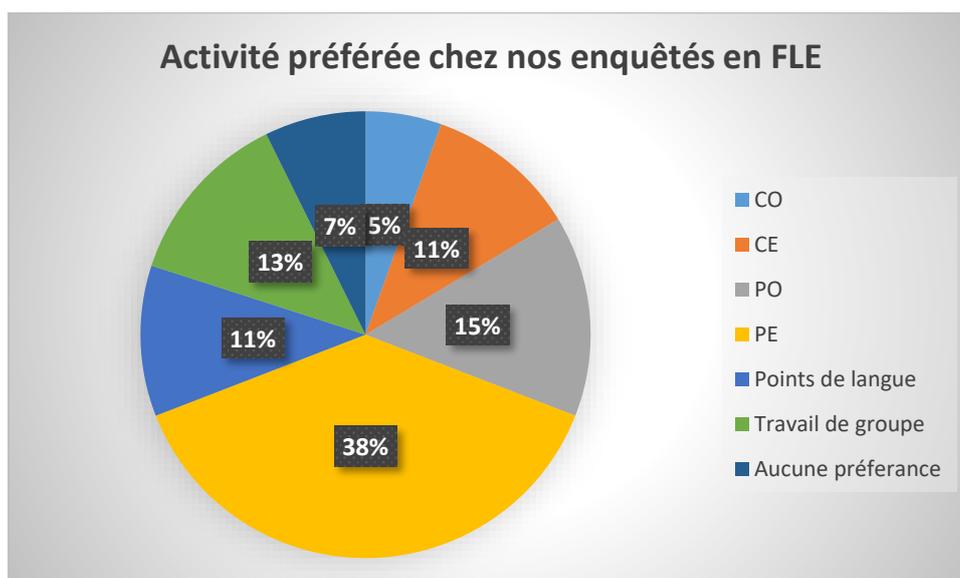


Figure N° 5 « Activités favorites chez nos enquêtés »

Cette représentation graphique montre les préférences des cours en FLE au secondaire appartenant à nos enquêtés :

- 5% de nos enquêtés trouvent que les activités de points de langue aident à mieux comprendre les autres activités, les textes, et participent pleinement à la diminution des erreurs en langue française : « ...parce que je ne veux plus faire des erreurs de la langue ³⁹»
- 7% affirment qu'ils apprécient toutes les activités, car ils se sentent à l'aise avec la langue

³⁹ Les réponses sont reproduites telles qu'elles ont été écrites.

française en général et toutes les activités sont complémentaires.

➤ 11% se penchent vers la Compréhension de l'oral, grâce au choix de l'enseignant des supports audio et audiovisuel et ses explications ces apprenants jugent que les cours sont bien élaborés et y a des échanges entre les élèves et l'enseignant concernant cette activité : *« J'aime les échanges et les dialogues, le prof nous oriente sur le support »*

➤ 11% aussi pensent que la compréhension écrite aide à améliorer le vocabulaire, le raisonnement, la concentration et la pensée critique chez les élèves. Certains aimeraient connaitre à travers cette activité les écrivains français et francophones et c'est la meilleure façon de les découvrir.

➤ 13% ont opté pour les travaux collectifs, car pour eux le travail de groupe leur permet de constater, mais aussi de confronter leurs différents points de vue sur un problème, à une tâche ou une consigne donnée.   l'aide de leurs interactions, les élèves progressent de façon plus consciente et donc plus efficace. Ceci permet, selon eux, la progression de chaque élève à l'intérieur du groupe.

➤ 15% représentent le choix de la production orale au sein de la classe FLE au lycée, cette activité a été choisie par certains élèves parce qu'elle lui facilite la mémorisation et l'intégration des structures et du lexique, il est employé en situation et vit des situations amusantes. L'élève a aussi le sentiment de prendre part à son apprentissage et développe la prononciation sur le plan phonétique, car il est encouragé à s'exprimer : : *« Je préfère l'activité de production écrite, car elle aide à développer la prononciation et la phonétique »*⁴⁰,

➤ 38% des enquêtés trouvent que c'est facile à suivre à travers une consigne claire, le grand nombre des élèves ont choisi l'activité de production écrite, car pour eux l'écriture renforce leur "mémoire de travail", cette mémoire à court terme qui leur permet de stocker et d'analyser des informations. En mettant ces informations à distance grâce à l'écriture, donc, il est plus facile de les intégrer. Ils sont décidés pour *« améliorer leur français »* (non seulement c'est l'une des principales motivations de 21 d'entre eux ; mais en plus), certains détaillent les aspects linguistiques qu'ils espèrent mieux maîtriser grâce au cours de : grammaire, orthographe, syntaxe, etc. Comme en témoigne la réponse d'une lycéenne : *« Je voulais en premier lieu, corriger les fautes d'orthographe et grammaire à travers l'activité de l'écriture et les corrigés... »*

⁴⁰ Les réponses sont reproduites telles qu'elles ont été écrites.

Ces réponses sont intéressantes parce qu'elles révèlent les repr esentations que ces personnes ont de la production écrite, celle-ci est vue comme un moyen privilégié pour améliorer les compétences proprement linguistiques, c'est-à-dire orthographique, morphosyntaxique, etc. De plus, la réponse montre que d'après 10 participants, l'activité d'écriture permet également d'améliorer la communication non seulement écrite, mais aussi orale : « ...car elle aide à développer mon oral et pour pouvoir exprimer mes sentiments », « je pense à travers l'écrit, on apprend le français convenablement et il faut savoir écrire les mots et les prononcer »

Par ce fait, ces personnes ont leurs repr esentations que nous pouvons qualifier de « traditionnelles » à l'égard de l'écrit, car elles en font un moyen favorisé d'apprentissage comme à l'époque de la méthode grammaire-traduction.

Nous apercevons aussi à quel point les personnes interrogées sont motivées pour suivre les cours de français et que certaines se fixent des objectifs déterminés pour maîtriser la langue écrite. Cette motivation s'explique par le fait que ces apprenants se trouvent au cœur d'une enqu ete (chose qu'ils n'ont jamais connue), c'est pourquoi ils veulent s'impliquer davantage à apprendre à écrire pour réaliser avec nous une partie de ce projet didactique ou encore pour nous aider (en collaboration avec leurs enseignants)   le faire correctement.

Q10/ Transférez-vous vos savoirs et savoir-faire de votre langue d'origine à la langue cible (le français) ?

Si oui, comment mettez-vous en place ce transfert ?

- Comparaison entre les deux systèmes langagiers,
- Réflexion sur l'apprentissage de la langue cible,
- Remise en cause des connaissances d'origine.

Les enseignants étaient contraints d'expliquer aux apprenants cette question à travers chaque point, car ils n'ont pas vraiment compris le sens de certaines propositions. Tous les apprenants enquêtés ont répondu affirmativement à cette question, les statistiques démontrent les résultats suivants :

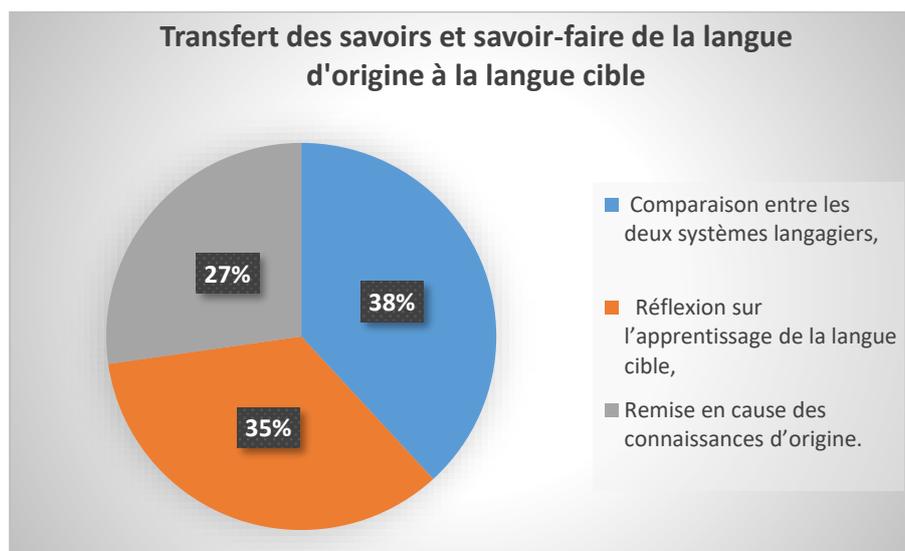


Figure N° 6 « Transfère des savoirs et savoir-faire langagiers de la L1 à la L2 »

Les résultats démontrent que 38% des élèves qui ont répondu à ce questionnaire perçoivent parfaitement l'utilité de la comparaison : entre la L1 en classe de français LM. Le phénomène du transfert est évoqué (Gaonac'h, 1991⁴¹) pour développer l'idée de l'aptitude du locuteur à traiter des données dans une langue seconde ou nouvelle langue, celle-ci dépendant, en partie, du niveau de compétence déjà atteint dans la langue maternelle à travers une comparaison entre les codes des deux systèmes. L'apprentissage de la langue étrangère va permettre à ces apprenants d'opérer une distanciation par rapport à la langue maternelle et d'établir évidemment des comparaisons langagières pour essayer de relever les différences et les ressemblances existant entre les deux langues. Le développement de la connaissance de nouvelles situations culturelles favorise chez l'apprenant l'appréhension de l'autre et différente possibilité de choix. Ces réflexions peuvent établir un processus dans lequel le professeur et les apprenants participent de façon collaborative et interactive à la construction du savoir. Un enseignant conscient des faits de langue peut effectivement profiter des occurrences langagières en salle de classe FLE si, dans les cours, il a été éveillé aux questions concernant l'alternance des langues.

Pour 35% des apprenants ont opté pour un apprentissage qui découle d'une réflexion sur la langue cible. Les apprenants seront optimalement un public non captif, mais ce choix peut s'appliquer également à un public captif puisqu' étant conçue dans l'optique d'un éveil maximum de l'intérêt de l'apprenant en se référant sans cesse à ses intérêts et son individualité. L'apprenant a forcément un rôle dominant pour maîtriser une langue. Et il faut qu'il soit actif.

⁴¹ Gaonac'h, D. 1987. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Crédif, LAL, Hatier.

Donc comment mobiliser les enthousiasmes de l'apprenant, c'est la tâche la plus importante pour un enseignant dont la première impression primordiale qui peut amener aux apprenants un intérêt initial pour découvrir ensuite la langue. Ces derniers sont, dans leur partie majeure, confrontée d'abord à l'usage de l'arabe dialectal, puis de l'arabe classique, ensuite de la langue française (au primaire) et de la langue anglaise (au collège). Nous notons que dans ces langues en présence, la langue maternelle se trouve en première position. Ce contact entre plusieurs langues risque d'engendrer le mélange de ces langues.

Pour 27%, les apprenants remettent en cause les connaissances d'origine, donc la langue d'origine. La LM est revue, réexploitée, et devient par la suite un « facilitateur » vers la compétence langagière, un outil pour la communication et l'apprentissage de la L2. Le recours à la LM, n'est pas considéré par cette catégorie comme un élément négatif, mais comme ressource pour apprendre et communiquer (Cambra Giné, 2003), comme une libération de l'expression et comme reconnaissance de l'apprenant en tant qu'être plurilingue.

4.4. La place de l'interculturel dans les manuels des classes observées

Dans notre recherche, la construction de la compétence interculturelle des apprenants occupe une place importante, c'est pourquoi nous avons choisi d'observer la stratégie adoptée par les enseignants des classes observées pour gérer l'interculturel au sein de leurs classes respectives.

Avant d'apprendre une langue étrangère, les apprenants viennent étudier, apprendre avec une culture déjà inculquée par leur environnement social, elle est pour eux la référence qu'ils utilisent dans l'objectif de découvrir, de comprendre une nouvelle culture sans se passer de la leur. La culture individuelle de chacun est nourrie de son identité composée de son histoire, son vécu, son mode de vie, ses goûts, ses choix, ses préférences, son style d'apprentissage, son profil cognitif et émotionnel, etc.

La culture et l'identité en Algérie contribuent au développement de la compétence interculturelle de l'élève algérien grâce à la cognition de la relation entre la culture de son répertoire et la culture étrangère. L'encodage et l'intégration de la nouvelle connaissance telle que la connaissance culturelle en FLE ne s'effectuent que sur la base de ce que l'apprenant sait déjà culturellement par exemple. Le déjà-là culturel est constitué d'éléments culturels connus et maîtrisés qui relèvent généralement de la culture individuelle. Une culture étrangère est une culture qui n'est pas locale, appartenant à un groupe social étranger. Toute culture n'ayant pas les composantes amazigho-arabo-musulmanes à l'école algérienne est considérée comme étrangère.

Après consultation des projets didactiques des classes de 1 A.S et de 2 A.S, nous avons constaté que cette rubrique ne dépasse pas seulement la comparaison ou l'identification à un groupe social, mais elle construit également des passerelles entre les cultures d'origine des apprenants et celle de la langue cible dans le but d'un échange et d'un enrichissement mutuel. Le tableau ci-après résume les thèmes de la didactique interculturelle susceptibles d'être abordés dans les deux niveaux de 1^{re} A.S⁴² et de 2^e A.S, la majorité de ces thèmes et sujets ont été abordés sous forme de débats oraux où des supports du manuel scolaire :

<i>Intitulés/sujets interculturels</i>	
Classe 1^{re} A. S	Classes 2^e A. S
<ul style="list-style-type: none"> - L'histoire de la langue française - Poème « Dans ma maison » J. Prévert ⁴³ - Le texte : « Le Rhône » - Le texte : « Le saviez-vous ? » - Le texte : « Ville de Tokyo » - Poème « Je voyage bien peu » J. Cocteau - évaluation certificative texte : « Villes géantes » M. Champenois - Interview avec l'humoriste Smain, Afrique magazine 2003. - Poème « Demain dès l'aube » V. Hugo - Lettre personnelle « Ma chère maman » J. Amrouche - évaluation certificative « Le premier basketteur français à l'NBI » interview � réorganiser. - Texte : « La tauromachie : sport, spectacle, ou barbarie ? » - évaluation formative « La ceinture de sécurité » en France - évaluation certificative, extrait du roman « Le rêve » E. Zola 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en scène des textes : « La lettre personnelle » A. Gramsci et « La scène » J. Michelet - Article : « Parrainer un enfant du bout du monde » par Aide et Actions - Texte : « Venise ou la kermesse frénétique » F. Edelman - Texte : « Carnaval de Venise » Guide de vacances - Texte : « Winston le prodige » K. Reed - Activités complémentaires « Galerie des célébrités » M. Jeury - Texte « Une journée ordinaire dans la vis d'Ida et Léo en 2020 » P. Van de Ginte - Dossier « 2006-2106, ces inventions vont changer nos vies » « Un Airbus avec salle de sport » « � 200 km/h dans la voiture sans pilote » M-B Cusso - Application « La stérilisation végétale, nouvelle arme biotechnologique » C. Vincent - Application « Suicide collectif dans l'espace en faillite. La société Iridium détruit ses 88 satellites » Les clés de l'actualité - évaluation diagnostique (théâtre) « Suivez le guide » J. Prévert. - Expression orale : scénariser le texte (théâtre) « Le Cid » J-P Beaumarchais et D. Couty - Application poème « Nantes » Paroles de musique Barbara - évaluation certificative « Une classe agitée » M. Pagnol ⁴⁴

Tableau n  10 « *Extraits des supports interculturels abordés dans les classes 1 A.S et 2 A.S* »

⁴² Rappel : A.S = Année Secondaire

⁴³ Poème lyrique, car il exprime les sentiments personnels du poète. Dans le texte, on peut relever un désir obsessionnel qu'il éprouve envers une femme qui nous est inconnue. De plus des deux personnalités françaises : Hugo, Bonaparte.

⁴⁴ Topaze est une pièce de théâtre de Marcel Pagnol, représentée pour la première fois à Paris, le 9 octobre 19281, sur la scène du Théâtre des Variétés.

L'intégration du concept de l'interculturel en didactique des langues étrangères est indispensable, parce que les classes de langue représentent un lieu de rencontre et de contact des diverses cultures. Par conséquent, un métissage culturel unit les partenaires de la classe de langue. La pédagogique interculturelle prend en charge les apprenants dans la mesure où elle leur fournit une formation spécifique à la prise de conscience du rôle de la culture dans la rencontre et l'échange avec l'autre. De ce fait, l'apprenant est impliqué dans le processus de ces/ses apprentissages. L' cole est censée le former à s'ouvrir sur les autres cultures par le biais de la didactique interculturelle.

La compétence interculturelle en classe de langue étrangère est considérée comme une série d'échanges, d'interactions, de partages et de réciprocités entre les individus socioculturellement différents et variés, comme le précise Demorgon (1989 : 225) :

Le préfixe inter qui suggère des interactions, des échanges, des partages, des complémentarités, des coopérations, des réciprocités [...], sert à entretenir, dans le meilleur des cas, des souhaits, des espoirs, un idéal à atteindre : celui d'une coexistence pacifique et solidaire entre les populations.

L'acquisition des compétences interculturelles est la conduite de l'apprenant à avoir un ensemble de connaissances sur la culture de l'autre, des connaissances relatives aux croyances, aux traditions et aux civilisations d'une société étrangère. En effet, les préjugés et chocs culturels les seront évités et par conséquent, l'apprenant sera apte à interagir dans diverses situations de communication en général, et en français langue-culture étrangère, en particulier.

Un tel apprentissage se fait par le biais de la compréhension de documents audio et/ou audiovisuels authentiques de communications interculturelles et de textes à lire riches d'éléments culturels étrangers, citons à titre d'exemple le texte dans le manuel de 2^e A.S : « Venise ou la kermesse frénétique » de F. Edelman et tant d'autres...

Par le biais de l'enseignement des textes littéraires par exemple, le devoir de l'instruction et celui de l'éducation scolaire sont décisifs puisque l'enseignant essaie de fournir une formation linguistique et une formation culturelle sur la langue enseignée. La didactique des langues a besoin du domaine de la littérature, mais pour perfectionner cette équation pédagogiquement, il faut qu'il y ait une formation au niveau des matières enseignées, notamment celles qui ont un rapport avec la culture étrangère de la langue cible et certains aspects interculturels qui en découlent en classe de FLE, par exemple.

Il est sujet de développement chez l'apprenant, la compétence de gestion du contact de cultures (culture individuelle, culture française) pour ne pas oublier la compétence de sa culture individuelle et ce, par l'intermédiaire de la motivation. Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (Cuq, 2003 : 171).

La motivation doit être reconnue et entretenue à court terme : dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de soi et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants. Aussi, les renforcements positifs et les appréciations consolidant la confiance et la réussite joueront-ils le rôle de stimulants dans le processus d'acquisition (...).

En didactique des langues étrangères, la culture, la civilisation et le texte littéraire sont en relation permanente. La pédagogique du FLE exploite des outils didactiques comme le texte littéraire pour enseigner aux apprenants le fonctionnement de la langue, la civilisation et la culture étrangères.

4.5. L'enseignement bi-disciplinaire dans le programme des 2 A.S secondaire : pour une culture humaniste

L'art, la littérature et l'enseignement sont des disciplines qui interagissent directement avec le for intérieur de l'homme et l'influencent profondément. Les enseignants peuvent profiter de ces caractéristiques afin d'arriver à un enseignement multidimensionnel provoquant l'intérêt, le plaisir et la motivation chez les apprenants de FLE. Selon Le Pape⁴⁵ (2012), les recherches en psychologie témoignent de l'intérêt de mettre en synergie les compétences intellectuelles et émotionnelles dans l'apprentissage au sens large et dans celui des langues en particulier pour obtenir un résultat plus efficace et plus rapide chez les apprenants de langue étrangère. Le développement de la communication orale au quotidien demeure malgré plusieurs avancées méthodologiques, les activités orales sont centrées autour de la lecture, de l'expression orale et qui donnent lieu à des exercices systématiques de correction phonétique et d'exercices oraux de morphosyntaxe fondés sur la répétition et la combinaison.

La culture humaniste participe à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité. Elle est un enrichissement de la perception du réel, ouvre l'esprit de l'apprenant à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et ses sentiments et suscite des émotions esthétiques.

⁴⁵ LE PAPE, L. 2012. Les questions vives en éducation et formation : regards croisés France- Canada. Appel à contribution, Calenda, <http://calenda.org/232093>

La mission de l'enseignant est d'apporter une culture humaniste à tous les élèves et de développer leur formation sensible au travers des pratiques de classe en FLE à travers des genres. Ainsi la culture humaniste prend dans son ancre, elle épouse la poésie, les littératures, la lecture spectacle, la mise en geste, en voix, en jeu.

Il faut rappeler qu'au milieu du XXe siècle « le terme interdisciplinarité ne figurait même pas dans le dictionnaire Larousse » (Fourez, 1998 : 31). La tradition de notre système éducatif scolaire, des universités ainsi que dans le domaine de la recherche s'appuyant sur une structure et une organisation basée sur le découpage en discipline. Cependant, l'organisation des savoirs en disciplines se heurte à une réalité qui n'est pas disciplinaire. Par ailleurs, dans le domaine de la recherche, l'institution disciplinaire risque de conduire à l'hyperspécialisation du chercheur. Par ce fait, le concept d'interdisciplinarité est-il d'abord apparu dans le milieu de la recherche avant d'être transposé à l'éducation ?

La littérature, comme art, constitue un ensemble de productions littéraires d'une époque, d'une nation ou d'une culture. La littérature, dans son sens le plus moderne, se comprend à travers les rapports qu'entretiennent les écrivains avec leur (s) société (s) et ses/leurs traditions. L'écriture est un acte ordinaire, par le biais de la littérature qui possède sa forme et son style.

Écrire, c'est présenter dans un langage commun tout ce qui met en œuvre les ressources techniques et scientifiques de la langue. Le roman littéraire représente une illustration d'un travail interdisciplinaire. Les observations psychologiques, scientifiques, économiques et sociologiques se trouvent généralement dans un récit. Tous ces éléments se reposent sur des références non littéraires, mais plutôt scientifiques. Le poème par exemple porte en lui une performance transdisciplinaire de la littérature par les métaphores et la musique des mots. Ainsi, les diverses zones d'étude de la littérature se sont multipliées.

Il faut noter que l'usage sémantique de « l'interdisciplinarité » dans un sens dissemblable est un obstacle qui empêche non seulement de comprendre son sens authentique, mais aussi sa pratique. Les appellations multidisciplinarité, transdisciplinarité et pluridisciplinarité sont des termes connexes à l'interdisciplinarité, mais profondément différents. Berger définit l'interdisciplinarité comme suit ⁴⁶:

⁴⁶ Berger. (G), 1972, « Opinions et réalités », cité par Formarier. (M), 2004, « la place de l'interdisciplinarité dans les soins », in Recherche en soins infirmiers, n° 79, p12.

« Une interaction entre deux ou plusieurs disciplines : Cette interaction peut aller de la simple communication des idées jusqu'à l'intégration mutuelle des concepts directeurs, de l'épistémologie, de la terminologie, de la méthodologie, des procédures, des données et de l'organisation de la recherche et de l'enseignement s'y rapportant. »

Le théâtre, la poésie, le récit de voyage, la nouvelle fantastique, le reportage touristique, etc. ne sont cependant pas si indisciplinés pour enseigner les quatre compétences du texte littéraire que certains enseignants algériens le prétendent. Ce phénomène de refus naturel chez un certain nombre d'enseignants en Algérie est expliqué du fait que, lors des formations et séminaires pédagogiques, les formateurs usent souvent d'un discours souvent sacralisé, élaguant ainsi tout rajout qui ne se réfère pas directement à la langue comme objet inséparable d'apprentissage. Le constat de ces représentations, ancrées dans l'esprit de beaucoup d'enseignement, a fait l'objet d'enquête par le biais d'un questionnaire adressé aux professionnels exerçant sur le terrain⁴⁷. Ces domaines sont bien insérés dans les programmes FLE au lycée algérien ; les finalités visées par ces disciplines qui peuvent paraître éloignées s'inscrivent en complémentarité. L'enseignement du français accompagne la construction du sens de l'apprenant en tant que sujet singulier, sensible, réfléchi et autonome (Bucheton, 1995) ; alors que le théâtre, la poésie, le voyage, etc. guident l'apprenant dans la découverte de son imaginaire, de son corps et dans son travail d'équipe ce qui rend son apprentissage présent et intelligible puisque ces domaines agissent sur son intellect et développent surtout son humanisme pour le préparer à être l'homme de demain. Ces prescriptions sont recommandées communément par les membres de l'Union européenne, que nous citons à titre d'exemple et qui stipulent que l'enseignement artistique devrait être obligatoire⁴⁸ à tous les niveaux de la scolarité (Parlement européen, 2009).

⁴⁷ <https://www.revue-akofena.com/wp-content/uploads/2021/12/03-T03-50-Amina-MEZERREG-ALLAL-Tewfik-BENGHABRIT-pp.-33-44.pdf>

⁴⁸ Voir tableau « *Extraits des supports interculturels abordés dans les classes 1 A.S et 2 A.S* »

Conclusion du chapitre 4

Ce chapitre fait état de la préenquête que nous avons réalisée avant d'entamer l'expérimentation avec les groupes témoins et les groupes pilotes. Il était impératif dans notre démarche de préciser le curriculum de formation du FLE au cycle secondaire algérien et les cours dans lesquels les observations et les expérimentations ont été opérées. Par ailleurs, à travers le questionnaire que nous avons élaboré, nous avons pu identifier le profil des apprenants-enquêtés. Enfin, et à travers l'analyse des textes du manuel scolaire, nous avons pu dégager la place de la didactique interculturelle dans les classes observées ainsi que l'importance de l'enseignement bi-disciplinaire et de la culture humaniste, dans le programme des classes de deuxièmes années secondaire.

Chapitre 5 : De la lecture linéaire à la lecture subjective dans le processus d'apprentissage

L'enseignement des langues étrangères est abordé de façon différente selon le contexte de chaque pays ; il a le statut de langue étrangère dans notre travail. En dépit du développement des technologies de la communication, la lecture des textes ou plus précisément, la compréhension des textes, constitue encore aujourd'hui un moyen préféré de parvenir aux connaissances et de fonctionner adéquatement dans la société d'aujourd'hui. Actuellement, il ne suffit pas de déchiffrer les symboles de la langue écrite pour être considéré comme alphabétisé ; il faut être capable de comprendre différents types de textes, de réagir à ces textes et d'utiliser avec efficacité les informations qu'ils présentent. Bien que le décodage demeure une composante importante du processus de lecture pour arriver à identifier les mots, la compréhension et tous les processus cognitifs et métacognitifs qui y sont associés sont essentiels, car ils autorisent de libérer le sens des mots et des phrases d'un texte. La compréhension constitue de ce fait le but suprême de la lecture.

5.1. La lecture littéraire : un mode de lecture spécifique

La lecture est avant tout, un mouvement des yeux qui envoie un signal directement au cerveau et emmène une phase de compréhension. La nature de ce processus qui se passe en quelques millisecondes est toujours en discussion puisqu'il n'y a aucune recherche qui est arrivée à déterminer son déroulement de façon concluante. Dans son ouvrage intitulé « Le point » sur la lecture C. Cornaire (1999) présente les trois modèles reconnus pour décrire plus précisément ces processus de lecture.

Dans notre démarche, nous allons intégrer des lectures pour l'initiation à la lecture littéraire avec les deux groupes pilotes, à travers une lecture subjective des TL -récits de voyages- puis, travailler la compréhension de l'écrit en classe avant les ateliers d'écriture.

Le premier modèle, nommé « du bas vers le haut » (op. cit. p. 22) (de l'anglais down-top) décrit la compréhension construite par l'observation des lettres ensuite des mots. Le lecteur élabore le sens du texte graduellement en le décodant niveau par niveau. Ce modèle permet de décrire l'une des stratégies qu'utilisent généralement les lecteurs peu expérimentés, et certains lecteurs en langue étrangère. Le texte est déchiffré mot par mot après, relu pour accéder à la signification des phrases.

Le deuxième modèle est à l'inverse du précédent, il est appelé « du haut vers le bas » (op. cit. p. 23) (top-down). Ici, la lecture est conçue comme une formulation continue d'hypothèses. Au moment où le lecteur lit la première ligne du texte, il élabore automatiquement une première hypothèse qui va être validée ou modifiée durant la lecture. Il accède par la suite, au sens du texte en faisant recours à ses connaissances antérieures.

Ces deux modèles sont exclusifs et s'interrogent sur la question de l'unicité d'un processus que l'on imagine largement plus complexe. Un troisième modèle a été élaboré grâce à l'intersection des deux premiers. Le modèle « interactif » (op. cit. p. 24) tient compte des systèmes supérieurs comme inférieurs et considère que les interactions sont vigoureusement possibles. Un lecteur moyen comme un lecteur expert s'appuient sur des sources d'informations diverses qu'ils relient pour comprendre le texte. D'autres facteurs interagissent aussi pour parvenir à un degré de compréhension acceptable, comme le contexte et les caractéristiques du texte.

De nos jours, le modèle interactif paraît le plus apte à rendre compte des stratégies de lecture mises en œuvre par un lecteur face à un texte écrit dans sa langue maternelle.

En allant plus loin, C. Golder et D. Gaonac'h (2004) dans leur ouvrage intitulé « Lire & comprendre ». Psychologie de la lecture, ils essaient de déterminer les principes qui facilitent la compréhension pendant la lecture. Si les connaissances du lecteur participent à son bon déroulement, elles sont suivies par d'autres éléments, dits contextualisés, dont le lecteur expert fait un usage continu. Certaines stratégies sont aussi utilisées par les lecteurs qui présentent certaines difficultés de compréhension, tandis que d'autres sont l'apanage des lecteurs experts. On cite à titre d'exemple, le code phonologique a un grand intérêt dans le processus de lecture, car le lecteur novice l'utilise beaucoup afin de reconnaître les mots qu'il est en train de lire. Le traitement de l'information graphématique ici étant insuffisant et lent, il ne lui permet pas de déchiffrer le texte de manière efficace. Pour résoudre ce problème, il a recours à ce que ces chercheurs appellent une « roue de secours » (2004, p. 43) et utilise le contexte pour déterminer la nature du mot lecture. Cette méthode peut ralentir la lecture puisqu'il y a deux opérations qui se déroulent ensemble. La contextualisation, comme moyen de déchiffrement, caractérise le lecteur novice.

Au contraire, le lecteur expert déchiffre le texte et lui donne une signification en quelques millisecondes. Il a recours au code phonographique, et plus efficacement, il traduit le mot en sons et s'appuie sur cette représentation pour comprendre :

Il n'existe pas de lecture visuelle, et le codage phonologique (qu'il ne faut pas confondre avec les codages articulatoires qui sont beaucoup plus lents et mettent en jeu le larynx et la bouche) est nécessaire même en lecture silencieuse, ceci que le lecteur soit lent ou rapide (op. cit. p. 48).

Cette stratégie de compréhension est considérée par de nombreux chercheurs comme indissociable de la lecture.

La lecture « ordinaire » correspond à ce qu'on appelle la lecture « naïve » dans laquelle le lecteur se laisse emporter à l'illusion référentielle. Sans distanciation, il lit incontestablement pour s'informer en faisant du texte un moyen de connaître l'univers représenté, dans lequel il devient plus important que le texte qui le représente. Le lecteur s'intéresse au récit, aux personnages aux situations, il parcourt tout le texte pour son contenu. Ce type de lecture s'oppose à la lecture dite « savante » qui prend de la distance avec le référent. Ce type de lecture, jointe souvent au cadre institutionnel scolaire ou universitaire, met une distance entre le lecteur et l'histoire racontée. La représentation dans le texte est fortement adoptée. Le lecteur observe à la fois le texte écrit, et la construction de l'écrivain. Selon K. Canvat (2007) : « dans la lecture "ordinaire", la régie est de progression ; dans la lecture "savante", la régie est de compréhension » (p. 23).

Il existe cependant, des types intermédiaires dans lesquels ces deux catégories se combinent à des degrés très variables. C'est exactement le cas de la lecture littéraire dont l'apparition récente dans le champ didactique remonte aux années 80. À cette époque, de nombreux séminaires, colloques et publications ont eu lieu, initiés d'abord par les recherches de M. Picard, puis celles de J.-L. Dufays dans les années 90. Ils ont travaillé sur l'utilisation et la diffusion de cette notion. Elle envisage surtout un lecteur modèle ou implicite que l'auteur aurait inscrit dans son texte, mais un lecteur concret, en train de lire.

Pour le processus de lecture, B. Gervais et R. Bouvet (2007) proposent d'« adopter une théorie des processus de lecture » (p. 5). Ces derniers citent cinq processus qui se combinent afin de permettre la lecture et s'articulent les uns avec les autres comme suit :

- Le processus neurophysiologique donne accès au texte et à son déchiffrement. Il permet visuellement de comprendre les signes et les caractéristiques les plus larges du texte littéraire comme sa forme (prose, poésie ou théâtre, etc.).
- Le processus cognitif mène à la compréhension du texte et donne une cohérence et une unité à la lecture. Le lecteur dispose des deux régimes de lecture, soit il progresse, soit il interprète, ce qui coïncide aux lectures ordinaires et savantes.

- Le processus argumentatif est considéré comme lieu de l'interaction entre texte et lecteur. Il avance des hypothèses de sa lecture du texte qui seront ultérieurement validées ou non. L'auteur mène le lecteur vers une fin et dirige surtout son interprétation dans le cas du roman où le cadre narratif crée une cohérence dans laquelle il peut développer ses hypothèses.
- Le processus affectif, le plus complexe, compose une constituante essentielle de la lecture. Il permet de retenir l'intérêt du lecteur par son identification aux personnages, à leurs actions, qui suscitent, d'ailleurs, la sympathie, l'empathie, le rire ou la pitié. Ces émotions figurent en bonne place parmi les plaisirs essentiels de la lecture, car l'identification et l'émotion sont en interaction et s'enfoncent en relation avec l'imaginaire du lecteur pour construire des images intérieures qui participent à l'expérience et à l'altérité. Le lecteur peut devenir « autre » grâce à l'identification suscitée par la lecture.
- Le symbolique, quant à lui, suggère que tout lecteur appartient à une société qui véhicule des images et un imaginaire collectif, difficile de s'abstraire. La lecture d'un texte entre en relation avec cet ancrage spatio-temporel et culturel qui influe sur la réception du texte. En lecture, la dimension symbolique est à double sens, car la lecture peut elle-même agir sur la culture. Elle offre la mise en valeur de l'influence mutuelle du texte et du contexte de sa réception et montre l'usage qui peut être fait de certaines figures de style courantes dans la société concernée.

Quand un lecteur lit un texte à caractère littéraire, l'intervention des cinq processus cités ci-dessus apparaît à des degrés afin de lui permettre de comprendre le texte et de prendre une part active à sa lecture. Nous avons présenté ces processus par ordre croissant de complexité. L'acte de lire nécessite l'usage des deux premiers processus : la compréhension qui fait appel au début, au processus cognitif afin de mettre en œuvre juste après le processus argumentatif, alors que les processus affectif et symbolique trouvent une place favorable à leur développement. Après ces processus, s'ajoutent des stratégies particulières qui les ordonnent tout en permettant au lecteur de transmettre son sens à l'œuvre que ce soit un sens volontaire par l'auteur ou vu et perçu par le lecteur.

Le lecteur actualise le texte, le fait d'exister par sa lecture et par la relation qui en naît. J.-L. Dufays (1994) va plus loin et suggère de considérer le caractère littéraire d'un document comme un effet du lecteur :

« Le littéraire réside moins dans le texte que dans sa lecture. [...] l'idée de la littérature est une composante immanente à un certain type de textes conduits à une impasse ; il faut affirmer avec force que la littérature est un effet de lecture qui dépend de l'attitude qu'on adopte à l'égard du texte. Aucun texte n'est littéraire en soi » (p. 213).

Pour G. Genette (1991), y compris, dans son ouvrage « Fiction et diction » affirme que la littérature est conditionnelle ; un texte peut être considéré et jugé littéraire à une époque, et non à une autre. Cela dépend surtout de l'approche culturelle qui en est faite :

« [...] Les deux régimes de littérarité [comportent] : le constitutif, garanti par un complexe d'intentions, de conventions génériques, de traditions culturelles de toutes sortes, et le conditionnel, qui relève d'une appréciation esthétique subjective et toujours révoicable » (p. 7).

Certaines stratégies de lecture dévoilent le caractère littéraire du texte et de le considérer comme tel. La mise en place de plusieurs compétences pour percevoir la portée du texte, son caractère transgressif ou au contraire conforme, son originalité et sa polysémie. L'actualisation du texte devient alors double : d'abord elle le fait exister, puis elle lui permet d'accéder à son statut de texte littéraire.

Dans le cadre de la didactique du FLE, cette conception du littéraire est renforcée par les observations faites au sein de la classe. Les documents peuvent être lus de manière neutre pour répondre à des consignes, les textes fabriqués sont présentés parfois à la manière des documents authentiques et inversement. L'apprenant est capable de lire un texte en lui appliquant de fausses stratégies. La question se pose donc de la conservation de la littérarité.

Dans son ouvrage intitulé « Vous avez dit *littérature* ? » de C. Poslaniec (2002), il confirme cette idée en établissant la difficulté à déterminer le caractère littéraire d'un texte surtout quand on ne dispose que d'un extrait sans la présence du paratexte. Le lecteur doit être orienté pour pouvoir pratiquer des stratégies adaptées dans un mouvement de va-et-vient où le document occupe son statut par la lecture adéquate. Néanmoins, l'auteur formule une restriction à propos du lecteur dans ce contexte :

« Si la littérarité est une fonction de la lecture, mesurable à la quantité d'étonnement, d'admiration, que produit cette lecture, elle dépend donc aussi des compétences du lecteur, de sa capacité de percevoir ou non certains agencements du livre, certaines techniques utilisées par l'auteur, de sa maîtrise de la langue et, d'une façon générale, de sa culture et de ses expériences passées » (p. 80).

Il en résulte que le lecteur doit être formé à la lecture littéraire, être orienté pour choisir les stratégies adéquates et, par ce fait, lire le texte dans de bonnes conditions. La compétence

linguistique est première, en classe de FLE, mais les compétences culturelles et techniques ont tout autant de l'importance. C'est pour cela que les auteurs des méthodes d'enseignement favorisent le texte romanesque, car c'est un genre qui semble a priori plus simple à exploiter pédagogiquement.

Le statut de la lecture littéraire du français en langue maternelle est différent de celle du français langue étrangère. Dans le premier cas, la lecture littéraire est un objet d'enseignement / apprentissage qui répond à la demande des enseignants de collège et de lycée, et qui est orienté vers les savoirs déclaratifs. Les enseignants souhaitent disposer d'outils exploitables en classe. Pour la lecture en classe de FLE, la lecture littéraire est conçue en relation avec ce qu'elle est une situation de lecture authentique. Il s'agit de fournir aux apprenants, les outils nécessaires pour pouvoir lire un texte littéraire en langue étrangère et en dehors de la classe, alors plutôt pratiques : savoir-faire, savoirs procéduraux.

Cette appellation « lecture littéraire » peut avoir plusieurs acceptions. La plus fréquente montre un mode de lecture non déterminé où la nature littéraire du document l'emporte sur le processus employé pour l'approcher. Le caractère du texte justifie cette dénomination, le lecteur et la réception du texte ne sont pas pris en compte.

Pour remédier à ce problème et de disposer d'une notion qui porte davantage sur la pratique de l'objet, J.-L. Dufays, L. Gemenne et D. Ledur (2005) proposent de saisir la lecture littéraire comme un « va-et-vient dialectique » (p. 93) entre deux modes de lecture : distanciation et participation.

Comme le présente K. Canvat (2007), la distanciation est vue comme « la régie de compréhension » (p. 23). La suspension de toute valeur référentielle du texte par le lecteur, il l'aborde comme ayant une polysémie maximale. Cette lecture comporte des avantages sur le plan pédagogique, cela « va de pair avec l'accès à la symbolisation, la mobilisation d'activités cognitives et culturelles variées, la construction d'un sens et d'une culture commune » (J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, op.cit. 2005, p. 92).

La lecture est conçue comme participation, elle restitue l'illusion référentielle et l'implication du lecteur. Elle est la « régie de progression » de K. Canvat (2007, op. cit. p. 23). La lecture ordinaire ne considère que le plaisir du lecteur. Ce dernier s'immerge complètement dans le texte, ne cherche à pratiquer aucune analyse critique, et ni de déchiffrer aucun symbole. Dans ce mode de lecture « les valeurs associées [...] sont celles de la lisibilité (l'unité, la cohérence), de la conformité aux codes génériques, du rapport à la réalité,

de la conformité éthique et de la référentialité » (J.-L. Dufays, L. Gemenne, D. Ledur, 2005, op.cit. p. 92).

Le lecteur peut choisir le livre en fonction du plaisir qu'il souhaite. Il a à sa disposition toutes les productions littéraires restreintes comme élargies. Ce type de lecture est celui que l'on associe généralement aux ouvrages appartenant au champ de la production élargie, la distanciation étant théoriquement la particularité du champ de la production restreinte. Cependant, il est possible d'envisager une autre répartition puisqu'un roman sentimental peut également être lu en adoptant un mode de lecture distancié. Dans le cadre de l'enseignement - apprentissage du FLE, la lecture-plaisir incite l'apprenant-lecteur à faire appel à ses émotions et à son imagination. Cependant, en classe, cette lecture pourrait présenter des inconvénients comme celui d'être jugée discriminante. C'est pourquoi la lecture littéraire doit être vue comme un équilibre harmonieux entre ces deux conceptions. La distanciation exige de nombreuses compétences que les apprenants n'ont pas toujours, y compris en langue maternelle, et le plaisir de la lecture propre à la participation peut être un objectif important dans une situation où le développement de l'autonomie est primordial. L'aspect plaisant de la lecture des textes littéraires, considéré comme élément de motivation, ne peut que faciliter les tâches communicatives et les projets mis en place autour de ce type de document.

F. Cicurel (2007) interroge les postures de lecture possibles face au texte littéraire et analyse les éléments susceptibles de motiver les apprenants dans son article intitulé « Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire ». Pour conclure, elle présente plusieurs bilans qui l'amènent à cette dimension ludique de la lecture :

L'éloignement de la langue, la présence de références culturelles peu connues demandent un effort de compréhension tel qu'il risque de provoquer la disparition du plaisir à lire. Les médiations et étayages que constitue la parole professorale ont tendance à didactiser la situation de lecture et à la rendre avant tout scolaire et non littéraire. Il faudrait tout au contraire que le sujet lisant aille au texte comme on va à un jeu (p. 170).

Dans cette perspective, le texte littéraire n'est plus considéré comme une œuvre patrimoniale intouchable dont il faut trouver le sens que lui donne une société, mais plutôt il est un texte qui attend du lecteur une participation active. Le texte littéraire devient donc un espace ludique, dans lequel l'apprenant pourrait s'investir et proposer sa propre lecture. Cet investissement engage les émotions, l'affecte, il peut correspondre à une identification de l'apprenant au personnage, comme à la découverte d'un ailleurs inconnu.

5.2. Lecture analytique et lecture subjective

La lecture et l'écrit, dans les cours des langues, ont eu des moments de survalorisation et des moments de négligence, selon les approches. Avec l'arrivée de l'approche communicative, on voit donc apparaître des ouvrages théoriques qui présentent de nouvelles démarches pour travailler la compréhension de textes en classe de FLE. C'est la découverte des possibilités de travailler la lecture différemment que d'effectuer des lectures linéaires ou de traduire des textes, ce qui permet de faire lire des documents écrits dès le début de l'apprentissage. L'activité de lecture dans une classe de FLE, d'après Souchon (2000 : 3), peut être expliquée comme un ensemble des processus de déconstruction/reconstruction à travers lesquels le texte pourra être intégré au discours propre de l'apprenant-lecteur ; donnant à l'élève un statut de « lecteur actif » au lieu d'installer dans l'acceptation passive de la lecture « officielle » du maître. La compréhension de l'écrit (des textes littéraires en particulier), composante fondamentale de la compétence communicative, qui stimule l'imagination des apprenants-lecteurs tout en leur permettant d'améliorer leur implication affective et leur esprit critique et émotionnel. Donc, en lecture l'apprenant sera l'acteur principal de sa compréhension. On s'intéresse moins aux textes et davantage au travail de compréhension de l'apprenant. Ce travail est défini alors comme l'interaction entre les connaissances du lecteur et les nouvelles données fournies par le texte.

Sophie Moirand détermine la compétence de lecture comme la capacité de trouver l'information que l'on cherche dans un texte, de le comprendre et de l'interpréter de façon autonome. Cette activité de lecture se compose de trois compétences : la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence référentielle et culturelle. Comprendre un texte, cela ne veut pas dire se rapporter simplement à une grammaire et à un dictionnaire, mais cela signifie de mobiliser des savoirs très complexes et divers, faire des hypothèses et construire par la suite un contexte qui n'est pas donné d'avance et qui n'est pas fixe « La compréhension résulte tout à la fois des caractéristiques du texte et de celles du lecteur. »⁴⁹ C. Reichler (1989 : 72).

Cet ensemble de caractéristiques intérieures du lecteur, est défini par Umberto Eco comme « encyclopédie ». Chaque apprenant a une encyclopédie intérieure composée de son vécu et ses lectures précédentes. L'apprenant-lecteur a besoin de comprendre le sens d'un texte d'une compétence qui dépasse bien la simple compétence lexicale. La compréhension, selon Umberto Eco, c'est le résultat de la coopération-interaction de cette encyclopédie du lecteur

⁴⁹ Reichler, C. (1989). *L'interprétation des textes*. Paris : Minuit.

avec le texte. Selon Sophie Moirand, le texte doit être saisi dans sa globalité comme une image. Cette approche globale permet de travailler des textes au sein de la classe (en particulier des textes littéraires) y compris avec des apprenants débutants, parce qu'on leur demande d'appréhender le sens global, malgré leur incapacité encore d'atteindre le sens de tous les mots du texte. Ce manque linguistique sera affaibli par d'autres compétences que possède l'apprenant-lecteur. Pour Albert et Souchon, « un grand nombre de textes se prêtent aussi bien à une utilisation aux niveaux : élémentaire, moyen et approfondi. La difficulté n'est pas dans le texte ; elle dépend de l'objectif que l'on se fixe en soumettant le texte aux apprenants, et de la longueur du texte que l'on donne à lire. »⁵⁰ Il est sûr que la lecture se soumet à des objectifs qu'on lui accorde. Sans des objectifs précis, et à part la lecture elle-même, on finit par retomber dans l'explication de la grammaire et du vocabulaire et par ce fait, les apprenants ne développent pas de stratégies de construction de sens et de lecture. Pour Sophie Moirand : « ...seuls des objectifs de lecture bien définis pourront déterminer ce qu'on va lire (choix des textes) et comment on va le lire (les stratégies de lecture) ⁵¹ » (1979, p. 19). Ces objectifs représentent les consignes de lecture qui doivent aider l'apprenant pour la découverte du sens et lui faire sentir que sa lecture visant un objectif précis ; voire accomplir une tâche. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Grucca (2005) récapitulent l'approche globale proposée par Sophie Moirand en la décomposant en deux étapes. Dans la première, on trouve le paratexte en repérant son caractère iconique et des indices importants comme des titres, des éléments typographiques, des sous-titres, des photos, etc. Cela concerne l'observation du texte pour que l'apprenant puisse se familiariser avec et récolter des informations sur son genre par exemple. Dans la deuxième phase, la lecture sera dirigée vers certains éléments importants pour comprendre le texte comme : repérer les mots-clés du texte ; repérer les articulateurs logiques, les anaphores, les indices spatio-temporels, les indices d'énonciation et des marques de discours rapporté pour voir la structure du texte. À la fin de cette phase, l'apprenant doit être capable d'identifier la situation de communication : « qui ? », « quoi ? », « à qui ? », « quand ? », « où ? », « comment ? » et « pourquoi ? ». Cette approche a alors pour objectif essentiel de faire construire le sens global du texte et sans devoir passer nécessairement par un déchiffrement du texte ou une lecture linéaire.

➤ La lecture analytique est un procédé de lecture servant à analyser le texte ou le document. Pour ce faire, on s'appuie sur la recherche et l'observation d'indices particuliers. Ces indices permettent d'arriver à une interprétation par une lecture linéaire.

⁵⁰ Albert M-C et. Souchon M : Op.Cit. P. 56.

⁵¹ MOIRAND, S. (1979). Situations d'écrit. Paris : CLE international.

➤ La lecture subjective concerne en effet le processus interactionnel entre le texte, son auteur et le lecteur, la relation dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en se référant dans sa personnalité profonde à sa culture intime et à son imaginaire. Notre démarche s'inspire des travaux de Langlade (2007, p. 71) qui donne cette définition de la lecture subjective :

Nous entendons la façon dont un texte littéraire affecte *-émotions, sentiments, jugements* - un lecteur empirique. Ce dernier s'attache davantage aux retentissements individuels que suscite une œuvre sur lui-même qu'à la description analytique des catégories textuelles, génériques et stylistiques de celle-ci. La lecture subjective concerne en effet le processus interactionnel, le rapport dynamique à travers lesquels le lecteur réagit, répond aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, de sa culture intime et de son imaginaire.

Par ce fait, pour le groupe pilote, la lecture subjective sera admise, donc ils seront en plus confrontés à des récits de voyage proposés par nos soins, contrairement aux groupes témoins ; ses apprenants ne feront que la lecture analytique en classe comme le stipule le programme national sur l'enseignement du FLE au cycle secondaire.

5.3. L'amélioration de l'écriture grâce à la lecture

Ce travail de recherche ne serait complet que si nous évoquons les implications pédagogiques qui peuvent en découler. La didactique a pour finalité d'être mise en œuvre dans les classes de FLE, par les enseignants et pour des apprenants dont l'objectif est d'apprendre le français étant langue étrangère. Dans ce processus, le choix des supports pédagogiques est une question essentielle qui intéresse tous les enseignants. La méthode d'enseignement est d'un appui indispensable, que la sélection adoptée dans certaines classes de FLE depuis plusieurs années invite à compléter.

La littérature légitimée et la paralittérature sont abordées dans les méthodes d'enseignement et constituent des supports d'enseignement / apprentissage intéressants, comme l'a bien montré E. Riquois (2010) en insistant sur le fait que « ...ces deux ensembles peuvent être regroupés sous l'appellation « "les littératures", pluriel qui permet de signaler la composition multiple du champ littéraire, tout en envisageant une entité unique » (p. 249). Ce constat fait appel à réfléchir sur les caractéristiques spécifiques de la littérature à exploiter en classe de FLE pour développer les compétences indispensables à l'autonomie des apprenants. Il en va de même avec la compétence de production écrite et plus particulièrement de production littéraire.

De nombreuses composantes participent à cette compétence, permettant aux apprenants d'avoir un regard différent sur l'œuvre et sur son contenu, et des compétences génériques susceptibles d'être exploités dans d'autres langues, mais aussi, dans d'autres domaines de compétences.

Puisque notre projet que nous adoptons dans cette recherche consiste à développer la compétence de production littéraire par la lecture analytique et subjective des textes littéraires en plus de la pratique des ateliers d'écriture créative, il nous est semblé indispensable de montrer de près le processus de lecture et les stratégies adoptées par un apprenant en FLE. La compétence de lecture littéraire est loin d'être supplémentaire pour l'acquisition de la compétence de production littéraire ; elle peut donner à de nombreux apprenants, les outils nécessaires à la pratique de la langue littéraire écrite en didactique du FLE. L'envie de lire en langue française et les demandes des enseignants peuvent amener les apprenants à se rendre dans des bibliothèques et salles de lecture. Disposer des compétences adéquates au contact de ces lieux de découverte devient appréciable. L'apprenant a la possibilité de choisir ce qu'il souhaite vraiment lire et de s'orienter vers ce qu'il trouve intéressant. Il sera capable de reconnaître les genres des ouvrages qui lui sont présentés, il les choisit et envisage la lecture à venir.

C'est de cette manière que le genre se fait comme outil au service de la lecture. Dans notre expérimentation, nous allons voir que l'appartenance générique dominante d'un texte littéraire permet aux apprenants de faire la mise en place des hypothèses, un horizon d'attente qui précède la lecture et la rend plus facile. Certains genres littéraires peuvent participer à la lecture en proposant des constructions avec des normes ou des procédés spécifiques pour garder l'attention de l'apprenant. Comme le cas du conte et de la nouvelle, dont la structure est typologique et reprise par les auteurs pour répondre aux attentes des lecteurs. Le lecteur est curieux de connaître la fin ou pris par la tension narrative du texte, il est engagé dans une lecture active où tout est mis en place pour l'inciter à lire jusqu'à la dernière page du livre. Ce qui rend le lecteur actif c'est préférablement une littérature qui déjoue les attentes comme les nouvelles d'Alphonse Allais⁵²: « Un drame bien parisien », et « Les Templiers », citées par Umberto Eco (1985) à la fin de *Lector in fabula*.

Dans le contexte de la classe de langue, l'un des objectifs de la production des textes créatifs par les apprenants est de les amener à mieux comprendre les textes qu'ils lisent à travers des questions analytiques. Cette pratique se réalise incontestablement à partir de textes lus et

⁵² Alphonse Allais (1864-1905) avait publié ces nouvelles dans *Le Chat noir* en (1887-1890).

participe à une meilleure compréhension de ces derniers, parce qu'en imitant, transformant ou transposant les modèles qu'ils y observent, les apprenants vont se les approprier et peuvent être plus sensibles aux particularités de genre, de style et de registres.

Le lien lecture-écriture a un impact sur le développement des compétences de lecture requises dans la préparation par l'apprenant-scripteur et l'élaboration d'un projet d'écriture. Ce fait suppose, de la part de ce dernier, une activité de lecture sélective et pertinente dans le respect des consignes d'écriture affichées. La lecture se présente donc, comme un préalable indispensable, c'est pour cette raison il est recommandé de fournir à l'apprenant la potentialité d'enrichir sa propre bibliothèque qui lui fournira les codes et les formes littéraires nécessaires à son projet d'écriture. La pratique de l'écriture créative participe, donc, à la formation du jugement, pour A. Viala (2001) :

« Des exercices qui amènent à réécrire, transposer, transformer un texte exigent une des dimensions [...] des exercices de traduction ; les programmes ajoutent que des exercices d'invention et de réécriture peuvent y contribuer », (p. 49).

La tutelle d'un ou de plusieurs textes (dans ce contexte littéraire) peut constituer la base de la réalisation d'un écrit créatif surtout dans le cadre institutionnel. La lecture est une étape préalable de l'écriture, car il ne saurait y avoir de transposition de procédés rhétoriques qui n'ont pas été antérieurement reconnus, discutés, analysés dans le temps de l'analyse du ou des textes. Document de base pour une écriture de transposition ou réservoir de critères de réalisation doit assurer la production d'un nouveau texte dont l'apprenant sera l'auteur, le texte littéraire, par ses déterminations : générique, rhétorique ou pragmatique, oriente et domine l'activité scripturale. L'écriture créative s'allie à un processus de familiarisation avec une écriture littéraire, non pas observée du seul point de vue analytique. Cependant, ce processus doit être retravaillé, déconstruit et reconstruit en fonction d'un objectif de manipulation formelle.

Sans contester le lien essentiel qui unit la lecture des textes littéraires et la production d'écrits, nous estimons malgré cela que cette dialectique du lire/écrire pourrait être interrogée. Quelle que soit l'orientation prise par l'écriture créative – réécriture, écrit d'un genre, l'apprenant-scripteur est invité à découvrir dans des modèles textuels les ressources de sa propre écriture. Soit le texte littéraire fait l'objet d'une transposition, soit il autorise l'appropriation de procédés rhétoriques ou de constituants génériques que l'apprenant-scripteur réinvestit dans son propre écrit. Le TL, observé et lu, cible le cadrage de l'écriture dès son lancement.

Réécrire sur le mode de la transposition - transgénérisation⁵³ d'un hypotexte, écrire « à la manière de » en conservant une tournure stylistique, un procédé énonciatif soumet la performance scripturale de l'apprenant à la connaissance et à la maîtrise de codes linguistiques, que la lecture analytique du texte littéraire permet normalement d'acquérir. Sur le plan cognitif, cette option se range derrière une opinion scientifiquement peu plausible, celle que l'apprenant-scripteur ne peut raisonnablement améliorer des savoirs et savoir-faire sans la fréquentation de modèles.

Conclusion du chapitre 5

Nous avons pu remarquer dans ce chapitre l'impact du processus de la lecture littéraire et ses multiples facettes. Ainsi, notre démarche tend à démontrer la possibilité d'intégrer la lecture du texte littéraire tout en mettant en valeur la proposition de la lecture subjective comme processus de la classe inversée qui s'ajouterait à la démarche habituelle. Nous rappelons aussi que cette dernière lecture ne se basait que sur la méthode analytique pour l'activité de la compréhension de l'écrit du récit de voyage. Enfin, il était opportun de souligner également l'amélioration de l'écriture grâce à la lecture du texte littéraire.

⁵³ Dans ce contexte c'est les transferts et transposition d'un support lu à un texte rédigé

Chapitre 6 : L'analyse des corpus de textes lus/produits

Nous voudrions montrer dans ce chapitre de quelle façon la construction de notre corpus a été faite, un ensemble de documents de productions écrites réalisées durant un objet d'étude qui traite le récit de voyage des deux classes de 2 A.S, ce corpus est réparti en 4 groupes (deux groupes témoins et deux groupes pilotes) de chaque classe, regroupés dans une démarche précise qu'on verra par la suite.

En ce qui concerne les sous-corpus, cela représente l'analyse des réponses aux questions proposées après les lectures subjectives des groupes pilotes (textes de récits de voyage) analysés durant le processus de l'expérimentation.

6.1. Le récit de voyage : genre enseigné au cycle secondaire

L'enseignement par genre comprend une approche pédagogique incontestable, par son aspect concret et pratique. Le genre discursif, qui regroupe toute production orale ou écrite partageant avec d'autres des particularités communes, il s'intègre facilement à des projets de classe, de ce fait, il permet de proposer aux apprenants des activités à la fois spécifiques et qui produisent du sens.

Le genre de discours littéraire avec toutes ses formes, est destiné à être lu, considéré comme un « lieu de croisement des langues et des cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité au déploiement de l'imaginaire »⁵⁴ (Cuq et Gruca, 2003, p 427). Séoud, de son côté, souligne « l'énorme avantage que peut offrir le texte littéraire de pouvoir être utilisé à la fois en tant que telle (donc pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible »⁵⁵ (1994 p 12). Il est impératif d'exploiter les genres littéraires en classes de FLE, car ils constituent une source de motivation indiscutable, et permettent aussi le développement des compétences créatives, culturelles et communicatives des apprenants.

Dans une tentative de clarification de cette notion littéraire de récit de voyage, nous avons vu l'emploi de quelques notions répétées dans plusieurs des documents consultés, comme : « carnet de voyage », « relation de voyage », « lettre de voyage », « guide de voyage » « journal de voyage » (Deprêtre, 2011 : 1). Ces différentes formes discursives que peut adopter le récit de voyage et qui peuvent coexister dans une même œuvre écrite. Pour ce qui est de la dénomination « récit de voyage », elle a été donnée en 1632. Cette notion désigne un genre dit

⁵⁴ Cuq, J-P. et Gruca, I., Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, PUG, 2003.

⁵⁵ Seoud, A., « Document authentique ou texte littéraire », Littérature et cultures en situation didactique, ELA, n° 93 (janvier-mars), 1994, pp. 8-24.

littéraire ayant ces propres spécificités et répond à une norme particulière d'écriture qui le distingue des autres genres littéraires comme le stipule Doiron :

« Le récit de voyage est reconnu, tant par les lecteurs contemporains que par les voyageurs eux-mêmes, comme un genre littéraire clairement constitué, doté d'un style, d'une poétique et d'une rhétorique qui lui sont propres. Ainsi le voyageur classique est celui qui "interprète son rapport à l'espace et le traduit pour ses lecteurs en regard de certaines règles qui définiront le voyage et le récit »⁵⁶ (1988 : 98, cité par Hooshmand, 2011 : 45).

Dans les travaux de Claude Reichler le récit de voyage est formé de quatre constituants qui sont la narration, le déplacement effectué, le voyageur, le lecteur. À ceux-ci, Évelyne Deprêtre⁵⁷ joint deux autres : l'enjeu du voyage raconté (leitmotiv de l'auteur qui entre dans la construction chronologique du récit pendant le déplacement) et aussi de l'altérité (la découverte de l'Autre). Cette image de l'autre qui se construit à travers trois points de vue : auteur/narrateur/voyageur. Le récit de voyage ne lie pas uniquement ces trois points de vue, mais aussi trois relations qui sont la description, la narration et le commentaire.

La rigueur de l'objectivité de l'auteur doit être perçue dans un récit de voyage, car il est vu comme une personne qui rapporte un témoignage de la réalité, cependant, les découvertes ne sont pas totalement une vraie représentation du réel, mais une réalité bien teintée de la subjectivité de l'auteur. Ses souvenirs, ses impressions font partie intégrante de son écriture.

Les voyages et les quêtes nourrissent la création littéraire en premier lieu par les différentes cultures parcourues et en second lieu par la réflexion comparative des différentes idéologies. La littérature de voyage réunit ainsi les domaines du savoir les plus complexes comme le domaine romanesque, philosophique et historique, dans la mesure où cette dernière met la richesse culturelle ainsi qu'intellectuelle de l'auteur en évidence.

Etant donné la nécessité de préciser les axes d'analyse, il importe d'abord d'explicitier les deux catégories de ce genre littéraire : **linguistique et discursive**. Pour la première, il s'agit de la composante qui renvoie « aux modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue » (Moirand, 1982 : 20). Pour la seconde, c'est la composante qui renvoie « aux discours et à leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés »⁵⁸

⁵⁶ Hooshmand, N., « Étude générique du récit de voyage », 2011. Disponible sur <http://www.ensani.ir/storage/Files/20120413142029-2069-11.pdf>

⁵⁷ DEPRÊTRE, Évelyne, Le récit de voyage : quête historique et définitoire, la préoccupation de l'écrivain, mémoire présenté dans le cadre du programme de maîtrise en lettres en vue de l'obtention du grade de maître ès arts, sous la direction de BROUÉ Catherine, Professeure à l'Université du Québec à Rimouski, Québec, 2011.

⁵⁸ Moirand, S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1982.

Sur le plan macro-textuel, le récit de voyage se caractérise, par son aspect hybride (Moussa, 2006). En effet, il est le résultat de la combinaison de différentes séquences. Les études menées autour de ce genre (Magri-Mourgues, 2006 ; Deprêtre, 2011) prouvent la présence alternée de trois formes discursives : « narration », « description » et « anecdote digressive ». La première séquence est consacrée à la narration du voyage, « adopte une chronologie de type linéaire à travers les étapes du voyage, à savoir départ, traversée, arrivée, rencontre, séjour, errance..., retour - sans qu'il y ait obligatoirement un retour »⁵⁹ (Moureau, cité par Deprêtre, 2011 : 35-36). L'auteur relate le parcours dans un ordre chronologique, les étapes et les évènements de son voyage. Cette progression dans la narration peut être reconnue grâce à des indicateurs de temps. Selon Cogez, le lecteur parviendra à reconstituer le parcours suivi par le voyageur par le moyen des différentes dates inscrites dans les textes. Ajoutons à cela, le récit-cadre est fondé sur le système du présent d'énonciation (Magnard, 2006) : le présent de l'indicatif associé à une valeur actuelle est la modalité temporelle qui marque cette première séquence.

Pour la deuxième forme discursive, la description, elle est aussi importante que la première. Magri-Mourgues (1996) parle de « l'équivalence entre description et narration »⁶⁰, vu que les séquences descriptives coïncident avec les étapes du voyage raconté. Elle a présenté le récit de voyage « comme une vaste description ambulatoire. Le voyageur veut reconstituer un parcours, celui de son itinéraire réel. Comme le voyage a été jalonné par des paysages [...] le parcours discursif est balisé par des séquences descriptives » (idem). L'organisation de ces séquences est choisie par l'itinéraire réel pris par le voyageur. La description, qui est à visée informative, se veut une traduction de la réalité en faisant découvrir au lecteur les lieux explorés (idem).

Certains travaux de recherche sur le genre récit de voyage se sont intéressés sur le plan énonciatif. Les résultats obtenus attestent l'hétérogénéité et la variété des procédés utilisés et ceci peut être expliqué par son aspect hybride :

Il répond aussi à une certaine organisation discursive, et pour cela, il fait appel à différents éléments linguistiques comme principaux moyens linguistiques contribuant à la **cohésion** et à la **cohérence** textuelle du genre visé.

⁵⁹ DEPRETTE, E., Le récit de voyage : quête historique et définitoire, la préoccupation de l'écrivain, suivi de, Création littéraire d'un récit de voyage : parcours essayiste entre subjectivité narrative et dévoilement de l'autre, suivi d'un texte de création, Papua Niu Guini, être seulement. Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec, 2011.

⁶⁰MAGRI-MOURGUES, V., « La description dans le récit de voyage ». In Cahiers de Narratologie, CIRCPLS, 7, 1996, pp. 35-48. Disponible sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00596413/document>

Dans cet objet d'étude, les deux enseignants suivent le programme habituel avec les aménagements imposés à cause de la crise sanitaire.

6.2. Déroulement de l'objet d'étude : récit de voyage et reportage touristique

Cette progression que nous avons observée lors de notre enquête en classe de FLE qui vise à répondre aux contraintes induites par la pandémie mondiale et suit un concentré des apprentissages jugés importants, ainsi que deux démarches afin de les installer, et que nous allons analyser par la suite entre les groupes observés avec la méthode habituelle et la méthode que nous proposons pour les groupes pilotes.

La réduction drastique de la durée des apprentissages a contraint les décideurs à procéder à des amputations de certaines parties des programmes, notamment, le projet pédagogique dont la réalisation requiert des comportements qui peuvent s'avérer risqués dans la nouvelle conjoncture sanitaire. Nous avons noté aussi la réduction du temps habituellement consacré aux deux compétences de l'oral qui ne sont plus programmées de façon systématique. De ce fait, elles ne sont plus étudiées en tant que telles, que dans certains objets d'étude où leur importance les impose. Cependant, elles seront proposées autrement grâce à l'adoption de certaines pratiques de classe que nous allons développer par la suite.

6.2.1. Observation des deux classes de 2 A.S Lettres et philosophie/ Lettres et langues étrangères

Dans cette partie nous serons observateurs de la méthode d'enseignement des deux enseignants avec deux groupes témoins des deux classes et les deux groupes restants seront notre public pilote. Donc notre démarche sera plutôt collaborative avec les deux enseignants pour ces deux derniers, nous allons, de ce fait, baptiser les groupes témoins comme suit : G1 LPH et G1 LLE, et les deux groupes pilotes : G2 LPH et G2 LPH.

Les deux enseignants nous ont expliqué qu'ils vont consacrer de 5 à 8 séances pour chaque groupe dans cet objet d'études (récit de voyage), le respect de la démarche actuelle est fondamental, les compétences disciplinaires qu'ils ciblent sont la compréhension et l'interprétation du récit afin de raconter et d'inciter au voyage et à la découverte des lieux puis de restituer un autre récit.

6.2.1.1. Descriptif de la méthode préconisée par les deux enseignants avec les groupes témoins

Dans l'objet d'étude, récit de voyage, les deux enseignants ont appliqué la méthode habituelle comme mentionnée ci-dessous à travers les huit cours. Lancement de l'objet d'études : qu'est-ce que le récit de voyage et le reportage touristique ? Quelle est leur structure ? Quelles sont les différences et les ressemblances entre les deux sous-genres ?

✓ Évaluation diagnostique qui a été réalisée au début du projet pédagogique : c'est l'évaluation des acquis des élèves qui fournit un état des lieux. Que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Les acquis préalables nécessaires sont-ils bien en place ? Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques inadaptées faudra-t-il combattre ? L'enseignant peut ainsi connaître pour chaque élève : ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages et ses points faibles, signes des difficultés qu'il rencontre. Nous étions également informées par les enseignants, du niveau de chaque classe que nous allons étudier.

✓ Compréhension écrite : c'est la compétence de base qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit. Par la suite, une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document. Et enfin, une compétence approfondie, qui vise à découvrir "l'implicite" du document écrit choisi par l'enseignant selon l'approche par compétences. Cette activité est centrale dans notre expérimentation.

✓ Points de langue : rappel pédagogique des règles au début des activités, l'objectif étant de rattacher les acquis antérieurs à ceux prévus ultérieurement. De ce point de vue, il est fonctionnel et sert à la fois de lien entre les apprentissages et de facteur de cohésion entre les activités et les productions écrites sur le récit de voyage ; les points de langue abordés dans cet objet d'étude sont les (Pronoms relatifs- Relative explicative- Marques de subjectivité - les verbes de mouvement et de perception- la comparaison, la métaphore, la périphrase, la personnification- les types de descriptions.)

✓ Production écrite : les enseignants proposent des productions semi-dirigées qui supposent un type d'exercices ou la tâche à accomplir impliquant un certain nombre de contraintes prédéfinies dans les consignes.

Le guide pour l'épreuve de la langue française (octobre 2018) nous montre les points essentiels que les enseignants doivent les prendre en considération : « La production demandée doit correspondre à un type étudié durant la séquence (ou le cycle) ; l'énoncé du sujet doit être univoque (précis et bien formulé) et comporte les composantes de la situation de communication (Qui ? Quoi ? Quand ? Comment ?) ; cet énoncé doit comporter une tâche liée à une situation d'intégration motivante avec un contexte bien déterminé ; les consignes doivent être pertinentes en relation avec la tâche ; la boîte à outil utilisée doit être réfléchie de

sorte à faire émerger les critères de réussite. » Cette partie du projet pédagogique sera centrale dans notre démarche et représentera notre corpus.

✓ Correction/évaluation de la production écrite : les enseignants proposent un tableau des erreurs communes pour dégager les types d'erreurs et corriger ces dernières, ensuite c'est l'évaluation d'une production écrite à moyen niveau qui sera corrigée en groupe. L'objectif de cette dernière est de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques, en vue d'assurer la progression de l'apprenant dans son apprentissage.

✓ Évaluation formative : à travers une ou des activités, l'enseignant favorise la progression des apprentissages et se renseigne sur les acquis des apprenants à travers une séquence (unité didactique).

Cours 1 lancement de l'objet d'études. Groupes témoins 1 LPH/LLE

Objectifs :

- Qu'est-ce que le récit de voyage et le reportage touristique ?
- Connaître les caractéristiques des deux sous-genres.

Les deux enseignants ont commencé cet objet d'étude par le lancement de ce dernier. Ça consiste à faire un rappel des étapes du récit qu'ils ont déjà étudié dans l'objet d'étude précédent (nouvelle d'anticipation), puis, une définition concise du récit du voyage avec ses ressemblances et divergences avec le reportage touristique.

Ils ont abordé les points suivants :

- la structure des deux sous-genres : logique/chronologique,
- la progression thématique : constante/linéaire,
- les temps généralement utilisés : présent, imparfait, plus que parfait, passé simple, et leurs valeurs dans le texte,
- le plan du récit de voyage et du reportage touristique,
- la visée communicative,
- l'objectivité et la subjectivité de l'auteur entre les deux sous-genres,
- l'utilisation des figures du style et le rôle de la description.

Le cadre actionnel de l'approche par compétences préétabli par l'enseignant-tuteur regroupait quelques axes à aborder :

- description d'une ville,
- déplacement,
- caractères et humeurs,
- réservation d'hôtel,
- découverte d'une région,
- narration des événements passés.

Les apprenants sont très réceptifs et interactifs au cours et aux questions posées, notre présence n'a pas eu d'impact sur le déroulement de la séance ni sur le comportement des apprenants (selon les enseignants), car les deux enseignants les ont rassurés par notre présence, que nous ne sommes pas ici pour les évaluer ni pour évaluer leurs professeurs, mais nous sommes là pour une étude.

Les deux enseignants favorisent la recherche en dehors de la classe pour leurs apprenants, ils leur demandent de faire une recherche sur le récit de voyage et le reportage touristique. La pédagogie inversée est recommandée en cette période pour des raisons que nous connaissons déjà.

Cours 2 : évaluation diagnostique de l'objet d'étude

Objectif : rédiger un récit de voyage, 1^{er} jet

Les deux enseignants proposent aux groupes des productions de l'écrit semi-dirigées pour les groupes témoins G1 LLE/G1 LPH et des productions créatives pour les groupes pilotes :

Groupes	Consigne du 1 ^{er} jet
G1 LPH	Vous avez déjà voyagé avec votre famille et cette belle expérience vous a marqué. <i>Rédigez un récit de voyage pour nous raconter les événements vécus.</i>
G1 LLE	Sur un site internet, vous avez trouvé la demande d'un étranger qui cherche des informations sur le Sud algérien pour un éventuel voyage. Pour l'aider, vous avez décidé de lui envoyer un mail pour lui raconter votre propre séjour à Ghardaïa afin de l'inciter à la visiter à son tour. <i>Rédigez un récit de voyage en vous aidant des notes ci-dessous :</i> 1. passer des vacances de printemps au Sud, à Ghardaïa, 2. visiter un lieu historique Beni Yzguen, 3. un habitant de la ville vous raconte l'histoire de la wilaya (Ghardaïa a 1000 ans/héritage de l'architecture islamique du moyen-âge) 4. éléments de décor, des maisons basses agrippées, collines de la vallée... 5. simplicité des habitants, 6. plaque tournante du commerce entre l'Afrique sahélienne et le nord du Mزاب.
G2 LPH	Rédaction d'un récit de voyage libre.
G2 LLE	Racontez un voyage que vous avez fait au Sud algérien

Au début de la séance, les deux enseignants lancent la consigne, puis à la fin du cours ils récupèrent les copies de chaque apprenant et nous les remettent pour notre analyse du corpus.

Cours 3 : compréhension de l'écrit 1

Texte étudié : De Djelfa à Laghouat, p 92,93, 94, 95. (Voir annexe n°1)

Eugène Fromentin (Un été dans le désert)

Objectif : L'apprenant sera sollicité à repérer les caractéristiques essentielles du texte : récit de voyage.

1. Les eux enseignants commencent par l'exploitation de l'image du texte.

- Comment se présente le texte ?
 - Titre : De Djelfa à Laghouat
 - Le texte, ponctué de dates avec quelques sous-titres.
- Qui écrit ce texte ?
 - Eugène Fromentin, un étranger.
- Quand écrit-il ce texte ?
 - Pendant son voyage.
- Où commence-t-il son périple ? Pour aller où ?
 - De Djelfa à Laghouat.
- Source ?
 - Un été dans le désert

2. Puis ils interrogent leurs apprenants sur les hypothèses de sens :

De quoi, de qui, ... l'auteur du texte, va-t-il nous parler ? Que va-t-il nous raconter d'après vous ?

Les apprenants ont commencé à donner des réponses aléatoires en s'inspirant du titre du document.

Les enseignants demandent aux apprenants de faire une lecture silencieuse afin de vérifier les hypothèses de sens

3. Ensuite c'est l'exploitation du texte :

Paragraphe 1 :

- Relevez les indices de personnes. À qui renvoient ces indices ?
 - Nous, me
- Le voyage de l'auteur commence-t-il à Djelfa ? Relevez une expression du texte pour justifier votre réponse.
 - « Après cinq journées de marche. »
- Quel temps fait-il ?
 - Beau, nuageux, chaud ...
- Qu'est-ce qui caractérise Djelfa ?

- Porte du désert.

Paragraphe 2 :

• Pour l'auteur, où commence le Sahara ?

- À Boghar.

• Lisez le paragraphe 2 et voyez comment E. Fromentin définit « Sahara » et « Tell. »

Paragraphe 3 :

• Combien de types de régions l'auteur distingue-t-il dans le Sahara ?

- Trois (03) : Fiafi, Kifar, Falat

• Qu'est-ce qui caractérise chaque type ?

- Fiafi : habité

- Kifar : Temporairement habitable

- Falat : inhabité, inhabitable.

• Relevez les indices de personnes vers la fin du 3^e paragraphe. À qui l'auteur s'adresse-t-il ?

- À une connaissance (te, tu) ; une personne qui lui est familière.

Djelfa, 31 mai.

• Que fait l'auteur tout au long de ce passage ?

- Il décrit ...

• Relevez les éléments du paysage décrit.

- Une terre ... / des collines ... / le Cheliff ... /

• Relevez pour chaque élément l'expression qui vous paraît décrire le mieux.

4. L'Analyse du texte sera fixée sur le tableau, les deux enseignants donnent un petit moment de réflexion à leurs apprenants afin qu'ils puissent écrire et répondre sur leurs cahiers :

• Quels sont les éléments qui permettent d'affirmer que ce texte est un récit de voyage ? De quoi le texte est-il formé ?

- Passages narratifs- passages descriptifs- discours sous-jacents de l'auteur qui raconte à l'Autre.

• Qu'est-ce qui montre que l'auteur est fasciné par le « Sahara » ?

• Quelle définition donne-t-il au mot « Sahara » ?

• Quel est le temps dominant dans le texte ? Pourquoi ?

• Comment se justifie l'emploi du conditionnel ?

• Après une lecture du texte, reconstituez entièrement l'itinéraire de l'auteur ?

5. Les deux enseignants proposent une extension du cours :

Lire la suite de ce récit de voyage à la maison, ensuite ils répondent aux questions des extraits suivants (2-3-4) des deux pages 96/97⁶¹.

Cours 4 : compréhension de l'écrit 2

Texte étudié : Lieux dits Azeffoun, la mer et le reste... p 98 (voir annexe n°2)

Objectifs :

Identifier les composantes d'un article de presse.

Comment analyser le fonctionnement dans un reportage touristique.

I/ Compréhension :

A- Les enseignants commencent par les éléments périphériques du texte :

Comment se présente le texte ?

Titre : 1- Lieux dits : page du journal.

Titre : 2- Azeffoun, la mer et le reste... titre du texte.

✓ Texte : 11 paragraphes

✓ Source : Algérie Actualité/ 21.27 janvier 1982 /hebdomadaire...

✓ L'auteur : Tahar Djaout (journaliste et écrivain)

B- Puis ils interrogent les apprenants sur les hypothèses de sens :

D'après les éléments cités déjà, pouvez-vous dire quel est le thème (sujet) abordé dans cet article ?

Quelques réponses proposées par les apprenants :

✓ La description d'une région (Azeffoun)

✓ Article de journal.

✓ La mer.

✓ Un reportage sur Azeffoun.

Les enseignants demandent aux apprenants de faire une lecture silencieuse afin de vérifier les hypothèses de sens :

De quoi parle l'auteur dans cet article ?

- Il s'agit d'un reportage qui parle d'un lieu « Azeffoun »

Lecture magistrale, chaque paragraphe est lu par un apprenant, les enseignants choisissent eux-mêmes les apprenants- lecteurs :

- Où se situe la ville d'Azeffoun ?

- La ville se situe au nord-est d'Alger (ville littorale)

⁶¹ Manuel de français de deuxième année secondaire, office national des publications scolaires 2012/2013

- Quelles sont les deux faces de la mer citées dans le texte ?
- Les deux faces sont : Gouffre insondable où tout s'engloutit
- Miroir ouvert sur les richesses et les périples merveilleux
- Comment était Azeffoun dans le passé ?
- C'est une cité tout à fait terne et démunie
- La ville a-t-elle profité des richesses de la mer ?
- La ville n'a pas profité de richesse de la mer
- La mer n'a octroyé aucun de ses dons
- Quelle est l'idée résumant le paragraphe 03 ?
- L'auteur fait un rappel de l'histoire de la cité et de sa région.
- Quels sont les deux souvenirs que garde l'auteur de son enfance à Azeffoun ?
- Les deux souvenirs : - des liserons en lianes qui portent à l'assaut
- Une mer folle et boueuse qui vient cingler des remparts en hiver
- En quelle saison la ville s'anime-t-elle ? Justifiez votre réponse.
- En été (saison estivale) : « la ville comme toute localité littorale connaît une vie interne en été »
- Comment est décrite la vie quotidienne à Azeffoun ?
- La vie quotidienne est animée en été : « une rue imparable d'estivants à découvert et occupé.....touristique
- La vie quotidienne est dure en hiver, mais je parlais de l'hiver à Azeffoun.....les remparts
- Que représente le dernier paragraphe par rapport au document ?
- Il présente une récapitulation du texte. Autrement dit, un commentaire de l'auteur.
- C- **Analyse du texte sera fixée sur le tableau :**
- Quelle information nous donne le titre ?
- Le titre annonce : Azeffoun dans son cadre géographique
- Comment était-elle ? Et comment est-elle devenue ?
- Elle est animée et prospère.
- Elle était terne et démunie.
- Relevez les différents indicateurs de temps et de lieu ?
- Les indicateurs de temps : Depuis une dizaine d'années, aujourd'hui. En 1905, 1970, jusque-là...
- Les indices de lieu : à Azeffoun, la mer, une ville...
- Quels sont les temps dominants dans cet article ?

- Le passé composé, le présent, l'imparfait.
- L'auteur est-il présent dans le texte ?
- Oui, il est présent : je fais, ma nostalgie (indices de l'auteur).
- Relevez quelques expressions qui décrivent « Azeffoun » ?
- Terne et démunie
- Elle n'a rien d'une ville prospère.

D- Les deux enseignants proposent une lecture d'un reportage touristique à la maison :

Lecture du texte « Carnaval de Venise » p 108 du guide de vacances et d'en dégager :

- ✓ Le genre et les éléments qui le montrent,
- ✓ La structure,
- ✓ Quelques adjectifs qualificatifs,
- ✓ La visée du texte.

Cours 5 : Points de langue

Objectifs :

- Identifier et repérer la P.S.R explicative et déterminative.
- Différencier entre la comparaison et la métaphore.

I- La subordonnée relative : lecture du rappel par les apprenants p 142 (voir annexe n° 4)

Les deux enseignants demandent à leurs apprenants de compléter :

- Peut-on supprimer la PSR ?

Oui, on peut la supprimer. Donc c'est une proposition subordonnée relative explicative qui apporte une précision supplémentaire et peut être supprimée sans que cela modifie le sens du G.N. La proposition subordonnée relative déterminative est essentielle à la compréhension de la phrase. Elle fait partie intégrante du groupe nominal.

Exercice 1 : indiquez s'il s'agit d'un P.S.R explicatif ou déterminatif dans ces phrases

1. Aujourd'hui, on passe l'évaluation dont notre maître nous a parlé. Explicative
2. La leçon que l'on a faite hier est très importante. Déterminative
3. La veste que je t'ai achetée est très chère. Déterminative
4. J'ai récité le poème dont je t'avais parlé. Explicative
5. Pei est l'architecte qui a imaginé la pyramide du Louvre. Explicative
6. Les amis que j'ai rencontrés sont fiers de moi. Déterminative

II- La comparaison/ métaphore : lecture du rappel par les apprenants p 141 (voir annexe n°4)

1- Complétez ces comparaisons avec le comparant qui convient : un coq, un pot, des pies, les blés.

- a. Julien est fier comme un coq.
- b. Le vieil homme était sourd comme un pot.
- c. Les enfants jacassaient comme des pies.
- d. Ses cheveux, blonds tombaient sur ses épaules comme les blés

2- Complétez ces métaphores : d'or, de braise, de déesse, d'ogre

1. Un appétit d'ogre.
2. Des yeux de braise.
3. Un corps de déesse.
4. Un cœur d'or.

3- Distinguez la comparaison de la métaphore.

Rappel :

La comparaison rapproche deux éléments au moyen d'un mot comparatif.

La métaphore est une comparaison implicite, sans mot comparatif.

Exercice 02 : indiquez s'il s'agit de comparaison ou bien de métaphore dans ces phrases

- | | | | |
|----|---|---|-------------|
| 1. | Je suis plus futé que mon camarade de classe. | → | Comparaison |
| 2. | Mon frère nage comme un poisson. | → | Comparaison |
| 3. | Cette chanteuse a une voix de rossignol. | → | Métaphore |
| 4. | Tu as vraiment des cheveux de soie ! | → | Métaphore |
| 5. | Nadia a les mêmes yeux que sa mère. | → | Comparaison |
| 6. | Cet homme est un vrai turc. | → | Métaphore |

III. Les deux enseignants proposent une extension du cours : les enseignants demandent à leurs apprenants de dégager des deux textes étudiés en cette séquence de :

1. Relever les subordonnées relatives du texte « De Djelfa à Laghouat » p 92,93, 94, 95 (annexe n° 1) puis de classer l'explicative de la déterminative dans un tableau.
2. Relevez du texte « Lieux dits Azeffoun, la mer et le reste » p 98 deux comparaisons et deux métaphores.

Cours 6 : préparation de l'écrit

Objectif : Amener l'élève à savoir employer les adjectifs qualificatifs convenablement

Les deux enseignants demandent à un apprenant d'écrire les activités sur le tableau puis de les travailler individuellement, car les travaux de groupes ou en binômes ne sont pas recommandés en cette situation de pandémie,

Exercice 01 : Complétez l'énoncé ci-dessous à l'aide des mots et expressions suivants : *liquide, bleu sombre, la cote, gigantesque, tapis, bande.*

« Alger est perdue dans la brume. La mer est bleue, presque noire. Au-dessus de ce là-bas, à l'horizon une plus claire, presque verdâtre. Du côté de la pleine mer, il fait presque clair tandis que les contours dealgérienne deviennent de plus en plus sombres. La mer est très calme. A peine un léger tremblement du noirâtre comme si nous trouvions sur un de velours que remuerait mollement une visible main »

Réponses organisées : Bleu sombre – bande – côte – liquide – tapis

Exercice 02 : Remettez dans l'ordre le texte ci- dessous :

- 1- Puis, il fallait marcher deux kilomètres
- 2- Et dernière ces dunes, des bosquets de lentisques et de pins maritimes
- 3- Il y a trois ans, au mois de septembre, nous avons trouvé un véritable paradis en Corse en plein désert
- 4- Entre les deux, une plage blanche, des dunes
- 5- Enfin, on arrivait dans notre merveilleux campement. Pas un village, pas une maison : la montagne derrière nous, la méditerranée devant.
- 6- Pour y parvenir, il fallait prendre un petit chemin de terre au bout duquel on devait abandonner la voiture

Marie Cardinal, La clé sous la porte, 1972.

Réponses organisées : 3-6-1-5-4-2

Cours 7 : production écrite

Objectif : -Rédiger un récit de voyage.

Les deux enseignants proposent aux groupes des productions de l'écrit semi-dirigées pour les groupes témoins G1 LLC/G1 LPH et des productions créatives pour les groupes pilotes :

Groupes	Consigne
G1 LPH	<p>Vous avez déjà voyagé avec votre famille et cette belle expérience vous a marqué.</p> <p><i>Rédigez un récit de voyage pour nous raconter les évènements vécus.</i></p> <p>a. Départ,</p> <p>b. Description des lieux et narration des évènements,</p> <p>c. Appréciations,</p> <p>d. Retour émouvant.</p>
G1 LLE	<p>Rédigez un récit de voyage à partir des notes suivantes :</p> <p>a. Passer des vacances de printemps au sud à Ghardaïa</p> <p>b. Visite d'un lieu historique de Beni Izguen</p> <p>c. Un habitant de la ville vous raconte l'histoire de ce lieu</p> <p>d. Ghardaïa a 1000 ans,</p> <p>e. Héritage de l'architecture islamique du moyen-âge</p> <p>f. Élément du décor : des maisons basses agrippées aux collines de la vallée</p> <p>g. Simplicité et sobriété des habitations</p> <p>h. Elle est la plaque tournante du commerce entre l'Afrique sahélienne et le nord du Mزاب.</p>
G2 LPH	Rédaction d'un récit de voyage libre.
G2 LLE	Racontez un voyage que vous avez fait dans la capitale d'Alger ou au sud d'Algérie

Cours 8 : correction de la production écrite

Compte rendu de l'expression écrite :

Les deux enseignants suivent la même démarche concernant aussi cette séance, ils commencent par le tableau des erreurs communes. Dans cette première phase, l'enseignant(e) propose cinq phrases relevées des copies des apprenants qui contiennent des erreurs variées. La première étape est de souligner l'erreur ou les erreurs, de la corriger puis de dire de quel type d'erreur s'agit-il. Comme le démontre le tableau ci-dessous :

A. Tableau des erreurs communes :

Les deux enseignants suivent la même démarche concernant aussi cette séance, ils proposent une production de l'écrit à moyen niveau, la fixent sur le tableau avec les erreurs, puis interrogent les apprenants sur la forme puis le contenu :

1. Un apprenant monte souligner les erreurs en écoutant ses camarades sur les erreurs existantes,
2. Un autre volontaire corrige les erreurs en collaborant avec ses camarades,
3. Une lecture magistrale de la production de l'écrit avant de l'écrire sur leurs cahiers.

Nous vous proposons la correction de la production écrite des 2 A.S Lettres et philosophie avec le groupe 1 (G1 LPH)

B. Le texte à améliorer :

Mon premié voyage à Annaba

Nous avons l'habitude de passé les vacances d'été à une ville littorale avec mes parents les vacances passés nous avons visités Annaba. C'est une ville que se situe à l'est algérienne elle s'appelle aussi le perle de l'est elle m'a attiré par ces vastes plages comme ciraidi ou le montagne a embrassé la mer nous avons visité aussi le parc où nous avons joués et mangés les glaçants et je n'a pas oublié jamais le jour où nous avons visité la commune El Bouni qui est considérée comme le monument de cet ville, car il contien des ruines. Enfin nous avons partis à Guelma et il nou reste que les souvenirs.

Le texte amélioré :

Mon premier⁶² voyage à Annaba

Nous avons l'habitude de passer les vacances d'été à une ville littorale, la dernière fois, avec mes parents, nous avons visité Annaba.

C'est une ville qui se situe au Nord-Est algérien, elle s'appelle aussi la perle de l'Est, elle m'a attiré par ses vastes plages comme Seraïdi, où les montagnes embrassent la mer, nous avons visité aussi le parc où nous avons joué et mangé les glaces.

Je n'ai jamais oublié le jour, où nous avons visité la commune El Bouni, qui est considérée comme le monument de cette ville, car elle contient des ruines.

Enfin, nous sommes revenus à Guelma et il ne reste que les souvenirs.

L'évaluation formative

Pour l'activité de l'évaluation formative se fait tout au long de l'apprentissage pour **guider l'élève**, l'aider à prendre conscience de ses difficultés, et comment les **surmonter** à travers soit des études de textes ou des activités de points de langue, c'est **un moyen pour cibler les difficultés** de l'apprenant et de lui proposer des solutions adaptées du texte littéraire. C'est également une façon pour l'enseignant de **vérifier sa pédagogie**.

⁶² Les erreurs corrigées sont mentionnées généralement avec une couleur différente sur les tableaux, les deux enseignants ont opté pour le rouge.

6.2.1.2. Descriptif de la méthode préconisée par les deux enseignants avec les groupes témoins1/pilotes 2

Protocole d'analyse des textes : grille d'analyse commune

Notre démarche d'évaluation des textes produits par les apprenants-scripteurs comporte trois critères qui couvrent aussi bien l'analyse littéraire que la linguistique textuelle. Le premier critère concerne les degrés du respect des consignes d'écriture avec les caractéristiques génériques des textes. Le second est consacré à l'obéissance à la langue française avec les caractéristiques de la cohésion et la cohérence textuelles des textes rédigés. Enfin, le troisième critère compare les textes en tant qu'œuvres d'art, et évalue la communication esthétique créée en premier lieu par la gestion de reproduction (reprise des stylèmes de genre et de style d'un hypotexte) / production (création de nouvelles structures), ensuite par l'apparition de la personnalité de l'apprenant-scripteur à travers ses écrits.

Ces critères d'analyse reposent relativement sur la conclusion des travaux de R. B. Kaplan (1966) en rhétorique « contrastive » qui s'inscrivent principalement dans une approche didactique. Apparu dans une revue sur l'enseignement des langues.

Fondateur de la rhétorique contrastive dans son article, il cherche à améliorer l'enseignement de la production écrite en didactique de l'anglais comme langue étrangère, dans laquelle ne peut être assimilé à celle prodiguée aux étudiants américains pour qui l'anglais est une langue première ou maternelle, car : « A fallacy of some repute and some duration is the one which assumes that because a student can write an adequate essay in his native language he can necessarily write an adequate essay in a second language »⁶³ (1966, p. 3).

Sa réflexion repose à la fois sur l'observation des textes produits par des étudiants étrangers, et sur les conclusions d'anthropologues, de sociologues, et surtout de philosophes qui ont enquêté sur les liens entre pensée et langage. Analysant des copies « écrites » par des étudiants pour qui l'anglais est une langue étrangère, Kaplan voit que certains d'entre eux ne parviennent pas à écrire des productions correctes malgré leur habileté sur des structures grammaticales de l'anglais : les problèmes répétitifs sont souvent des manques d'organisation et de cohésion. L'auteur en conclut que la variation culturelle n'intervient pas seulement sur le plan phrastique (syntaxe, lexique et grammaire), mais elle peut être aussi d'ordre rhétorique ; elle peut se situer sur le plan textuel et discursif. Les étudiants étrangers doivent alors

⁶³ Traduction : « Une erreur d'une certaine réputation et d'une certaine durée est celle qui suppose que, parce qu'un étudiant peut rédiger un essai adéquat dans sa langue maternelle, il peut nécessairement rédiger un essai adéquat dans une langue seconde ».

apprendre à élaborer un texte (progression et cohésion) et à respecter les règles liées aux types et au genre de discours à produire.

La rhétorique ici désigne l'art d'élaboration d'un texte et de son organisation en insistant sur la progression, la cohésion, ainsi que l'enchaînement des idées : la *compositio*. Elle ne s'installe que des problèmes d'expression, et non de communication. Dans le modèle de la rhétorique antique, elle n'envisage que la *compositio*, c'est-à-dire la structure des idées et laisse de côté l'*inventio* : le choix des idées et l'*elocutio* : la manière de les exprimer pour obtenir un certain effet sur le lecteur. Notre analyse prendra également en charge ces deux critères l'*inventio* et l'*elocutio*.

Concernant la cohérence de textes de notre corpus, nous nous référons aux travaux de M. Charolles (1994) et M.-P. Péry-Woodly (1993). M. Charolles (1994) trouve que cette notion va plus loin que celle de cohésion puisque les inférences portent non seulement sur les connaissances d'arrière-plan des sujets et sur le contenu du discours, mais aussi sur la situation d'énonciation. La cohérence n'est pas à proprement parler une propriété du texte, plutôt de l'interaction entre texte et lecteur, comme le dit Charolles : « La cohérence est loin d'être un trait du discours apparaît plutôt [...] comme un principe général gouvernant son interprétation » (op. cit. 1994, p. 133).

Pour qu'un document écrit soit cohésif, il faut que les phrases qui le constituent se joignent et s'enchaînent ; et pour qu'il soit vu comme cohérent, il faut qu'on puisse le rapporter à une intention intégrale et globaliste, avec un but élocutoire lié à son genre de discours.

Quant à M.-P. Péry-Woodly (1993), elle montre que cette notion se définit en termes d'adéquation à la situation, autrement dit qu'écrire un texte cohérent en contexte d'apprentissage comprend la conforme au genre exigé. Dans notre contexte, quand il s'agit d'écrire un récit, nous nous attendons à ce que les textes rédigés soient d'abord conformes aux conventions textuelles respectives, pour pouvoir ensuite observer leur appropriation des écrits et les degrés de l'inventivité et la créativité chez chaque apprenant.

Pour la rédaction du récit littéraire, il s'agit de s'assurer que la continuation rédigée par l'apprenant-scripteur respecte éventuellement les paramètres du texte à compléter, à savoir :

- Le narrateur : 1^{re} ou 3^e personne ? Homme ou femme ?
- Le lieu, le temps et les circonstances du récit
- Les personnages et leurs caractéristiques (âge, traits moraux, apparence physique, liens de parenté, profession, etc.)

- Le registre de langue (soutenu, courant ou familier) ;
- Le système de temps verbaux dominant.

Concernant les critères d'analyse littéraire que nous allons adopter, nous nous appuyons sur la typologie des textes littéraires réalisés par les travaux de J.-M. Adam (1989) dans *Le Récit* et ceux de Y. Reuter (1991) dans l'analyse du récit. Ces deux derniers ont nourri notre réflexion dans la mesure où nous sommes parties d'une typologie autour de la notion des « genres littéraires ». Les investigations antérieures qu'implique cette notion portent sur le récit, le point de vue, l'énonciation au discours direct, indirect, libre, les figures de discours, les registres. Ces données font généralement partie du bagage technique des apprenants, mais elles sont utilisées sans que l'on se soit questionné sur le contenu qu'on leur donne, comme c'est quelquefois le cas pour le genre littéraire ou le récit.

Nos ateliers d'écriture menés avaient pour objectif la recherche d'une connaissance plus intime et approfondie des œuvres ou extraits littéraires choisis. Dans la perspective où nos élèves lycéens apprennent le français comme langue étrangère et sont confrontés à une littérature d'« ailleurs », ils n'ont pas nécessairement les connaissances du contexte dans lequel les œuvres s'inscrivent (histoire, sociologie, faits de société, etc.) qui sont indispensables. Des particularités culturelles sont inscrites dans les textes littéraires par le fait que ces derniers véhiculent des façons de penser, de réagir et de sentir, dominantes dans une époque, d'une culture, et relatives à des événements ou à des situations précises comme la nature, l'ailleurs, l'aventure, la beauté exotique, etc. Les apprenants sont conscients de leur différence et de l'ignorance que cette dernière implique, ce qui attise leur curiosité.

Par les critères de notre démarche d'analyse, nous voulons aller au-delà des projets didactiques ou objets d'études qui consistent à faire écrire pour des objectifs d'apprentissages dans les sphères linguistiques et littéraires. Nous ancrons l'acte d'écrire dans une optique plus esthétique dans la mesure où les tâches d'écriture proposées sont un simple moyen fourni aux apprenants pour communiquer librement leurs réactions à l'égard des textes étudiés. Il s'agit d'observer le taux de leur créativité littéraire, à travers leur façon de s'approprier les consignes d'écriture proposées par l'enseignant, et de relever les stratégies qu'ils choisissent et les nouvelles structures qu'ils inventent, pour réaliser les consignes d'écriture mises en place.

Grilles d'évaluation des productions écrites

Pour la compétence « Capacité de mettre des stratégies d'écriture efficaces », les élèves de 2 A.S réussissent à être justes dans l'évaluation de leur récit : ils détectent leurs propres erreurs à la relecture en suivant la grille de l'autoévaluation de l'écrit qu'on trouve sur le manuel scolaire. Ils ont tendance à être plus sévères pour les descriptions. Les niveaux d'acquisition, verbalisés, permettent aux élèves de mieux comprendre les attentes, de prendre conscience de certaines erreurs, et donc de s'améliorer. Ils visualisent plus concrètement leur objectif.

FICHE D'AUTO-EVALUATION (Pour écrire un récit de voyage)

	OUI	NON
1-J'ai adopté une perspective narrative à la première personne, du début jusqu'à la fin de mon texte.		
2-J'ai adopté le point de vue interne, tout le récit est vu à travers mon regard de narrateur qui observe, ressent et commente les faits.		
3-J'ai utilisé la description pour informer sur les lieux et sur les personnages.		
4-J'ai utilisé le présent de narration pour actualiser mes propos et mon expérience.		
5-J'ai organisé ma narration autour d'un fait marquant.		
6-J'ai respecté le déroulement de mon action, en inscrivant les événements rapportés dans une temporalité (j'ai utilisé des indicateurs de temps, des connecteurs temporels).		
7-J'ai présenté mon texte en paragraphes.		
8-J'ai soigné mon écriture, mon orthographe, etc.		

L'emploi d'une grille d'autoévaluation critériée destinée aux lycéens est susceptible de porter les correctifs idoines aux carences qui pourront caractériser leurs produits scripturaux sur la composante et la structure du récit de voyage et par conséquent, améliorer leur qualité rédactionnelle.

Le tableau ci-dessous représente les critères de réussite d'une grille d'évaluation de production écrite utilisée par les enseignants. C'est des critères génériques exploités dans le programme officiel.

Organisation de la production	- Présentation du texte	Mise en page.
	- Cohérence du texte	Progression des évènements
		Utilisation des indicateurs de temps et de lieu
		Utilisation des temps de la narration
- Structure adéquate	Présence de la description	
Planification de la production	- Choix énonciatif	Séparation des parties du texte
	- Pertinence des évènements	
	- Présence de l'engouement	
Utilisation de la langue de façon appropriée	- Utilisation correcte de la langue	
	- Utilisation correcte des temps et des modes	
	- Utilisation correcte des signes de ponctuation	
	- Lexique thématique correct et original	

Tableau n° 11 : « Critères de réussite : Récit de voyage et le reportage touristique ».

Dans notre expérimentation, et de par l'impact littéracique du texte littéraire à travers la lecture subjective et la production écrite créative, nous avons intégré l'analyse des figures de styles utilisés par les apprenants dans leurs corpus du G2. Sachant que dans le programme officiel (que nous avons déjà abordé dans les séquences précédentes), on ne trouve dans le rappel des points de langue que : la personnification, la métaphore et la comparaison avec leurs activités d'application, comme figure du style.

L'analyse des passages culturels et interculturels est aussi ajoutée dans notre grille d'évaluation des récits de voyage rédigés pour notre public pilote.

Grands titres de la grille	Critères à respecter
Organisation de la production	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en page. - Progression des évènements - Utilisation des indicateurs de temps et de lieu - Utilisation des temps de la narration - Présence de la description - Séparation des parties du texte
Planification de la production	<ul style="list-style-type: none"> - Choix énonciatif - Pertinence des évènements
Utilisation de la langue de façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation correcte de la langue - Utilisation correcte des temps et des modes - Utilisation correcte des signes de ponctuation - Lexique thématique correct et original - Exploitation des figures de style - Fonction intertextuelle/interculturelle

Tableau n°12 : « Grille d'évaluation des productions écrites de l'expérimentation »

Notre principe dans cette démarche est de travailler étroitement l'analyse des textes à travers une lecture subjective qui concerne en effet le processus interactionnel, la relation dynamique à travers lesquels le l'apprenant-lecteur réagit, répond et réplique aux sollicitations d'une œuvre en puisant dans sa personnalité profonde, sa culture intime et de son imaginaire. En se basant sur quelques ressources linguistiques et la production des textes.

Il semble évident, que mettre en place cette stratégie de l'autoévaluation et la grille d'évaluation des critères de réussite qui prennent en considération certains des éléments cités ; permettant aux enseignants et surtout nous autant qu'enquêteurs d'inciter ces apprenants à progresser, individuellement et collectivement dans leur apprentissage d'écriture.

Justement, c'est dans ce sens où réside l'utilité de notre grille critériée qui contribue à la régulation des apprentissages des apprenants effectivement et concrètement dans la rédaction d'un texte littéraire -récit de voyage-. Ce qui nous semble valable pour l'apprenant scolarisé l'est d'autant plus pour un étudiant du FLE, sachant que les défaillances et les anomalies subsistent encore dans la plupart des rédactions de ce public du cycle secondaire et à des degrés divers. Dans un projet d'écriture du récit de voyage dans lequel s'entrecroisent une multitude de disciplines et des angles de vue, le recours à cette grille nous permet de tracer une trajectoire objective plus ou moins visible et lisible pour réussir l'évaluation des tâches attendues de l'apprenant.

Résultats de l'analyse des corpus des groupes témoins

Nous tenons compte des autres aspects (au-delà de la grille d'évaluation officielle) que nous pouvons cerner de façon globale et détaillée. Notre travail consiste enfin à faire une comparaison entre les textes des groupes témoins VS groupes pilotes sur les caractéristiques (communes et différentes) de leurs corpus.

Les critères de réussite de la grille d'évaluation sont énumérés comme suit :

1. Mise en page
2. Progression des évènements
3. Utilisation des indicateurs de temps et de lieu
4. Utilisation des temps de la narration
5. Présence de la description
6. Séparation des parties du texte
7. Choix énonciatif
8. Pertinence des évènements
9. Utilisation correcte de la langue
10. Utilisation correcte des temps et des modes
11. Utilisation correcte des signes de ponctuation
12. Lexique thématique correct et original
13. Exploitation des figures de style
14. Fonction intertextuelle
15. Fonction interculturelle

Pour les résultats de la grille d'évaluation des critères de réussite des deux groupes LPH et LLE /G1 nous obtenons :

a) **Groupe 1 « Lettre et philosophie » 2^e année secondaire**

Dans le tableau ci-dessous, 16 copies ont été analysées en suivant la grille d'évaluation proposée par nos soins, avec les 15 critères de réussite cités :

CR	LPH1 G1	LPH2 G1	LPH3 G1	LPH4 G1	LPH5 G1	LPH6 G1	LPH7 G1	LPH8 G1	LPH9 G1	LPH10 G1	LPH11 G1	LPH12 G1
1	0 ⁶⁴	0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	0
2	0	0	0	X	0	0	0	0	X	0	X	0
3	X ⁶⁵	X	0	X	0	X	0	X	X	0	X	X
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0
5	X	X	X	0	0	X	0	X	0	X	0	X
6	0	0	X	X	X	X	X	0	X	0	X	0
7	0	0	0	X	X	X	X	0	X	X	X	0
8	0	X	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0
9	0	0	X	X	0	X	0	X	X	X	X	X
10	0	0	0	0	0	0	X	0	0	X	X	0
11	X	X	X	X	0	0	0	X	X	0	X	0
12	X	0	X	X	X	X	0	0	X	X	X	X
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	X
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0 ⁶⁶	0	0	0
	4/15	4/15	6/15	8/15	4/15	7/15	4/15	5/15	8/15	7/15	11/15	5/15

CR	LPH13 G1	LPH14 G1	LPH15 G1	LPH16 G1	Taux de réussite
1	X	0	0	X	11 app/68,75%
2	0	X	0	X	5 app/31,25%
3	X	X	X	X	11 app/68,75%
4	0	0	0	0	1 app/ 6,25%
5	X	0	X	0	9 app/ 56,25%
6	X	0	X	X	10 app/ 62,5%
7	0	X	X	X	10 app/ 62,5%
8	0	0	0	X	3 app/ 18,75%
9	X	0	0	0	9 app/ 56,25%
10	0	0	0	0	3 app/18,75%
11	X	X	X	X	11 app/ 68,75%
12	0	X	X	X	12 app/ 75%
13	0	0	0	0	2 app/ 12,5%
14	0	0	0	0	0 app/ 0%
15	0	0	0	0	0 app/ 0%
	5/15	5/15	6/15	8/15	39,21%

Tableau n°13 : « Analyse des corpus 2 A.S LPH-G1 via la grille d'évaluation des critères de réussite du récit de voyage »

⁶⁴ Critère existant dans le corpus

⁶⁵ Inexistence du critère

⁶⁶ C'est mentionné en rouge, car deux copies sont presque identiques, cependant leur analyse a été intégrée dans le corpus.

- 1- La mise en page impose le calcul de la longueur et de l'encombrement du texte : le calibrage. Il se base sur le nombre de signes du manuscrit, et la comparaison avec des modèles de typographie des textes étudiés durant les activités de la compréhension écrite ; nous remarquons que 11 apprenants sur 16 qui ont respecté ce critère.
- 2- Pour mériter le titre de « récit » et avoir rang de littérature, la narration doit être structurée et aller au-delà de la simple énumération des dates et des lieux, la progression des événements n'est pas au rendez-vous, car 5 apprenants / 16 ont réussi plus ou moins à structurer un récit de voyage correct, car le volume des productions écrites est très restreint par manque de vocabulaire et manque de technique.
- 3- La majorité des apprenants ont puisé du cadre spatio-temporel à compter 68,75%, car ces apprenants-scripteurs ont compris que le récit de voyage rapporte des événements en les inscrivant dans un cadre spatio-temporel. L'intrigue s'inscrit dans la durée à travers les passages narratifs ; les passages descriptifs l'inscrivent dans l'espace.
- 4- Pour le quatrième critère de réussite sur les temps de narration est le temps principal d'un récit en français : passé simple, passé-composé ou présent. Il est employé pour les événements considérés comme principaux, qui constituent la trame de l'histoire et y apparaissent dans l'ordre selon lequel ils se sont réellement produits. Cependant, un apprenant sur 16 a su utiliser le temps de narration correctement.
- 5- La description est une partie où l'on décrit dans ce contexte essentiellement un ou des lieux(x) : grâce à elle, on peut visualiser les endroits visités et décrits ce qui nous amène à avoir 56,25% de bonnes pratiques sur le plan descriptif.
- 6- La narration doit être structurée et aller au-delà de la simple énumération des dates et des lieux, elle commence par une situation initiale le départ, comprend les événements qui représentent la découverte des lieux et des gens et se termine par une situation finale -le retour-. 62,25% ont bien structuré leurs récits.
- 7- Pour le choix énonciatif, 10 apprenants-scripteurs sur 16 ont réalisé la situation d'énonciation par l'existence d'un narrateur qui transmet un énoncé dans un moment et un lieu donné de son voyage.
- 8- La pertinence dépend des propres perspectives et objectifs du récit de voyage. Un personnage ou un lieu peut devenir pertinent si l'apprenant-scripteur peut le relier à des passages qui témoignent de quelque chose d'important pour à travers des modalisateurs mélioratifs que le lecteur perçoit. Or, à travers l'analyse du corpus de ce groupe, nous trouvons que 3/16 apprenants qui ont su rendre les événements pertinents dans leurs écrits.

- 9- Pour l'utilisation correcte de la langue, 9 apprenants-scripteurs sur 16 ont rédigé des productions correctes avec quelques erreurs de conjugaison, d'orthographe, d'accord surtout.
- 10- Utilisation correcte des temps et des modes représente 18,75% des statistiques obtenues par ce fait, 3 apprenants-scripteurs maîtrisent plus au moins ce critère de réussite.
- 11- La ponctuation permet d'organiser et de présenter le texte, d'une part, et de faciliter la compréhension du récit de voyage, d'autre part. 11 apprenants -scripteurs sont conscients de la fonction de ce critère de réussite.
- 12- L'ensemble des mots que l'on peut utiliser quand on parle de voyage constitue le champ thématique du récit de voyage : 12 apprenants -scripteurs / 16 ont respecté ce critère et ont utilisé le lexique adéquat du sujet abordé.
- 13- L'exploitation des figures de style (procédé d'écriture qui s'écarte de l'usage ordinaire de la langue en donnant une expressivité particulière au propos) n'a pas été présente que dans 2 productions écrites du G1 LPH.
- 14- Tout texte littéraire, la littérature viatique n'est point exempte d'écriture « dialogique » (Bakhtine, 1970). Même si elle affirme refléter le réel dans une pure transparence, elle repose à divers degrés sur un jeu intertextuel. Car tout auteur est aussi lecteur. Cependant, dans ces corpus, cette fonction est inexistante.
- 15- La connaissance de deux cultures au moins, celle du voyageur écrivain et celle qui est l'objet de la description, ainsi que des interactions entre les deux, étaient quasi-absentes dans les réactions. Et pourtant, les récits de voyage offrent la possibilité d'étudier la fonction culturelle et interculturelle.

b) Groupe 1 : « Lettres et langues étrangères » 2^e année secondaire

Les résultats du groupe témoin 1 classe « Lettres et langues étrangères » comprenant 9 apprenants, sont dans le tableau ci-dessous :

CR	LLE1 G1	LLE2 G1	LLE3 G1	LLE4 G1	LLE5 G1	LLE6 G1	LLE7 G1	LLE8 G1	LLE9 G1	Taux de réussite
1	X	0	0	X	X	X	X	0	0	5 app/55,5%
2	0	0	0	0	0	0	X	0	0	1 app/11,1%
3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9 app/100%
4	0	0	0	0	0	0	X	0	0	1 app/ 11,1%
5	0	X	X	X	X	X	X	X	X	8 app/ 88,8%
6	X	X	X	0	X	X	X	0	0	6 app/ 66,6%
7	X	X	0	0	0	X	X	0	X	5 app/ 55,5%
8	0	0	0	0	0	0	X	0	0	1 app/ 11,1%
9	X	X	X	X	X	X	X	X	0	8 app/ 88,8%
10	0	X	0	X	X	X	X	0	0	5 app/55,5%
11	X	X	X	X	X	X	X	X	0	8 app/ 88,8%
12	X	X	X	0	X	X	X	X	0	7 app/ 77,7 %
13	X	0	0	X	0	0	X	0	0	3 app/ 33,3%
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0 app/ 0%
15	0	X	X	X	0	X	X	0	0	5 app/55,5%
	8/15	9/15	7/15	8/15	8/15	10/15	14/15	5/15	3/15	53,28%

Tableau n°14 : « Analyse des corpus 2 A.S LLE-G1 via la grille d'évaluation des critères de réussite du récit de voyage »

- 1- La mise en page demande le calcul de la longueur et de l'encombrement du texte : Il se base sur le nombre de signes du manuscrit, et la comparaison avec des modèles des textes étudiés durant les activités de la compréhension écrite ; nous remarquons seulement 05 apprenants sur 09 qui ont respecté ce critère.
- 2- Pour valoir le titre de « récit » et avoir ce rang de littérature, la narration exige d'être structurée et aller au-delà de la simple énumération des dates et des lieux, la progression des évènements est quasi absente, car 1 apprenant sur 09 ont réussi plus ou moins à structuré un récit de voyage correct, car le volume des productions écrites est très restreint par manque de vocabulaire et manque de technique.
- 3- La totalité des apprenants a puisé du cadre spatio-temporel à compter 100%, car ces apprenants-scripteurs ont compris que le récit de voyage rapporte des évènements en les inscrivant dans un cadre spatio-temporel. L'intrigue s'inscrit dans la durée à travers les passages narratifs ; les passages descriptifs l'inscrivent dans l'espace.
- 4- Pour le quatrième critère de réussite sur les temps de narration est le temps principal d'un récit en français : passé simple, passé composé ou présent. Il est employé pour les évènements considérés comme principaux, qui constituent la trame de l'histoire et y apparaissent dans l'ordre selon lequel ils se sont réellement produits. Cependant, un apprenant sur 09 a su utiliser le temps de narration correctement.

- 5- La description est une partie où l'on décrit dans ce contexte essentiellement un ou des lieux(x) : grâce à elle, on peut visualiser les endroits visités et décrits ce qui nous amène à avoir 88.8% de bonnes pratiques sur le plan descriptif.
- 6- La narration doit être structurée et aller au-delà de la simple énumération des dates et des lieux, elle commence par une situation initiale le départ, comprend les événements qui représentent la découverte des lieux et des gens et se termine par une situation finale -le retour-. Sur 9 apprenants, 6 d'entre eux ont respecté la structure de la narration.
- 7- Pour le choix énonciatif, 5 apprenants-scripteurs sur 9 ont réalisé la situation d'énonciation par l'existence d'un narrateur qui transmet un énoncé dans un moment et un lieu donné de son voyage.
- 8- La pertinence dépend des propres perspectives et objectifs du récit de voyage. Un personnage ou un lieu peut devenir pertinent si l'apprenant-scripteur peut le relier à des passages qui témoignent de quelque chose d'important à travers des modalisateurs mélioratifs que le lecteur perçoit. Or, à travers l'analyse du corpus de ce groupe, nous trouvons que 1/9 apprenant qui ont su rendre les événements pertinents dans leurs écrits.
- 9- Pour l'utilisation correcte de la langue, 5 apprenants-scripteurs sur 9 ont rédigé des productions correctes avec quelques erreurs de conjugaison, d'orthographe, d'accord surtout.
- 10- L'utilisation correcte des temps et des modes représente 55,5% des statistiques obtenues par ce fait, 5 apprenants-scripteurs maîtrisent plus au moins ce critère de réussite.
- 11- La ponctuation permet d'organiser et de présenter le texte, d'une part, et de faciliter la compréhension du récit de voyage, d'autre part. 8 apprenants -scripteurs sont conscients de la fonction de ce critère de réussite.
- 12- L'ensemble des mots que l'on peut utiliser quand on parle de voyage constitue le champ thématique du récit de voyage : 7 apprenants -scripteurs / 9 ont respecté ce critère et ont utilisé le lexique adéquat du sujet abordé.
- 13- L'exploitation des figures de style (procédé d'écriture qui s'écarte de l'usage ordinaire de la langue en donnant une expressivité particulière au propos) n'a pas été présente que dans 3 productions écrites du G1 LLE.
- 14- Tout texte littéraire, la littérature viatique n'est point exempte d'écriture « dialogique » (Bakhtine, 1970). Même si elle affirme refléter le réel dans une pure transparence, elle repose à divers degrés sur un jeu intertextuel. Car tout auteur est aussi lecteur. Cependant, dans ces corpus, cette fonction est inexistante.

15- La connaissance de deux cultures au moins, celle du voyageur-écrivain et celle qui est l'objet de la description, ainsi que des interactions entre les deux, était évaluée à 55,5% dans les réactions. Car, les récits de voyage offrent la possibilité d'étudier la fonction interculturelle.

Critères à respecter	2 A.S LPH G1	2 A.S LLE G1
1. Mise en page	11 app/73.33%	5 app/55,5%
2. Progression des évènements	5 app/33.3%	1 app/11,1%
3. Utilisation des indicateurs de temps et de lieu	11 app/73.3%	9 app/100%
4. Utilisation des temps de la narration	1 app/ 6.6%	1 app/ 11,1%
5. Présence de la description	9 app/ 60%	8 app/ 88,8%
6. Séparation des parties du texte	10 app/ 66.6%	1 app/ 11,1%
7. Choix énonciatif	10 app/ 66.6%	2 app/ 22,2%
8. Pertinence des évènements	3 app/ 20%	1 app/ 11,1%
9. Utilisation correcte de la langue	9 app/ 60%	8 app/ 88,8%
10. Utilisation correcte des temps et des modes	3 app/20%	5 app/55,5%
11. Utilisation correcte des signes de ponctuation	11 app/ 73.3%	8 app/ 88,8%
12. Lexique thématique correct et original	12 app/ 80%	3 app/ 33,3%
13. Exploitation des figures de style	2 app/ 13.3%	3 app/ 33,3%
14. Fonction intertextuelle	0 app/ 0%	0 app/ 0%
15. Fonction interculturelle	0 app/0%	5 app/55,5%

Tableau n° 15 : « Pourcentages des critères de réussite des deux groupes témoins »

D'après ce tableau, le nombre global des apprenants ayant réalisé un récit de voyage plus au moins correct, correspond au respect de la méthodologie propre à la production écrite de ce genre littéraire. Le nombre est de 3 apprenants qui ont réussi l'activité avec 8 et 14 en suivant les critères de réussite sur une échelle de 15 points.

Les critères les moins réussis sont : la progression des évènements, l'utilisation des temps de narration, la séparation des parties du texte, la pertinence des évènements, le lexique thématique correct suivant la consigne, l'exploitation des figures de style et la fonction intertextuelle inexistante. Les difficultés apparentes restent pour l'essentiel presque les mêmes. Ces observations sont celles qui caractérisent les productions des apprenants de ce groupe témoin. Pour qui, il reste beaucoup à apprendre afin de revoir et d'améliorer la qualité scripturale de leurs écrits d'après les taux enregistrés.

6.2.1.3. Classes LPH Groupe 2/ LLE Groupe 2 : présentation et traitement des données

Initialement, l'objet d'études s'étalait sur 16 séances « *Le récit de voyage et le reportage touristique* » qui se composent de deux séquences (unités) pour la 2^e année secondaire.

Mais avec la nouvelle conjoncture sanitaire, la division des classes en groupes et la diminution du volume horaire de chaque matière, les enseignants sont régis par un volume horaire de 8 séances pour une seule séquence concernant cet objet d'études « *Rédiger un récit de voyage* ». L'enseignante a pu s'organiser depuis le début de l'année pour pouvoir en rajouter 4 séances pour notre atelier avec le public pilote (ce qui fait 12 séances en tout). (Idem pour le groupe 2 « Lettres et langues étrangères » niveau B1) Nous avons assisté à 8 séances (du début mars à avril 2021), durant lesquelles nous sommes intervenues deux fois avec les deux groupes pilotes.

Le projet pédagogique III « *Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations...* » consistait à transmettre aux lycéens de 2 A.S des compétences de compréhension et de production écrites, nécessaires pour l'année suivante, année d'examen au baccalauréat (fin du cursus secondaire). Le cadre actionnel de l'approche par compétences préétablie par les enseignants-tuteurs regroupait quelques axes à aborder : *décrire une ville, se déplacer, caractères et humeurs, réservation d'hôtel, découverte d'une région, raconter des évènements passés.*

Projet 3 : Présentez le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations..... **p.86**

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
1 -Relater pour informer et agir sur le destinataire	Le reportage touristique et le récit de voyage	1 - Rédiger un récit de voyage ...(p.88) 2 - Produire un texte touristique à partir d'un reportage(p. 103)
2-Relater pour se représenter un monde futur	La nouvelle d'anticipation	3-Rédiger un texte d'anticipation.(p. 112) 4-Imaginer et présenter le monde de demain(p. 127)

Projet 4 : Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (classes de lettres)..... **p.152**

Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences
Dialoguer pour raconter	Le discours théâtral	1-Scénariser un texte.(p. 154) 2-Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée(p. 172) 3-Transposer un récit en dialogue(p. 174)

Florilège.....(p. 199)

Index des textes.....(p. 222)

Figure n°7 :« Sommaire manuel scolaire de français 2A.S, projet 3/4 ».

D'après le descriptif du programme, nous avons constaté que les tâches communicatives choisies proposaient des thématiques proches de la vie quotidienne, lesquelles sont utiles dans la vie au secondaire des lycéens. Elles sont d'ailleurs adéquates aux directives que le CECR consacre à cette catégorie en ce qui concerne la production écrite générale.

Le niveau de ce groupe-classe pilote LPH était bien du niveau A2 basique et des LLE était évalué globalement au niveau B1, auquel l'apprenant est présumé « écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples, tels que "et", "mais" et "parce que" » (CECR, p.51). C'est-à-dire, les apprenants de ces groupes avaient déjà appris à maîtriser ces outils de français langue étrangère dans le cours de français général et étaient censés, pendant ce cours de Langue écrite, acquérir les compétences scripturales dites générales, formulées par le CECR pour le niveau B1 :

« [L'apprenant] *peut écrire des textes articulés simplement une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire* » (*Ibid.*).

Chaque cours durait 1 heure. Généralement, dans la première partie du cours, les étudiants faisaient connaissance avec les objectifs du cours en lisant ou écoutant le support choisi par l'enseignant, en travaillant collectivement ou individuellement les étapes de la compréhension écrite, et en précisant quelques points grammaticaux difficiles dans le texte abordé. La deuxième partie du cours était consacrée à un travail écrit axé sur le thème du cours. Généralement, les élèves travaillaient individuellement à cause de la situation sanitaire et rendaient le travail à la fin du cours ou bien la séance suivante. Comme mentionné dans le tableau ci-dessous :

Séance	Activité du cours	Objectifs
1	Lancement de l'objet d'étude	Qu'est-ce que le récit de voyage et le reportage touristique ? Connaitre les caractéristiques des deux sous-genres
2	Évaluation diagnostique	Rédiger un récit de voyage, 1er jet
3 et 4	Compréhension du texte 1 : De Djelfa à Laghouat p 92	L'apprenant sera sollicité à repérer les caractéristiques essentielles du texte : récit de voyage.
5	Compréhension du texte2 : Lieux dits Azeffoun, la mer et le reste... p 98 (voir annexe n°)	Identifier les composantes d'un article de presse. Comment analyser le fonctionnement dans un reportage touristique.
6	Point de langue	Identifier et repérer la P.S.R explicative et déterminative. Différencier entre la comparaison et la métaphore.
7	Étude de texte : Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du Monde, 1771.	Texte déclencheur pour l'atelier d'écriture créative
8	Étude de texte : Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.	Texte déclencheur pour l'atelier d'écriture créative
9	Préparation de l'écrit	Maîtrise des adjectifs qualificatifs Maîtrise de la structure du récit
10	Production de l'écrit	Rédaction des productions écrites
11	Correction de la production de l'écrit	Évaluer les erreurs communes Corriger un texte collectivement
12	Évaluation formative	Mon Voyage, Site net Pays d'Afrique Wahidou.K 2009

**Tableau n°16 " Déroulement de la séquence avec les ateliers
Dispositif mis en place avec les groupes LPH/LLE G2-2 A.S »**

Nous avons commencé nos observations à partir de la séance n°5. À ce moment-là, les apprenants s'étaient déjà entraînés aussi bien à la compréhension des textes courts et des différents articles de presse, qu'à la rédaction de lettres personnelles / ouvertes, de textes descriptifs, informatifs et narratifs en 1 A.S ajouté à cela le texte démonstratif, argumentatif, théâtral en 2 A.S. après consultation du descriptif pédagogique du cours. Pour donner suite à nos échanges sur le déroulement de la séquence « Rédiger un récit de voyage » avec

l'enseignant-tuteur, nous avons proposé un atelier pour faire entrer les apprenants dans l'univers culturel des œuvres littéraires et tester son impact sur leurs stratégies scripturales en français tout en respectant les grandes lignes des objectifs du cours, en particulier ceux concernant l'écriture créative et la narration des événements au passé. Nous présentons dans le tableau suivant les deux dispositifs de cours mis en place et travaillés avec les étudiants : 20 apprenants.

Bien qu'il ne soit pas question d'apprécier le talent littéraire des apprenants ni d'en faire des écrivains, le récit de voyage peut fournir des éléments intéressants de travail, car il s'agit d'une pratique littéraire protéiforme qui touche à la fois à des notions géographiques, historiques, sociologiques et bien sûr littéraires. La réunion dans un texte de trois ou quatre de ses indices suffit pour conclure à la présence d'un récit de voyage :

1. Il découle d'un voyage réel effectué par l'auteur,
2. Le récit présente un Je-narrateur correspondant au voyageur parfois identifié à l'auteur,
3. Il rapporte des événements ou des anecdotes vécus ou entendus durant le voyage,
4. Une chronologie directe et explicite (datation précise de type journal intime), ou implicite (succession logique des événements à travers le temps) sous-tend la structure du texte (départ, itinéraire spatial logique, retour du/des personnages)
5. Une partie du texte est consacrée à la description d'éléments : paysages, édifices, mœurs qui sont nouveaux pour le narrateur ou supposé nouveau par celui-ci pour le lecteur.
6. Le narrateur rattache les lieux fréquentés durant son voyage à point de repère (généralement son pays d'origine) ; il effectue une réflexion comparative plus ou moins étendue.

La question de l'altérité revêt un intérêt particulier, l'altérité concerne la rencontre du voyageur avec « l'Autre », autrement dit l'étranger et sa culture. C'est l'expression du choc culturel, la comparaison directe des systèmes de valeur, les jugements à l'emporte-pièce ou les partages entre sociétés différentes.

Les apprenants de 2A.S ne sont pas habituellement familiers à ces types de textes. Il faut donc penser à leur suggérer des lectures qui les ouvriront, les intéresseront et les motiveront à cette pratique littéraire. Chose que nous ne trouvons pas si facile. On commence seulement à rééditer les récits de voyage et à se pencher sur ces textes. Certains des récits les plus intéressants sont difficiles d'accès.

Nous avons proposé le texte de Louis-Antoine Bougainville extrait du livre « Voyage autour du monde » paru en 1771 et le texte de Gérard de Nerval « Voyage en Orient » édité en 1851

dont le lexique est adapté au type du texte et enrichissant pour les élèves avec le thème du voyage, thème susceptible d'intéresser et d'attirer des lycéens non spécialistes en littérature.

Nous avons divisé notre démarche en trois étapes. La première consistait à proposer le texte aux apprenants pour une lecture à la maison. Nous avons distribué les textes aux élèves et avons précisé de faire une lecture ciblée : lire et répondre au questionnaire suivant :

- ✓ *Les lieux cités,*
- ✓ *Le renvoi du pronom « nous » dans le texte,*
- ✓ *Les temps utilisés et leurs valeurs,*
- ✓ *Les personnages du texte,*
- ✓ *Les adjectifs qualificatifs,*
- ✓ *Les adjectifs possessifs,*
- ✓ *Les critères de la narration,*
- ✓ *La présence de l'auteur,*
- ✓ *Les passages descriptifs,*
- ✓ *Le type et le genre du texte*

Concernant les tâches communicatives à réaliser à travers les cours, les deux enseignants nous ont expliqué que pour la compréhension de l'écrit, il s'agissait de comprendre de façon globale et détaillée les deux textes, y compris dans leur dimension culturelle, d'en relever les informations significatives, d'inférer le sens de certaines expressions, de comprendre des expressions courantes, d'identifier des opinions et des conclusions, et de comprendre des textes dans une langue courante relative au éducationnel et social. La dernière étape, concernant l'activité de compréhension écrite des textes littéraires proposés, est de faire une étude collective des deux textes.

Travail à la maison /étude de texte1

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XVIe siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE1 Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à l'observer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Figure n°8 « Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du Monde, 1771 ».

Version exploitée en tant que texte déclencheur pour l'atelier d'écriture créative

Ce texte met l'accent sur l'heureuse surprise des Européens qui débarquent sur Tahiti ; il fait naître vraisemblablement le mythe du paradis exotique qui remet en cause le monde occidental.

L'auteur raconte et décrit avec émerveillement les lieux, les cite les rapports avec les autochtones.

Louis-Antoine de Bougainville, spécialiste de la littérature de voyage à l'époque moderne (XVIe – XVIIIe siècle). Lors de sa parution en 1771, *Le Voyage autour du monde* est considéré comme un écrit savant et géographique. Une autre originalité de l'époque moderne, les voyageurs et les auteurs de récits de voyage sont le plus souvent distincts. Les premiers confient à leurs « relateurs » des documents bruts que les seconds élaborent sous forme de récit. Les relations de voyage deviennent des œuvres littéraires à part entière au XIXe siècle.

L'ouvrage lance en France une mode tahitienne, relancée à la fin du siècle suivant par les tableaux de Gauguin. Le Pacifique concurrence, dans la littérature et sur la scène, l'Orient.

Travail à la maison /étude de texte 2

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Mataréc. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Figure n°9 de Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Version exploitée en tant que texte déclencheur pour l'atelier d'écriture créative

Dans ce texte, Nerval tente de remettre en question la perspective « coloniale » et les principales idées reçues européennes concernant les mœurs orientales grâce à son rapprochement à la perspective de l'Autre, et réfutant la conception de la structure fixe des identités. Il évoque les levers de soleil sur sa terrasse, d'où il peut contempler les pyramides et les multiples tombeaux, qui le ramènent toujours à son obsession du royaume des Morts (voir dernier paragraphe du texte). Parfois, le narrateur parle à une époque indéterminée, cependant,

qui se confond avec la réalité temporelle du voyage et la rédaction de Nerval est rédigée dans ce passage au présent. Le voyage semble ainsi bien situé dans le temps actuel.

Comme nous pouvons le voir dans le cheminement ci-dessus, après les étapes de la séquence qui est cohérente commence par mettre les apprenants face au projet d'apprentissage puis, à évaluer leurs besoins par rapport au genre visé, plusieurs modules sont proposés en vue de faire comprendre à l'apprenant les diverses facettes du récit de voyage, genre visé (linguistiques, discursives, communicatives, culturelles, voire interculturelles). Pour chaque séance, il y a une indication qui renseigne sur les contenus. L'enjeu dans la variété de ces derniers est de doter l'apprenant des outils de langue nécessaires à la production écrite du genre dont il est question.

a) Analyse des réponses des apprenants après lecture des textes déclencheurs pour l'atelier d'écriture créative

Les réponses des apprenants des deux groupes ont été évaluées et la comptabilisation des bonnes réponses est relatée dans le tableau suivant :

Contenu des questions de compréhension pour les groupes pilotes	G2 LPH 17 apprenants	G2 LLE 9 apprenants
1. Maîtrise du cadre spatial	11	9
2. Temps des verbes utilisés	3	5
3. Renvoi des pronoms personnels	1	6
4. Renvoi aux adjectifs possessifs	1	6
5. Repérage des adjectifs qualificatifs	5	9
6. Personnages du récit	6	9
7. Caractéristiques de la narration	11	9
8. Type du texte	13	5
9. Genre du récit	0	2
10. Objectivité/subjectivité de l'auteur	3	8

Tableau n°17 « *Statistiques des bonnes réponses de la CE des récits de voyages
Étude individuelle* »

Pour le G2 LPH, 11 apprenants ont répondu correctement sur les indicateurs de lieu, les autres ont donné des réponses incomplètes. Le présent de l'indicatif figure dans toutes les copies, 3 élèves seulement ont donné des réponses justes, car ils ont dégagé le passé simple et l'imparfait du texte, le plus-que-parfait n'a pas du tout été mentionné.

Pour le renvoi au prénom personnel, un seul apprenant a su répondre à la question. Quatre apprenants pensent que le pronom renvoie aux lecteurs et les 12 autres n'ont pas réagi à cette

question. Nous constatons de ce fait que les apprenants n'ont pas la notion du narrateur personnage dans le récit de voyage.

Concernant la question sur les adjectifs possessifs : 8 personnes n'ont donné que de mauvaises réponses variées, 6 leurs réponses étaient incomplètes. Un seul apprenant a su que « notre » revoit aux gens.

Les adjectifs qualificatifs ne sont pas reconnus par 10 apprenants, deux autres ont donné des réponses approximatives. Les cinq restants ont fait des réponses justes. Pour le repérage, des personnages 6 uniquement ont répondu correctement à la question.

Les caractéristiques du récit sont énumérées par 11 apprenants : raconter son voyage, décrire et raconter les événements de son voyage, il y a la situation initiale, déroulement des événements du récit... Cependant, aucun apprenant n'a répondu à la question du genre littéraire.

En ce qui concerne le G2 LLE, nous remarquons que tout le groupe maîtrise le cadre spatial, les adjectifs qualificatifs, les personnages du texte et les caractéristiques du récit.

Pour le temps des textes, 5 apprenants ont donné des réponses justes, les quatre autres ont cité le temps dominant seulement.

L'envoi du pronom personnel est reconnu par 6 apprenants. Pour les trois autres ont donné des réponses incomplètes. La majorité des apprenants font la distinction entre le type narratif et descriptif, dans leurs réponses, nous constatons qu'ils arrivent à reconnaître les passages narratifs des passages descriptifs.

La connaissance de la subjectivité de l'auteur est bien perçue chez ce groupe, la majorité des apprenants ont donné de bonnes réponses.

Nous confirmons que le niveau du groupe 2 « Lettres et philosophies » est inférieur à celui du groupe 2 « Lettres et langues » les statistiques des bonnes réponses est de 27.8% pour les LPH et de 75,5% pour les LLE. De ce fait, nous pensons que le niveau des expressions écrites des apprenants sera très distinct entre les deux groupes, par le volume des productions et du contenu.

Afin d'aider les apprenants à comprendre les deux récits, nous avons exploité un questionnaire plus détaillé auquel les élèves ont répondu collectivement,

- *Les lieux cités,*
- *Le renvoi du pronom « nous » dans le texte,*
- *Les temps utilisés et leurs valeurs,*
- *Les personnages du texte,*
- *Les adjectifs qualificatifs,*
- *Les adjectifs possessifs,*
- *Les critères de la narration,*
- *La présence de l'auteur,*
- *Les passages descriptifs,*
- *Le type et le genre du texte*

Nous avons procédé à une brève présentation de la biographie des deux auteurs lors des deux cours 7 et 8, et du contexte historico-culturel de l'époque. Nous avons lu ensemble les textes avec une analyse des différentes étapes (qui écrit, à qui, de quoi, pour quoi, comment, où et quand) en expliquant les mots difficiles. Au cours de cette lecture, nous avons attiré l'attention des apprenants en leur demandant de dégager les critères du récit de voyage et des passages descriptifs.

Suite aux réponses à ces questions et aux échanges qui en ont découlé, nous avons travaillé avec les deux groupes pilotes les trois étapes principales du schéma narratif :

Texte1 :

- **Situation initiale :** Présentation de l'ambiance, des personnages et de l'action
 - ✓ Départ de Louis-Antoine du port de Nantes.
 - ✓ La durée du séjour.
- **Déroulement des évènements**
 - ✓ La beauté rarissime de Tahiti.
 - ✓ L'ouverture de nouvelles branches commerciales avec les insulaires.
- **Situation finale :**
 - ✓ L'arrivée à l'extrémité septentrionale de l'île

Texte 2 :

- **Paragraphe 1 :**

- ✓ Présentation de l'ambiance parisienne origine du narrateur

- **Paragraphe 2 :**

- ✓ La description de la vie au Caire

- **Paragraphe 3 :**

- ✓ Les habitudes quotidiennes de narrateur dans le quartier Copte

Dans les passages de Louis-Antoine de Bougainville raconte l'exotisme, le soleil, les paysages... il décrit la beauté naturelle de Tahiti « nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu... ». L'auteur évoque les échanges commerciaux avec les autochtones et les rapports apaisés avec les Français « les trocs se firent, comme la vieille, avec loyauté, cette fois-ci aussi... » Des échanges interculturels entre Français et les zones d'outre-mer tels qu'ils sont reflétés par un échantillon représentatif de récits de voyage de la seconde moitié du XVIIIe siècle. En retraçant le contexte spécifique de l'ouverture de la France envers les Amériques, où les voyages occupent une place de choix, on en est venu à identifier quelques caractéristiques d'une démarche cohérente des voyageurs.

Dans le texte étudié extrait du roman « Voyage en Orient » le narrateur établit une comparaison entre la vie à la parisienne et le décor égyptien « mon origine parisienne ... d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre ». À travers le talent prosateur de Nerval, dans son roman, il pense saisir cette quête de retrouver les origines communes de différentes civilisations.

Le cadre actionnel de ces séances avait pour objectif d'initier les apprenants aux techniques narratives qu'ils sont censés apprendre à partir de ce niveau d'apprentissage.

b) Protocole d'analyse des productions de l'écrit : grille d'analyse

L'écriture créative que nous avons proposée était la rédaction d'un récit de voyage du vécu de chaque apprenant. Elle s'inscrivait dans une perspective interculturelle/intertextuelle qui consiste par ce fait à lire un texte littéraire et à découvrir l'univers culturel et imaginaire qu'il propose. Durant les ateliers qui s'étalaient sur 3 séances :

- 1- Lancement de la consigne et rédaction du premier jet d'écriture du récit de voyage
- 2- Orientations de la part des deux enseignants avec les LPH et LLE G2 et réécriture d'une rédaction finale.
- 3- Correction collective d'une production écrite type et remise des évaluations avec orientations.

Pour la deuxième séance de ces ateliers, il s'agit reformuler des idées principales en un texte cohérent, s'exprimer à l'écrit en rapportant des faits dans leurs relations d'antériorité, de simultanéité et de postériorité, décrire des personnes, objets, états, lieux, situations, et formuler une appréciation, un jugement.

Sujets de production écrite pour les deux groupes

G2 LPH	Rédaction d'un récit de voyage libre.
G2 LLE	Raconter un voyage dans la capitale d'Alger ou au sud du pays.

Le travail écrit a été réalisé comme activité individuelle et non en binômes pour les raisons sanitaires, par 17 élèves chez les LPH G2 et qui ont fourni 17 textes rédigés en classe et réorganisés suite aux aides que nous avons fournies lors de la phase d'écriture. Et 9 apprenants du groupe LLE. Nous avons par la suite sélectionné 11 copies LPH et 21 copies LLE, car certains d'entre eux ont rédigé deux productions écrites sur les deux lieux cités dans la consigne.

Il ressort d'abord des thèmes que tous les apprenants ont choisis sont très variés, avec de multiples formes et contenus.

c) Atelier I : Protocole d'analyse G2 LPH

Les critères de réussite de la grille d'évaluation sont énumérés comme suit :

1. Mise en page
2. Progression des évènements
3. Utilisation des indicateurs de temps et de lieu
4. Utilisation des temps de la narration
5. Présence de la description
6. Séparation des parties du texte
7. Choix énonciatif
8. Pertinence des évènements
9. Utilisation correcte de la langue
10. Utilisation correcte des temps et des modes
11. Utilisation correcte des signes de ponctuation
12. Lexique thématique correct et original
13. Exploitation des figures de style
14. Fonction intertextuelle
15. Fonction culturelle et interculturelle

Pour les résultats de la grille d'évaluation des critères de réussite des deux groupes LPH du lycée de Sidi Bel Abbes et LLE du lycée de Tlemcen /G2 nous obtenons :

CR	LPH1 G2	LPH2 G2	LPH3 G2	LPH4 G2	LPH5 G2	LPH6 G2	LPH7 G2	LPH8 G2	LPH9 G2	LPH10 G2	LPH11 G2	LPH12 G2
1	0	X	0	X	X	X	X	0	X	X	X	0
2	0	X	X	0	X	X	X	0	X	X	X	0
3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4	0	X	X	0	X	0	X	0	X	X	X	0
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6	0	X	X	0	0	0	X	0	X	0	X	X
7	0	X	0	0	X	X	X	0	X	X	X	0
8	0	X	0	0	X	0	X	0	X	X	X	0
9	X	X	X	X	X	0	X	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	0	X	0	X	X	X	X
11	X	X	X	X	X	0	X	X	X	X	X	X
12	0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13	X	X	X	0	0	X	X	0	X	X	X	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	X	0	0	0
15	0	X	X	X	X	0	X	X	X	X	X	X
	6/15	14/15	11/15	8/15	12/15	7/15	14/15	6/15	15/15	13/15	14/15	8/15

CR	LPH13 G2	LPH14 G2	LPH15 G2	Taux de réussite
1	0	X	X	10 app/ 66,6%
2	0	0	0	8 app/ 53,33%
3	X	X	X	15 app/ 100%
4	0	0	0	7 app/ 46,66%
5	X	X	X	15 app/ 100%
6	X	X	X	9 app/ 60%
7	X	X	0	9 app/ 60%
8	0	0	0	6 app/ 40%
9	0	X	0	12 app/ 80%
10	0	X	0	11 app/73,3%
11	X	X	X	14 app/ 93,3%
12	X	X	0	13 app/ 86,6%
13	0	0	X	9 app/ 60%
14	0	0	0	1 app/ 6,6%
15	0	X	0	11 app/ 73,3%
	6/15	10/15	6/15	66,64 %

Tableau n°18 : « Analyse des corpus 2 A.S LPH-G2 via la grille d'évaluation des critères de réussite du récit de voyage »

- 1- La mise en page impose le calcul de la longueur et de l'encombrement du texte : se base sur le nombre de signes du manuscrit, et la comparaison avec des modèles de typographie des textes étudiés durant les activités de la compréhension écrite ; nous remarquons que 10 apprenants sur 15 qui ont respecté ce critère.
- 2- Pour mériter le titre de « récit » et avoir rang de littérature, la narration doit être structurée et aller au-delà de la simple énumération des dates et des lieux, la progression des événements n'est pas au rendez-vous, car 8 apprenants / 15 ont réussi plus ou moins à

structuré un récit de voyage correct, car le volume des productions écrites est très restreint par manque de vocabulaire et manque de technique.

- 3- La totalité des apprenants a bien exploité le cadre spatio-temporel à compter 100%, car ces apprenants-scripteurs ont compris que le récit de voyage rapporte des événements en les inscrivant dans un cadre spatial et temporel.
- 4- Pour le quatrième critère de réussite sur les temps de narration est le temps principal d'un récit en français : passé simple, passé composé ou présent. Il est employé pour les événements considérés comme principaux, qui constituent la trame de l'histoire et y apparaissent dans l'ordre selon lequel ils se sont réellement produits. Cependant, 7 apprenants sur 15 ont su utiliser le temps de narration correctement.
- 5- La description est une partie où l'on décrit dans ce contexte essentiellement un ou des lieux(x) : grâce à elle, on peut visualiser les endroits visités et décrits ce qui nous amène à avoir 100% de bonnes pratiques sur le plan descriptif.
- 6- La narration doit être structurée et aller au-delà de la simple énumération des dates et des lieux, elle commence par une situation initiale le départ, comprend les événements qui représentent la découverte des lieux et des gens et se termine par une situation finale -le retour-. 60% ont bien structuré leurs récits.
- 7- Pour le choix énonciatif, 9 apprenants-scripteurs sur 15 ont réalisé la situation d'énonciation par l'existence d'un narrateur qui transmet un énoncé dans un moment et un lieu donné de son voyage.
- 8- La pertinence dépend des propres perspectives et objectifs du récit de voyage. Un personnage ou un lieu peut devenir pertinent si l'apprenant scripteur peut le relier à des passages qui témoignent de quelque chose d'important à travers des modalisateurs mélioratifs que le lecteur perçoit. Or, à travers l'analyse du corpus de ce groupe, nous trouvons que 6/15 apprenants qui ont su rendre les événements pertinents dans leurs écrits.
- 9- Pour l'utilisation correcte de la langue, 12 apprenants-scripteurs sur 15 ont rédigé des productions correctes avec quelques erreurs de conjugaison, d'orthographe, d'accord surtout.
- 10- Utilisation correcte des temps et des modes représente 73,3% des statistiques obtenues par ce fait, 11 apprenants-scripteurs maîtrisent plus au moins ce critère de réussite.
- 11- La ponctuation permet d'organiser et de présenter le texte, d'une part, et de faciliter la compréhension du récit de voyage, d'autre part. 11 apprenants -scripteurs sont conscients de la fonction de ce critère de réussite.

- 12- L'ensemble des mots que l'on peut utiliser quand on parle de voyage constitue le champ thématique du récit de voyage : 13/15 apprenants -scripteurs ont respecté ce critère et ont utilisé le lexique adéquat du sujet abordé ce qui revient à un pourcentage de 86.6% de réussite concernant ce critère.
- 13- L'exploitation des figures de style (procédé d'écriture qui s'écarte de l'usage ordinaire de la langue en donnant une expressivité particulière au propos) a été présente dans 9 productions écrites du G2 LPH.
- 14- Tout texte littéraire, la littérature viatique n'est point exempte d'écriture « dialogique » (Bakhtine, 1970). Même si elle affirme refléter le réel dans une pure transparence, elle repose à divers degrés sur un jeu intertextuel. Car tout auteur est aussi lecteur. Cependant, dans ces corpus, cette fonction est présente dans une seule production écrite (LPH 9 G2).
- 15- La connaissance de deux cultures au moins, celle du voyageur-écrivain et celle qui est l'objet de la description, ainsi que des interactions entre les deux, étaient rares dans les rédactions. Et pourtant, les récits de voyage offrent la possibilité d'étudier la fonction culturelle et interculturelle. Dans ce groupe, elle est présente dans 11 corpus.

- **Respect de la thématique**

L'analyse montre que la consigne d'écriture a été respectée chez ce groupe et que le travail d'écriture a été bien mené. Dans tous les textes, les stéréotypes sur la ville, le village et la nature sont au rendez-vous et l'univers de la découverte et de l'aventure sont mis en valeur.

Nous citons quelques passages des copies du groupe 2 LPH :

LPH-4 « ... cette ville l'une des plus belles... »

LPH-8 « la ville a une vue magnifique sur la côte méditerranéenne »

LPH-7 « ...au village de Tizirt accompagnée de mes parents »

LPH-10 « l'après-midi notre aventure a commencé [...] on a visité les grottes, les oasis, nous avons escaladé les dunes avec passion et chaque jour une nouvelle histoire et nouvelle découverte »

De même, l'appropriation de la consigne d'écriture s'avère dans le traitement de la fin. Les apprenants inventent dans leurs textes de nouvelles fins, par exemple une fin incitative impliquant une subjectivité engagée comme les montrent ces passages des productions des apprenants :

LPH-4 : « Enfin, c'est la ville-mer la meilleure pour moi en Algérie, donc venez visitez ma belle ville, car ça mérite bien votre visite »

LPH-5 : « ...je tiens à dire que la capitale est le meilleur endroit touristique que j'ai visité, je conseille à tout le monde d'y aller et il ne regrettera pas »

Tous les textes commencent par le départ du personnage narrateur (je-nous) pour réaliser son voyage, les récits sont racontés de leur vécu pendant leur séjour. Chaque texte projette un schéma narratif différent au niveau de la structure racontée pendant le voyage, comme nous allons le développer ci-après dans l'analyse de l'énonciation et comme le montrent les deux textes de Bougainville et de Nerval sans oublier aussi le texte De Djelfa à l'Laghouat de l'écrivaine Eugène Fromentin.

- Éléments de l'énonciation

Dans les productions, nous remarquons la présence de plusieurs éléments de l'énonciation repris du texte original sur les indications spatio-temporelles et les embrayeurs personnels, que nous présentons dans le tableau suivant :

Éléments de l'énonciation	Exemples
Les embrayeurs personnels (je/nous : repris des deux textes originaux et d'autres pronoms renvoyés aux personnes rencontrées directement ou indirectement pendant le voyage)	LPH-3 « nous avons pris un taxi... » LPH-9 « Nous prolongions la côte... » LPH-5 « je suis allé chasser avec mon cousin les oiseaux, nous sommes... »
Les indices spatiotemporels	LPH-5 « un jour de printemps, village, hautes montagnes, plus bel endroit, ce moment-là » LPH-8 « ses plages, endroits naturels, l'époque romaine, la ville, les hautes montagnes » LPH-1 « la plus grande ville, la mer méditerranée, le Nord-Ouest d'Algérie, la montagne de l'Aidour »

Tableau n° 19 « Les éléments énonciatifs dans les textes produits « Récit de voyage » LPH G2 »

Le tableau ci-dessus montre que les apprenants LPH ont respecté le plan énonciatif de « la nouvelle » tout en empruntant au texte original certaines formes ou structures textuelles précises. S'agissant des personnes rencontrées pendant le voyage, nous voyons que les scripteurs créent de nouveaux personnages adjuvants :

LPH-9 « nous étions attiré par la voix d'une femme kabyle qui chantait... »

LPH-11 « [...] et le gentil pêcheur nous a donné une boîte d'anchois salés. »

Ces deux exemples, parmi tant d'autres, confirment la créativité des apprenants ainsi que l'émergence de leur personnalité dans leurs productions. Cela nous incite à penser que cette situation d'écriture créative mise en place a fourni au public pilote une occasion de mettre en scène leurs besoins langagiers.

Malgré leur niveau de langue relativement faible, les apprenants ont réussi à rendre des productions écrites complètes avec un début de l'aventure repris du texte original, mais des cheminements variés jusqu'à l'arrivée du narrateur à sa destination finale ou une fin du texte ouverte. Ils ont choisi la position du narrateur propre à chacun d'eux à la 1^{ère} personne du singulier et/ou du pluriel. Le cadre temporel dans les textes des apprenants a été inspiré des textes étudiés, c'est-à-dire plus ou moins précis, alors que pour le cadre spatial, nous trouvons une diversité des lieux (fermés ou ouverts) comme : village, ville, rivière, plage, etc. (cf. supra tableau n°). Pour le registre de langue, les élèves ont manifesté une bonne maîtrise de la langue courante simple avec des erreurs tout en essayant de mener à bien la construction de leurs textes.

- Éléments de la cohérence et cohésion textuelle

Pour les temps verbaux, la combinaison présent/passé composé/imparfait domine dans la majorité des productions. Cela n'empêche pas l'utilisation du passé simple au lieu du passé composé dans certains textes. Nous récapitulons ces éléments dans le tableau ci-dessous :

Éléments de la cohérence textuelle	Exemples
Le narrateur	Dans tous les textes, le narrateur est à la 1 ^{ère} personne du singulier et/ou du pluriel).
Les personnages (principal et secondaire)	Toutes les productions écrites (le narrateur-personnage) LPH-10 <i>la mère, le père, la sœur, le frère, et le grand-père maternel ;</i> LPH-9 <i>les parents, la femme kabyle ;</i> LPH-7 <i>les parents, la famille ;</i> LPH-6 <i>les camarades ;</i> LPH-5 <i>la famille, la tante, le cousin ;</i> LPH -2 <i>la famille, le guide de Djeddah ;</i>
Les temps verbaux dominants	Passé composé/ imparfait : LPH-2/ LPH-3/LPH-5/LPH-9/LPH-10 Passé simple/imparfait : LPH-7 Présent de narration : LPH-1 / LPH-4/ LPH-8/

Tableau n°20 « *Les éléments de la cohérence textuelle présents dans les productions des apprenants LPH G2* »

Certes, les productions de nos apprenants-scripteurs contiennent des fautes grammaticales, pourtant celles-ci n'entravent ni la compréhension des textes ni leur impact esthétique. Elles peuvent être envisagées dans la phase d'amélioration des textes écrits. Par exemple, dans la production LPH-10, le scripteur a hésité entre l'auxiliaire être et avoir dans la conjugaison de certains verbes, il a utilisé l'auxiliaire avoir pour conjuguer le verbe arriver au passé composé : « [...] on a arrivé à 8 h du matin à Bechar [...] ».

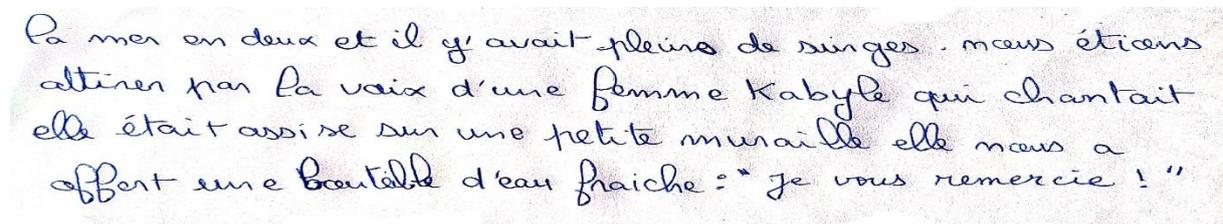
Quant à la cohésion à l'intérieur de chaque texte produit par les apprenants LPH G2, nous constatons qu'ils n'ont pas manqué de segmenter et de relier leurs phrases de leurs textes selon les différentes étapes de la quête, par exemple :

« *Bien sûr, pendant 8 heures, tant que, quand, après* » **LPH-2**

« *Et malgré, ce jour-là, lorsque, qu'il s'agit* » **LPH-3**

« *Un jour au printemps, alors, donc, à ce moment-là* » **LPH-5**

« *L'année passée, le premier jour, le lendemain, ainsi, le troisième jour, le lendemain matin* » **LPH-7**



La mer en deux et il y avait pleins de singes. nous étions attirés par la voix d'une femme Kabyle qui chantait elle était assise sur une petite muraille elle nous a offert une bouteille d'eau fraîche : * je vous remercie ! *

Pour ce passage, l'apprenant a bien distingué le comportement passionné et généreux du personnage secondaire dans son texte, la femme kabyle qui chantait au milieu de nulle part et qui leur fait un geste inattendu par l'offre d'une bouteille d'eau fraîche. Le personnage narrateur remercie la bonne dame avec étonnement. En plus, il a su intégrer par son imaginaire un personnage positif et réaliste qui représente la femme kabyle, qui réside dans la découverte de la dimension humaniste dans le récit de voyage et les belles sensations qu'il procure au personnage-narrateur.

- **Narration et culture humaniste**

Ce dialogue s'articule autour de deux registres : narratif et symbolique. Le registre narratif est présent dans la réalisation du beau voyage du personnage-narrateur malgré la fatigue engendrée à la fin du texte. Quant au registre symbolique, il réside dans le geste de la bonne dame, représentant la générosité de la femme kabyle, représentant de la culture humaniste. Cette aide considérée comme une chaîne de solidarité. La dernière phrase de ce passage est

très symbolique : « je vous remercie ! » ; le scripteur invite son lecteur à penser que ce voyage était déjà le premier pas vers l'entrée dans une aventure originale, car la fin de la production est ouverte par les trois points (...).

Vu l'originalité de ce texte, nous avons demandé à son auteur de bien vouloir se prêter à un entretien (oral) juste après la séance. C'était un apprenant de 16 ans habitant à Tlemcen ville, depuis 2 années et originaire d'une commune de Sabra à 25 KM du chef-lieu, donc il a fait l'école primaire et moyenne dans cette dernière. Nous avons bâti l'entretien sur des questions complémentaires. À notre question « *Est-ce que vous écrivez dans votre langue maternelle ?* » L'étudiant a répondu : « *quand j'étais à l'école, j'écrivais toujours et j'ai participé au concours de poète-enfant en arabe dans mon collège et j'ai gagné la première place* ». Ensuite, à notre question concernant la lecture de la littérature en général, le lycéen a répondu : « *j'ai aimé toujours la littérature, oui je lisais souvent en arabe et parfois en français quand j'étais enfant, surtout les contes, mais depuis que j'ai intégré le lycée je ne trouve plus le temps. J'aime la littérature en arabe* ». De même, nous lui avons posé une question de satisfaction sur le contenu culturel du cours de Langue écrite en français, l'étudiant a répondu :

« Ça va, je voulais apprendre plus sur la civilisation et la culture françaises, tous les cours sont sur des sujets d'aujourd'hui, mais j'ai appris beaucoup de choses et j'ai appris comment rédiger des textes narratifs, descriptifs et exprimer mon point de vue ».

Les réponses de l'apprenant nous donnent une idée de son rapport avec la littérature, et sa volonté d'en savoir davantage sur la culture française, un point de sa réponse nous montre que malgré son niveau de langue et les préoccupations linguistiques que les apprenants ont normalement à ce niveau d'apprentissage, celui-ci cherche à approfondir aussi ses connaissances sur la culture de la langue qu'il est en train d'apprendre et l'originalité de ses textes en fait preuve. Pour les transferts des capacités d'écriture littéraire en langue maternelle, réinvestir des savoirs, l'apprenant nous a dit : « *j'essaie de traduire parfois et trouver les mêmes mots en arabe et en français pour rédiger mes textes, parfois je réfléchis une idée en arabe après je cherche l'équivalent pour écrire en français* ».

L'ensemble de ce corpus témoigne de l'effort que les apprenants-scripteurs ont effectué pour fournir un travail écrit, construit correctement avec des idées originales.

Résultats :

Nous sommes totalement conscientes des difficultés que les apprenants-scripteurs ont rencontrées lors de la réalisation de leurs productions écrites à ce niveau d'apprentissage LPH G2 niveau A2.

L'univers littéraire et culturel est loin d'eux. Ils disposent de peu de connaissances culturelles sur la littérature française et surtout sur la période au cours de laquelle le récit de voyage est abordé dans l'atelier. D'où la nécessité de mettre en place des stratégies favorisant l'entrée dans l'univers littéraire afin de susciter l'envie et le plaisir de lire davantage des récits de voyage et des œuvres littéraires et de pratiquer mieux l'écriture créative.

En répondant à la question n°8 du questionnaire « *Quelle activité préférez-vous dans le cours ?* », les apprenants ont fait montrer un véritable intérêt pour la compréhension et la production de l'écrit et surtout le texte narratif, comme le montrent les réponses suivantes :

« *La production de l'écrit, car c'est la plus simple* »

« *Lire des articles et des textes* »

« *Les travaux collectifs en classe* »

« *La compréhension de l'écrit* »

« *Faire les exercices* »

Ces réponses nous démontrent que malgré leur niveau, jugé faible, les apprenants sont conscients des points les plus compliqués dans leur apprentissage du français. D'ailleurs, certains d'entre eux les mettent en scène dans leurs productions. Certains préfèrent les moments où ils travaillent en binôme ou en groupe, c'est le fait qui interpréterait l'intérêt de l'interaction en classe et le sens du partage des expériences, malheureusement avec le contexte actuel, cette pratique est déconseillée.

Ces ateliers de récit de voyage avec ce groupe pilote G2 LPH avaient pour objectif de donner aux apprenants-participants une clé pour entrer dans un monde considéré jusqu'alors comme difficile d'accès. Nous les estimons comme une initiative pédagogique qui permet d'acquérir de nouvelles notions littéraires et culturelles tout en consolidant la maîtrise linguistique de la langue française. Les difficultés de langue rencontrées à ce niveau G2 LPH n'ont pas empêché l'originalité des productions. Malgré cela, elles peuvent poser problème dans la phase d'amélioration de textes que nous n'avons pu réaliser dans nos ateliers, dans la mesure

où la correction linguistique ne doit pas dégrader la qualité esthétique des textes. En effet, le premier réflexe des enseignants comme des apprenants est souvent de corriger l'orthographe et la langue. Or, un changement de mot, de temps ou de tournure peut compromettre la lisibilité d'une structure textuelle (par rapport au sens de surdétermination des éléments de la chaîne syntaxique).

Toutefois, nous pensons que cette manière d'accéder à l'écriture littéraire, dès le début de l'apprentissage, valorise l'apprenant-scripteur, quand il réinvestit ses savoirs et savoir-faire antérieurs, l'apprenant ici lit des œuvres littéraires et invente des textes à partir de sa lecture analytique.

d) Atelier I : Protocole d'analyse groupe pilote G2 LLE

Pour ce groupe pilote, nous leur avons proposé un autre texte au début de séquence (en plus), car pour les classes de « Lettres et langues étrangères » ont une séance en plus que les « Lettres et philosophies » dans leur programme, ce qui nous a incité à proposer ce texte afin que les apprenants fassent une lecture subjective à la maison avant de rédiger la production écrite et de travailler le texte collectivement en classe comme activité d'évaluation formative.

Travail à la maison /étude de texte 3 pour le groupe pilote G2 LLE

Mon voyage

J'arrive à l'aéroport Houari Boumediene à Alger avec une petite appréhension tout de même. Tous les commentaires lus sur internet et surtout dans un forum algérien entre algériens et marocains ont surgit.

Le flic me demande mon passeport, et me demande si c'était ma première fois en Algérie, je réponds que oui. Et là il prend mon passeport, quitte son bureau et part se renseigner sur un truc, Là je dis merde, ça commence bien !

Le tampon sur mon passeport, je quitte l'aéroport, direction la Kabylie. Je prends la route direction Tizi Ouzou. Et là, ma surprise, était la conduite en Algérie. On double par la droite, on roule sur le fossé, j'ai mis 2 heures pour relier l'aéroport à Tizi soit pour faite 100 km. Sur la route qui mène à Tizi, on laisse Boumerdes à gauche, puis Borj-Menail, Naciria et là surgissent les mauvais événements que cette wilaya a connus l'année dernière. La comparaison est quasi automatique avec le Maroc. Je compare tout, je n'aime pas ça, mais c'était plus fort que moi.

Arrivé à mon point de séjour (un petit village donnant sur la mer entre Dellys et Azzefoun), j'étais ébahi par la clarté de l'eau. Je me disais que j'avais tout ce coin, rien que pour moi. J'étais invité à tous les mariages du coin, c'était fou, jusqu'à trois mariages le même soir. Ce qui m'a frappé, c'est le couscous. C'était le plat et le seul servi dans toutes les fêtes. Pour dessert y'avait dillah. Les gens étaient très unis, et tout le village est invité. Tout le monde connaît tout le monde, et dans la rue, on klaxonnait pour dire bonjour. La bouffe ne coûte pas cher par rapport au Maroc, jusqu'à 50% moins cher. A titre d'exemple, 1,5 l d'eau minéral (lalla khdidja ou ifri), c'est 25 dinars, au Maroc c'est 6 Dh (60 dinars). La boisson gazeuse c'est 75 dinars la bouteille en plastique de 2L, au Maroc c'est 10 Dh. Sans parler des restos, je mangeais pour pratiquement rien, 200 dinars la pizza.

Là où j'étais, aucun msskine ne traîne, personne ne vient te demander une pièce, on m'a expliqué qu'ici tout le monde connaît tout le monde, et on ne peut pas faire ça, c'est la honte (alors qu'au Maroc !!!). Bon on m'a dit que dans les grandes villes, ça existe, mais franchement, à Bejaia, j'en ai vu qu'un seul.

Je décide d'aller à Bejaia, plus grande ville de Kabylie, et carrefour important au moyen âge. Je prends la route côtière, Azzefoun, boulimat, puis béjaia. Ce qui frappe, sur cette route, c'est les décharges sauvages qui viennent gâcher le paysage. Comme d'habitude, je demande pourquoi ce gâchis, On m'explique en gros, que les autorités n'assurent même pas leur sécurité, alors aller jusqu'à poursuivre les gens qui font ça, c'est complètement impossible.

Une fois arrivé, direction Ymma gouraya, une saliha perchée tout en haut de la montagne donnant sur la ville (634m), et sur toute sa baie bejaouie. Le paysage est juste magnifique. C'est en gros, la vue sur Agadir, depuis agadir ouflla multiplié par 5. Mais pour savourer la vue, il faut souffrir. D'abord tu montes en voiture jusqu'au parking, perché je crois à 350 m, puis le reste tu le fais à pied.

Mais tu es vite récompensé par la vue. Au loin tu peux voir la piste d'atterrissage de l'aéroport, et la plage de Tichy. Je descends, en me disant que ça sera probablement la dernière fois que je ferai cet effort, la prochaine fois, je resterai sur le parking, et je laisserai mes accompagnateurs monter tous seuls, car c'est très fatigant.

A Bejaia ville, le cauchemar de la conduite revient, et l'encombrement est toujours monstre. Le parc automobile en Algérie est plus important qu'au Maroc, c'est sûr, mais les gens sont vraiment très nerveux sur la route. Puis la plage de Tichy, que je fais très vite, puis retour, car ici, on ne roule pas la nuit, ou du moins ce n'est pas conseillé.

Le lendemain je me prépare pour retourner en France, et je prends la route de l'aéroport, fidèle à mes 3h pour faire 140 km, de loin je vois un avion royal air Maroc, et je me dis, c'est pas mal, des gens circulent. On m'explique, qu'en effet, y a pas mal de marocains ici, et une partie importante vient exprès du Maroc pour travailler dans la décoration des salons à la marocaine.

Je monte dans l'avion, et je me dis, l'année prochaine, j'y retournerai inchallah.

Site net Pays d'Afrique Wahidou.K 2009

Figure n°10 « Évaluation formative, texte « Mon Voyage »,
Site net Pays d'Afrique Wahidou.K 2009 »

Les critères simplistes et clairs du texte prouvent aux apprenants qu'ils ont la possibilité de rédiger un récit de voyage en se référant à leur ville ou pays d'origine et à l'endroit visité. L'auteur de ce texte utilise le « je » de la narration qui renvoie au personnage-narrateur du texte et qui représente la subjectivité narrative.

La destination du vol est à l'aéroport Houari Boumediene à la capitale d'Alger. Le personnage narrateur se lance pour un séjour en Kabylie. Ébahi par la région, il ne cesse cependant de la comparer et d'une manière automatique avec le Maroc. Il évoque la générosité et la solidarité de ses citoyens, d'ailleurs, dit-il, le narrateur n'a aperçu aucun mendiant...

Le texte est simple, clair et concis, il ne demande pas des efforts de compréhension, les mots difficiles sont inexistantes pour une classe de langues. Ce choix de texte est une autre structure du récit de ce qu'ils ont déjà étudié. Car celui-ci est au complet : de la situation initiale (début du voyage), déroulement des événements (le séjour) et situation finale (le retour).

Nous valorisons, en premier lieu, la lecture individuelle à domicile du document avec des questions de compréhension globale et analytique. Nous considérons le texte littéraire comme un moyen d'amélioration de compétences linguistiques, culturelles et interculturelles. L'exploitation de ces supports visera à étudier différentes compétences à travers des activités de compréhension de l'écrit : activités d'identification, de classification, de repérage, et des

activités de production écrite. Elles sont proposées dans un ordre qui s'inscrit dans une logique d'intégration graduelle et progressive (observation- repérage- appropriation- transfert). Toutefois, il revient à l'enseignant de mettre en place ces activités en précisant les consignes à suivre.

Sur 13 apprenants du groupe, 9 d'entre eux ont apporté leurs analyses du texte, cependant les 4 restants ont affirmé qu'ils ont bien lu le document, mais n'ont amené que les productions écrites, qu'on va étudier par la suite (analyse du corpus)

Contenu des questions de compréhension et analyse du texte Évaluation formative	G2 LLE 9 apprenants/ Réponses justes
Maîtrise du cadre spatial /destination du vol	7
Maîtrise du cadre spatial/ Déroulement du séjour	9
Moyens de transport utilisés	9
Durée du séjour -question implicite-	5
Repérage des adjectifs qualificatifs	6
Personnages du récit	8
Caractéristiques de la description/ modalisateur mélioratif	9
Figure du style/ comparaison	7
Fonction du pronom personnel « je » /auteur-narrateur	5

Tableau n°21 : « Nombre de réponses justes de l'analyse d texte »
« Mon Voyage », Site net Pays d'Afrique Wahidou.K 2009

Nous remarquons que 80.25% le groupe a donné de bonnes réponses 65/81 de réponses justes.

Comme production écrite, l'enseignant a envisagé un travail d'écriture consistant à écrire un récit de voyage dans lequel les élèves devaient imaginer ou relater un voyage touristique qu'ils ont fait au niveau de la capitale d'Alger ou au Sud algérien (consigne semi-orientée).

Voici la consigne qu'il a écrite au tableau :

Vous avez décidé de faire le touriste dans une ville algérienne : capitale, sud d'Algérie...
Racontez

L'enseignant fait un rappel des caractéristiques du récit de voyage en interrogeant les élèves sur les notions de base de ce dernier. Les réponses des apprenants étaient comme suit :

- ✓ Le récit de voyage est un genre littéraire qui favorise ou privilégie le réel à la fiction.
- ✓ Si les lieux cités sont réels, les personnages et le narrateur peuvent être imaginaires.

- ✓ Le récit doit être structuré en allant au-delà de la simple énumération chronologique des endroits visités.
- ✓ Il inclut des informations concernant : la géographie, la toponymie, la culture, la faune et la flore, l'architecture, le langage auxquels les élèves visiteurs étaient exposés lors de leurs séjours.
- ✓ Les émotions, le ressenti et les impressions sont parties prenantes du récit.

L'enseignant évoque d'autres points qui n'ont pas été cités par les élèves à savoir :

- ✓ Les séquences narratives (déplacements, aventures...) alternent avec les séquences descriptives (paysages, coutumes ...).
- ✓ Le récit de voyage est vivant et clair (souligné, par exemple, par des figures de style et de l'humour).
- ✓ Les dialogues entre le narrateur et les gens rencontrés ponctuent le texte.
- ✓ Ce genre littéraire, qui vise à entretenir l'attention du lecteur en le surprenant en l'amenant à réfléchir à repenser la découverte et la manière de vivre différente de la sienne.

Vingt et un textes ont été réalisés lors de cet atelier⁶⁷. Les élèves ont commencé individuellement le travail en classe, l'ont complété à la maison, puis l'ont remis la séance suivante. À notre grande surprise, 9 apprenants – les plus impliqués- ont rédigé deux productions écrites (une sur la capitale d'Alger et la seconde sur un voyage au Sud algérien) ce qui nous fait 18 productions écrites, en plus des quatre autres.

Une correction collective des textes a été faite pour attirer l'attention des étudiants sur les erreurs répétées pour qu'ils les évitent dans les productions écrites ultérieures.

Pour aborder l'analyse des textes produits, nous avons décidé de réaliser nous-mêmes auparavant la consigne. En effet, il s'agissait là d'une tâche d'écriture explicite. La tâche ne consistait pas à imaginer une partie, mais le voyage avec un schéma narratif standard.

En général, en faisant le rappel des caractéristiques du récit de voyage, l'enseignant permet aux élèves de se situer dans le développement de leurs textes narratifs ; de faire passer une information en harmonie avec l'action, et de mieux faire connaître les personnages, les lieux et la période du séjour.

Les définitions du récit de voyage nous amènent à vouloir examiner de manière plus approfondie les normes discursives du genre et que les marques linguistiques qui le distinguent, nous ferons appel aux études variées qui portent sur l'analyse du discours.

⁶⁷ L'ensemble des textes produits sont à la disposition du lecteur aux annexes

Vu la nécessité d'explicitier les axes d'analyse, il importe en premier lieu de préciser les deux catégories : discursive et linguistique. Pour la première, c'est la composante qui se rapporte « aux discours et à leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ». Pour la deuxième, il s'agit de la composante qui renvoie « aux modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue » (Moirand, 1982 : 20).⁶⁸

Sur le plan macro-textuel, le récit de voyage est caractérisé, par son aspect hybride (Moussa, 2006). En effet, ce texte littéraire est le résultat de la combinaison de différentes séquences (entité textuelle). Les études adaptées autour de ce genre (Magri-Mourgues, 2006 ; Deprêtre, 2011) démontrent la présence alternée de trois formes discursives : « narration », « description » et « anecdote dégressive ». Motsch⁶⁹ explique concernant ce sujet que :

[...] Il s'ensuit une narration à la première personne, organisée de manière chronologique, suivant son déplacement sur le continent, narration riche en suspens [...], et offrant, au cours de nombreuses digressions, des informations ethnographiques, géographiques et historiques sur les terres et les populations. Ce modèle narratif très commun présente toutefois un défi à l'auteur, qui doit trouver le bon équilibre entre le récit de l'action et la description des pays et de ses peuples (2014 : 252).

Les critères de réussite de la grille d'évaluation sont énumérés comme suit :

1. Mise en page
2. Progression des évènements
3. Utilisation des indicateurs de temps et de lieu
4. Utilisation des temps de la narration
5. Présence de la description
6. Séparation des parties du texte
7. Choix énonciatif
8. Pertinence des évènements
9. Utilisation correcte de la langue
10. Utilisation correcte des temps et des modes
11. Utilisation correcte des signes de ponctuation
12. Lexique thématique correct et original
13. Exploitation des figures de style
14. Fonction intertextuelle
15. Fonction culturelle et interculturelle

⁶⁸ Moirand, S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette, 1982.

⁶⁹ Motsch, A., « La relation de voyage : itinéraire d'une pratique », in www.revue-analyses.org, vol. 9, n° 1, hiver 2014, pp. 215-268.

Pour les résultats de la grille d'évaluation des critères de réussite du groupe LLE du lycée de Tlemcen /G2 nous obtenons

CR	LLE 1 G2	LLE 2 G2	LLE 3 G2	LLE 4 G2	LLE 5 G2	LLE 6 G2	LLE 7 G2	LLE 8 G2	LLE 9 G2	LPH1 0 G2	LPH11 G2	LPH12 G2
1	0	0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2	X	0	X	X	X	0	0	0	X	0	X	X
3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4	X	0	X	X	0	0	0	0	0	0	X	X
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
6	X	0	X	X	X	X	X	X	X	0	X	X
7	X	X	X	X	X	X	0	0	X	0	X	X
8	0	0	X	0	X	0	0	0	0	0	X	X
9	X	X	X	X	0	X	X	X	0	0	X	X
10	0	0	X	X	0	X	X	X	0	X	X	X
11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
13	X	X	X	X	0	X	X	X	X	0	X	X
14	X	X	X	X	0	0	X	0	0	0	X	X
15	X	0	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	12/15	8/15	15/15	14/15	10/15	11/15	11/15	10/15	10/15	7/15	15/15	15/15

CR	LLE13 G2	LLE14 G2	LLE15 G2	LLE16 G2	LLE17 G2	LLE18 G2	LLE19 G2	LLE20 G2	LLE21 G2	Taux de réussite
1	X	0	X	X	X	X	0	X	0	16 PE / 76,19%
2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	16 PE / 76,19%
3	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21 PE / 100%
4	X	X	X	X	X	0	X	X	X	13 PE / 61,9%
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21 PE / 100%
6	X	0	X	X	X	X	0	0	0	15 PE / 71,4%
7	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14 PE / 66,6%
8	0	0	X	X	X	X	0	0	X	8 PE / 38%
9	X	X	X	0	0	X	X	X	X	16 PE / 76,19%
10	X	X	X	0	0	X	X	X	X	15 PE / 71,4%
11	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21 PE / 100%
12	X	X	X	X	X	X	X	X	X	21 PE / 100%
13	0	X	X	X	X	0	X	X	X	17 PE / 80,9%
14	0	0	0	0	0	0	X	0	X	9 PE / 42,8%
15	X	X	0	X	X	0	X	X	0	17 PE / 80,9%
	12/15	11/15	13/15	12/15	12/15	11/15	13/15	12/15	12/15	76,16%

Tableau n°22 : « Analyse des corpus 2 A.S LLE-G2 via la grille d'évaluation des critères de réussite du récit de voyage »

- 1- La mise en page demande le calcul de la longueur et de l'encombrement du texte : se basant sur le nombre de signes du manuscrit, et la comparaison avec des modèles des textes étudiés durant les activités de la compréhension écrite ; nous remarquons que 16 productions sur 21 respectent ce critère.
- 2- Pour valoir le titre de « récit » et avoir ce rang de littérature, la narration exige d'être structurée et aller au-delà de la simple énumération des dates et des lieux, la progression des événements est présente, car 16 récits de voyage sur 21 ont réussi à structurer un récit de voyage correct, car le volume des productions écrites est généralement volumineux et riche de vocabulaire.
- 3- La majorité des apprenants a puisé du cadre spatio-temporel à compter 100%, car ces apprenants-scripteurs ont compris que le récit de voyage rapporte des événements en les inscrivant dans un cadre spatio-temporel. L'intrigue s'inscrit dans la durée à travers les passages narratifs ; les passages descriptifs l'inscrivent dans l'espace.
- 4- Pour le quatrième critère de réussite sur les temps de narration est le temps principal d'un récit en français : passé simple, passé composé ou présent. Il est employé pour les événements considérés comme principaux, qui constituent la trame de l'histoire et y apparaissent dans l'ordre selon lequel ils se sont réellement produits. Nous comptons un nombre de 14 productions écrites ou en a su utiliser le temps de narration correctement.
- 5- La description est une partie où l'on décrit dans ce contexte essentiellement un ou des lieux(x) : grâce à elle, on peut visualiser les endroits visités et décrits ce qui nous amène à avoir 100% de bonnes pratiques sur le plan descriptif.
- 6- La narration doit être structurée et aller au-delà de la simple énumération des dates et des lieux, elle commence par une situation initiale le départ, comprend les événements qui représentent la découverte des lieux et des gens et se termine par une situation finale -le retour-. Sur 21 copies, 15 d'entre elles, les apprenants-scripteurs ont respecté la structure de la narration.
- 7- Pour le choix énonciatif, 5 apprenants-scripteurs sur 9 ont réalisé la situation d'énonciation par l'existence d'un narrateur qui transmet un énoncé dans un moment et un lieu donné de son voyage.
- 8- La pertinence dépend des propres perspectives et objectifs du récit de voyage. Un personnage ou un lieu peut devenir pertinent si l'apprenant-scripteur peut le relier à des passages qui témoignent de quelque chose d'important pour à travers des modalisateurs

mélioratifs que le lecteur perçoit. Or, à travers l'analyse du corpus de ce groupe, nous rencontrons 1/9 apprenant qui a su rendre les événements judicieux dans leurs écrits.

9- Pour l'utilisation correcte de la langue, 5 apprenants-scripteurs sur 9 ont rédigé des productions correctes avec quelques erreurs de conjugaison, d'orthographe, d'accord surtout.

10- Utilisation correcte des temps et des modes représente 55,5% des statistiques obtenues par ce fait, 5 apprenants-scripteurs maîtrisent plus au moins ce critère de réussite.

11- La ponctuation permet d'organiser et de présenter le texte, et de faciliter la compréhension du récit de voyage, les apprenants -scripteurs sont conscients de la fonction de ce critère à compter 100% de réussite.

12- L'ensemble des mots que l'on peut utiliser quand on parle de voyage constitue le champ thématique du récit de voyage : sur les 21 copies, tous les apprenants-scripteurs ont respecté ce critère et ont utilisé le lexique adéquat du sujet abordé.

13- L'exploitation des figures de style est présente dans 17 productions écrites du G2 LLE.

14- Tout texte littéraire, la littérature viatique n'est point exempte d'écriture « dialogique » (Bakhtine, 1970). Même si elle affirme refléter le réel dans une pure transparence, elle repose à divers degrés sur un jeu intertextuel. Car tout auteur est aussi lecteur. Dans l'analyse des corpus, nous avons été confrontées à 9 récits de voyage qui ou on a exploité la fonction intertextuelle.

15- La connaissance de deux cultures au moins, celle de l'écrivain voyageur et celle qui est l'objet de la description, ainsi que des interactions entre les deux étaient évaluées à 80,6% (17 productions/21) dans les réactions. Car, les récits de voyage offrent la possibilité d'étudier la fonction interculturelle.

Dans les 21 productions, nous remarquons qu'un seul apprenant n'a pas respecté la consigne, car ce dernier n'a pas raconté un séjour touristique dans l'une des villes algériennes demandées : capitale, sud d'Algérie.

LLE-15 : « *L'un des voyages qui m'a marqué, c'est une randonnée que j'y ai participé au printemps de 2019[...] Notre destination était une plage qui s'appelle Barbadjani* »

Cependant, nous avons intégré son travail dans notre analyse, car ce dernier a respecté la structure et les caractéristiques du récit de voyage jugé comme corpus riche sur le plan discursif, énonciatif ainsi que sur la microstructure et la macrostructure du support écrit.

- **Analyse discursive des corpus : Chronologie linéaire identifiée**

La narration du voyage « adopte une chronologie de type linéaire vu les étapes du voyage, à savoir départ, traversée, arrivée, rencontre, séjour, errance..., retour- sans qu'il y ait obligatoirement un retour » (Moureau, 4070, cité par Deprêtre, 2011 : 35-36)⁷⁰. L'auteur, qui est l'apprenant-scripteur, raconte dans une structure chronologique les événements et les étapes de son voyage. La progression du récit peut être identifiée grâce à des indicateurs de temps. Selon Coge, le lecteur (l'enseignant-évaluateur) arrivera à reconstituer le parcours suivi par le voyageur par le moyen des différentes dates inscrites ici ou là dans les textes (cité par Deprêtre, 2011 : 36). Ajoutons à cela, le récit-cadre⁷¹ qui est conçu sur le système du présent d'énonciation (Magnard, 2006) : le présent de l'indicatif lié à une valeur actuelle est la modalité temporelle que l'apprenant va exploiter dans ses écrits.

Un bon nombre d'apprenants a respecté la progression linéaire chronologique, des exemples des productions écrites des élèves « 2 A.S *Lettres et Langues étrangères* » sont cités ci-dessous :

LLE-5 : « *Mes amis et moi allons à Ghardaïa en janvier [...]. Le premier jour, nous grimpons [...]. Nous profitons de passer la nuit dans le désert [...]. Le deuxième jour, nous faisons du quad... »*

LLE-13 : « *Il es 9h, je suis entrain de prendre mon café [...] je me prépare à sortir avant 9h30 [...] À 14h, prends la route [...] Vers 15h30, j'ai laissé Mechria [...] Le lendemain, on a décidé de visiter Ain Safra... Une fois arrivés, ... À 17h, on se prépare pour retourner... »*

LLE-14 : « *En 2016, j'ai quitté Alger sans aucune visite. En 2019, je suis revenue avec ma sœur, mon oncle et ma mère pour récupérer mon père de l'aéroport, car il était à Londres... Donc on a profité de l'occasion pour découvrir notre capitale. [...] Vers 20h, on a pris la route vers Bab Zouar [...] À 22h on était en train d'attendre mon père... »*

LLE-16 : « *Pendant les vacances d'hiver, je suis allé avec ma famille en voyage [...]. À 18h j'ai vue le cocher de soleil avec ma famille, c'est la plus belle image qui reste [...] après la nuit [...] pendant toute la nuit ... »*

⁷⁰ Deprêtre, E., Le récit de voyage : quête historique et définitoire, la préoccupation de l'écrivain, suivi de, Création littéraire d'un récit de voyage : parcours essayiste entre subjectivité narrative et dévoilement de l'autre, suivi d'un texte de création, Papua Niu Guini, être seulement. Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec, 2011.

⁷¹ L'expression de récit-cadre est utilisée pour désigner les moments de narration des événements et des étapes du voyage. La finalité de cet emploi est de reconnaître la narration principale des autres moments de narration anecdotique répendant au fait d'appeler le narrateur à chaque fois qu'il estime la nécessité.

LLE-18 : « *L'été dernier, j'ai visité la capitale Alger, j'ai pris le train Oran-Alger à 10 h du matin, j'étais arrivé à 17h30 à la gare routière « AGHA » ..., à 21h je suis sorti pour dîner au restaurant [...] Le deuxième jour je me suis réveillé à 10h [...] le tour toute la journée [...]. À 16h 30 je suis parti à « Sidi Fradj » ... à 23h ... Le troisième jour je me suis réveillé à 11h, je suis sorti à 12h vers la plage « Zeralda » ... à 23h ... »*

De nouvelles relations espaces-temps sont établies : dans ce type de récit en effet, espace et temps deviennent substituables. À chaque date/heure, correspond un lieu, à chaque lieu une date/heure, si bien que n'importe quel évènement peut être identifié soit par la mention de la date à laquelle il s'est produit, ou par celle du lieu où il s'est produit. La contiguïté spatiale se transforme en proximité temporelle lors du voyage réel et se trouve rétablie par la juxtaposition textuelle dans le récit de voyage. C'est là une manière de (re)structurer la réalité en lui imposant d'abord l'arbitraire du parcours réel et en lui surimposant ensuite la grille du texte écrit.

Le récit de voyage se veut, donc, non seulement une reconstruction fidèle d'un itinéraire composé de plusieurs étapes qui se seront déroulées dans des durées bien précises, mais aussi, une interprétation volontaire de l'imagination de son auteur apprenant-scripteur détaillée avec un cadre temporel précis comme nous venons de voir dans ces passages.

Ces productions intègrent un rapport entre le rythme du voyage et celui du récit, leurs parcours visent à unifier les fragments des séquences spatio-temporelles. Nous remarquons que la vitesse du déplacement n'est pas sans conséquence sur la vitesse ou la lenteur de l'histoire du voyage. Ainsi, la coïncidence entre le rythme du voyage et celui du récit détermine un véritable principe esthétique. La structure chronologique de ces productions nous donne, autant que lecteur et d'évaluateur, l'impression d'un fait superposer le temps du vécu et le temps de l'écriture, puisque ces apprenants donnent dates, noms de lieux du voyage avec précision donc, suggèrent une impression de l'instantanéité, d'improvisation. Les phrases deviennent généralement courtes et concises.

- **Progression linéaire sur l'itinéraire géographique**

La narration est structurée par le moyen des indications spatiales, Magri-Mourgues (2005) met l'accent en parlant de la progression narrative, sur l'itinéraire géographique suivi par l'auteur du récit de voyage : « *les villes traversées sont autant d'étapes du voyage réel et servent de maillons à la chaîne linéaire du récit* » (2009 : 3). Le texte du narrateur-voyageur est incontestablement « *orienté linéairement puisqu'il suit les étapes du voyage réel, déterminées elles-mêmes par la contiguïté spatiale des lieux traversés* » (idem). La narration

est, par ce fait, structurée, hiérarchisée par l'apprenant-scripteur à travers le moyen des indications de lieu. Ces dernières permettent à l'enseignant-évaluateur-lecteur de retracer la trajectoire suivie au cours du voyage écrit.

Dans toutes les productions écrites, nous remarquons une utilisation abondante de lieux, car le rythme narratif du déplacement entraîne des modifications de la vision du monde. L'apprenant-scripteur ici rapporte ses observations, ses aventures, son vécu et surtout ses impressions.

LLE-1 : « *la citadelle 'la Casbah' qui a plus de mille ans, à travers ses rues étroites, nous avons croiser de nombreux artisans et nous nous sommes imprégné⁷² de l'histoire de cette belle cité. Nous avons admiré le mémoriel du martyr 'Makem el Chahid emblème de la ville... »*

LLE-2 : « *... jusqu'au jour où ma mère a décidé de rendre visite à son amie à Ouargla, cette région du Sahara est d'une diversité géographique importante, le mélange des roches de sable colorés aux reflets jaune et rouge, ... »*

LLE- 3 : « *J'ai toujours voulu partir dans une visite au sud algérien, le pays des Touaregs, qui se baladent un petit peu partout, alor, l'année dernière je suis parti pour cette aventure.*

J'ai débuté mon séjour à Tamanrasset. Dans le centre-ville... »

LLE- 4 : « *J'ai fait ma visite à Alger la capitale d'Algérie, même si j'ai pas vu tous les monument mais j'ai visité les plus importants.*

J'ai visité cette ville dans le but d'accéder à Riadh El Feth ; c'était un centre commercial et culturel, situé à l'Est Diar El Mahçoul au Nord du plateau des Annaseurs... »

LLE- 7 : « *[...] Par l'ancienneté en commence par Notre Dame d'Afrique dressée sur promontoire à 124 M au-dessus de la mer et qui dominé les quartiers de Bab El Oued [...]*

Le palais des Rais aussi appelé Bastion 23 conçu à l'époque Ottomane, monument historique [...]. Pas loin se trouve la Casbah avec ses ruelles [...] jusqu'à le musée national du Bardo [...] le fameux Makam E' Chahid [...] l'un des plus grands musées d'art d'Afrique [...] là où se trouve le Jardin D'essai c'est un luxuriant de 32 hectare [...]la grande mosquée Djamaa El Djazair avec ça belle architecture islamo-maghrébine [...] Bab Ezzouar est devenue un quartier d'affaire[...] »

⁷² Les passages relatés des productions écrites des élèves sont réécrits avec les mêmes erreurs.

Les élèves ont séparé leurs textes en différentes petites parties représentant des lieux ou régions. Cette option est jugée intéressante afin de rédiger une structure géographique entière du voyage et du récit de la situation initiale à la situation finale, en mettant tout le voyage parcouru en entier.

- **Narration et description**

Dans les modalités discursives qui caractérisent le récit de voyage est l'hybridation entre le type narratif et le type descriptif, il embrasse la fois des passages de la description et de la narration. L'auteur peut foisonner en notations, botanique, architecturale, géologique, économique, etc., qui composent le discours narratif. Les remarques de Nerval sur la société égyptienne résultent de nombreuses notations dans son récit de voyage. De ce fait, dès le début, le voyageur mélange des descriptions des paysages, les observations artistiques et architecturales ainsi que, de mœurs particulières.

La description constitue parfois la partie majeure du texte. D'ailleurs, dans le Grand Dictionnaire universel du XIXe siècle il est mentionné : "La description, à moins qu'il ne s'agisse de récits de voyage, il ne doit pas faire le fond d'une œuvre, mais uniquement en être l'ornement.", donc le genre descriptif "ne devrait être accompagné que dans les ouvrages où il a réellement une raison d'être, autrement dit dans les livres de voyage." Avisons que la description est vue comme l'un des aspects fondamentaux de la poétique du voyage, elle est une activité obligée du voyageur, qui doit rendre compte avec précision de ce qu'il a vu.

Comme deuxième forme discursive, la description est aussi importante que la narration. D'ailleurs, Magri-Mourgues (1996) évoque « *l'équivalence entre description et narration* », vu que les parties descriptives coïncident avec les étapes du voyage. Elle a démontré que le récit de voyage « *se présente en fait comme une vaste description ambulatoire*⁷³. *Le voyageur veut reconstituer un parcours, celui de son itinéraire réel. Comme le voyage a été jalonné par des paysages [...] le parcours discursif est balisé par des séquences descriptives* » (idem). L'organisation de ces séquences est déterminée par l'itinéraire vrai suivi par le voyageur. La description est à visée informative, et se veut une traduction de la réalité en faisant découvrir au lecteur les lieux explorés.

Quelques passages narratifs des productions écrites :

⁷³ Ce concept est emprunté à Ricatte R. (1952), *La Création romanesque chez les Goncourt*, A. Colin.

LLE- 12 : « *j'arrive à la gare célèbre s'appelle 'Agha ' au cœur d'Alger, j'ai pris un taxi pour aller à mon point de séjour, un hôtele pas loin de la grande poste à proximité de la place martyrs.*

J'ai pris une douche, je m'allonge pour me reposer, je décide d'aller faire une promenade [...] Je perçu des décharges sauvages qui viennent dévaloriser le monument culturel [...] »

LLE -13 : « *Arrivé à mon point 'Naama', je suis étonné par l'accueil que je reçoie par ma tante et ses enfants, j'ai senti qu'ils m'ont trop manqué »*

LLE- 15 : « *Le plus qu'on a avancé vers notre destination, le plus que la forêt a révélé ça beauté, et à la fin de cette forêt nous nous sommes trouvé face à la fameuse plage de Bebadjani »*

LLE- 18 : « *Pour moi je suis un petit aventurier, j'aime voir les choses en réel tout seul, j'aime découvrir. Je sors toujours du groupe... »*

Ces passages définissent donc les outils qui permettent d'agir sur le lecteur et à ce dernier de comprendre le statut du discours véhiculé par une écriture de voyage. En fait, une production écrite, évoque pour le lecteur tout un ensemble d'attentes et de règles par lesquelles les textes antérieurs sont déjà reconnus. L'apprenant-voyageur devient le narrateur de son propre récit : le protagoniste qui expérimente, vit puis raconte son aventure au sein de la classe de FLE ou, il apparaît comme un observateur, décrivant ce qu'il voit et généralement, il combine les deux. Cette description ou narration relève d'ailleurs d'un "je" qui assume le rôle énonciatif du récit.

La littérature du voyage se forme à partir de multiples situations : historiques, scientifiques, sociales, culturelles et littéraires. Il faut dire que la description ralentit la narration des faits. Les expansions et les découvertes sont au centre de ce genre d'écriture.

Toutes les productions écrites des apprenants de la classe 2 A.S « Lettres et langues étrangères » contiennent des passages descriptifs, exploités de manière abondante :

LLE- 3 : « *J'ai débuté mon séjour à Tamanrasset, dans le centre-ville, à peu près toute l'architecture des maisons est pareille construite de manière traditionnelle, avec une grande surface et une cours, car c'est une ville qui a gardé son style en architecture locale ... »*

La seule motivation de l'ordre des séquences descriptives dans ces productions écrites reste celle de l'itinéraire réel de l'apprenant- voyageur, promu seul héros de l'aventure et dont les déplacements relient les lieux décrits ; dès lors, car les descriptions écrites coïncident avec des

étapes de son aventure, on pourrait parler, plutôt que d'une subordination de l'une à l'autre catégorie. La description n'est nullement une pause dans le récit⁷⁴. Dans le récit de voyage, ce sont les séquences descriptives successives qui assurent justement la lisibilité du discours. Ici, la description correspond à une scène toujours au sens narratologique de Gérard Genette, car, lorsque le voyageur décrit, il poursuit son voyage, il reconstitue un parcours qui représente son regard à lui.

Procédés descriptifs	Passages des corpus « 2 A. S Lettres et Langues étrangères »
Adjectifs qualificatifs et vocabulaire de couleur	<p>LLE- 2 : « ... d'une diversité géographique importante ; le mélange des roches de sables colorés aux reflets jaune et rouge »</p> <p>LLE-7 : « son beau mélange de couleurs bleu du ciel et de la mer, la blancheur des immeubles » [...] « la verdure des arbres »</p> <p>LLE-8 : « le beau sable en or »</p> <p>LLE- 11 : « les gens portent des turbans et des Gandouras bleues »</p> <p>LLE 15 : « ...et nager dans ses eaux bleues ... »</p> <p>LLE 16 : « ...c'est une très belle wilaya avec du sable doré marié avec les rayons du soleil »</p>
Adjectifs qualificatifs et vocabulaire de forme	<p>LLE- 4 : « ...surmontée d'une tournelle de style islamique d'un diamètre de 10m et de hauteur de 25m est surmontée d'un dôme de 6m, une grande statue monte la garde à la base de chaque feuille de palmier du sculpteur polonais Marian Konieczny »</p>
Adjectifs qualificatifs attributs/épithète	<p>LLE-5 : « j'ai fait la rencontre de gens magnifiques »</p> <p>LLE-6 : « ses paysages étaient merveilleux, ses prairies reposantes, ses plages calmes, et ses splendides : montagnes, falaises et grottes » [...] « le climat était aussi chaleureux, que ses habitants, accueillants et sympathiques »</p> <p>LLE-7 : « ...l'air est polluant et humide, le soleil est toujours là, c'est lui qui la rend merveilleuse » [...] « la fraîcheur, le calme, une vraie bouffée d'oxygène »</p> <p>LLE-8 : « ...un bon thé avec sa mousse et les fameux chameaux »</p> <p>LLE-10 : « ... à Beni Abbes, quelle magnifique ville ! » « C'est une ville historique grâce à ses Ksours de plus de 500 ans »</p> <p>LLE-15 : « ...c'était une belle journée avec un ciel très clair » [...] « la vue était stupéfiante ! »</p> <p>LLE 21 : « il y avait une bonne ambiance »</p>

⁷⁴ Voir Gérard Genette, Figures III.

<p>Adjectifs qualificatifs et vocabulaire de sensation et sentiment</p>	<p>LLE- 1 : « <i>Nous nous sommes imprégnés de l'histoire de cette belle cité [...] Le voyage n'était pas seulement un déplacement du corps, il est aussi et avant tout une extension de l'âme »</i></p> <p>LLE- 3 : « <i>il y avait un désir d'aller vivre près des minorités des gens les plus éloignés » [...] « je ne peux pas décrire ce lieu, car je ne trouve pas les mots »</i></p> <p>LLE-5 : « <i>il n'y a pas de mots pour décrire ce que j'ai ressenti, ce n'est pas une ville simplement c'est une ambiance de vie »</i></p> <p>LLE-6 : « <i>... j'étais émerveillé par sa beauté et son charme »</i></p> <p>LLE-13 : « <i>... je suis étonné par l'accueil que je reçois par ma tante et ses enfants, j'ai sent qu'ils m'ont trop manqué » [...] « j'étais touchée par les histoires des combattants »</i></p> <p>LLE 19 : « <i>Nous nous sommes amusés là-bas »</i></p> <p>LLE 20 : « <i>J'étais très satisfaite de ce voyage »</i></p>
<p>Vocabulaire spatial</p>	<p>LLE-4 : « <i>...j'ai pu accéder à ce site par le téléphérique du mémoriel depuis le jardin d'essai du Hamma. Ce site est construit sur 5 niveaux, il abrite des espaces culturels, la salle Ibn Zaydoun, le Cercle Frantz Fanon, le Théâtre pour enfants, le centre audiovisuel et l'espace Agora »</i></p> <p>LLE-6 : « <i>il y avait des lieux touristiques dont l'architecture reflétait le mélange de plusieurs civilisations, tel que la Casbah, le mémoriel du Martyr et le jardin d'Essai »</i></p> <p>LLE-7 : « <i>...on commence par Notre Dame d'Afrique dressée sur le promontoire [...] La palais Rais [...] la Casbah ... »</i></p>

Tableau n° 23 « Procédés descriptifs relevés du corpus 2 A.S LLE G2 »

Une troisième séquence textuelle s'ajoute aux deux premières -narration et description-, il s'agit de l'anecdote. Morier, dans le Dictionnaire de poétique et de rhétorique, la définit comme étant : « Un exemple de digression, partie du discours où l'auteur s'éloigne du sujet, au sens strict de l'étymon. L'anecdote implique a priori une dimension narrative qui la distingue d'autres types de digressions comme la séquence descriptive¹ ou encore l'inventaire savant ou note savante ; elle a ce statut paradoxal de l'élément « en marge de ». Elle est comme décalée par rapport au discours qui l'englobe cependant et lui donne sa raison d'être » (Cité par Magri-Mourgues, 2005).

Magri-Mourgues affirme que L'insertion des anecdotes, qui correspond au principe de la narration ultérieure, elle est à l'origine de la perturbation du déroulement chronologique. Dans le cas de l'anecdote digressive, la narration quitte temporairement l'histoire principale afin de

« flirter » avec d'autres micro – histoires (2005). Nous citons à titre d'exemple un passage de la production :

LLE 15 : « *A part un accident vécu par notre guide, il a survécu à une tombée d'une façon miraculeuse, tout le monde a passé une très belle journée* ».

Cette analyse nous permet, donc, de voir clairement la richesse et la variété des séquences qui se succèdent dans un récit de voyage de ces apprenants-scripteurs qui se sont inspirés des textes proposés. Les formes linguistiques langagières employées tracent les limites entre ces différentes séquences discursives et permettent de les distinguer les unes des autres.

- **Les procédés rhétoriques : Figures de style**

Il existe plusieurs types de figures de style, on parle aussi de figure rhétorique ou de figure du discours. Qui est un procédé d'écriture qui s'écarte de l'usage commun de la langue et donne une expressivité distinctive au propos. On désigne par figures de style les procédés littéraires d'écriture dans les productions écrites des apprenants, qui enrichissent et embellissent l'expression en produisant des effets sur le lecteur, en marquant un écart avec la langue ordinaire.

Les figures de style visent à donner à un discours ou à un texte, plus d'expressivité ou de pouvoir de persuasion sur le voyage effectué et sur les lieux visités. Les figures de style ont donc cette double fonction : une fonction argumentative et une fonction d'embellissement dans les productions écrites. Les apprenants-scripteurs ont exploité ce registre et ont joué avec les codes, ils se sont exprimés de façon singulière ce qu'ils ont souhaité écrire. Ils ont agi sur le sens des mots, la construction des phrases et sur leur sonorité comme il est mentionné ci-dessus :

Figures de style	Passages des corpus « 2 A. S Lettres et Langues étrangères »
Comparaison	LLE 20 : « ...les traditions qui sont totalement différentes par rapport à nos traditions »
Personnification	LLE-15 : « ...les deux falaises géantes qui prennent position sur les deux côtés »
Métaphore	LLE-1 : « ...surnommée Alger la blanche » LLE- 3 : « je vous conseille de visiter ce diamant » LLE-6 : « ... ses forêts féériques » LLE-7 : « ... un jardin magique » LLE-7 : « Alger surnommée El Behdja, la joyeuse ou encore la blanche , vous souhaite la bienvenue » LLE-8 : « c'est le paradis sur terre » LLE-15 : « Une chaîne de montagnes couvertes d'arbre » LLE 19 : « la perle du Sahara [...], car on a visité le jardin du 20 aout, cet écrin de verdure... » [...] « car nous sommes les voyageurs de notre propre vie »
Allégorie	LLE-8 : « c'est le silence de la nature » LLE-8 : « les gens du cœur du désert » LLE-12 : « J'arrive à la gare célèbre " Agha " au cœur d'Alger » « La grande folie des voitures » LLE 21 : « de folles images de la découverte en plein printemps » LLE 21 : « Il y avait une bonne ambiance, grâce à ça j'ouvre mes sens peu à peu »
Antithèse	LLE- 1 : « Le voyage n'était pas seulement un déplacement du corps , il est aussi et avant tout une extension de l'âme » LLE- 3 : [...] « un village qui a éclaté en ville » LLE- 4 : « c'était un centre commercial et culturel » [...] « le présent et le futur du pays » LLE-7 : « ... par le partage de l' authenticité et la modernité » LLE-13 : « ...j'étais étonnée par les petits détails de l'architecture et la décoration, une incorporation entre la modernité et traditionalisme » LLE 15 : « Le retour était plus difficile que l' allée »
Oxymore	LLE- 3 : « ... par exemples, les convois des camions ont remplacé les caravanes de dromadaires... » LLE 15 : « ...cette torture est ce type de déficit qui te laisse épuisé à la fin de chaque voyage, est le vrai charme des randonnées. » LLE 19 : « ne sert pas à changer la routine , mais à changer les idées »

<p>Chiasme</p>	<p>LLE 15 : « Si les gens ont trouvé la descente laborieuse, la montée su retour était de la torture » LLE 19 : « le voyage est la seule chose qui s'achète et vous rend riche »</p>
<p>Anaphore</p>	<p>LLE-9 : « Quelle histoire dans cette ville, [...] qui a marqué ses traces dans cette ville, dans plusieurs aspects de la ville » LLE 15 : « le plus qu'on avançait à notre destination, et plus la forêt a révélé sa beauté, et à la fin de cette forêt, nous nous sommes retrouvés à la plage de Berbadjani. »</p>
<p>Accumulation</p>	<p>LLE-4 : « ...j'ai pu accéder à ce site par le téléphérique du mémorial depuis le jardin d'essai du Hamma. Ce site est construit sur 5 niveaux, il abrite des espaces culturels, la salle Ibn Zaydoun, le Cercle Frantz Fanon, le Théâtre pour enfants, le centre audiovisuel et l'espace Agora » [...] « ... l'artiste peintre Bachi Ben Yelles qui a imaginé 3 palmes stylisées représentant les trois révolutions : culturelle, agraire et industrielle [...], 3 périodes de l'histoire de l'Algérie : la résistance à l'occupation, la colonisation et la guerre de libération nationale » LLE-6 : « et ses splendides : montagnes, falaises et grottes » LLE-7 : « ... la gastronomie : le couscous, rechta, mehadjeb, les poissons, le mechoui » LLE- 12 : « ...plusieurs villes (Ghelizane, Chelef, Ain Defla, Blida, Alger) » LLE16 : « j'ai vu beaucoup d'animaux au Sahara : fennecs, chacaux - chacals-, scorpions, etc. »</p>
<p>Euphémisme</p>	<p>LLE-12 : « Ce qui me frappe c'est la détérioration des immeubles presque effondrés, cela résumait pour moi l'état du tourisme en Algérie » [...] « j'ai perçu des décharges sauvages qui viennent dévaloriser le monument culturel, mais tu es vite récompensé par la vue de la mer » LLE-15 : « La descente vers la plage était très dure et pas mal de personnes ont glissé nécessitant l'aide de d'autres randonneurs, mais ça a tout simplement ajouté à l'ambiance qui a marqué la journée » LLE 15 : « A part un accident vécu par notre guide qui a survécu à une tombé miraculeuse, tout le monde a passé une très belle journée »</p>
<p>Hyperbole</p>	<p>LLE- 3 : « un village qui a éclaté en ville » LLE-8 : « Le Sud algérien, tout le monde en parle »</p>

Litote	LLE 19 : « <i>voyager rend modeste</i> »
Pléonasm	LLE -3 : « ... <i>au Sud algérien, le pays des Touaregs⁷⁵, qui se baladent un petit peu partout</i> » LLE-8 : « <i>les Touaregs... les gens du cœur du désert</i> » LLE- 11 : « ... <i>peuplée par des Touaregs, branche du monde amazigh-Berbers</i> »

Tableau N° 24 « *Figures de style relevés du corpus 2 A.S LLE G2* »

Selon G. Genette et d'ailleurs dans son originalité, il substitue les figures de style à une perspective axée sur les sciences naturelles (figure= corps), une approche qui s'inspire des sciences géométriques (figure= espace)⁷⁶. Ces dernières apparaissent quand le Style de l'apprenant fait encore plus que peindre les objets, les choses, les lieux, et qu'il les met, pour ainsi dire, sous les yeux du lecteur. L'effort fourni par les apprenants-scripteurs suppose l'existence d'une motivation, d'une volonté à relater un vécu en une histoire narrée et décrite de façon structurée chronologiquement.

La comparaison est une mise en relation à l'aide d'un mot de comparaison, appelé le « comparatif », de deux réalités, choses, personnes, etc. différentes, mais partageant des similarités. La comparaison est l'une des plus célèbres figures de style et est très utilisée. Cependant, dans les productions écrites des apprenants, on n'a trouvé qu'un seul exemple simple qui n'a rien de figuratif, dans cet exemple, c'est une comparaison grammaticale qui est un acte intellectuel qui consiste à rapprocher deux ou plusieurs animés, inanimés concrets ou abstraits de même nature pour mettre en évidence leurs ressemblances ou leurs différences comme on le voit dans ce passage :

LLE 20 : « ...*les traditions qui sont totalement différentes par rapport à nos traditions* »

La personnification consiste à attribuer des propriétés humaines à une chose ou à un animal dans le but de les faire parler ou agir, afin de signifier leur singularité. Comme le cas de la description des deux falaises imposantes dans un décor naturel de la production **LLE-15** : « ...*les deux falaises géantes qui prennent position sur les deux côtés* ».

La métaphore désigne une chose par une autre qui lui ressemble ou qui a une qualité similaire. Quand la langue ne permet pas d'exprimer correctement sa pensée, la métaphore surgit "comme une espèce d'emprunt par lesquels l'apprenant-scripteur va trouver ailleurs ce

⁷⁵ Relatif à la population nomade du Sahara parlant une langue berbère.

⁷⁶ https://www.persee.fr/doc/AsPDF/litt_0047-4800_1994_num_95_3_2337.pdf p 35

qui lui manque. Elle n'est pas un signe d'indigence, mais répand de l'éclat sur le style, comme le démontrent les exemples suivants :

- **LLE-1** : « ...surnommée Alger la **blanche** ». Jadis cette appellation représente le caractère propre de la capitale. Actuellement, elle est baptisée ainsi, car ses bâtiments et infrastructures peints généralement en blanc.
- **LLE- 3** : « je vous conseille de visiter ce **diamant** » à la rareté de son paysage.
- **LLE 19** : « **la perle du Sahara** [...], car on a visité le jardin du 20 aout, cet **écri**n de verdure... » [...] « car nous sommes les **voyageurs** de notre propre vie »

Le Sahara fascine par sa beauté, et doté d'une puissance mystérieuse et créatrice c'est la raison pour laquelle l'apprenant scripteur a utilisé le mot « perle », car est l'attribut de la fertilité. D'ailleurs il continue son idée en ajoutant le mot « écrin » coffre des objets précieux qui est la verdure, la nature !

Le mot « voyageur » est une métaphore du : guide, maître de la destinée, de l'aventurier.

L'allégorie est une représentation indirecte qui emploie un être animé ou inanimé, une personne, une action, une chose, comme signe d'une autre chose, elle est généralement une idée abstraite ou une notion morale difficile à représenter directement. C'est une image littéraire qui rapproche deux champs lexicaux similaires dans le but de donner plus de sens à la phrase. Elle peut ainsi dévier le sens initial des termes utilisés afin de créer une idée neuve. Le thème de la folie (à titre d'exemple) est repris deux fois dans deux copies distinctes : où la circulation et l'encombrement routiers sont représentés indirectement par elle, y compris la beauté de l'environnement printanier comme on le voit ci-dessous :

- **LLE-12** : « J'arrive à la célèbre gare ' ' Agha ' ' au cœur d'Alger » [...] « La grande **folie** des voitures »
- **LLE 21** : « **de folles** images de la découverte en plein printemps ».

Antithèse consiste à rapprocher deux termes qui s'opposent pour en renforcer le contraste :

- corps/ l'âme
- village/ville,
- commercial /culturel
- présent/ futur
- modernité / traditionalisme
- l'allée / le retour

Oxymore est le fait de joindre deux termes dont le rapprochement est inattendu et crée une formule en apparence contradictoire :

- les convois des camions / caravanes de dromadaires
- torture / charme
- changer la routine/ changer les idées

Chiasme est composé de deux expressions qui se suivent, mais la deuxième adopte l'ordre inverse ou opposé de la première (A-B / B'-A') comme on le voit dans les exemples ci-dessous :

- la descente laborieuse/la montée sur le retour était de la torture,
- le voyage est la seule chose qui s'achète /vous rend riche

Anaphore est la répétition d'un mot ou d'un groupe de mots au début de plusieurs membres de phrases afin que l'apprenant-scripteur ici, renforce son propos. Les anaphores exprimées sont les lieux ; l'endroit est un élément phare dans le discours et c'est la raison pour lequel on trouve la redondance : ville/ forêt.

Accumulation est une figure de style qui se traduit par une énumération d'éléments appartenant à une même catégorie (de même fonction grammaticale et/ou de même nature) et qui crée un effet d'amplification. Dans l'analyse des corpus, on a trouvé un grand nombre d'accumulations, entre termes génériques et spécifiques comme on le voit :

- Lieux touristiques à Alger : *la salle Ibn Zaydoun, le Cercle Frantz Fanon, le Théâtre pour enfants, le centre audiovisuel et l'espace Agora* » [...] /*culturelle, agraire et industrielle la résistance à l'occupation, la colonisation et la guerre de libération nationale* »
- Sites naturels : *montagnes, falaises et grottes*
- La gastronomie : *le couscous, rechta, mehadjeb, les poissons, le mechoui*
- Plusieurs villes : *Ghelizane, Chelef, Ain Defla, Blida, Alger*
- Les animaux au Sahara : *fennecs, chacaux -chacals-, scorpions, etc.*

Euphémisme consiste à « parler avec bienveillance ». Le but ? Adoucir une expression qui pourrait choquer par sa crudité, sa brutalité ou sa tristesse.

- ... *résumait pour moi l'état du tourisme en Algérie / tu es vite récompensé par la vue de la mer*
- *La descente vers la plage était très dure et pas mal de personnes ont glissé nécessitant l'aide de d'autres randonneurs/ ça a tout simplement ajouté à l'ambiance qui a marqué la journée*

- ... notre guide qui a survécu à une tombé miraculeuse/tout le monde a passé une très belle journée.

Hyperbole consiste à exprimer un sentiment ou une idée de façon exagérée, qu'il s'agisse d'insister sur un point ou de produire une forte impression, les apprenants-scripteurs l'ont exploitée, car c'est un procédé de caractérisation qui permet d'enrichir la description :

- « *Un village qui a éclaté en ville* »
- « *Le Sud algérien, tout le monde en parle* »

Litote est une figure de rhétorique et d'atténuation qui a dit moins pour laisser entendre davantage, l'un des apprenants-scripteurs l'a utilisé dans sa production. Cette figure de style nous a marquée par sa profondeur : « *voyager rend modeste* », il veut dire, Il y a de fortes chances pour que la personne soit touchée par un mode de vie en particulier, à travers la découverte et le contact avec autrui ; et cela se répercute automatiquement sur la personnalité du voyageur.

Pléonasme est une figure de style qui définit la répétition d'une information en associant deux mots ou expression de même sens. Il renforce l'expression d'une pensée : « *au Sud algérien, le pays des Touaregs, qui se baladent un petit peu partout* », « *les Touaregs... les gens du cœur du désert* » ou encore « *...peuplée par des Touaregs, branche du monde amazigh-Berbers* ». Dans ces trois passages, chaque apprenant a fait un pléonasme sur les Touaregs.

- Procédés d'énonciation

Quelques travaux de recherche qui portent sur le genre récit de voyage se sont interrogés au niveau énonciatif. Les résultats obtenus affirment l'hétérogénéité et la variété des procédés utilisés et ceci peut être expliqué par son aspect hybride⁷⁷. Ceci-dit, l'exploitation de ces procédés par les apprenants -scripteurs est due grâce à l'études des textes lors des cours de compréhension écrite dans le projet du récit de voyage. Comme on l'a vu dans le traitement de l'analyse des textes étudiés lors des ateliers. Il est vrai que, dans la plupart des productions écrites analysées, ce genre littéraire est écrit à la première personne du singulier comme le précise Deprêtre :

Cette figure auctoriale narrative voyageuse, le plus souvent singulière, mais occasionnellement collective, est représentée par un "je". Parfois la place est laissée à un « nous », [...] du fait de la conjugalité des auteurs-narrateurs-voyageurs (2011 : 29).

⁷⁷ Ce concept se répand dans les domaines des sciences humaines à partir des années 1980. Il qualifie tout genre discursif qui présente un croisement entre plusieurs et différentes formes d'écriture. Il est défini comme « étant le fruit de la conciliation et l'interprétation de formes d'expression en apparence éloignées »

Elle affirme « quelle que soit la raison du voyage - ethnographique ou non, comme dit encore Gérard Cogez le « je » auteur- narrateur- voyageur est primordial comme critère constitutif du récit de voyage » (idem : 29-30). Il rend compte d'une expérience personnelle, c'est ce qui explique qu'on favorise l'écriture du « moi » comme c'est le cas dans un journal intime ou dans une autobiographie (Magri-Mourgues, 2007 : 5). L 'auteur, le narrateur, le voyageur voire même, le personnage se rapportent à la même personne réelle, c'est pourquoi l'emploi du « je » constitue l'une des constantes de ce genre.⁷⁸ Comme le cas des productions écrites 09 d'entre elles emploient le « je » : LLE (1-3-4-6-8-9-13-16-18-20). L'emploi du pronom « nous » on le trouve dans les copies LLE (2-5- et 19). Tandis que l'utilisation de la première personne et singulier et du pluriel est analysée dans les copies LLE (11-15-17 et 19).

Pronoms personnels	Je	Nous	Je + nous	On
PE	LLE 1-3-4-6-8-9-16-18-20	LLE 2-5-19	LLE 11-15-17-21	LLE13-14

Tableau n°25 « Exploitation des pronoms personnels dans les corpus 2 A.S LLE »

Magri-Mourgues trouve que « le récit de voyage se caractérise par la première et la troisième personne du pluriel, ainsi que par le pronom personnel indéfini on » (2009 : 90). Nous retiendrons également l'emploi du pronom indéfini « On », utilisé dans la littérature viatique pour favoriser une certaine « généralisation » (idem) ou comme « gage d'une valeur universelle » (Roumier, 2014) que nous trouverons sur les copies LLE 13 et LLE 14.

Toutefois, il convient de préciser que la coexistence de plusieurs séquences discursives dans le récit de voyage provoque des ruptures de cohésion sur l'aspect énonciatif impliquant ainsi le changement de cadre. En effet, le pronom « je » cède la place à un autre procédé énonciatif qui marque une distanciation au moment de la narration du voyage, il s'agit de l'emploi de pronoms personnels « il » et « tu » qui marquent les séquences anecdotiques (Magri-Mourgues, 2005).

LLE 15 : « *A part un accident vécu par notre guide, il a survécu à une tombée d'une façon miraculeuse, tout le monde a passé une très belle journée* ».

⁷⁸ Depretre , E., Le récit de voyage : quête historique et définitoire, la préoccupation de l'écrivain, suivi de, Création littéraire d'un récit de voyage : parcours essayiste entre subjectivité narrative et dévoilement de l'autre, suivi d'un texte de création, Papua Niu Guini, être seulement. Mémoire. Rimouski, Québec, Université du Québec, 2011.

Ces pronoms personnels permettent d'apporter une précision par rapport à la forme de l'anecdote comme le précise clairement Magri Mourgues : « la troisième personne signalerait un dispositif narratif tandis que celle de la seconde personne dénoterait une structure dialogique » (idem).

Ces différentes marques énonciatives s'appuient sur les différentes situations de communication auxquelles est exposé l'auteur-voyageur-apprenant-scripteur. Ce dernier devient, dans certaines situations, le narrateur des rencontres insolites, des histoires des autres personnages réels, « se fait le porte-parole d'anecdotes diverses, endossant plusieurs fois le rôle de conteur » (Magri-Mourgues, 2007 : 6). Dans d'autres cas, il devient le porte-parole des autres personnages.

Ces récits de voyage présentent une diversité considérable au niveau énonciatif, cependant, leur unité n'est à aucun moment remise en cause. Ce qui confirme encore une fois l'habileté des apprenants-scripteurs à pouvoir s'inspirer des textes lus et étudiés et de les transférer sur leurs productions personnelles.

- **Cohésion et cohérence des productions écrites**

Comme toute production écrite, le récit de voyage répond aussi à une certaine organisation discursive, de ce fait, il fait appel à différents éléments linguistiques comme on l'a vu sur les textes étudiés. Dans cette partie, nous nous intéressons aux principaux moyens linguistiques contribuant à la cohésion et à la cohérence textuelle des productions écrites en rapport avec le genre visé.

La cohérence et la cohésion occupent une place sérieuse dans la grammaire textuelle. Elle vise à mettre en évidence « *les propriétés de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte est irréductible à une simple suite de phrases* » (Rastier, 1989, cité par Alkhatib, 2012 :46). La notion du texte reste inséparable de celles de cohésion et cohérence. Celui-ci est déterminé comme un « *ensemble structuré et cohérent de phrases qui véhiculent un message dans une intention communicative* » (idem). Van Dijk (cité par Alkhatib, 2012 : 47) distingue deux formes de privilèges : la première se trouve au niveau « *macrostructure (le thème développé d'une phrase à l'autre et qui forme un ensemble)* » et la deuxième forme se situe au niveau de la « *microstructure (niveau des phrases)* ». Selon cet auteur, « *la microstructure correspond plutôt à ce qu'on appelle la cohésion, alors que la macrostructure représente la cohérence* » (idem).

Comme nous l'avons déjà mentionné dans les passages précédents, le récit de voyage est une alternance de séquences textuelles, le passage de l'une à l'autre est marqué par des mutations confondues ainsi qu'une rupture de cohésion. Celle-ci s'opère sur le plan énonciatif et le plan temporel. Il devient apparent à travers certains indices linguistiques (pronoms personnels, temps verbaux, etc.). Mais, ce procédé d'alternance de séquences (récit-cadre/ narration, description et anecdote) dans un récit de voyage ne provoque aucune difficulté de compréhension comme on l'a vu avec les textes étudiés en Compréhension écrite. Ceci revient à l'habileté de l'apprenant-scripteur qui permet d'assurer la progression dans l'enchaînement de ses informations en faisant appel à différentes méthodes de cohérence. Les déictiques spatiaux/temporels sont les éléments linguistiques les plus fréquents dans un récit de voyage, ils sont traduits comme des organisateurs textuels (Adam, 2006 : 118)⁷⁹. Ils garantissent la cohésion textuelle du genre, les déictiques « *ordonnent les parties de la représentation discursive sur les axes majeurs du temps et de l'espace* » (Idem).

LLE-17 : « *L'été dernier, j'ai décidé moi et mes amis de faire les touristes-voyage, nous allons à la capital Alger »*

La dominance de l'emploi de ces connecteurs peut être expliquée par l'abondance des séquences narratives et descriptives qui s'y trouvent.

LLE-3 : « *J'ai toujours voulu partir dans une visite au Sud algérien [...] alors l'année dernière je suis parti pour cette aventure* »

Les indicateurs temporels (connecteurs temporels, date, etc.) sont les signes linguistiques qui marquent les péripéties, les événements du voyage. Ces derniers sont organisés en respectant une progression chronologique. Les indications spatiales constituent non seulement l'enchaînement des différents moments de la description, mais aussi le passage entre les différentes séquences. Magri-Mourges (2005) souligne que les déictiques anaphoriques comme les adverbes de lieu, « là » par exemple, assurent la cohérence du discours et permettent, avec le maintien du référent, la transition entre le discours-cadre et l'anecdote.

Les présentatifs tels que « voici/voilà », « ceci/cela » sont des formules linguistiques qui se caractérisent aussi, sur le plan formel, le récit de voyage. Ces outils linguistiques peuvent servir aussi de transition entre un passage narratif et un passage descriptif (1995). Elle ajoute que « certaines constantes thématiques, énonciatives ou syntaxiques relient les anecdotes

⁷⁹ Adam, JM. La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours. Armand COLIN, Paris, 2006.

entre elles : cette chaîne qui se construit par-delà le texte-cadre contribue même à la cohésion syntagmatique du récit de voyage » (2005). **LLE 5** : « c'est une expérience magnifique »

- **Réécriture du voyage, la fonction de l'intertextualité en FLE**

Comme tout texte qui relève du littéraire, la littérature viatique n'est pas exempte d'écriture « dialogique » (Bakhtine, 1970)⁸⁰. Même si elle certifie refléter le réel dans une pure transparence, elle repose à divers degrés sur un jeu intertextuel. Tout auteur est aussi lecteur. Comme le montre Christine Montalbetti ⁸¹(1997 : 53-54), la bibliothèque du voyage joue un rôle important, car les textes lus avant apportent tout un savoir réinvesti dans le récit de voyage ; tout un savoir emprunté et pas toujours admis, que le lecteur doit, dans une connivence implicite, détecter et apprécier. Cette transposition opérée d'un texte à l'autre est toujours source d'une nouvelle création.

Antoine Compagnon a écrit au sujet de la citation, pour lui, le phénomène intertextuel ne met pas seulement en lien deux textes, mais deux systèmes sémiotiques : l'idée qu'il exprime dans le texte d'origine et le texte d'accueil n'est pas la même (Compagnon, 1979: 56- 57)⁸². Tout texte nouveau/second (hypertexte selon la terminologie de Genette) est une production qui se situe généralement au croisement d'un texte précédent ou premier (hypotexte selon Genette), dont il absorbe et modifie un certain nombre d'éléments avant de les arranger en unités nouvelles et de leur donner un nouveau sens. Dans le contexte de notre enquête, l'apprenant-scripteur a agencé les unités nouvelles à travers le respect de la consigne en se référant des textes étudiés en classe ou autres.

Il faut préciser aussi clairement que possible les champs d'application de l'intertextualité et les impacts sur le lecteur, c'est que ce concept peut poser problème. Mais une chose est sûre, il n'est jamais anodin. L'intertextualité s'inscrit toujours dans une véritable stratégie narrative et esthétique. La citation (mais aussi le plagiat, l'allusion et la référence) est presque toujours une sollicitation et c'est avant tout ressusciter (Compagnon, 1979 : 23-25). Cependant, on n'invoque pas n'importe qui, n'importe comment ni n'importe où. Le fragment intertextuel a toujours une fonction bien claire dans le nouveau texte d'accueil.

⁸⁰ BAKHTINE, Mikhaïl (1970) : Poétique de Dostoïevski. Paris, Editions du Seuil.

⁸¹ MONTALBETTI, Christine (1997): Le voyage, le monde et la bibliothèque. Paris, PUF..

⁸² COMPAGNON, Antoine (1979): La seconde main ou le travail de la citation. Paris, Editions du Seuil.

Intertexte et réécriture	Extraits des productions écrites 2 A.S LLE	Extrait du document source
Citation	<p>LLE-1 : « <i>Alger la blanche</i> »</p> <p>LLE-4 : « <i>Je recommande fortement de visiter Alger la blanche, vous ne serez pas déçus</i> »</p> <p>LLE -7 : « <i>Alger surnommée El Behja, la joyeuse ou encore la Blanche</i> »</p>	<p>« <i>Alger la blanche</i> » film 1986 C. Collard Source externe</p>
	<p>LLE-21 : « <i>grâce à ça j'ouvre mes sens peu à peu</i> »</p>	<p>« ... , <i>et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions...</i> » Texte 4 G. De Nerval, Voyage en Orient, 1851.</p>
	<p>LLE12- : « <i>Je perçois des décharges sauvages qui viennent dévaloriser le monument culturel</i> »</p>	<p>« <i>Ce qui frappe, sur cette route, c'est les décharges sauvages qui viennent gâcher le paysage</i> » Texte 5, Mon voyage, Site Net Pays d'Afrique.</p>
Allusion	<p>LLE-1 : « <i>Dans les environs d'Alger nous avons visité les ruines romaines de Tipaza et de Cherchell ...</i> »</p>	<p>« ... <i>de ruines dispersées, reste entre autres de la colonie romaine de Rasazus et de quelques autres postes avancés</i> » texte 2 In Tahar Djaout. Manuel scolaire 2 A.S p 98</p>
	<p>LLE 2 : « <i>Cette région du Sahara est d'une diversité géographique importante, le mélange des dunes et du sable colorés aux reflets jaune et rouge, les dunes gigantesques aux multiples variations de couleur, des montagnes volcaniques d'une beauté magnifique</i> »</p> <p>LLE 3 : « <i>face à face avec le massif montagneux</i> »</p>	<p>« <i>Géographiquement, le Sahara commence à Boghar ; c'est-à-dire que là finit la région montagneuse des terres cultivables [...] ni rouge ni tout à fait, ni bistrée, mais exactement couleur de peau de lion</i> » texte 1 Eugène Fromentin, de Djelfa à Laghouat, Manuel scolaire 2 A.S p 93</p>
	<p>LLE -3 : « <i>Autrefois, le commerce était un commerce de troc</i> »</p>	<p>« <i>Toute la journée on fit des échanges, il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce [...] les trocs se firent comme avant, avec loyauté</i> » texte 3 L-A De Bougainville, Voyage autour du monde, 1771</p>

LLE 4 : « Après ce voyage, j'ai réalisé que l'Algérie a beaucoup de richesses inexploitées et j'espère y revenir un jour »	« Je monte dans l'avion, et je me dis, l'année prochaine j'y retournerai inchallah. » Texte 5, Mon voyage, Site Net Pays d'Afrique.
LLE-4 : « Le climat était aussi chaleureux que ses habitants, accueillants et sympathiques »	« Les gens étaient très unis, et tout le village est invité. Tout le monde connaît tout le monde » Texte 5, Mon voyage, Site Net Pays d'Afrique.
LLE-7 : « La capitale est immense avec plein de circulation, l'air est polluant »	« À Bejaia ville, le cauchemar de la conduite revient, et l'encombrement est toujours monstre » Texte 5, Mon voyage, Site Net Pays d'Afrique.
LLE-8 : « C'est le silence de la nature, le vent mélangé avec le sable, la vue infinie des dunes, le plein soleil »	« Alors la chaleur sembla venir à la fois de partout, du vent, du ciel et peut être encore plus forte des entrailles du sol » « la matinée était plus calme », de Djelfa à Laghouat, Manuel scolaire 2 A.S p 93
LLE- 19 : « voyager rend modeste »	« Cela rend modeste de voyager ; on voit quelle petite place on occupe dans le monde » Correspondance de Gustave Flaubert. Source externe
LLE-15 : « ...d'une montagne, et après 3 kilomètres, on est arrivé au sommet, et la vue était stupéfiante [...]au bout de l'horizon tu peux voir deux falaises entre lesquelles une petite plage se manifeste avec ses eaux qui reflètent la couleur du ciel »	« ...nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes » texte 3 L-A De Bougainville, Voyage autour du monde, 1771
LLE 16- : « ...ma tête sur le sable, pour voir les étoiles, elles sont attirantes »	« Cette fois, c'était la nuit. Il n'y a pas d'étoile. L'obscurité est absolue » de Djelfa à Laghouat, Manuel scolaire 2 A.S p 93
LLE-19 : « les voyages ne servent pas seulement à changer la routine, mais aussi à changer les idées »	« On voyage pour changer, non de lieu, mais d'idées » Citation d'Hippolyte Taine, philosophe et historien français Source externe

Tableau N° 26 « Procédés hypertextuels dans le corpus 2A.S LLE G2 »

La citation est la reproduction d'un court extrait d'un propos ou d'un texte, Il peut s'agir d'un texte officiel, d'un auteur particulier, ou encore d'un extrait de presse.

L'**allusion** (substantif féminin) est une figure de style qui évoque, sans les nommer explicitement, des personnes, des évènements (allusion historique), des faits, des textes ou des discours supposés connus.

1. La première fonction de l'intertexte dans la littérature viatique « les récits de voyage » est une fonction référentielle. Le voyageur (ici l'apprenant-scripteur) appelle à une autorité, un érudit, un spécialiste pour emprunter un savoir, le plus souvent géographique, historique ou scientifique. Comme l'écrit Claudine Grossir (2001 : 126) à propos de George Sand, il peut ainsi « suppléer aux défaillances de son information personnelle » et donner un ton encyclopédique à son récit.

En se référant au texte de T. Djaout l'apprenant-scripteur écrit : LLE-1 : « *Dans les environs d'Alger nous avons visité les ruines romaines de Tipaza et de Cherchell ...* » afin d'informer sur l'existence des ruines romaines aux alentours d'Alger

LLE -3 : « *Autrefois, le commerce était un commerce de troc* », en se référant au texte de De Bougainville, Voyage autour du monde, 1771 « *Toute la journée on fit des échanges, il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce [...] les trocs se firent comme avant, avec loyauté* » C'est ainsi, l'histoire des lieux visités est mise en avant dans certaines productions avec une visée informative comme le texte source.

Si l'intertexte avoué permet de combler le manque d'érudition du voyageur-scripteur et d'améliorer donc son récit en lui apportant de précieuses connaissances qui renforce son autorité et sa crédibilité, l'intertexte occulté comme l'allusion, une fois repéré par le lecteur, à l'effet contraire.

2. La seconde fonction du fragment intertextuel est argumentative. Le voyageur-scripteur se réfère à autrui pour garantir ce qu'il raconte. Le texte emprunté prend ainsi la valeur de document et sert d'argument d'autorité. Alors, la forme intertextuelle employée est toujours l'énoncé explicite, l'intertextualité obligatoire dont parlait Michaël Riffaterre (1980 : 4). Le jeu intertextuel autorise par ce fait de renforcer les affirmations parfois très subjectives du voyageur-scripteur :

LLE 4 : « *Après ce voyage, j'ai réalisé que l'Algérie a beaucoup de richesses inexploitées et j'espère y revenir un jour* » VS « *Je monte dans l'avion, et je me dis, l'année prochaine j'y retournerai inchallah.* » Texte 5, Mon voyage, Site Net Pays d'Afrique.

LLE- 19 : « *voyager rend modeste* » VS « *Cela rend modeste de voyager ; on voit quelle petite place on occupe dans le monde* » Correspondance de Gustave Flaubert/Source externe.

3. La dernière fonction qu'on trouve dans ce contexte didactique est critique. En se référant ou en faisant une allusion, on ne respecte pas dans ces cas-là le sens premier de l'énoncé. Compagnon (1979 : 68) dit, à propos de la citation, qu'elle est un : « énoncé répété » et une « énonciation répétante ». Si en tant qu'énoncé, elle a un sens (l'idée qu'elle exprime dans son occurrence première), en tant qu'énoncé répété, elle a également un sens (l'idée qu'elle exprime dans son occurrence seconde). Les deux sens sont différents et parfois l'objectif est autre : de détourner, de subvertir et même de contredire le sens premier. Il arrive que le voyageur reprenne un discours pour le critiquer. L'élément intertextuel a donc quelquefois une fonction critique :

LLE 16- : « *...ma tête sur le sable, pour voir les étoiles, elles sont attirantes* » VS

« *Cette fois, c'était la nuit. Il n'y a pas d'étoile. L'obscurité est absolue* » de Djelfa à Laghouat, Manuel scolaire 2 A.S p 93

LLE 2 : « *Cette région du Sahara est d'une diversité géographique importante, le mélange des dunes et du sable colorés aux reflets jaune et rouge, les dunes gigantesques aux multiples variations de couleur, des montagnes volcaniques d'une beauté magnifique* » VS

« *Géographiquement, le Sahara commence à Boghar ; c'est-à-dire que là finit la région montagnaise des terres cultivables [...] ni rouge ni tout à fait, ni bistrée, mais exactement couleur de peau de lion* » Eugène Fromentin, de Djelfa à Laghouat, Manuel scolaire 2 A.S p 93.

Ces critiques restent subjectives. L'allusion ou la citation ne permettent pas vraiment au voyageur – apprenant -scripteur de justifier sa nouvelle opinion.

L'intertextualité dans le contexte didactique du FLE reformule ainsi le monde, il ne fait pas que le redire, l'apprenant-scripteur le dit à sa manière et selon le vécu. Selon Deleuze, « un mot ne veut dire quelque chose que dans la mesure où celui qui le dit veut quelque chose en le disant » (Deleuze, 1970 : 4).

Cette formule s'applique tout à fait à l'intertextualité. L'apprenant se réfère à un tissu intertextuel, l'applique à son texte parce qu'il veut dire quelque chose de différent en respectant une consigne donnée par l'enseignant. L'intertextualité est donc toujours bien plus qu'une simple « répétition », une réécriture, comme l'affirme Barthes un véritable « dialogue d'écritures à l'intérieur d'une écriture » (Barthes, 1981 : 51). Paradoxalement, à ce que l'on

pourrait croire, l'utilisation d'intertextes enrichit le récit de voyage, comme nous venons de le voir, en lui apportant un savoir, en garantissant son propos, en lui permettant de dire ou en lui servant de support pour contredire. Car « ce qu'il importe, ce n'est pas de dire, c'est de redire, dans cette redite, de dire chaque fois encore une première fois » (Blanchot, 1969 : 459).

L'enseignant peut utiliser l'intertextualité comme un formidable moteur pédagogique. Celle-ci permet à l'élève de construire de manière plus cohérente sa compétence culturelle, ou cette didactique se révèle particulièrement performante pour mieux rédiger le texte viatique.

L'apprenant se trouve ainsi confronté à développer plusieurs compétences : non seulement déchiffrer les intertextes convoqués sous-jacents, mais aussi l'aptitude à lire, à comprendre et à utiliser l'information lu et puis écrite par lui-même dans la classe de FLE et dans sa vie quotidienne ce qu'on appelle la « littératie ».

- Enseignement pluridisciplinaire « langue-voyage » : pour une littératie constructive de la culture, de l'interculture et de la culture humaniste chez LLE G2 en FLE.

Le récit de voyage préoccupe plusieurs spécialistes appartenant à différents domaines, il constitue aujourd'hui un objet d'étude pour les chercheurs en littérature, en didactique des langues et des cultures ou autres. Certains soulignent que « *son introduction dans l'enseignement représente une ouverture et un enrichissement, cependant, d'un autre côté, elle nécessite que l'on adapte ou que l'on crée une méthode d'approche pertinente qui développe toute sa capacité formatrice* » (Cintrat, 2008).

Le rôle didactique du récit de voyage est alors incontestable. Il s'agit, aussi, de parler du potentiel pédagogique de ce genre littéraire. Plusieurs chercheurs (Magri-Mourgues, 2005 ; Guyot, 2006) disent que l'intérêt didactique du récit de voyage réside dans la transmission des différentes informations (historiques, culturelles, géographiques, etc.) vu la richesse de ses contenus. Ceci permet à l'apprenant-scripteur d'acquérir des savoirs, d'enrichir ses connaissances dans diverses disciplines, de se cultiver et de pouvoir produire.

À ce sujet, Roumier souligne que le récit de voyage ne se limite pas à de pures descriptions et typographies littéraires, mais cherche à permettre au lecteur la pleine compréhension de l'étranger et son histoire, comme en témoignent les narrations étiologiques qui ponctuent le texte et l'énonciation des projets d'écriture défendus par les auteurs. Leur témoignage est en effet un instrument permettant d'assembler, au gré de l'itinéraire, des descriptions savantes et de nombreux contenus didactiques » (2014).

Chaque langue transmet une culture. Ainsi, le récit de voyage se compose, à ce qu'il nous semble, un médiateur de grande utilité didactique dans la préparation de la rencontre et la découverte de l'autre. Puisqu' il offre, en premier lieu, la possibilité d'étudier l'homme dans toutes ses dimensions. En second lieu, il incite l'apprenant de FLE à revoir ses propres représentations et stéréotypes à l'égard de l'autre. Par conséquent à l'égard de sa personne ; de lui-même. À travers son expérience vécue et sa connaissance plus approfondie que va mettre l'auteur/ narrateur dans la rédaction de son récit, ce genre présente une source d'information et d'interrogations abondante.

Il faut ajouter que le récit de voyage présente une particularité singulière ; c'est un énoncé clair et dans la majorité des cas, on n'a nul besoin d'interprétation afin de saisir la différence que l'auteur veut transmettre. Par sa compréhensibilité et accessibilité sémantique (il ne s'apprête pas généralement à l'interprétation du moment où il est présenté sous forme dissocié). Le récit de voyage semble procurer à l'apprenant-scripteur l'opportunité d'examiner de plus près une vie autre, ce qui lui offre donc, la possibilité de la comparer à la sienne afin d'en dégager les différences et les ressemblances.

Il convient de dire que pour bien cerner la culture de l'autre dans les productions écrites des apprenants-scripteurs, il est indispensable de passer également par une approche interdisciplinaire ou convergeant sciences humaines, sciences sociales, sciences du langage et science du texte littéraire. Ce qui veut dire, envisager un objet complexe tel que le récit de voyage dans une perspective de formation de jeunes apprenants de FLE implique l'ouverture à d'autres disciplines (l'histoire, l'ethnologie, la linguistique et la littérature). Par ce fait, l'enseignant de FLE devient ici une sorte de touche à tout en étant en contact continu avec plusieurs disciplines, ce qui lui permet d'avoir un matériel critique, afin de pouvoir mener une analyse sérieuse du corpus qu'il a entre les mains (récit de voyage).

L'Algérie ne dispose pas d'un programme officiel qui tient à des approches plurielles : approche interculturelle ; didactique intégrée des langues ; intercompréhension entre les langues parentes ; éveil aux langues ; intégration entre les langues et les disciplines dans les enseignements bilingues (CARAP, 2012, Document européen de référence pour les langues de l'éducation, 2007).

La tâche consiste à aider les élèves à poser des questions, et à interpréter les réponses à travers les textes lus en amont et le respect des consignes afin de rédiger un récit de voyage correct et complet en intégrant plusieurs fonctions. Selon le Cadre européen commun de référence, c'est

savoir : comprendre les différences distinctives entre le monde d'où l'on vient et celui où l'on va. Établir une relation entre sa culture et la culture de l'autre.

À travers la consigne émise par les deux enseignants, le sujet traite un récit de voyage dans une ville algérienne différente de la ville natale, donc, la compétence sera plurielle, car il va s'exprimer en français langue étrangère, et hétérogène parce que l'apprenant-scripteur se lance dans une rédaction, d'un ou des lieux et sera confronté par ce fait, à d'autres cultures différentes à la sienne qui révèle ici une compétence unique, que l'apprenant est acteur social possède pour communiquer sur le plan verbal et interagir culturellement, en maîtrisant plusieurs langues (sa L1 et L2) et en ayant l'expérience de plusieurs cultures. La compétence culturelle et interculturelle est analysée et mentionnée dans la grille, est conçue dans une composition jumelée de compétences diverses. Et non une superposition ou une juxtaposition de langues et de cultures.

Dans ce contexte, et à travers la grille d'analyse des corpus, nous citons quelques passages culturels et interculturels émis par les apprenants de 2^e année secondaire « Lettres et langues étrangères » :

LLE-1 G2 : « ...la citadelle La Casbah qui a plus de mille ans, à travers ses rues étroites, nous avons croisé de nombreux artisans et nous nous sommes imprégné de l'histoire de cette belle cité »

LLE-3 G2 : « ...toute l'architecture des maisons est pareil [...] c'est une ville qui a gardé son style comme l'architecture locale et la tradition » [...] « ... un village qui a éclaté en ville, à Tamanrasset, certaine personne continue à fabriquer des bijoux traditionnels comme des sacs en peau de chèvre, ils taillent le cuir et ils préparent les couleurs, d'après eux, c'est très important de garder le savoir-faire traditionnel et les outils anciens... »

LLE-4 G2 : « ... le monument d'une hauteur de 99M construit selon une maquette de l'artiste peintre Bachir Yelles qui a imaginé trois palmes stylisées représentant les trois révolutions : culturelle, agraire et industrielle »

LLE-6 G2 : « Enfin, le climat était aussi chaleureux que ses habitants accueillants et sympathiques »

LLE-7 G2 : « Pas loin se trouve la Casbah avec c'est⁸³ ruelles est sa mosquée Ketchaoua faisant partie du patrimoine classé de basse Casbah construit en 1436 sous le gouvernement de Dey Hussein ... »

LLE-9 G2 : « Quelle histoire dans cette ville, qui a vécu plus de dix civilisations [...] dans plusieurs aspects de la ville surtout dans l'architecture qui été mélangé par le style français et ottomane »

LLE-10 G2 : « Beni Abbes c'est une ville historique grâce à ses Ksours qui a plus de 500 ans »

LLE-11 G2 : « le repas est pris autour du feu de bois, la chorba (soupe à base de légumes variés et d'épices) nous réchauffe agréablement, des morceaux de Taguella (galette cuite sous les braises) jetés dans le bouillon brillant la rend plus consistante »

En parlant de la région de Biskra certains apprenants ont relaté certains passages d'ordre culturel et interculturel :

LLE -19 G2 : « Après cela, on s'est dirigé vers la mosquée de Sidi Okba , c'est l'une des plus anciennes des mosquées du Maghreb, et elle est construite en bois » « Hammam Salihine était notre dernière destination , c'est un bain romain situé à El Hamma... »

LLE-20 : « ... les gens de la wilaya sont trop gentil et trop sympa. J'ai visité la mosquée de Okba Ibnou Nafei » [...] « j'ai goûté plusieurs plats traditionnels de la wilaya parmi eux Chakhchoukha , Mhadjeb, j'ai assisté à un mariage à Tolga qui est dans les environs de la wilaya .Qui m'a attiré ses traditions qui sont totalement différents par rapport à nos traditions » [...] « Le 4^e jour j'ai déplacé à Timghad qui est l'une des reliques romaines et le théâtre romain »

Les pratiques rédactionnelles d'ordre culturel et interculturel, en ce contexte, affirment l'importance de la construction sociale de la culture, spécialement dans un contexte pluraliste pour produire un récit de voyage, on contribue à créer des sentiments d'appartenance et de cohésion, en affrontant les conflits de normes et de culture (Costa Lascoux 1991, Dasen 2000).

De façon générale, l'éducation interculturelle a donc pour but de prendre en compte la diversité culturelle de la société et interculturelle d'une région à une autre et de donner les « outils » aux élèves pour mieux comprendre les autres à travers les études de texte et le respect des consignes pour rédiger un récit ou autre.

⁸³ Les mots soulignés sont les erreurs commises par les apprenants-scripteurs, nous avons relaté les passages tels quels

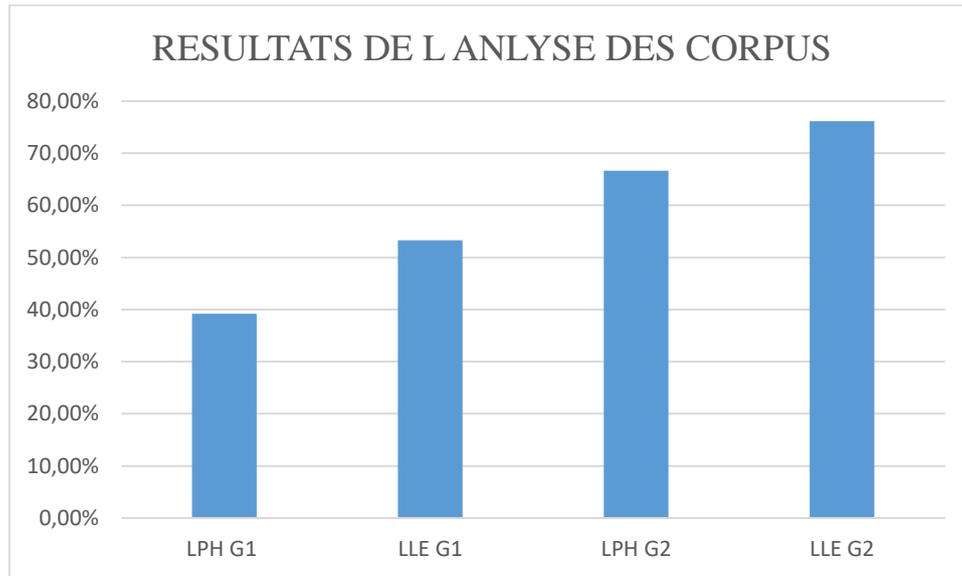


Figure n° 11 « Représentations graphiques des résultats globaux des groupes témoins et pilotes »

Nous constatons que les résultats du G1 (groupes témoin) sont inférieurs à ceux du public pilote (G2) et pourtant, initialement et selon les enseignants, le niveau du groupe « Lettres et langues étrangères » est d'un niveau supérieur au A2.2, c'est-à-dire, le groupe témoin LLE dépasse le niveau du groupe LPH G2.

Conclusion du chapitre 6

L'ensemble des textes produits lors des ateliers d'écriture du texte littéraire réalisés au cours du semestre ainsi que les textes « récit de voyage » lus par les groupes pilotes, nous ont permis d'observer comment les apprenants se sont adaptés aux pratiques d'écriture du texte littéraire, qui leur ont été proposées. L'ensemble des groupes 2 LLE et LPH G2 ont réussi à s'approprier certaines caractéristiques de la transgénérification de la narration, lors de la réalisation des tâches d'écriture. La plupart d'entre eux ont cherché à améliorer leur production en inventant de nouvelles structures avec des idées originales et d'autres inspirés des textes déjà étudiés à travers la fonction « intertextuelle » et « interculturelle ».

Pour la fonction interculturelle, elle est omniprésente dans les deux corpus des groupes pilotes contrairement aux groupes témoins.

Pour la fonction intertextuelle, on la trouve surtout avec le Groupe pilote 2 LLE qui a un niveau hétérogène qui varie entre le niveau B1 et B2. Par contre, chez le groupe pilote LPH, elle n'est présente que dans une seule copie. Cette dernière est aussi inexistante chez les groupes témoins.

Conclusion de la deuxième partie

Cette progression nous renvoie à l'une de nos hypothèses de départ, celle qui concerne le rôle de la lecture du texte littéraire à travers la construction des compétences scripturales chez les apprenants d'une part ; et dans la prise de conscience de ce dont ils sont capables de créer d'autre part. En effet, les groupes pilotes ont appris à analyser des textes littéraires en acquérant une compétence générique, tout en appliquant eux-mêmes les structures et les procédés étudiés et en inventant de nouveau.

Notre question de départ est « Comment les apprenants réagissent-ils vis-à-vis de travail d'écriture littéraire ? Désir / Obligation ? », ce que nous avons constaté lors de nos observations de classes pendant les ateliers :

Les élèves des groupes pilotes ont réagi favorablement aux ateliers d'écriture. Leurs implications dans les activités proposées variaient en fonction de leurs compétences linguistiques, compétences inégales en raison de l'hétérogénéité des deux groupes. De plus, leurs compétences leur permettaient de s'affranchir du travail purement linguistique pour se consacrer sur la partie littéraire créative du travail. Ils se montraient impliqués et motivés : en ce qui concerne le groupe pilote « Lettres et philosophies » niveau initial et global est A2 leurs résultats étaient meilleurs aux deux groupes témoins de plus de 66%, cependant, les deux critères de réussite (interculturel et intertextuel) étaient très faibles selon les statistiques, l'arrangement des idées est là, le choix lexical est adéquat, ainsi que l'organisation syntaxique des productions écrites.

Pour le groupe pilote « Lettres et langues étrangères » leur niveau global est de B1/B2, leur taux de réussite est de 76 % avec une bonne exploitation du critère intertextuel et une excellente utilisation des passages interculturels dans leurs récits de 80%. Nous concluons qu'il y a différentes configurations de ces apprenants-scripteurs, certains se prémunissent d'un plan plus précis avant de rédiger. D'autres organisent leurs récits pendant la rédaction.

Enfin, nous pouvons dire que la qualité et les résultats des critères de réussite de la grille d'évaluation du récit de voyage des productions écrites des apprenants, sont la preuve de cette implication surtout avec un niveau intermédiaire à l'autonome pour l'expérimentation.

Arrêtons-nous un moment sur la démarche collaborative mise en place, et son impact aussi bien sur nous-mêmes que sur les enseignants.

La lecture subjective des textes proposés par nos soins avec les groupes pilotes G2. Nous tenons à préciser que cette démarche nous a appris à envisager différemment la littérature en et au-delà de la classe de FLE et à mieux saisir les effets esthétiques et culturels à relever pour la didactique de l'écrit littéraire. Nous sommes passée d'une approche théorique à une approche pratique de la littérature, plus adaptée à son public du lycéen, l'objectif est double : besoins linguistiques et réflexion sur la pratique de l'enseignement de la littérature dans une classe de FLE ; un effort pour que notre expérience se situe dans une perspective actionnelle, et non dans une perspective théorique moins adaptée à un public de lycéens non- spécialistes.

Du point de vue « linguistique », cette approche a facilité l'apprentissage de la langue française en contexte. Tous ses aspects ont été travaillés, par exemple la distinction entre le passé simple du récit et le présent de narration. En outre, l'écriture littéraire hypertextuelle suppose que le texte littéraire soit abordé à travers des extraits. Il est transposé dans un manuel sous forme de document authentique, et lu comme un document « extrait ». L'acquisition de la culture littéraire se didactise ainsi, par la lecture de plusieurs textes du même type narratif et genre littéraire, de la biographie de l'auteur, du siècle et du courant littéraire.

Il reste à dire que ces ateliers sont les plus sophistiqués de notre expérimentation. Ils s'adressaient à des apprenants qui avaient déjà choisi l'étude de la littérature pour leur formation en FLE selon leurs cursus au cycle secondaire ; Ces études ont été présentés dans une logique de progression à la fois linguistique et esthétique en didactique du FLE.

Troisième partie

*Lecture- écriture propositions didactiques dans
l'enseignement/apprentissage du texte littéraire en FLE*

Chapitre 7 : Recommandations et perspectives didactiques

Ce chapitre sera spécifiquement consacré à la didactique, il traitera la question des contenus d'enseignement, « de leur sélection, de leur élaboration, de leur traitement, des conditions de leur appropriation » (Halté, 1998, p. 122). Car il s'agit d'une didactique de la production écrite littéraire en rapport avec les ateliers d'écriture créative en classe de FLE, nous serons amenés à nous poser les questions suivantes : *que* faire écrire ? Et *comment* le faire avec des apprenants FLE de différents niveaux ?

Il est temps de nous interroger sur les présupposés contenus didactiques de ces programmes, ce qui va nous permettre d'aborder certaines questions qu'il faut se poser concernant la place à accorder à l'écriture littéraire dans un cours de langue écrite au cycle secondaire en FLE. Nous examinerons plus spécifiquement quelle peut être l'impact des résultats de notre travail de recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit créatif en FLE. À la lumière de l'analyse des textes produits sur un genre littéraire, nous essaierons de cibler certains objectifs d'apprentissage pour les apprenants. Et de manière générale, nous nous poserons notre question clé pour notre recherche : comment les ateliers d'écriture littéraire pourraient contribuer à développer une compétence de lecture et d'écriture ciblant les aspects : linguistique, interculturelle, et esthétique chez les apprenants « lycéens » en langue étrangère, c'est-à-dire la capacité à s'exprimer, à s'adapter aux caractéristiques des genres littéraires de la culture cible et à y trouver matière à une expression originale ?

À travers notre expérimentation, nous chercherons tout d'abord des éléments de réponses à notre question dans les travaux de didactique du français concernant la lecture subjective et l'écrit créatif, puis, nous nous demanderons comment la didactique de l'écrit pourrait tirer profit des ateliers d'écriture littéraire en tant que mécanisme, lequel il permet, d'abord, d'articuler des activités de lecture sous forme de *parcours* aussi, sur le plan scriptural, il offre un guidage spécifique du processus scriptural littéraire. Enfin, et sans prétendre à l'exhaustivité, nous débattons des avantages et des inconvénients de certaines stratégies d'enseignement, en revenant sur la production d'après modèle, et en proposant un modèle plus global, qui nous semble propice à l'enseignement de l'écrit créatif à un public du cycle secondaire en FLE.

7.1. Les questions antérieures à la didactisation de l'écriture du texte littéraire en FLE

Nous avons vu dans la première partie que les processus rédactionnels en langue étrangère sont dirigés par les enseignants, ces derniers proposent une consigne pour une production écrite qui a été mise en évidence, il y a maintenant plus de trente ans dans l'article de Hayes et Flower (Hayes et coll., 1980), une architecture rédactionnelle qui se décompose en niveaux de traitement. Cette approche cognitive, convertie, enrichie depuis lors par la succession de modèles (dont la revue a été faite par Alamargot et Chanquoy, 2001) n'a jamais été remise en question dans la mesure où il est admis que l'activité de production écrite mobilise des composantes : la formulation (mise en texte), la révision (le retour sur le texte) et la question de la transcription.

Le modèle de Hayes et Flower, établi à partir d'activités de rédaction en langue première, a été repris par différents didacticiens en s'intéressant à la production écrite en langue étrangère. Ce constat conduit alors, à l'idée du transfert des habiletés déjà acquises en langue maternelle, lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère. Il nous paraît nécessaire de trouver des outils à mettre en place par les enseignants en classe du FLE, afin de permettre à leurs apprenants du cycle secondaire, de transférer les compétences acquises, dans leur langue maternelle en lecture et écriture littéraire. À ce stade, on pourrait penser que le fait de réaliser des écrits littéraires en langue étrangère, suppose des lectures antérieures en classe en dehors de la classe en FLE et la maîtrise d'une compétence scripturale littéraire en langue maternelle. Si l'on a lu et pratiqué la littérature dans sa langue maternelle, on peut la pratiquer dans une autre langue même avec des moyens linguistiques simples.

7.1.1. Quelles sont les compétences à développer en atelier d'écriture du texte littéraire ?

En 1997, M. Adam définit le texte comme « une configuration réglée par divers plans d'organisation ou sous-systèmes en constante interaction et l'étude de ces interactions apparaît comme l'objet principal de la linguistique » M. Adam (p. 666). Ces sous-systèmes sont joints aux types de discours (narratif, explicatif, descriptif, argumentatif, etc.) ils caractérisent à leur tour, les genres textuels. Mais un récit, une argumentation ou une description ne sont pas forcément littéraires. La linguistique textuelle fournit une typologie générale, qui corde de côté les caractéristiques propres au message littéraire, qui ont été déjà abordées dans la partie précédente (ch. 5 pour Freud et ch. 8 pour Genette). En parlant de l'effet de la création littéraire sur le lecteur, S. Freud insiste sur deux points : la défamiliarisation ou « inquiétante étrangeté » que crée la littérature en changeant nos habitudes

perceptives et culturelles, et la capacité du texte littéraire qui permet à chacun de s'**immerger** et de se **projeter**, avec toutes les composantes de sa personnalité (raison, imagination, émotions, etc.). Ces deux phénomènes peuvent se développer par la distinction faite par Genette de deux types de littéarité :

« le domaine de la littéarité constitutive, réunissant la fiction (caractérisée par des spécificités logiques ou pragmatiques) et la diction (la poésie, définie formellement), deux champs d'activités verbales à visée esthétique institutionnalisée ; celui de la littéarité conditionnelle, comprenant les œuvres appartenant à des genres sans visée esthétique institutionnalisée [...], mais qui, dès lors lorsqu'elles font l'objet d'une attention esthétique, entrent dans le champ littéraire (Schaeffer & Todorov, « POÉTIQUE », Encyclopædia Universalis,) en ligne.

Deux possibilités d'identification de la visée communicative de texte littéraire. Lorsqu'un lecteur offre une valeur esthétique à un message non esthétique, on se trouve devant un cas d'incompréhension et d'échec de la communication esthétique entre le destinataire du message et son destinataire. Ce fait pourrait être expliqué par le phénomène de variabilité des goûts et/ou des générations. Cependant, lorsque le lecteur attribue une valeur esthétique à un message esthétique, on peut dire ici que la communication est réussie.

Ceci suppose que pour garantir les chances de réussite, on conçoit les conditions pour que les lecteurs potentiels se familiarisent et s'habituent d'une façon régulière avec la culture littéraire. Toutefois, cette familiarisation peut générer des risques au niveau de la construction des capacités à percevoir et à provoquer cet effet de et la mise à distance des stéréotypes. Nous avons démontré dans cette thèse, que l'écriture littéraire en atelier joue un rôle déterminant dans le maintien de ce délicat équilibre. En effet, les participants des groupes pilotes de l'atelier sont à la fois lecteurs et scripteurs, ils peuvent prendre connaissance de leurs disparités linguistiques, mais aussi culturelles, et orienter leurs productions en conséquence. L'avantage de l'atelier d'écriture est de donner une présence, un corps et une voix, à ce qui dans la pratique sociale de référence n'est qu'un concept : l'apprenant-lecteur construit.

Par ce fait, il faut anticiper un cadre de travail pour l'enseignant et ses apprenants, mettant en relation l'objectif de la lecture subjective des textes littéraires, de l'atelier d'écriture littéraire avec les objectifs de l'approche communicative et actionnelle en classe de FLE.

Nous avons choisi le schéma de Jakobson, pour de multiples raisons. Ce dernier donne une définition stable de la fonction poétique au sens de la production littéraire en général, caractérisée par un travail spécifique et cible sur la langue (*poetes* signifiant en grec fabricant ou artisan). Il permet d'étudier cette fonction dans les textes où elle est dominante, mais

aussi dans ceux où elle est secondaire, Jakobson replace la fonction poétique : dans l'ensemble des fonctions du langage, ce qui permet alors de mieux articuler les différents apprentissages du CECRL (linguistique, pragmatique et sociolinguistique) avec l'objectif de production littéraire.

Dans le tableau ci-dessous, nous reproduisons les 6 facteurs du schéma de la communication verbale de Jakobson, avec ses six fonctions qui y correspondent, pour les relier ensuite aux objectifs génériques d'apprentissage en FLE, lorsqu'il s'agit de produire en atelier d'écriture littéraire.

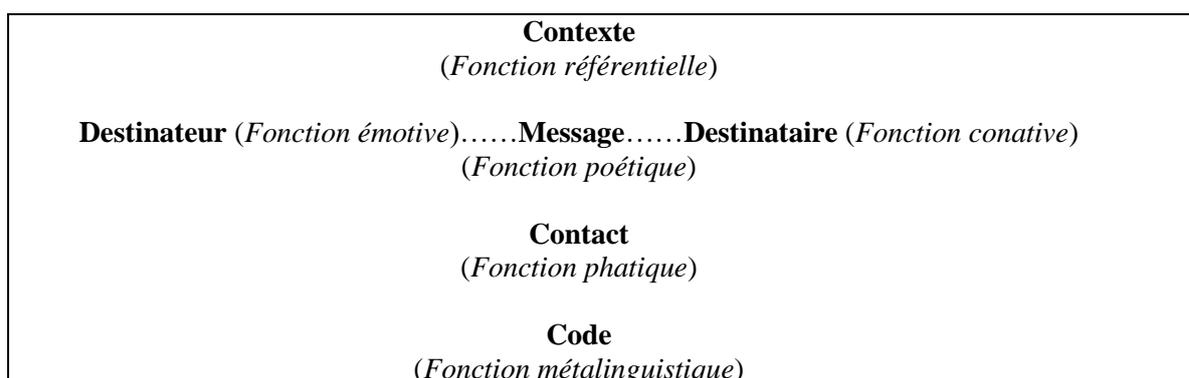


Figure n°12 : Schéma de la communication verbale de R. Jakobson (1963), extrait du « Essai de linguistique générale », Édition Points, pp. 214-220.

En appliquant ce tableau aux récits de voyage produits en atelier, nous allons spécifier pour chaque fonction du langage les types d'apprentissages qu'ils permettent à l'écrit. Nous commençons en premier lieu par la fonction *métalinguistique*. C'est cette fonction qui est la plus souvent associée à l'apprentissage d'une langue étrangère. En réalité, on juge qu'une langue en général, n'est maîtrisée que si l'on connaît son système. L'avantage de l'atelier d'écriture est de permettre de travailler les structures « systèmes » de la langue en contexte, à partir des textes produits par les apprenants eux-mêmes (la morphosyntaxe, l'accord, la conjugaison, l'orthographe, la phonétique, l'impropriété, etc.). Nous donnons quelques exemples de notre corpus : **LPH-3 G2** « Nous avons pris un taxi, diraction de la province de Tlemcen... » le fait d'écrire le mot (diraction) au lieu de (direction) montre que l'apprenant a un problème de son qui relève de la phonétique, comme le cas également du LPH-15 qui écrit (du tue) au lieu de (du tout), (saudain) au lieu de (soudain) chez le **LPH-6**. Le **LPH-4 G2** utilise (vasement) au lieu de vastement, ce qui est un problème de lexique. Le **LPH-13 G2** met (on) le pronom indéfini au lieu de (nous), il s'agit ici d'un problème d'impropriété, l'apprenant a utilisé un pronom indéfini pour représenter le voyage en famille au lieu de la première personne au pluriel.

L'analyse des réalisations des récits de voyage dans une région en Algérie dans le corpus des groupes pilotes « Lettres et langues étrangères » G2 montre également que, même lorsque les apprenants ont déjà atteint un niveau plus avancé B1/2 en FLE, comparé au précédent corpus, l'emploi des différents temps verbaux entraîne des erreurs dans leurs productions. L'effort doit alors porter sur la mise en relief et l'expression de l'antériorité. Pour la concordance des temps, nous avons vu que, chez certains à ce que nous aurions pu penser, elle est relativement bien maîtrisée, par la majorité des apprenants. Elle pourrait être un objectif d'apprentissage pour les autres.

De la même façon, le fait de sensibiliser les apprenants-lecteurs-scripteurs aux éventuels changements dans l'emploi des temps verbaux entre une séquence à dominante narrative et une autre à dominante descriptive, entraîne également le fait de leur montrer que le verbe introducteur, peut avoir différents modes et temps et que dans certains cas, il faut utiliser le présent de narration. Enfin, il faudrait insister aussi, sur les différents procédés de ponctuation : deux points pour précéder des numérations et une exploitation des virgules dans le procédé, etc. Toutes ces difficultés à surmonter, sont mises en exergue lors de la phase d'amélioration des écrits littéraires des apprenants, et donnent lieu à des apports grammaticaux ciblés.

La fonction informative (référentielle) comporte deux volets : le rapport de l'univers représenté à la réalité (historique, culturelle, géographique, sociale, etc.), et le rapport de l'univers fictionnel en lui-même, c'est-à-dire sa cohérence interne. Cette fonction met en jeu la notion d'interculturalité. En effet, l'univers représenté dans un texte littéraire est toujours plus ou moins éloigné de celui du lecteur. Cet écart peut avoir de différentes causes : décalage géographique, historique, linguistique et culturel.

C'est au début du projet d'écriture dans l'atelier d'écriture littéraire que l'on choisit l'univers, que l'on va représenter. Lorsque les apprenants-scripteurs ont la possibilité de faire ce choix eux-mêmes, cela engage une réflexion sur les connaissances qu'ils ont ou qu'ils n'ont pas sur l'univers qu'ils comptent évoquer et sur sa convenance avec le genre littéraire qu'on a choisi. En revanche, lorsque l'univers fictionnel est déjà décidé par la consigne (comme c'est le cas dans les consignes d'écriture), les apprenants-scripteurs sont quand même obligés d'acquérir une connaissance globale de cet univers pour pouvoir y intervenir. D'où la nécessité de recontextualiser les textes abordés avec des indices extérieurs qui fournissent des informations sur l'univers représenté, son histoire, sa langue, ses mœurs.

Il reste que tout travail d'hypersexualisation réclame une importante préparation culturelle. C'est pourquoi, il convient surtout aux formations qui sont ciblées sur les apprentissages littéraires directs concernant la production littéraire, ou indirecte concernant le contexte des œuvres réécrites. Avec la lecture subjective des textes de Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du Monde, 1771, Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851 et le texte ajouté pour les LLE G2 l'évaluation formative, texte « Mon Voyage », Site net Pays d'Afrique. Les étudiants ont pris connaissance des mécanismes de transgénérisation pratiqués par les auteurs eux-mêmes, aidés en cela par la présentation de l'auteur de l'œuvre, et du genre du texte au cours de la lecture de ces récits de voyage.

Les apprenants ont appris à distinguer la narration de la description. Ils ont saisi la relation entre les deux structures, vues par le narrateur. En outre, ils se sont familiarisés avec les thèmes et la structure du texte viatique : la nature, l'architecture, les habitants sont au cœur de ces rédactions. Certains apprenants se sont appropriés les critères structurels du récit de voyage, et les ont transtylisés à la manière des textes étudiés (revoir les passages intertextuels). Le fait de présenter des passages descriptifs dans le champ du voyage en littéraire, a montré que la fonction référentielle n'est qu'une composante du message littéraire, celle qui relève de la fiction, et qu'elle doit être complétée par la forme.

La fonction *phatique* renvoie ici au médium, autrement dit aux conditions matérielles de la communication. Un avantage de l'atelier d'écriture littéraire est qu'il combine l'oral dans les phases de discussion, de construction et de réalisation des textes, et l'écrit dans les phases : écriture relecture, et réécriture. Cependant, les compétences orales et écrites qui sont travaillées ne sont pas symétriques dans ce contexte. L'oral présent, est conversationnel qui exerce la capacité à intervenir dans un débat et à travailler en groupe (groupes pilotes G2). Dans ce cadre, on ne prête pas attention à la correction linguistique (lexique, prononciation, niveau de langue), mais au bon fonctionnement de la coopération interlocutive entre apprenants-scripteurs et/ou avec leur enseignant. L'oral réfléchi n'intervient rarement que dans la phase de mise en voix et en scène des textes pour éprouver leurs qualités. Généralement, c'est les enseignants qui s'en chargent pour pouvoir les mettre en valeur, de même qu'il se chargent de taper les textes en corrigeant l'orthographe et la grammaire à la fin de chaque phase d'atelier (brièvement).

Pour l'écrit, il est clair que dans son état définitif et final, il doit se conformer aux règles linguistiques sous peine de n'être ni lisible ni compréhensible. Néanmoins, il importe de ne pas s'occuper trop tôt des problèmes linguistiques, car si les apprenants-scripteurs

s'interrompent pour surveiller les microstructures des textes, ils risquent de perdre de vue leur projet. Il leur faut une certaine expérience pour pouvoir gérer simultanément médo, micro, et macro structures. La lecture collective des textes est un moment crucial qui croise les deux médiums oral et écrit. Il reste à préciser que le médium oral permet aux apprenants-scripteurs de réfléchir sur les mécanismes de l'écriture, tandis que, le médium écrit ne permet pas de réfléchir sur les mécanismes de l'oral, mais, il peut contribuer à l'amélioration des capacités de description, d'argumentation, d'explication orales.

La fonction *conative* concerne l'objectif du destinataire à l'égard du destinataire, elle met l'accent sur le destinataire (récepteur), dans la situation de l'écrit littéraire, cela recouvre trois domaines : les idées, les registres, et les valeurs.

Dans les corpus, nous trouvons deux registres travaillés de façon explicite : le courant et le soutenu, la majorité des productions écrites puisent du registre courant, pour ceux qui ont exploité les figures de style, nous trouverons le registre soutenu dans certains récits. Pour les idées défendues par les textes, nous retiendrons un épisode **LL3-19 G2** « *Car nous sommes les voyageurs de notre propre vie, ainsi les voyages ne sert pas seulement à changer la routine, mais à changer les idées, voyager rend modeste* ». Enfin, pour les valeurs, nous citerons deux passages : « *...la famille était très gentille dommage que je ne comprenais pas leur dialecte. Ce fut un agréable repas. On est rentré le lendemain matin ravis et heureux.* » **LPH-9** : « *nous étions attirés par la voix d'une femme kabyle qui chantait, elle était assise sur une petite muraille, elle nous a offert une bouteille d'eau fraîche...* » On y décèle trois valeurs du voyage : la convivialité, la gentillesse et la générosité.

Une fois l'objectif soit déterminé, il est important que les apprenants-scripteurs réfléchissent aux stratégies pour l'atteindre. Les orientations de l'enseignant formateur de l'atelier consistent alors, à les sensibiliser aux différentes techniques qui permettent de développer un registre, de promouvoir des valeurs ou de convaincre. La principale difficulté est de persuader les apprenants-scripteurs qu'on n'obtient pas un effet en. La persuasion qui se sert de la fiction est toujours indirecte. Elle atteint son but grâce à l'effet de l'immersion fictionnelle qui amène le lecteur à se projeter dans les sensations, les sentiments et les réflexions des personnages :

LLE- 1 G2 : « Nous nous sommes imprégnés de l'histoire de cette belle cité [...] Le voyage n'était pas seulement un déplacement du corps, il est aussi et avant tout une extension de l'âme »

LLE- 3 G2 : « il y avait un désir d'aller vivre près des minorités des gens les plus éloignés » [...] « je ne peux pas décrire ce lieu, car je ne trouve pas les mots »

LLE-5 G2 : « il n'y a pas de mots pour décrire ce que j'ai ressenti, ce n'est pas une ville simplement c'est une ambiance de vie »

LLE-6 G2 : « ... j'étais émerveillé par sa beauté et son charme »

LLE-13 G2 : « ... je suis étonné par l'accueil que je reçois par ma tante et ses enfants, j'ai senti qu'ils m'ont trop manqué » [...] « j'étais touchée par les histoires des combattants »

LLE 19 G2 : « Nous nous sommes amusés là-bas »

LLE 20 G2 : « J'étais très satisfaite de ce voyage »

La fonction *émotive* du langage vient à travers les marques de la subjectivité de l'apprenant-émetteur dans son message. La pratique de l'atelier d'écriture littéraire donne l'occasion aux apprenants, qui ne préfèrent pas parler d'eux-mêmes à l'oral en public, de s'exprimer librement à l'écrit à travers la situation fictionnelle créée, de faire référence à sa propre situation d'étranger dans son récit, quand il arrive dans un nouvel endroit.

La découverte des contrées étrangères, la confrontation à une altérité fascinante, livrer un témoignage sur le monde, tels semblent être les premiers enjeux du récit de voyage et de son écriture. La réalisation de l'écriture viatique ne peut se passer d'une rencontre avec un Autre bien souvent principalement étranger au voyageur, mais qui lui est pourtant indispensable. Aussi, à partir du moment où nous pouvons considérer une dimension personnelle dans le récit de voyage. L'écriture autobiographique est précieuse dans ce contexte ; pour aider les apprenants- scripteurs à faire le lien entre l'espace- classe et la vie privée et sociale, entre la ville d'origine et l'endroit visité. Ce type d'écriture créative favorise l'implication des apprenants-scripteurs, mais également le décentrement ; puisqu'il faut qu'ils réfléchissent aux mécanismes de l'écriture, afin de faire partager l'image d'eux-mêmes qu'ils veulent donner à leurs lecteurs. Le guidage des deux enseignants consiste à instaurer un climat de confiance, ce qui exclut les corrections intempestives, pour que les apprenants-scripteurs puissent préciser dans quel sens ils veulent mener leurs confidences, et leur fournir les moyens d'atteindre leur objectif. L'atelier d'écriture est donc un équilibre nécessaire à l'atelier d'écriture hypertextuelle. Cela permet aux apprenants d'accéder à une écriture autonome.

Nous arrivons à la fonction *poétique* qui examine l'organisation du message lui-même. Cette fonction est proche de la fonction *métalinguistique*, par contre, ne porte pas directement sur la langue, mais plutôt sur l'ensemble des fonctions de celle-ci, tel qu'elles se manifestent dans le message. Elle est globale dans le sens où elle met en relation : les

acteurs, leurs objectifs, les moyens d'expression qui sont à leur disposition, ainsi que le message qui est en train de s'écrire. Il s'ensuit que cette fonction a deux dimensions.

Le simple fait d'écrire implique qu'on devienne attentif à tous les paramètres de l'écrit, et qu'on donne son attention sur le message, comme cible et non plus seulement sur les idées que l'on veut transmettre. Nous avons vu, précédemment, dans l'étude des fonctions qu'elles sont toutes liées à la fonction *poétique*, à partir du moment où on va du projet d'écriture à sa réalisation. Dans notre corpus, nous avons vu les traces de réécriture partielle (fonction intertextuelle) des apprenants-scripteurs pendant la rédaction.

L'autre dimension est spécifique, est celle de la littérature dans laquelle la fonction *poétique* domine. L'écriture littéraire renvoie à leur paroxysme trois caractéristiques fondamentales de l'écriture :

- a) Le souci de la forme y est d'une manière plus claire et explicite, que dans d'autres formes de productions écrites, parce que la réécriture, c'est-à-dire, la modification de la conception en fonction des effets de la réalisation, est déterminante. L'univers littéraire étant créé, inventé, sa stabilité est conditionnée par l'autoévaluation constante de l'apprenant-scripteur.
- b) La nécessité des codes dans la construction de la culture, et dans la transmission patrimoniale. La littérature est complémentaire, les œuvres contemporaines ne périssent pas les œuvres du passé. Celui qui veut écrire devra le faire en se plaçant à l'intérieur d'une culture qui lui préexiste. L'avantage de la culture littéraire, elle donne des repères à tous les niveaux utilisables, réutilisables, en garantissant la possibilité de communiquer avec le lectorat. Cependant, cet avantage a un revers : celui d'éteindre la créativité pour le respect des codes (genres, styles), et la fascination pour les textes littéraires du passé.
- c) L'engagement de l'apprenant-scripteur dans le projet de laisser une trace personnelle dans la culture.

Pour la réécriture, nous avons obtenu plusieurs exemples, c'est-à-dire faisant suite à une relecture-bilan et à une prise de décision concernant une deuxième phase d'écriture. Illustrons deux exemples de réécriture :

Pour passer de belle vacances voyagent à la ville de
 jijel que cette ville est une des plus belles villes en algérie
 est caractérisé par étal jijel à : la ville de jijel par
 paysages étonnants, nous y trouverons donc des montagnes
 rocheuse, des grottes et des Calcaires qui se sont formés au
 cours de millions d'années. Contient également des forêts
 vertes et des plage dans une combinaison unique, qui
 donne à la ville un paysage naturel vraiment troué
 possède de nombreux lieux touristiques comme l'île de
 Zayma Mousaouija qui est couverte d'arbres. Ce qui rend
 les touristes plus désireux et enthousiastes de découvrir
 l'île
 enfin c'est la ville mer merveille pour moi en algérie donc
 venez visiter ma belle ville car elle mérite bien votre
 visite.

1 jet

Le Voyage.

pour passer de belle vacances voyagent à la ville
 de jijel que cette ville est une des plus belles villes en
 algérie.

est caractérisé par W. Paysage jijel à :

- la ville de jijel par rocheuse, des grottes et des Calcaires
 qui se sont formés au cours de millions d'années.
- Contient également des forêts vertes et des plage dans une
 combinaison unique, qui donne à la ville un paysage naturel
 vraiment troué.
- possède de nombreux lieux touristiques comme l'île de
 Zayma Mousaouija qui est couverte d'arbres. Ce qui rend
 les touristes plus désireux et enthousiastes de découvrir l'île

enfin, c'est la ville-mer merveille pour moi en algérie
 donc, venez visiter ma belle ville, car elle mérite bien
 votre visite

Figures N° 13: Exemple 1 de la copie LPH-4 G2

Un jour au printemps ma famille et moi avons décidé
 de aller rendre visite à ma tante dans son petit village, alors
 rassemble toutes nos fournitures dont nous avons besoin.

D'après, le deuxième jour nous sommes allés et après
 notre arrivée une belle vue sur les types d'arbres et de hautes
 montagnes et ma tante nous a reçu avec toute joie et plaisir
 elle vit dans l'état à Saïda et plus précisément dans un village
 humidat hussider et c'est plus bel endroit que j'ai connu de ma
 vie, et donc je suis allé chasser avec mon cousin les oiseaux.

Ainsi, je dis que le meilleur endroit au le monde c'est
 en la nature de mon point de vue car c'est un lieu plein de
 vitalité et d'activité.

Un jour au printemps, ma famille et moi avons décidé
 d'aller rendre visite à ma tante dans son petit village, alors
 la famille a accepté cela, et nous avons rassemblé toutes nos
 fournitures dont nous avons besoin, et nous sommes allés le
 deuxième jour, et après notre arrivée une belle vue sur les
 types d'arbres et de hautes montagnes, et ma tante nous a reçu
 avec toute joie et plaisir, elle vit dans l'état à Saïda et
 plus précisément dans un village humidat hussider et c'est le
 plus bel endroit que j'ai connu de ma vie, et donc je suis
 allé chasser avec mon cousin les oiseaux, nous sommes montés
 dans les montagnes pour chasser depuis un endroit élevé, et à ce
 moment-là, j'ai vu la meilleure vue que je m'attendais de toute
 ma vie, et avec lui j'ai entendu des coups de feu et j'ai trouvé
 mon cousin tenant un gros oiseau.

Figures N°14 : Exemple 2 de la copie LPH-5 G2

La réécriture totale qui a consisté à délaissé le premier jet, et à le reprendre en le modifiant ; en faisant une mise en forme et à faire distinguer les parties du texte dans le l'exemple 1 ou à le reprendre, en le modifiant et en ajoutant la fin de l'épisode comme le cas de l'exemple 2. Dans les deux exemples cités, nous voyions que le scripteur, en réalisant son texte, s'est rendu compte de l'aspect spiral des trois phases de l'écriture (écriture- relecture-réécriture). Il a relu la première partie du texte en l'évaluant de façon réflexive, ce qui lui a permis de l'enchaîner harmonieusement avec la fin. C'est un exemple intéressant de réécriture autonome dans une tâche d'écriture hypertextuelle.

Par conséquent, l'écriture hypertextuelle entre le 1^{er} jet / entre les textes lus lors de l'activité de compréhension écrite avec la production écrite finale, est le moyen le plus courant pour faire approprier les codes littéraires. Du point de vue didactique, il faut combiner plusieurs paramètres : linguistiques, culturels et littéraires qui peuvent se contrarier.

7.1.2. Implications de l'enseignement de la production écrite créative à un public FLE

L'apprenant-scripteur est encore plus susceptible de se retrouver en situation de surcharge mentale en langue étrangère : quelles stratégies d'enseignement pour permettre d'éviter cette situation délicate ?

Étant donné l'interdépendance qui existe entre les compétences rédactionnelles et les compétences linguistiques, les stratégies d'enseignement devraient au moins varier en fonction du niveau linguistique de l'apprenant-scripteur ; notre constat n'implique pas que les tâches d'écriture soient différées, jusqu'à ce que l'apprenant scripteur ait acquis une certaine maîtrise linguistique, et que ces tâches soient adaptées en conséquence. Par exemple, dans notre corpus, les tâches d'écriture littéraire proposées pour les 2 A.S groupe 2 « Lettres et philosophies » : La consigne a été choisie et traitée en fonction du niveau des élèves A2. En revanche, pour le groupe « Lettres et langues étrangères » leurs niveaux varient entre B1/2, l'évaluation adoptées, était plus exigeante, d'une part parce que le niveau des élèves le permettait, et d'autre part, parce que le groupe-classe avait déjà choisi l'option-Littérature en LE pour sa formation en langue.

En ce qui concerne les stratégies d'enseignement pour le niveau dit débutant, nous savons qu'au début de l'enseignement-apprentissage d'une langue, les tâches demandées doivent être simples et claires, afin de permettre à l'apprenant de se focaliser sur les aspects formels de la langue cible, ce qui est nouveau pour lui. Il faut prévoir des tâches d'écriture littéraire qui lient étroitement la créativité, aux structures linguistiques tels : virelangues,

jeux de mots, exercices oulipiens etc.

Les épreuves de production écrite du DELF A2 en donnent de bons exemples : s'excuser, remercier quelqu'un par mail, publier une annonce pour proposer un trajet, demander des précisions... On pourrait également envisager de faire rédiger, après en avoir lu et observé plusieurs, genres textuels courts dont la textualisation est fortement routinisée : une affiche annonçant un spectacle, une petite annonce, ou une carte postale.

Dans la même organisation d'idées, J.-C. Beacco (2007) montre que les textes-phrases ne sont pas si rares, et propose de faire créer par les apprenants une devise imaginaire, pour un pays imaginaire, à partir de l'observation d'un corpus de devises nationales. Cela va de pair avec notre expérimentation menée. Les tâches d'écriture littéraire proposées, visaient à aider les apprenants-scripteurs à se départir de leur vision fonctionnelle de la langue écrite, tout en leur montrant les différentes manières qui existent pour l'exprimer dans une langue, sont justifiées selon les situations de communication. À partir de leurs productions, ils se sont rendu compte de ce qu'ils sont capables de créer, et peuvent identifier les problèmes de langue à résoudre dans la phase d'amélioration du texte.

Concernant les stratégies d'enseignement aux niveaux : intermédiaire et avancé (à partir du niveau B1 du CECRL), l'objectif sera de conduire progressivement l'apprenant à accomplir des tâches complètes en production écrite, exigeant à la fois des compétences linguistiques et des compétences rédactionnelles, en plus de la planification. La compétence scripturale à partir de ce niveau, exige la capacité à rédiger des textes plus élaborés et plus longs. L'horizon littéraire peut se présenter comme un espace, permettant aux apprenants de découvrir de nouveaux procédés d'écriture et de se les approprier dans leurs rédactions. Cela leur permet de s'affirmer dans la langue étrangère, en contribuant à la prise de conscience essentielle à l'apprentissage linguistique lui-même.

7.1.3. Quelles activités de lectures et d'écriture ?

À la question du nombre et de la diversité des textes lus et des écrits à faire pratiquer s'ajoute la question du genre à privilégier : quel type de lecture à intégrer ? vaut-il mieux faire rédiger des écrits uniquement scolaires ou au contraire des écrits « sociaux », c'est des écrits que l'apprenant sera réellement amené à rédiger en dehors du cours, par exemple dans sa vie socioprofessionnelle ?

Ces rapports au texte que nous avons analysé semblent ainsi mobiliser l'apprenant-lecteur, articuler l'appropriation des textes, le plaisir de lire, et la mémorisation. Il n'est pas rare que

l'on se rappelle d'un texte parce qu'un élément, parfois en apparence insignifiant, peut créer un lien particulier avec soi, personnel : une description qui fait écho à une maison visitée, et voilà que ce passage par exemple, lu sera peut-être coloré de cette mémoire expérientielle, créant alors un univers partagé, qui restera éventuellement davantage gravé alors dans la mémoire ; rien ne disait que les volets de la maison étaient gris dans cette description, sinon le souvenir de cette maison. Rien n'était dit, et cet espace blanc a permis d'y inscrire une part de soi, sans trahir la parole de l'auteur : c'est là l'espace de créativité du lecteur...

Cette observation, certes très simple, nous permet d'observer que ces stratégies subjectives, notamment identificatoires, paraissent favoriser un rapport au texte qui intéresse les élèves.

Leur mobilisation est plurielle : élèves et enseignants aussi, ont noté une entrée dans le dialogue avec le texte facilité pour certains, des échanges entre pairs en plus grand nombre, mais aussi, une attention plus marquée aux propos de l'enseignant. On pourra aussi souligner les réactions des deux enseignants avec les deux groupes pilotes, qui ont vu leurs rapports aux élèves et les interactions entre pairs modifiés par l'inscription de ces stratégies. La relation texte /élèves/enseignants a dès lors aussi été modifiée. L'inscription réfléchie d'une approche subjective dans le cadre de la lecture littéraire que nous avons proposée, semble ainsi favoriser l'activité de l'élève dans sa lecture/écriture.

On retiendra également les formes de retenues, craintes ou prises de distance face à cette lecture, qui pour certains déroge à une « tradition », ou qui pour d'autres ne peut s'ajouter dans un enseignement scolaire pour des raisons de temps et de cumules à l'égard des cours et des leçons avec les autres matières.

L'inscription de ces stratégies dans le cadre d'un apprentissage du FLE, permettrait une mise en relation plus explicite avec les compétences et les attendus des programmes scolaires, une approche *métacognitive* favorise une meilleure appropriation des stratégies par les élèves et donc, une activité plus effective de ces derniers en cours de lecture. Cela mène aussi, à mieux comprendre l'articulation de la lecture subjective, sa possibilité et sa nécessité.

Le lien évoqué avec la représentation mentale est un élément essentiel à prendre en compte aussi. Interroger sa représentation mentale d'un mot, d'un texte en favorise par ce fait, la compréhension puisque « le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet [...] où des pans entiers de la réalité font défaut » (Bayard, 1998, p. 127)⁸⁴. Donc, compléter sa lecture à l'aide de sa bibliothèque mentale d'images personnelles (de dispositions

⁸⁴ BAYARD, P. (1998). Qui a tué Roger Ackroyd ? Les Éditions de Minuit.

identificatoires ou relationnelles) favorise ce que Gérard Langlade⁸⁵ appelle la « concrétisation imageante »⁸⁶ du texte dans l'acte de lire. Dans le cadre d'autres séances autour de la lecture, cette mise en relation peut participer à ce que Langlade nomme « l'activité fictionnalisante » du sujet lecteur, c'est-à-dire sa capacité à structurer des scénarios, à partir de l'articulation texte-lecteur. D'ailleurs Langlade (2004, 2007, 2011) propose toute une théorisation de la lecture littéraire fondée sur ce principe, et qui conduit à ce que Bayard nomme « le texte singulier du lecteur » (1998). Cela peut aussi provoquer une dynamique dans le cadre d'un exercice d'écriture ou de mise en scène, ou à partir d'autres supports tels que l'image (Massol, 2017).

Enfin, le fait de faire de ces rapports au texte, des stratégies réfléchies, didactisées, semblent permettre de renouer des liens entre lecture scolaire et extrascolaire, mais aussi avec une forme de plaisir de lire la littérature à l'école. Sans se focaliser sur une approche plus analytique, visant à rechercher ce qui, dans le texte, a pu motiver ces rapprochements par exemple, ou les limites de la liberté du lecteur à fictionnaliser alors le texte source, ce rapport subjectif peut renforcer l'implication du jeune lecteur « apprenants en classe de FLE » en contexte scolaire. Cette forme de plaisir de lire, pourrait être liée une quête de sens qui est aussi une quête de soi, pour apprendre à connaître son identité, à se connaître comme lecteur, et à connaître les autres.

Plaisir de mieux comprendre et de s'appropriier des stratégies inscrites dans l'acte de lire, plaisir de se reconnaître donc dans le miroir des mots, de s'évader, de s'imaginer dans d'autre espace-temps, d'entrer dans la fiction. Plaisir fictionnel et plaisir esthétique, comme le souligne bien Jouve⁸⁷, peuvent là aussi être intimement et étroitement liés (2019). Ces plaisirs de lire, qui impliquent de manière plurielle l'apprenant-lecteur, doivent être le pilier de son apprentissage, pour qu'élèves comme enseignants repèrent et trouvent leur place, comprennent leurs rôles et se mobilisent tout au long du cheminement interprétatif. Là également, des pistes didactiques doivent être pensées, proposées, explorées, en classe comme en formation en FLE, pour ne pas tomber dans une sclérose stérile et contre-productive. Il s'agit finalement de comprendre ici qu'à travers ces formes de plaisir, « c'est le désir de lire que l'on vise, sous toutes ses formes », pour motiver les élèves tout au long de leurs futurs cheminements sur les voies de la lecture et de pouvoir les motiver pour l'écriture.

⁸⁵ LANGLADE, G. (2008). *Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire*. Figura, 20.

⁸⁶ Langlade s'inspire des travaux de Pierre Ricoeur : « Un texte est inachevé en ce sens qu'il offre différentes "vues schématiques" que le lecteur est appelé à "concrétiser", il faut entendre l'activité imageante par laquelle le lecteur s'emploie à se figurer les personnages et les événements rapportés par le texte. » (Ricoeur, 1985, p. 305).

⁸⁷ JOUVE, V. (2019). *Pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ?* Armand Colin.

Lors de l'expérimentation, nous avons choisi avec les deux enseignants qui ont participé à l'enquête, les textes que les apprenants ont lus en dehors de la classe FLE et collaborer sur les consignes à proposer aux enquêtés afin de respecter simultanément le programme et les exigences du projet didactique. Il faudrait se demander quels sont les éléments utiles pour le développement de la compétence scripturale des apprenants-scripteurs en FLE. L'analyse comparative des textes réalisés lors de l'atelier entre publics-témoins LLE/LPH G1 et LLE/LPH G2, a montré que les apprenants ont réussi à s'approprier la consigne d'écriture en respectant le cadre spatiotemporel évoqué dans l'hypotexte, tout en montrant une bonne maîtrise des techniques narratives, en adoptant des styles d'écriture appropriée qui favorisent l'ancrage de leurs récits, dans un registre réaliste et différent du contexte spatial de l'apprenant.

Quant aux enseignants des deux classes, ils avaient adopté pour leurs cours de langue écrite, des types d'écrits scolaires et sociaux pour cette enquête (le récit de voyage par ses caractéristiques) l'apprenant sera transporté par l'imagination que le texte lui inspire.

Ce transport imaginaire de l'apprenant-scripteur, survive de manière à créer ou à renforcer l'imaginaire du voyage et de l'espace qui privilégie le réel à la fiction et la narration, il va être structurée et aller au-delà de la simple énumération des dates et des lieux. Les apprenants auront la possibilité de rédiger en classe et en dehors de la classe.

Dans notre expérimentation, nous pouvons dire que les ateliers d'écriture littéraire tremplin, menés avec ces deux classes, ont permis aux apprenants de la classe LPH et LLE de découvrir un écrit social. Il s'agissait également d'un travail sur la langue en même temps et d'une structuration des événements avec des passages descriptifs.

7.2. Résultats de la recherche en didactique de l'écrit du texte littéraire en langue étrangère

Grâce à l'analyse du corpus des textes, il est possible de définir, pour le genre textuel abordé, des objectifs plus précis permettant de développer les compétences : linguistique, interculturelle et esthétique des apprenants. En fonction de leur niveau de départ et de celui auquel ils doivent atteindre par la suite. C'est pourquoi il ne faut pas tenir compte seulement du niveau de langue des apprenants, mais en plus, de leurs connaissances littéraires et de leur expérience, de l'écriture littéraire ou au moins, de l'écriture autonome et réflexive.

7.2.1. Objectifs pluriels d'apprentissage

Nous avons vu précédemment les objectifs d'apprentissage linguistiques, nous évoquons à présent les objectifs d'apprentissage littéraires et esthétiques. Pour cela, il faut reconnaître et faire la distinction des deux types d'écriture auxquelles nous avons initié les apprenants : l'écriture textuelle et l'écriture hypertextuelle. L'écriture textuelle en opposition à l'écriture hypertextuelle ; est une écriture qui ne part pas d'un texte antérieur (hypotexte), mais qui a à elle-même sa propre référence. On peut dire qu'elle est originale, si en réalité elle ne comportait pas une dose variable d'habitudes culturelles et de stéréotypes (cf. Dufays & Kervyn, 2012). L'atelier d'écriture textuelle repose sur ces deux ressources : les stéréotypes disponibles dans le capital culturel des apprenants-scripteurs ou leur environnement proche, et les consignes émises en amont ; bilatérales conçues pour les aider à gérer à la fois la forme et le contenu. Sur les stéréotypes, l'enseignant doit, selon le public, anticiper une phase d'acquisition, pour passer à une phase de distanciation de façon à pouvoir, par la suite, jouer des différentes attitudes énonciatives : critique, renforcement, transgression ou innovation. Pour les consignes bilatérales, il doit les adapter aux capacités linguistiques et rédactionnelles des apprenants-scripteurs.

Pour le deuxième type d'écriture, celui de l'écriture hypertextuelle. Lorsqu'on décide d'écrire en imitant ou en transformant un texte préexistant, la connaissance de ce texte : son genre, auteur, courant de pensée littéraire dans lequel il se situe, en plus de son contexte historique et civilisationnel, sont également de prérequis à la mise en route du projet d'écriture, puisque le scripteur devrait s'appropriier le programme d'écriture de l'auteur de l'hypotexte pour le modifier. Dans son texte, et selon les contraintes de la consigne d'écriture, l'apprenant devrait respecter certains aspects déjà présents dans le(s) hypotexte(s), il devrait aussi s'approprier certaines conventions, tout en laissant évidemment place à l'apparition de nouvelles structures, prouvant sa créativité et sa liberté d'expression.

Le repérage et la reconnaissance des formes d'écriture littéraire fonctionnent d'abord, comme outil d'analyse des textes patrimoniaux⁸⁸, ensuite comme outil de production des écrits. Ces outils étudiés en classe servent à l'étude d'un texte précis, mais aussi contribuent à l'autonomie des apprenants, qui accroissent leurs connaissances en les confrontant. Lors de la lecture littéraire, deux critères peuvent servir à classer les genres littéraires : le premier, relève de la forme proposée immédiatement reconnaissable : récit de voyage, récit d'histoire,

⁸⁸ Les textes patrimoniaux ou littérature patrimoniale soude une nation et constitue une sorte de pacte social et culturel, autour de valeurs emblématiques. Elle est même fondatrice, un peu malgré elle, de valeurs esthétiques, morales et éthiques. Elle induit une lecture à la fois plurielle et symbolique.

théâtre ... ; alors que la deuxième relève de la ou (des) intentions (s) portées par le texte sur les registres de langue : courant, familier, soutenu... et registres littéraires : comique, tragique, lyrique, etc. Nous estimons que ces classements peuvent être utiles pour atteindre des objectifs d'apprentissage littéraires.

En ce qui concerne l'écriture littéraire, la reconnaissance des registres présents dans les textes littéraires exposés, aide comme fil conducteur dans les productions écrites des apprenants dans la mesure où elle les sert à conformer leurs productions aux caractéristiques du genre étudié, aux thématiques, aux effets de narration et aux rôles des personnages, tout en leur laissant un écart de liberté, dans leur façon de se les approprier pour créer leur propre style d'écriture.

7.2.2. Approche plurielle pour développer une compétence discursive et interculturelle en didactique de langue étrangère

Dans l'analyse du discours, la notion de *compétence discursive* se laisse difficilement appréhender, car elle peut prendre des valeurs variables et qu'il n'est pas chose facile de faire, le partage entre cette notion et celle de *compétence communicative*. D'après P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002), on y recourt généralement pour réagir contre une conception purement *linguistique* de l'activité verbale et on la définit comme suit « l'aptitude à maîtriser les règles d'usage de la langue dans la diversité des situations » (p. 113).

Pour modèle de J.-C. Beacco (2007), la *composante discursive* fait partie, (avec la composante *stratégique* et la composante *formelle*), de la compétence de communication langagière, mais elle est principalement unie à la notion de genre. Elle est définie comme « la maîtrise des genres de discours », c'est la maîtrise des « formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication [...] Cette production verbale tend à se conformer aux régulations caractérisant ces situations [...] dans ses contenus que dans sa structure et ses réalisations verbales, plus ou moins ritualisées et contraintes » (p. 93 et p. 96).

Il résulte que la compétence discursive est la prédisposition à produire ou interpréter, en réception, un texte conforme aux contenus (conventions thématiques), organisations (rhétoriques) et stylistiques (choix de certains moyens linguistiques) du genre dont il relève. Il s'agit de permettre aux apprenants de se rendre compte des phénomènes d'appropriation subjective de la langue, aussi sur des interrogations que chacun peut avoir sur ce qu'il est possible ou non, d'exprimer avec les structures de la langue et du discours.

La construction de la compétence discursive en langue étrangère, demande que les enseignants et les apprenants prennent conscience de l'existence des types discursifs et des genres littéraires, comme singuliers universels indépendants des variables linguistiques ou culturelles de leur réalisation. Sur ce qui doit être fait en second lieu, les avis sont divergents. Pour Beacco (2007), les enseignants devraient aider les apprenants à s'appropriier les conventions des genres pratiqués dans la culture. Selon lui, les effets néfastes de la méconnaissance des conventions textuelles se font sentir d'autant plus que la compétence langagière de l'apprenant est élevée.

Notre vision est différente. Nous pensons que la méconnaissance des conventions textuelles n'a pas seulement des effets néfastes, du moins en littérature. Nabokov, russophone a écrit en anglais et Beckett anglophone, a écrit en français ; pour s'en tenir à ces célèbres exemples. L'appropriation des conventions littéraires contient plusieurs étapes et dépend aussi de la culture d'origine de l'apprenant. D'autre part, il est risqué de le couper complètement de sa culture d'origine parce que si on le fait il n'accèdera pas à la notion d'"universel singulier littéraire transversal » aux différentes civilisations. Nous estimons que l'apprentissage des conventions se fasse dans une perspective plurilingue et interculturelle, plutôt que dans une situation d'imitation de surface des codes de la culture cible.

La prise de conscience de la différenciation culturelle des genres, doit se faire en premier lieu chez les enseignants, pour qu'ils puissent ensuite y sensibiliser leurs apprenants. Les enseignants ne sont pas des locuteurs natifs de la langue enseignée. Il leur faut alors, intérioriser les conventions des différents types d'écrits qu'ils devront enseigner durant leur cursus, si bien qu'elles peuvent leur sembler « naturelles » au moment qu'elles ne sont que le fruit des apprentissages menés, dans une certaine culture éducative.

Comment peut-on faciliter cette prise de conscience pour les enseignants ? En formation initiale, il faudrait déjà introduire dans le cursus universitaire, une solide formation à la didactique de la littérature comparée. On pourrait réfléchir donc, à la mise en place d'un dispositif dans les cursus de didactique du FLE dans les universités algériennes, et qui comprendraient la découverte d'une langue et cultures éloignées, dans le but de montrer aux futurs enseignants les répercussions que peut avoir l'apprentissage de la littérature "Autre" par une langue étrangère chez les étudiants, ainsi que le sentiment d'insécurité qu'il entraîne. Cette sensibilisation à une langue étrangère et à des cultures littéraires, ne permet pas à l'apprenant d'améliorer ou de développer une véritable compétence scripturale en langue acquise, ni finalement, de découvrir des activités d'apprentissage qui ne lui sont pas familières.

Pour faire comprendre aux futurs enseignants du FLE, qu'il n'est pas facile d'écrire un texte d'un genre littéraire dont les conventions diffèrent de celles auxquelles on est habitué, nous pourrions prévoir de les faire participer à des ateliers d'écriture créative, dans une langue étrangère qu'ils maîtrisent suffisamment (du niveau B1 et plus du CECRL), pendant les cours ces futurs enseignants observeraient et produiraient des écrits créatifs nouveaux pour eux. Cette expérience serait, sans aucun doute, bénéfique dans le sens où ils seront conduits à s'approprier des conformités scripturales, et à mesurer la pertinence des écarts stylistiques qu'ils produiront.

La prise de conscience de la différenciation culturelle des écrits, peut s'interpréter par différentes stratégies d'enseignement, ainsi on peut supposer que cet enseignement sera essentiellement attentif, aussi bien au choix des points de langue, des activités d'écriture qu'aux consignes dans un projet didactique. Il est indispensable de partir d'abord des consignes à contraintes formelles, comme l'écriture d'une poésie à forme fixe, puisqu'elles guident le scripteur dans sa production. Il faut aussi, recourir à l'écriture autobiographique qui implique (à titre personnel) les scripteurs dans la tâche d'écriture. Enfin, il faut également gérer les contraintes hypertextuelles, en insistant sur l'originalité des stratégies d'appropriation. Par ce fait, dans ces conditions, elles n'étouffent pas la créativité des apprenants-scripteurs, au contraire elles engendrent une opportunité d'accroître la culture personnelle, de s'ouvrir au monde fictionnel, et surtout au monde réel, de la sorte que l'apprenant s'ouvre sur une source d'inventivité et de créativité, en un mot : de liberté.

7.2.3. Appropriation des conventions des genres pratiqués dans la culture acquise

Dans l'étude, Y. Takagaki (2000) voit qu'un bon nombre d'apprenants japonais ne parvient pas à rédiger des textes adéquats en français. Il montre que ceux qui ont un niveau intermédiaire, font de remarquables progrès lorsqu'on leur donne des modèles de textes à imiter et s'appuie par conséquent, sur le recours aux modèles textuels dans l'enseignement de la production écrite en FLE.

Nous retrouvons cette proposition chez plusieurs didacticiens, qui s'intéressent à l'enseignement de la production textuelle littéraire et notamment en FLE, tels que Cornaire et Raymond (1999), J.-C. Beacco (2007). En plus, sans parler toujours explicitement des modèles textuels, d'autres auteurs conçoivent l'apprentissage de l'écrit sur une observation, voire une analyse approfondie des textes en langue acquise, comme Moirand (1979) et Vigner (1982). Dans leurs ouvrages, la problématique du « lire pour écrire » est souvent posée, non pas pour apprendre à rédiger par simple imprégnation des écrits, mais surtout

pour former à l'analyse réflexive des textes, une méthodologie que Beacco (2007) appelle par « la production sur modèle », laquelle représente, à notre connaissance, le premier essai de modélisation d'une stratégie, qui vise à l'amélioration de la compétence *discursive* et *interculturelle* en FLE. Remarquons par contre, que cette démarche du « lire pour écrire » aboutit surtout à approfondir la lecture analytique dans les cours de compréhension écrite. Connaître cependant les mécanismes de production d'un texte, n'assure pas que l'on puisse en produire un soi-même. La lecture analytique augmente certainement, les savoirs sur la littérature, mais peut avoir des effets négatifs sur la production écrite en l'inhibant, ou en l'empêchant de mesurer les différences entre la situation du texte lu et analysé, lors des cours de compréhension écrite et celle du texte que l'on aura à produire, ou en enfermant l'écriture dans une démarche d'une imitation inconsciente.

Conclusion du chapitre 7

La démarche que nous avons choisie, opte pour le premier jet d'écriture et l'activité de lecture des textes en amont et en aval de la séquence pédagogique, faire des cours par la suite sur les points de langue, proposer après l'activité de la préparation à l'écrit, puis finir sa séquence, par l'activité de production écrite d'un genre littéraire. Cette stratégie revêt un intérêt double.

Avec l'écriture hypertextuelle, elle explore la problématique de « lire pour écrire » et l'« écrire pour lire » ; elle conduit à l'appropriation des structures des textes (à travers des lectures subjectives) et les stratégies d'écriture (à travers le 1^{er} jet), en remontant aux potentialités des textes et en travaillant souvent avec des corpus multiples d'hypotextes. Ainsi, nous avons pu remarquer, que cela permettait de mettre en place une approche concrète du système textuel, comme la cohérence narrative de l'œuvre intégrale dans l'interpolation. Elle débouche donc, sur une approche des textes non seulement analytique, mais aussi fonctionnelle et globale.

Nos recommandations et perspectives didactiques, explorent les questions antérieures à la didactisation de l'écriture du texte littéraire en FLE, en se posant les questions suivantes : quelles sont les compétences à développer en atelier d'écriture du texte littéraire ? Quelles sont les implications de l'enseignement de la production écrite créative à un public FLE ? Quelles activités de lectures et d'écriture faut-il proposer aux apprenants ?

Les résultats de la recherche en didactique de l'écrit du texte littéraire en langue étrangère, répondent aux objectifs pluriels d'apprentissage évoqués dans ce chapitre. Ceci étant, nous nous sommes focalisée sur la proposition d'une approche plurielle pour développer une

compétence discursive et interculturelle en didactique des langues étrangères. Il était primordial aussi, de mettre en lumière les pratiques visant l'appropriation des conventions des genres pratiquées dans la culture acquise.

Chapitre 8 : De la production sur modèle à une réalisation d'un projet d'écriture

En s'appuyant sur des recherches en psychologie culturelle, anthropologie, littérature et linguistique, A.-C. Purves et W.-C. Purves (1986) soulignent que l'activité d'écriture prend place dans un contexte précis, que chaque culture propose différents modèles de textes, qui peuvent varier selon les critères suivants :

- ✓ La mise en page ;
- ✓ La quantité et le type de l'information ;
- ✓ Les formes linguistiques ou stylistiques ;
- ✓ La structure de cette information.

Nous remarquons que les critères de différenciation, ressemblent à ceux qui permettent de distinguer les différents types de textes (contenu, style, organisation, etc.) il s'agit de notions unies. J.-C. Beacco (2007) définit le modèle de texte, tel un ensemble de ressources mises à la disposition des apprenants :

Par modèle on entend, en fait, un ensemble de ressources [...] de nature structurelle et linguistique, que les apprenants sont mis en condition de s'approprier, au moins partiellement, pour construire à leur tour des textes comparables, mais inédits (op. cit. p. 233).

La didactique contemporaine ajoute aussi des ressources à imiter fournies par l'analyse du discours (caractéristiques du/des genre(s) discursif(s)) et la linguistique textuelle (phénomènes garantissant la cohésion textuelle). Nous pouvons dire également, pour que l'apprenant comprenne la fonction discursive et textuelle de ces différentes ressources, il faudra qu'il ait l'opportunité, de les observer dans un ou des texte(s) relevant du genre visé. Beacco (2007) veut modéliser cette démarche qui, d'après lui :

...se fonde sur la compréhension réflexive d'un (ou de plusieurs) texte(s) appartenant à un genre de discours déterminé, pour conduire à la production progressive d'un texte qui s'approprie, en phases successives de mises au point, un nombre de plus en plus important de caractéristiques structurelles et linguistiques définissant le genre (op. cit. p. 230).

Concernant le mode opératoire, de la production sur modèle se divise en deux temps :

- Une première phase d'exposition au modèle de texte : analyse réflexive sur un ou des textes, pour en repérer les caractéristiques et les approprier. Dans cette partie, il s'agit de

localiser le genre à produire et d'en identifier les caractéristiques capables de servir de ressources au moment de la rédaction d'un texte relevant du même genre.

- Un entraînement systématisé à la production d'un texte écrit, correspondant au modèle qui en respecte les caractéristiques repérées ; nous signalons que le caractère progressif du processus de production comprend plusieurs réécritures (hypertextuelles). Dans cette phase d'entraînement, Beacco propose de suggérer à l'apprenant des activités et exercices d'écriture limités permettant à chacun l'appropriation d'un type de séquence identifié dans le modèle textuel, par exemple : comment illustrer ou comment comparer, etc. Dans un second temps, il est faisable de demander à l'apprenant de rédiger un texte entier relevant du même genre que le modèle textuel déjà étudié.

Notre expérimentation a suivi ce mode opératoire avec des lectures subjectives en plus. En partant d'un entraînement fragmenté préalable. Nous sommes partie du projet global d'écriture proposé par une consigne. Par rapport à l'approche de Beacco, la nôtre se distingue, dans la phase de lecture par une lecture subjective puis analytique, et dans la phase d'écriture, par une écriture du projet, après avoir fait des exercices d'entraînement comme le dicte le programme officiel. Pour les classes LPH/LLE G2, les tâches d'écriture littéraire proposées, commençaient par la découverte et l'analyse des stratégies d'écriture (des) texte(s)-déclencheur(s), remontant jusqu'aux possibilités non actualisées par l'auteur. Elles ont ensuite donné lieu à une négociation de la conception et de la réalisation du projet à l'intérieur du groupe. L'écriture du récit de voyage a bénéficié de deux phases. La première était collective durant la lecture des textes ; tandis que la seconde était individuelle pour la rédaction. Le progrès des compétences entre les deux, s'explique par le fait que le travail en groupe, par l'échange des points de vue intersubjectif qu'il admet, a préparé l'intériorisation de point de vue du lecteur par les apprenants- scripteurs lorsqu'ils ont écrit seuls.

L'écriture hypertextuelle encadre l'initiative qui est étroite et limitée, c'est pourquoi elle ne permet absolument pas d'accéder à l'autonomie. Pour l'écriture textuelle, elle initie directement à la responsabilité dans les choix d'écriture, mais n'en garantit pas l'originalité. L'apprenant-scripteur doit en effet, acquérir un peu d'expérience pour mettre à distance les stéréotypes. Cependant, le modèle que nous proposons n'est pas contradictoire avec le modèle de Beacco. Car celui-ci, concerne l'étape préalable à l'entrée dans le projet d'écriture, qui est l'acquisition des habiletés scripturales présumées par un genre, sa complémentarité avec le

nôtre qui entraîne d'ailleurs la possibilité d'intervertir l'ordre et d'injecter à certains moments du projet, des phases d'exercices ciblées pour renforcer la compétence d'écriture globale.

8.1. Exigences et atouts du Modèle général de la Didactique de l'Écriture du texte littéraire (MGDETL)

Si nous désignons le modèle général de la didactique de l'écriture littéraire comme démarche didactique, nous devons déterminer en premier lieu ses exigences et ses atouts sur les trois niveaux que nous allons spécifier :

- Production sur modèle,
- Écriture hypertextuelle,
- Écriture textuelle.

8.1.1. Production sur modèle

Le premier niveau de la production sur modèle, correspond à ce que Schaeffer (1999) nomme d'imitation de surface, qui est « l'imitation de la manifestation phénoménologique », qui « vise pour l'essentiel une adéquation mimétique au niveau perspectif » ; en essayant « de reproduire les détails perceptuellement les plus prégnants du comportement imité » (p. 74). Il précise également que « ce type d'imitation a surtout une fonction sociale ». En effet, « le mimétisme de surface aboutit à une homogénéisation des signaux comportementaux ». Il faut dire que « celle-ci est susceptible de faciliter les relations entre les humains » (op. cit. p. 75). C'est exactement le rôle qu'attribue Beacco à la phase d'exposition, au cours de laquelle les futurs apprenants-scripteurs sont censés repérer, pour les reproduire ultérieurement : les principaux stylèmes⁸⁹ qui signalent un genre.

L'ingénierie de ce niveau est régie sur les principes suivants :

- ✓ Réalisation d'un inventaire des genres littéraires que les apprenants auront sans doute à produire ;
- ✓ Recherche des textes relevant de ces genres ou de genres proches comprenant par conséquent les régularités relevées ;
- ✓ Détermination des régularités structurelles de ces genres ;
- ✓ Décomposition des compétences génériques en sous-compétences (insertion des didascalies dans un dialogue théâtral, ou une description dans une narration

⁸⁹ Le stylème est une abstraction opératoire, c'est un principe aux effets bien réels, permettant de construire des combinatoires stylistiques. Mais les réalisations occurrentes de ces combinaisons se constatent sous la forme du style matérialisé dans des textes.

romanesque), et le choix qui se porte par la suite sur, des supports et des consignes appropriés pour les faire travailler.

8.1.2. Écriture hypertextuelle

Le deuxième stade, est l'écriture hypertextuelle, qui correspond à la profonde imitation, celle qui cherche à imiter la logique de la démarche d'une action. Schaeffer parle d'« imitation réinstanciation » (op. cit. p. 98). Il différencie le rôle de l'apprenti-chasseur au mime, qui imite le chasseur et montre qu'ils ne sélectionnent pas les mêmes signes. Le mime cherche à remémorer la chasse, par contre le chasseur novice essaie d'amener un butin. Il sera plus sensible aux formes techniques et stratégiques de l'activité. C'est comme cela que l'écriture hypertextuelle apprend à écrire en apprenant à reconnaître « la structuration hiérarchique de la séquence actantielle et donc sa finalité réelle » (ibid.). On aura noté, par exemple, que dans l'interpolation d'un élément important de l'écriture romanesque a échappé aux apprenants, le raccordement entre passages narratifs et descriptifs, qui ne doit jamais entraîner uniquement du type descriptif seulement, alors qu'ils avaient identifié lors des activités de lecture et d'analyse de texte, que le récit de voyage est narratif avec des passages descriptifs.

L'ingénierie de l'écriture hypertextuelle s'inscrit avec les principes suivants :

- ✓ La sélection des supports de groupements de textes et d'œuvres intégraux, qui permettent d'accéder à la logique de l'action scripturale (lecture analytique et lecture subjective) ;
- ✓ Le travail au préalable de l'imitation-réinstanciation, pour amener les futurs apprenants-scripteurs à différencier les mêmes⁹⁰ profonds, des mêmes de surface ;
- ✓ La réalisation de la consigne pour expérimenter, avant les apprenants, les principaux obstacles qu'ils vont rencontrer, et anticiper les moments où on va les aider et les moments où on va les laisser travailler en autonomie ;
- ✓ La planification d'une phase de relecture qui assure l'intracohérence de l'hypertexte et l'intercohérence avec l'hypotexte.

⁹⁰ Il a pris le mot grec mimeme, "ce qui est imité".

8.1.3. Projet d'écriture

La troisième phase est celle du projet d'écriture, qui est complètement pris en charge depuis sa conception jusqu'à sa réalisation par les apprenants-scripteurs, ce qui leur permet de passer du stade d'apprenti à celui d'« expert », sur la base de développement spiralaire du processus scriptural, dont la réalisation rétroagit à mesure sur la conception.

L'ingénierie du projet d'écriture mise sur les principes suivants :

- ✓ Avant le commencement, faire établir une brève présentation du projet (idée de l'œuvre) ;
- ✓ Imagination de la séquence des opérations de production (pour écrire un conte, par quoi commence-t-on ? par quoi finit-on ?) ;
- ✓ Veille à l'alternance à des phases d'écriture-lecture-réécriture ;
- ✓ Fourniture régulière des ressources pour enrichir les textes (intertextualité, hypertextualité) ;
- ✓ Tests habituels des parties terminées sur un public extérieur.

8.2. Compétences transversales émises par le MGDEL

Le modèle du projet que nous suggérons permet de mettre en place plusieurs compétences transversales : cognitive, sociale et interculturelle. Nous allons, par ce fait, donner un exemple de chaque catégorie.

8.2.1. Apprentissage à partir de ses erreurs

La réflexion sur ses erreurs est l'un des objectifs linguistiques ainsi que communicationnels proposés, pour entraîner à l'autoévaluation de l'écrit au sein de la classe FLE. Ainsi pour développer les compétences scripturales de haut niveau, des apprenants des cours de Langue écrite, au cycle secondaire algérien.

Le contrôle de certains procédés de cohérence textuelle figure parmi les objectifs à maîtriser, pour permettre d'améliorer les récits. En plus, de l'observation du fonctionnement de ces procédés dans d'autres textes sources. Les activités d'écriture permettant à l'apprenant de se focaliser sur le maniement d'un seul procédé, on pourrait proposer de faire réfléchir les apprenants sur des dysfonctionnements repérés dans certains textes produits. Étant donné que dans les cours de langue écrite, organisés dans le système algérien, les apprenants ont à chaque fin de séquence (unité) un texte à produire (en classe ou à la maison), il suffit que

l'enseignant, lors de la correction, relève des énoncés déviants concernant l'emploi des procédés de cohésion, de cohérence textuelle ou même de style, les reproduise puis les mette en relief⁹¹, à la disposition du groupe. Les apprenants devront ensuite, rechercher les dysfonctionnements ainsi que la manière d'y remédier. Cette stratégie valorise à nouveau, l'analyse réflexive de l'apprenant, ainsi qu'une prise de distance par rapport à ses propres erreurs, tout en l'entraînant à l'amélioration de sa rédaction.

Pour s'approprier des stratégies d'écriture des apprenants, l'enseignant devrait les mettre en relief par rapport à ce qui était choisi dans le(s) texte(s)-source(s). Afin de leur montrer simultanément, la conformité de leurs textes aux genres étudiés, ainsi que la démarche personnelle qu'ils ont su leur donner.

8.2.2. Travail collaboratif

La compétence du travail collaboratif est doublement indispensable en FLE, puisqu'elle facilite les apprentissages, grâce aux interventions et à la coopération entre pairs. Elle augmente les occasions d'entraînement à la communication. L'atelier d'écriture entraîne principalement à la négociation, au débat, à l'évaluation croisée et à la prise de décision collective.

Nous pensons que dans la notation individuelle imposée par le cadre, dans la nature solitaire de l'activité de l'écriture et l'apparition de l'écriture collective sur les réseaux sociaux institutionnels : ne valorisant pas vraiment le travail coopératif en classe de langue. Surtout avec la crise sanitaire que connaît le monde actuellement.

Pourtant, il serait avantageux d'introduire la notation du groupe à l'intérieur de la moyenne individuelle, pour reconnaître la compétence interactionnelle : linguistique et social, que le travail en groupe permet d'acquérir.

8.2.3. Le discours sur l'homme et valorisation de la culture humaniste via le texte littéraire

Le projet d'écriture littéraire entre dans une approche anthropologique de la didactique des langues. Selon L. Porcher et M. Abdallah Pretceille (1996) « Si toute connaissance est représentation, la littérature a sa place à part entière dans les discours sur l'homme » (op. cit. p. 150).

⁹¹ La mise en relief est une notion linguistique inventée par Harald Weinrich. Ce terme est inspiré de la plus commune mise en relief en rhétorique, utilisée lorsque le locuteur veut insister sur ce qu'il dit.

Par contre, le fait de réduire les langues à leur singularité des systèmes linguistico-culturels humanistes, au détriment de leur universalité transculturelle, a fini par mettre en place un enseignement- apprentissage, qui repose sur le codage et le décodage d'une langue ou d'une culture. L'exploitation des textes littéraires en classe, considérés comme phénomènes culturels, est un pas important dans l'enseignement/l'apprentissage de l'altérité. Comme dit Porcher (1996) : « [les textes littéraires] permet[tent] d'explorer une pluralité des personnages, de situations, de cultures, etc. Ainsi d'éviter la référence à un seul modèle érigé en vérité universelle » (op. cit. p. 139). Dans le sens où elle « crée un espace d'authenticité partagé, un imaginaire contradictoire, à la fois commun et absolument singulier » (op. cit. p. 142), la littérature a la possibilité d'offrir un autre rapport à la langue. Quand on l'écrit, elle sert de tremplin à l'expression exclusivement personnelle tout en la nourrissant et en libérant l'imaginaire.

La culture humaniste ici, engage fortement une certaine conception de la littérature. Définie sous l'angle du patrimoine à transmettre, elle est signifiée principalement à travers les valeurs humanistes, dont elle est porteuse ou comme un lieu avantagé de leur élaboration et de leur partage. Elle contribue à la formation du goût, du jugement et de la sensibilité. Les valeurs littéraires prennent des valeurs d'existence. Cette conception de la littérature conduit l'esprit de son enseignement et implique des pratiques appropriées. C'est-à-dire « la valeur d'usage de la littérature » qui est alors, privilégiée pour gouverner l'esprit des programmes et caractériser l'identité. La littérature n'est pas enseignée selon des vues purement esthétiques, mais c'est en quelque sorte sa valeur d'usage qui est retenue.

L'article de Claude Lelièvre, traite le sujet de la culture humaniste dans une perspective historique : il met en valeur les essentielles évolutions de la notion, dans les cursus scolaires, depuis sa conception primaire et sa mise en œuvre historique jusqu'à son inscription dans le « socle commun de connaissances et de compétences⁹² ». La culture humaniste devient une compétence, qui doit être approuvée par tous à l'issue de la scolarité obligatoire.

Il y a toujours du visible dans un texte, de l'immédiatement manifeste que les apprenants aperçoivent tout de suite. Mais il y a aussi une vie textuelle sous-jacente, masquée qui se cache sous l'apparence de la première lecture, celle qui prépare à : la polysémie du texte, sa polyphonie, sa pluralité et son inépuisabilité. Le fait de débusquer les pluralités et les significations multiples d'un texte étudié offre aux apprenants l'accès à l'un des modes de compréhension du monde, à un moyen d'investigation, car le texte lui-même est une écriture

⁹² CULTURE HUMANISTE ET « SOCLE » DE L'ÉCOLE OBLIGATOIRE (TOUT LE RESTE EST LITTÉRATURE), Claude Lelièvre Armand Colin | « Le français aujourd'hui » 2009/4 n° 167 | pages 11 à 17

du monde. Qui a la faculté de créer cette polysémie et s'en servir pour jouer avec les lecteurs, il donne l'impression de participer à la (re)création du monde. À l'exemple de A. Séoud (1997), nous pensons qu'en classe, toute activité littéraire doit se concentrer sur la production littéraire. Le texte littéraire devrait s'ouvrir davantage à l'écriture littéraire, selon lui, « L'essentiel, quand on doit enseigner la littérature, est d'apprendre à la faire et non à la critiquer, ou en à en parler » (1997, op.cit. p. 163).

Il ne s'agit pas de produire évidemment la chaîne des écrivains, mais de garantir un apprentissage de l'écriture littéraire. Avec ce travail, les apprenants peuvent rencontrer des stéréotypes, des archétypes, et des « idéaux », faire l'expérience de l'altérité en didactique et la transformer par la suite dans leurs productions, ces images virtuelles : de soi, du monde, des autres.

8.2.4. Bilan : Nécessité du développement d'une compétence d'écriture du texte littéraire autonome en langue étrangère.

La conséquence didactique principale des résultats de cette recherche, est sans doute l'importance de développer chez l'apprenant du cycle secondaire, non seulement une compétence linguistique, à travers la maîtrise des différents procédés de cohésion et progression en lecture et écriture, mais aussi une compétence plus spécifiquement culturelle et esthétique, autrement dit, la capacité à produire un texte conforme à la fois, aux conventions rhétoriques du genre dont il relève et qu'il soit aussi original. L'écriture littéraire cherche à améliorer le sens de l'esthétique chez les apprenants, et la rencontre entre l'écriture et la littérature, est toujours un moyen de s'approprier les œuvres du patrimoine et les contemporaines, afin d'étendre la culture personnelle, de s'ouvrir sur le monde. L'expérience de la lecture et de l'écriture littéraire, engendre une confiance accrue en soi et en ses capacités, par conséquent, la communication se voit améliorée. Le développement de cette compétence complexe demande avant tout, une prise de conscience de la part de l'enseignant que des apprenants.

Il faudrait intégrer du côté de l'enseignant, à sa formation initiale et continue de nouveaux dispositifs littéraires qui permettent de faciliter, la prise de conscience de la variabilité des genres textuels, de l'encourager à adopter des situations d'enseignement où l'enrichissement de la langue, la découverte de soi, donneraient matière au changement et à l'évolution de la personne et de sa vision du monde. Ensuite, il est fondamental qu'il se mette à écrire et à proposer son texte, non pas comme support finalisé « modèle », mais comme un premier jet à reprendre, à améliorer ; qu'il change de rôle et crée une communauté d'écriture.

En ce qui concerne l'apprenant, nous avons émis l'intérêt des démarches didactiques suivantes :

- ✓ Faire des lectures subjectives des textes littéraires qui respectent la typologie et les genres étudiés dans le programme annuel scolaire.
- ✓ Comprendre et analyser des textes en langue cible ; dans le cadre de la production sur modèle qui comprend deux étapes : l'exposition au modèle et la reproduction du modèle. À ce stade de l'imitation de surface, la reproduction mécanique sensibilise les apprenants-scripteurs à la reconnaissance globale de traits génériques, mais qui ne leur permet pas encore de les intégrer dans une stratégie d'écriture. Cependant, cette technique admet de s'entraîner à faire des séries d'écriture ;
- ✓ Créer des situations d'écriture hypertextuelle qui correspondent à une intégration des apprenants-scripteurs, dans les choix et les calculs stratégiques d'un auteur. Il s'agit d'une imitation, qui permet de partager au moins partiellement la compétence de l'auteur en laissant à l'apprenant-scripteur, l'initiative de compléter son projet ;
- ✓ Provoquer des situations d'écriture textuelle, où les apprenants-scripteurs produisent en leur nom et le plus possible, dans une situation authentique allant sur la publication ou au moins, une certaine publicité dédiée aux textes ;
- ✓ Apprendre à réécrire en ciblant de façon distanciée et différenciée, tous les paramètres de l'écrit ;
- ✓ Aborder l'écriture comme une pratique culturelle et interculturelle ;
- ✓ Discuter sur son texte avec différentes personnes-ressources : enseignant, un autre apprenant, ce que permet de faire le dispositif de l'atelier d'écriture.

Le point en commun de toutes ces démarches est de favoriser l'analyse réflexive de l'apprenant, aussi bien sur les caractéristiques du texte source, que sur son propre texte.

Notre choix s'est porté sur « la production sur modèle » de Beacco, c'est en raison de son intérêt pour le développement de la compétence de lecture littéraire, différenciation des genres textuels, celui de la compétence d'écriture entraînement des sous-compétences génériques. On cite comme exemple le roman : narration, description et dialogue. Nous en avons aussi souligné les limites : dès qu'il ait question d'engager un projet d'écriture et de donner envie d'accéder au plaisir d'écrire.

Pour les limites de la démarche de « la production sur modèle », nous rajoutons que pour empêcher que l'apprenant ne soit tenté d'appliquer de manière mécanique, certaines caractéristiques observées dans les modèles textuels, il faudrait lui faire prendre conscience du rôle joué, par chaque marque localisée dans la construction discursive, textuelle et esthétique, pour qu'il puisse en faire profiter par la suite son texte. Cependant, cette transposition n'est jamais systématique. Il est nécessaire, par conséquent, de construire chez les apprenants-scripteurs des compétences de transfert, cela ne peut se faire, que s'il montre celles-ci à l'œuvre dans le travail même des écrivains, soit à partir des brouillons et des versions successives du même texte, soit à travers les transgénérations.

Conclusion du chapitre 8

La conclusion à laquelle nous sommes arrivée, c'est qu'en classe de FLE, il importe de lancer la consigne de l'écriture avant la lecture comme évaluation diagnostique du projet pédagogique, qu'elle soit littéraire ou pas. De proposer aux apprenants des lectures subjectives en dehors de la classe. Il est certain que l'amélioration des compétences langagières repose sur l'harmonie et l'équilibre, entre réception et production. Actuellement, l'enseignement/apprentissage de la lecture, l'emporte largement sur celui de l'écriture. Comparée à l'oral, l'écriture a cet avantage de permettre la correction et l'amélioration dans la durée, ce qui engendre la pratique réflexive de la langue.

Cette thèse a également pour but de mettre en lumière, la nécessité de poursuivre les recherches sur l'enseignement/apprentissage de la production écrite créative du texte littéraire en FLE. En plus du retard des recherches sur l'écrit créatif en FLE, par rapport aux pratiques didactiques et pédagogiques du français en langue maternelle, nous soulignons le manque de travaux publiés. De plus, parmi les publications existantes, la plupart s'emploient à encourager des activités inspirées des principes de la linguistique textuelle et ayant alors, pour objectif d'aider les apprenants à renforcer la cohérence et la cohésion de leurs textes, il n'en demeure pas moins que les travaux portant sur la dimension esthétique et interculturelle de l'enseignement de l'écrit créatif en FLE, manquent terriblement. Par conséquent, les recherches sur la production écrite devraient être menées, vers une approche à la fois discursive, créative, humaniste et interculturelle des textes.

Chapitre 9 : Quelques consignes à propos de la lecture du texte littéraire en classe de FLE

La lecture est, une rencontre avant tout, entre un sujet et un texte, qui aboutit à une construction d'un sens dans un contexte particulier. C'est aussi, un moment favorable pour l'apprentissage. D'ailleurs, l'évolution des compétences lectorales n'est pas un préalable à la lecture, mais à une continuité de celle-ci. C'est à travers la lecture de textes divers, que les apprenants acquièrent les outils leur permettant de s'approprier les textes, d'en appréhender le sens, aussi de s'entraîner à distinguer, la rationalité de l'émotion et à reconnaître les valeurs qui structurent un discours en formant leur esprit critique.

La lecture se présente souvent, comme un défi pour le lecteur-apprenant qui se trouve, sollicité et invité à rencontrer des objets de savoirs complexes, essentiels à la construction de ses apprentissages, pour examiner plus minutieusement certains aspects de la lecture-réception des textes littéraires.

9.1. L'apprenant lecteur en littérature

Depuis une dizaine d'années, plusieurs essais parus, tels que *La Littérature pour quoi faire ?* d'Antoine Compagnon (Paris, Collège de France/Fayard, 2007). *La Littérature en péril* de Tzvetan Todorov (Paris, Flammarion, 2007), ils s'alarment de ce qu'ils présentent comme une crise de la littérature et de son enseignement. Même s'ils ne font pas mention des recherches actuelles en didactique de la lecture littéraire, pourtant leurs préoccupations font écho à celles de nombreux théoriciens et praticiens engagés, depuis le début des années 2000, dans une large réflexion sur l'enseignement de la littérature. L'une des avancées les plus concluantes est celle des travaux menés dans ce cadre, est la conceptualisation du sujet lecteur, qui témoigne de la volonté de plusieurs chercheurs français, mais également belges, suisses et québécois, de promouvoir un véritable changement de paradigme didactique. La démarche de la lecture du texte littéraire, s'inscrit à la formation des lecteurs en les conduisant à vivre des expériences sensibles, cognitives et affectives.

Parallèlement à la lecture littéraire, ou plus exactement en réaction contre la conception rationnelle et distanciée de celle-ci, un bon nombre de didacticiens (Rouxel & Langlade, 2004) ont développé durant les années 2000, la notion de « sujet lecteur ». Dans la succession des travaux de Michel de Certeau et de certains psychanalystes comme (Bellemin-Noël),

celle-ci témoigne d'un intérêt qui paraît a priori salubre à l'égard de l'élève, comme sujet singulier, de sa liberté, de son épanouissement, de son pouvoir. Elle comporte cependant deux limites.

La première vient de l'ambiguïté du « sujet » dont il est question : s'agit-il du sujet « effectif » ou d'un sujet « idéal » ? À lire généralement les travaux –très subtils – qui décrivent l'activité du sujet-lecteur, on a plutôt cette impression qu'il s'agit d'un lecteur d'exception, capable d'étaler une grande variété de connaissances, de stratégies et de valeurs qu'on chercherait sans succès, dans la pratique effective de la plupart des jeunes lecteurs, à plus forte raison en contexte scolaire.

En deuxième lieu, si le « sujet lecteur » sert à désigner les fonctionnements observables qui sont subjectifs du lecteur réel, ne faudrait-il pas donc se rappeler que, comme le disait Barthes, la subjectivité d'un lecteur est faite généralement de stéréotypes, dont il ne perçoit pas qu'il les partage avec toute une communauté⁹³ ? Au-delà de sa personnalité, de son individualité, l'élève est aussi membre d'une communauté, discursive et interprétative (cf. Bernié, 2002), qui partage certains modes et codes de lecture, qu'il importe de comprendre, reconnaître et de stabiliser, afin de garantir une certaine continuité du lien social (ce qui est une justification éthique déjà fondamentale), plus simplement, parce que le langage est un code collectif, dont les signes seraient privés de sens, s'ils n'étaient pas liés aux conventions d'une culture partagée. Jean-Claude Forquin, dans *École et culture* (1989), dénonçait déjà les impasses d'une individualisation sans borne, ou bornée uniquement par la culture mass-médiatique. Concernant ce propos, on voit que le paradigme de la lecture littéraire comme cadre descriptif et non normatif du caractère dialectique de toute lecture, présente l'avantage de constituer une barrière tant contre, les dérives de la subjectivité (qui peut parfois devenir abusive) que contre celles de la neutralité (que parfois peut s'avérer desséchante). Le modèle didactique de la lecture littéraire, comme un va-et-vient, n'exclut pas le sujet lecteur, mais il lui lègue une place sans lui être subordonné, car c'est un paradigme plus puissant, qui implique à la fois l'activité subjective et intersubjective.

Ce qui est sûr : après ses variantes, la notion de lecture littéraire a connu en quelque temps une évolution spectaculaire. Isolément des accentuations diverses dont elle a fait l'objet, cette notion a clairement été transférée de la théorie littéraire vers la didactique, et doit par ce fait, occuper une place importante et visible dans le discours scolaire en Algérie, de

⁹³ « La subjectivité est une image pleine, dont on suppose que j'encombre le texte, mais dont la plénitude, truquée, n'est que le sillage de tous les codes qui me font, en sorte que ma subjectivité a finalement la généralité même des stéréotypes. » (Barthes, 1970 : 16-17)

l'école primaire jusqu'au lycée ; car le texte littéraire est présent dans les trois cycles dans ce contexte.

9.2. Quelles façons de lire en classe ?

La tâche scolaire de lecture du FLE ne s'accompagne que rarement, d'une didactique explicite et systématique, qui participerait à la construction des habiletés concrètes d'appropriation des textes (arrêter et reprendre sa lecture, annotée, relire...). Cette insuffisance dans les médiations textuelles peut, parfois, rendre raison de l'insécurité textuelle et culturelle, éprouvée par les jeunes lecteurs qui doivent « apprivoiser » des discours écrits, longs et/ou difficiles.

Pour la maîtrise scolaire des textes et selon le niveau des opérations langagières sollicitées, il apparaît que ce qui domine trop souvent, les modèles les plus formels de la linguistique structurale et cognitive par les lectures silencieuses ciblées (repérage des connecteurs, analyse du jeu des rimes, etc.)

Ainsi lire silencieusement, c'est mettre en relation les trois axes (l'œuvre, soi et le monde), dans le silence (c'est la lecture pour soi, et la réception se déroule à l'abri de tout code que peut imposer la société), dans la solitude, autrement dit au plus profond de soi, où l'on peut « jouir de sa puissance intellectuelle ». Le lecteur est attentif à ce qui est écrit, à ce que cela évoque pour lui et lui seul. Il est question de « travail de l'esprit sur lui-même ». Ainsi, la lecture silencieuse n'est pas une conversation ni avec l'auteur, ni avec soi-même, mais plutôt une « intervention », « incitation », une « impulsion ». En poursuivant son analyse, Proust se réfère à la citation, selon lui, il en existe deux formes. La première, courante, banale, est une œuvre d'érudit : elle consiste à expliquer une idée par référence explicite à l'idée émise par un autre esprit ; citer dans ce contexte, c'est compiler, c'est rapporter des propos. L'autre forme de la citation est plus subtile : elle apparaît au lecteur lettré de manière indirecte, comme palimpseste à la réflexion qu'elle a suscitée dans l'esprit de l'écrivain.

La lecture oralisée du texte littéraire est du point de vue de la didactique de la langue française, une activité très utile pour des apprenants de FLE ; nombreux sont les travaux des didacticiens qui en démontrent l'intérêt. Elle suppose un rapport particulier au texte, différent de la lecture personnelle et silencieuse, car elle implique le lecteur chargé de la production orale, qui en ait en amont compris le sens pour en proposer à son auditoire, plus qu'un simple déchiffrage oralisé. L'élève (ou le professeur) devient donc, le médiateur d'un objet littéraire conçu par un autre, l'auteur, dont les autres élèves deviennent ici récepteurs. Une médiation efficace impose alors, à celui qui lit à d'autres de s'être approprié

vocalement, intellectuellement et physiquement le texte pour le transmettre, « partition » (Jean, 1999, p. 74-75) dont il suggère une « traduction sonore » (Charmeux, 1996, p. 144) et qui doit être intelligible, expressive et intelligente (Dolz, 1996). L'objectif du lecteur est donc, de faire entendre et comprendre le texte à ceux qui l'écoutent par le « pouvoir éclairant » de sa voix (Jean, 1999).

Quand un élève lit, on entend avant tout son timbre, son articulation, son souffle, qui engagent et exposent sa personne même face au regard et à l'oreille du professeur, modèle à la fois exigeant et évaluateur. On entend aussi, sa réécriture du texte à partir de l'expressivité de la prosodie, les effets d'accentuation, de rythme, les variations d'intonation qui font de sa voix un outil critique (Paini, 2005) et lui permettent de livrer une lecture personnelle et sensible. Mais, on doit aussi entendre la voix singulière du texte littéraire ; le lecteur doit mettre sa voix au service d'un texte écrit par un autre, trouver ensuite la bonne place par rapport au texte : il ne peut complètement s'en désinvestir, au risque de proposer une lecture atone et morne qui ne signifie rien, il ne peut pas non plus y mettre trop de sa personne, au détriment du texte qu'il doit faire naître et transmettre à l'auditeur qui accède au texte par l'oreille.

La réception vocale participe dans le meilleur des cas, de la permission de mieux entendre et de mieux comprendre le texte, d'en percevoir les nuances, le mouvement, d'identifier peut-être l'intention auctoriale qui aurait pu échapper à une lecture en silence. Elle fait vivre le texte par la voix de celui qui le lit, elle « transforme l'écrit en parole incarnée » (Dolz, 1996) pour les autres, elle peut ainsi stimuler leur rapport imaginaire au texte (Dufays, 2015), mais aussi l'actualiser (Vibert, 2013) afin de faciliter son appropriation par tous, même « la foule de ceux qui se croyaient exclus de la lecture » (Pennac, 1992). Elle concentre l'attention des élèves sur le texte littéraire, et peut impliquer dans la démarche de lecture les plus réticents pour qui le face-à-face avec la page écrite serait l'un des premiers obstacles. Elle réunit toute la classe, élèves et enseignant, autour d'un même objet dans une écoute conjointe, voire un plaisir commun et partagé, qui favorisent ensuite, l'élaboration progressive et collective d'une étude du texte, qui peut prendre son soutien aussi bien sur ce qui est lu que sur ce qui a été entendu, sur des émotions dont le texte et la voix sont les sources entremêlées.

Durant la lecture à voix haute, le texte littéraire dans la classe existe par la médiation sonore qu'en propose celui qui lit. À l'écoute de la voix de l'élève-lecteur, plutôt qu'à l'écoute du texte lui-même, l'oreille enseignante entend d'abord les déformations de mots, les hésitations, un rythme inapproprié, ou les difficultés les plus générales. Elles viennent souvent hacher la

lecture, en forçant les élèves à déstructurer une phrase, décomposer un mot, et nuisent à l'accessibilité du texte pour les élèves qui écoutent.

Une lecture expressive nous apparaît comme une modalité d'apprentissage qui peut favoriser le développement de ces compétences. Elle transmet à l'auditoire une interprétation subjective du texte, propre à faire naître des réactions rationnelles ou émotionnelles (Charmeux, 1996). Dans le meilleur des cas, elle met en avant le sens du texte et permet l'identification d'outils littéraires particuliers et leurs enjeux : l'importance de la versification pour faire entendre la musicalité d'un texte poétique, de la ponctuation, du rythme de la phrase, ou de certaines figures de style pour faire distinguer la force de persuasion d'un discours, du mode de la narration dans un texte romanesque, etc.

Ces temps de lecture à voix haute en classe de FLE sont pourtant particulièrement riches dans l'enseignement de la littérature. Cette pratique peut favoriser l'appropriation des connaissances linguistiques et littéraires, en jeu dans une séance pédagogique. Quand un élève lit, cela permet à l'enseignant d'identifier certaines difficultés émises par le texte, d'estimer le degré de compréhension et d'appropriation de l'apprenant-lecteur. Celui qui lit, élève ou enseignant, donne vie au texte, est en fait un objet de réflexion commun. Il s'agit donc, d'un temps de concentration et de partage, où les élèves sont invités à garder le silence (sauf celui qui lit) autour du texte qui retentit dans la salle pour se l'approprier. Ces moments de lecture à voix haute peuvent représenter un accès, et qui a pour vocation de faire entrer le plus grand nombre dans le texte, dans l'œuvre. Enfin, l'idéal d'une lecture expressive et fluide, véritable interprétation, pourrait engager la lecture littéraire en amenant, des réactions à même de dynamiser la lecture analytique ou cursive.

Il relève de l'activité de l'enseignant de faire naître de ces mises en voix des déclencheurs pour le suivi des apprentissages. Pour finir, derrière cette pratique orale spécifique, qu'est la lecture des textes littéraires, le questionnement qui persiste porte sur les modalités permettant, par la mise en voix et d'autres situations, de rendre les élèves acteurs d'une lecture subjective et critique, en partant du texte littéraire qui ne dit rien d'autre que ce qu'il est, pour les aider à être graduellement autonomes, dans la compréhension et l'analyse de ce qui fait sa singularité.

9.3. La lecture et la typologie du texte

La typologie textuelle présente à la fois un intérêt théorique et surtout didactique. Pour la recherche scientifique, elle permet de catégoriser et classer les différents textes en vue d'en faciliter l'étude académique (travaux de J.M. Adam, de van Dijk, de P. Hamon, de

Mainguenu par exemple) puis d'en déterminer les enjeux logico-structuraux. La didactique pourrait également s'en inspirer, dans le projet pour faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En classe, on a la possibilité de s'appuyer sur un bon nombre de principes fondateurs des textes (construction, codification structurelle, invariants formels ...), pour amener les apprenants à se représenter sur différentes configurations d'expression textuelle, pour comprendre le fonctionnement linéaire qui est porteur de sens, l'objectif est d'appliquer les règles de production. En ce sens, la typologie textuelle est favorable à un tel enseignement/apprentissage, les types des textes recensés d'une part étant limités, et d'autre part étant hautement ritualisés.

Sur un autre plan, il est indispensable tour à tour de distinguer la notion du genre de celle du type, au début de chaque projet pédagogique et de définir évidemment le statut textuel, de chacun des types définis qui sont au nombre de cinq.

Le genre (genre du discours) est culturel, tandis que le type est structural /fonctionnel. Le genre est reconnu à travers « la compétence textuelle » d'un apprenant-lecteur grâce à des normes, préétablies partagées par l'auteur (producteur du texte) et son récepteur (lecteur). Il est fréquemment défini par des critères extratextuels (idéologiques, sociaux, historiques...) et extralinguistiques. Sans lire un poème à titre d'exemple on peut le qualifier, uniquement d'après sa forme, on peut aussi qualifier un roman uniquement par le nom de son auteur ...

Quant au type, il n'est défini qu'après une analyse, une classification de ses éléments lexicaux, linguistiques, etc. Il est question de décortiquer l'architecture interne et d'en dégager les invariants textuels (phrases, mots, lexicaux, progression, champs...) pour décider s'il s'agit de tel type ou de tel autre.

Les genres, qui sont reconnus et définis par la communauté scientifique et linguistique, bien qu'il n'y ait pas de consensus exact et parfait au niveau de la classification proposée, ils sont habituellement porteurs d'un ou de plusieurs types, ils sont hiérarchiquement supérieurs aux types. Certains citent : le théâtre, le roman, la poésie. D'autres le genre épique, lyrique et tragique ...

L'école algérienne continue à parler de typologie des textes, pourtant ce concept est dépassé, car il ne représente régulièrement qu'une typologisation de la dominante textuelle, l'organisation textuelle étant plus complexe. Ce qui devrait engendrer en parallèle l'approche par les genres. Ce type de classement devrait se faire en classe de français par, le biais des activités de tri de textes où les apprenants seraient conviés à opérer des regroupements, par

genres en dégagant des traits caractéristiques, qui distinguent les écrits proposés tout en adoptant une lecture sélective.

Ainsi, l'approche par les genres textuels peut englober la typologie des textes qui est fondée sur la corrélation de la forme globale d'organisation textuelle et des caractéristiques linguistiques spécifiques aux différents types. Nous proposons également pour la classe de FLE au cycle secondaire algérien, de travailler sur les différents genres au cours de l'année ; parce que nous avons remarqué que ce qui est retenu par les apprenants, est plus typologique que genre textuel. Nous dirons enfin, que lorsque le concept de « type » de texte est approché séparément du genre, il devient un obstacle pour l'apprenant, qu'un outil de travail et que le classement par genres de textes nous semble plus utile, dans l'enseignement du texte littéraire.

9.3.1. Une quête de la lecture littéraire absente

Centrale, est la question de l'activité de lecture au sein d'une classe de FLE. Pour longtemps, les méthodes de son enseignement hésitaient entre, choix raisonné ou aléatoire dans l'espoir de mener à bien cette activité (Daunay, 2007). Il est clair que pour la lecture littéraire, les défis sont plus importants, vu la complexité des textes « d'art ». C'est le caractère dit « littéraire » qui rend la lecture des œuvres, davantage plus problématique, vu que ce qualificatif implique souvent des compétences transversales.

Le fait de lire un récit fictionnel « engage le lecteur à adopter une attitude de coopération » (Eco, cité par Dumortier, 2001 : 126). Désigné à compléter les lacunes ou les « lieux d'indétermination » (Iser, 1985 : 48) du texte, le lecteur fait appel à ses acquis antérieurs afin de saisir une éventuelle portée symbolique du texte. Comment cibler le concept, alors, de la lecture littéraire ? Cette question, redoutable dans sa simplicité, appelle à des réponses diverses en fonction du texte lui-même, qui peut être abordé comme « une œuvre d'art, une communication linguistique ou une structure qui ne prend pas de sens que dans la réception. » (Toursel et Vasseviere, 2010 : 21). Pour Picard, la lecture littéraire se reconnaît à travers trois fonctions :

Pour la première est « la subversion dans la conformité ». Le texte littéraire à la fois conteste et suppose une culture. [...] La seconde fonction représente « l'élection du sens dans la polysémie ». Le texte littéraire renvoie à une pluralité de significations. [...] La troisième fonction [...] est « la modélisation par une expérience de réalité fictive ». Il est ici question du rôle pédagogique de la lecture. (Picard, cité par Jouve, 1993 : 104).

La lecture littéraire n'a pas un rôle fonctionnel, c'est ce qui la caractérise : sa priorité n'est pas l'information que contient le TL, mais plutôt l'examen critique et appréciatif. C'est pour cela

que la littérature engage une réception particulière. C'est-à-dire, l'espace littéraire suscite des réactions de rejet ou d'adhésion de l'objet lu. Cette opération explique des tensions entre lecture investie (impliquée) et lecture distanciée et renvoie, elle a des postures possibles qu'un lecteur peut manifester face à un texte.

D'un point de vue pédagogique, il est important, aussi, de souligner l'importance d'une sensibilisation aux conventions génériques (Canvat, 1999) et à la distance culturelle (Colles, 1994). Par défaut de sensibilité et d'implication aux caractéristiques du récit, relevant de ces conventions ou s'expliquant par cette distance, le lecteur adolescent interprétera l'univers de l'histoire du TL, en se référant exclusivement à ses valeurs et à ses normes de comportement. (Dumortier, 2001 : 156).

L'apprenant va lire le texte avec ses propres valeurs et s'investit incontestablement sur le plan affectif. C'est pourquoi toute planification pédagogique, doit prendre en considération le rôle fondamental du contexte, dans l'interprétation des œuvres littéraires.

Le texte littéraire est un objet polymorphe, ouvert ou inachevé. En ce sens, que peut apporter la lecture du TL en matière d'apprentissage des langues étrangères ? La réponse est évidente, le savoir est nécessaire, pour se former sur les deux plans généraux : linguistique, culturel, d'autres interculturels, esthétiques.... En lisant, l'apprenant se positionne comme sujet indépendant, différent d'un autrui qui véhicule le fond culturel du texte. En ce sens, il s'agit, bien sûr, de s'ouvrir sur l'altérité et d'approcher la culture universelle : « Le texte littéraire, en tant qu'outil de médiation de connaissance entre le monde et le lecteur, participerait à la formation du sujet, à la fois par les regards qu'il porte sur l'autre et sur lui-même dans l'acte de lire. ». (Lebrun, 2005).

La lecture littéraire doit être intégrée aux classes de langues, car elle permettrait à l'apprenant de s'épanouir tant sur le plan intellectuel qu'affectif, car ». Cette connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais « l'une des voies royales qui conduisent à l'accomplissement de chacun » (Todorov, 2007 : 25). Elle intervient, également, dans la construction de l'identité narrative (Ricoeur, 1985) du lecteur :

« Lire, c'est devenir [...]. La lecture d'un texte implique donc toujours, à un plus ou moins grand degré, une opération qu'on ne peut pas appeler autrement qu'ontologique. Pour le temps où elle s'accomplit, elle entraîne une transformation si radicale de la pensée lectrice ». (Poulet, 1975 : 66-67).

9.3.2. Un choix d'un texte adapté au niveau des élèves

Connaitre le niveau du public cible encourage à la régulation des apprentissages des élèves, favorisant la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement adaptés, à la progression des apprenants et invite à la compréhension des processus en jeu, dans l'apprentissage de la production écrite.

Ces approches qui travaillent avec la lecture des textes littéraires, donnent un autre statut aux erreurs, en faisant de celles-ci des sources d'informations sur le développement de l'élève (Dolz, Gagnon et Vuillet 2011). Dans le contexte de la formation des enseignants, là où s'articulent construction de « savoirs à » et « pour enseigner » et capacité d'agir dans des disciplines scolaires (Thévenaz-Christen et Sales-Cordeiro 2007 ; Gagnon 2010), le travail sur les écrits des apprenants se combine et s'articule à d'autres démarches : analyse du développement des élèves, pratique réflexive sur l'écrit du formé, atelier d'écriture, évaluation de l'écriture (les épreuves d'évaluation cantonales, l'annotation de copies, etc.).

Il nous semble que l'intérêt pédagogique du texte littéraire est confirmé. Cependant, il semble que son usage effectif ne soit pas aussi simple qu'on le pense. Le décalage entre les réflexions théoriques et les pratiques de terrain est de vigueur. Le lecteur n'a pas encore pu décrocher son statut mérité et sa subjectivité demeure discutable. Les lectures plurielles (cf. Mora et Seguy, 1978) sont peu dans les dispositifs didactiques et les nouvelles approches relatives à la lecture littéraire, dans sa dimension trans(inter)culturelle sont encore peu maîtrisées.

Conclusion du chapitre 9

Le travail sur les textes littéraires rend possible l'observation directe du produit et du processus d'écriture de scripteurs-experts et de scripteurs-novices. L'analyse de ces textes et la connaissance du niveau du public, permettent également la réflexion sur la conduite de dispositifs d'enseignement et du cursus, articulant entre enseignement et apprentissage. La nature de l'activité de formation oriente l'usage du support. Le texte de l'apprenant est un outil plurifonctionnel de la formation : le texte peut être mobilisé dans une diversité de tâches et d'activités, pointant des objets et convoquant des visées diverses. Le texte proposé aux élèves devient un outil sémiotique ; pour mieux comprendre les multiples facettes de l'objet de formation dans le contexte littéraire : l'objet à enseigner « genre textuel », le travail de l'enseignant, les capacités et les processus d'écriture des apprenants.

Dans le déploiement des activités d'une séquence de formation, les textes littéraires sont abordés avec des visées différentes dans le cycle secondaire algérien, qui se complexifient

selon les enchaînements. D'une activité à une autre, d'un texte à l'autre, nous contrastons les performances des élèves, surtout à partir des niveaux intermédiaires. On explicite les différentes composantes d'un dispositif et on discute la pertinence de celui-ci. Grâce aux textes, on pointe et on élémentarise les différentes facettes de l'objet de formation qui, progressivement, font système. Dans le cas d'ateliers d'écriture des lycéens, il s'agit de comprendre les processus en jeu dans la lecture et la compréhension de textes, d'expérimenter l'écriture surtout de la production littéraire ou du texte littéraire. Ces enchaînements de textes contribuent à donner sens à la séquence, à l'objet d'étude et au projet pédagogique en entier.

Conclusion de la troisième partie

Le perfectionnement des compétences linguistique, interculturelle, hypertextuelle et esthétique des apprenants de FLE, par la lecture subjective et l'atelier d'écriture littéraire, s'avèrent nécessaires.

Les activités de lecture subjective invitent les élèves, à garder une trace de leurs lectures, qui rendent visible une activité de lecture, que les activités scolaires traditionnelles ne permettent pas de saisir, de manière à développer l'adoption d'une posture de lecture subjective. Comme le souligne Patrick Demougin « si enseigner la littérature consiste pour une bonne part à aider le sujet lecteur à se construire, il faut l'aider à construire cette parole intérieure, à jouer et rejouer les moments de sa construction ». Par ces « traces écrites » de lecture, développe un aspect intime de la construction du lecteur.

Il s'agit, par ce fait, de s'appuyer sur l'écrit pour développer les qualités d'appropriation et d'interprétation des apprenants. Alors, l'appropriation, qui passe souvent par l'identification, centrale dans la construction d'un sujet lecteur, est notamment sollicitée dans certaines propositions, comme la constitution de carnets de lecteur et journaux, dans lesquels les élèves évoquent leurs impressions, ils témoignent de leur « lecture affective », de leur « itinéraire de voyage ». Les enseignants exploitent aussi, des situations écrites collectives qui facilitent la compréhension et l'interprétation. Le deuxième rôle de telles activités, est le développement de qualités réflexives, ainsi que le rappelle Jean-Louis Dufays, les compétences métacognitives « différencient le plus nettement les lecteurs experts des lecteurs faibles ». C'est permettre ainsi à l'élève, d'analyser sa lecture, d'exprimer son goût et de justifier ses choix, en favorisant l'acquisition d'une métacognition.

Ajoutons aussi, le fait qu'écrire sur sa lecture permet en plus, de développer une identité de lecteur. Il est certain que, les textes dans lesquels les élèves se sont investis, ceux qu'ils apprécient sont aussi ceux qui les représentent, qui les construisent. Comme appuie Violaine Houdart Mérot, « transformer sa lecture en écriture pourrait être l'une des manières de rendre la lecture véritablement créatrice et le lecteur acteur à part entière ». (P. 122-123)

Nous avons mentionné que l'atelier d'écriture littéraire n'est pas un moment d'apprentissage comme les autres. Il se joint plutôt, à un temps d'expérience langagière et littéraire à la fois. L'écriture créative travaille en premier lieu la langue, elle implique pour l'apprenant un travail sur cette dernière dont la visée est : l'expression de soi, des autres, de sa vision du monde et de son évolution de son rapport à la langue acquise, ainsi à sa biographie

langagière, à la communication humaine et humaniste : elle est définie comme un ensemble de connaissances, de compétences et d'attitudes qui contribuent largement au développement personnel, et à la situation individuelle, dans une culture bien déterminée géographiquement et historiquement, en se déployant dans l'articulation entre l'interprétation des œuvres littéraires et la participation aussi, aux pratiques culturelles

Avec les ateliers d'écriture littéraire menés lors de notre expérimentation, nous avons essayé de mettre en place une modalité originale mise en œuvre, de la perspective actionnelle appuyée par le CECRL. Ces ateliers ont contribué à changer les représentations de l'écriture qu'avaient les apprenants auparavant. Les apprenants-scripteurs se sont rendu compte que tout écrit, est dérivé d'un ensemble d'opérations de lecture-écriture-réécriture, et que l'écriture littéraire n'est pas une phase infranchissable pour des scripteurs non-spécialistes en littérature.

Pour les apprenants du secondaire de niveaux A2/B1/B2, les savoirs et les savoir-faire langagiers limités, n'ont pas été un obstacle à la créativité. Grâce au choix de tâches d'écriture appropriées à leur niveau, ils sont parvenus à produire des textes narratifs attractifs, malgré leur niveau de langue, jugé relativement faible ou moyen. Les ateliers menés avec ces deux groupes-classes, peuvent être considérés comme une initiative pédagogique, qui permet d'acquérir des compétences créatives, d'avoir de notions nouvelles sur les plans culturels et littéraires, de les appliquer aux propres productions des étudiants, de renforcer la maîtrise de la langue française. Cette façon d'accéder à l'univers culturel de la langue acquise valorise l'apprenant, quand il réinvestit surtout, ses savoirs et savoir-faire antérieurs, qu'il lit des textes ou œuvres littéraires, qu'il produit et invente des écrits à partir de ses lectures subjectives et analytiques.

Quant au programme collaboratif mis en place pendant les ateliers, nous avons pu remarquer l'évolution des compétences scripturales des apprenants, en plus de leur motivation et leur implication, lorsqu'ils réalisaient les tâches d'écriture littéraire qui leur étaient proposées. Ils se sont adaptés aux pratiques d'écriture littéraire étudiées en classe FLE. Avec le récit de voyage, ils se sont familiarisés avec cette forme des passages descriptifs et narratifs, tout en découvrant la multiplicité des opérations de la transgénérisation. Ils se sont approprié des techniques narratives propres au récit court en rapport avec le réel et le viatique.

Dans l'ensemble, ces deux groupes ont cherché avec soin à améliorer leurs productions en créant de nouvelles structures avec des idées originales.

Enfin, pour la pratique de l'écriture littéraire au service des compétences :esthétique intertextuelle et la compétence interculturelle des apprenants, dont le but est « de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et culture » (CECRL, 2001), nous pouvons confirmer que les apprenants ont découvert un nouvel univers culturel, riche par les voyages, la découverte des lieux, etc. Ces divers horizons de réflexion, vus comme points de rencontre entre la culture d'origine des apprenants et la culture de l'autre, ils permettent de dresser des passerelles entre les textes lus et les pratiques scripturales des apprenants en langue acquise. Dans cette perspective, le travail créatif réalisé par les apprenants, devient une trace de ces précieux moments de partage de ses expériences. Cela valorise l'appropriation du relativisme culturel des procédés littéraires, et leur mise en application par les apprenants-scripteurs eux-mêmes.

L'écriture littéraire mérite d'être enseignée pour ce qu'elle est, car comme nous l'apprend l'anthropologie culturelle (Goody, 1977 ; Bruner, 1990) : elle est une compétence indispensable à l'homme, pour établir une relation harmonieuse avec son milieu.

Conclusion

Dans cette thèse, nous-nous sommes attachée à démontrer l'impact des lectures et ateliers d'écriture créative sur le développement des compétences discursives, interculturelles et esthétiques des apprenants du FLE. Associer lecture, écriture créative avec littérature dans les pratiques de classe de FLE nous ont permis de constater qu'elles partageaient une problématique commune, car toutes souffrent d'une forme de dépendance aux apprentissages linguistiques et culturels.

Dans la première partie, nous avons pu déterminer plusieurs concepts opératoires en montrant que dans le parcours d'enseignement-apprentissage du FLE, l'activité de l'écriture créative répond aux besoins linguistiques, référentiels et motivationnels des apprenants du cycle secondaire. Elle peut être mise au service des apprentissages pour leur donner une portée ludique et créative, absente de ce contexte d'enseignement contraignant et ordinaire.

Ensuite, nous avons exploré la spécificité du texte littéraire dans la construction de la compétence complexe entre lecture/écriture des apprenants. Dans la deuxième partie, nous avons mis en avant le lien entre didactique de la littérature et acquisition de cette compétence qui demande l'adoption de stratégies d'enseignement / apprentissage particulières. Nous avons vu que dès les débuts de l'apprentissage, l'acquisition des stratégies de lecture est une première étape à associer avec celle des stratégies scripturales nécessaires afin de devenir apprenant-scripteur en langue étrangère.

Après avoir abordé la littérature comme forme de communication interculturelle, en dégagant la particularité du texte littéraire en tant que document authentique spécifique, nous avons été amenée à réfléchir à la manière de dégager l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, de la pratique lectorale dans laquelle on l'enferme le plus souvent pour le transporter dans la sphère de la production littéraire. À ce stade, nous avons pu montrer l'importance de la lecture analytique et subjective à visée littéraire, qui, en adoptant la diversité générique littéraire, peut donner lieu à une observation plus attentive des textes, à une découverte concrète de la construction littéraire et à l'acquisition de la compétence lire/écrire.

Nous sommes partie de l'idée que l'adoption de l'écriture créative du texte littéraire, dès les débuts de l'enseignement/ apprentissage, offre une chance d'envisager différemment l'articulation de l'écriture et de la lecture des textes relevant du champ de la littérature, et de développer des stratégies originales, pour faire concurrence avec des pratiques modélisantes et se tourner vers des modèles heuristiques. La production d'écrits créatifs ne s'arrête pas à

une pratique d'imitation de modèles de textes importés pour des lectures littéraires (lectures : analytique et subjective) patrimoniales. Elle reconnaît, mais à l'écriture aussi une fonction cognitive de construction des connaissances et une fonction esthétique intertextuelle, de mise en rapport des codes littéraires avec les valeurs et les émotions, qu'ils permettent d'exprimer et que nous allons appliquer dans notre démarche avec les groupes pilotes.

Nous avons donc déterminé les critères d'analyse de réussite des textes des participants à l'expérimentation, lesquels nous ont permis d'observer, comment ces apprenants-scripteurs s'efforcent de modifier leurs pratiques d'écriture habituelles, lors des situations d'écriture authentiques que sont les ateliers d'écriture littéraire. Il nous suffit de penser que la maîtrise de certaines techniques de l'écriture du texte littéraire, a été réalisable avec les quatre groupes même lorsque les apprenants avaient un niveau de langue limité, comme ceux du groupe LPH évalué à A2. En plus, de la progression des compétences discursives, les apprenants ont montré qu'ils se sont rendu compte des spécificités du texte littéraire à analyser, qu'ils avaient su se les approprier dans leurs textes et réinventer de nouvelles structures.

Ce fait ne doit toutefois pas, conduire à nier la présence des obstacles à maîtriser lorsqu'on essaie de généraliser la pratique des activités de lecture et d'écriture du texte littéraire en contexte d'enseignement- apprentissage du FLE au cycle secondaire. D'abord, concernant les circonstances très contraignantes dans lesquelles l'expérimentation s'est déroulée et avec les conditions sanitaires causées par la pandémie du Covid 19, nous avons rencontré plusieurs difficultés pour la mise en place de notre projet dans un cadre institutionnel, qui se penche généralement sur l'aspect utilitaire de la langue. Au niveau des apprenants, ces obstacles se traduisent par le fait que ces derniers, n'envisagent la langue que comme un outil de communication et de réussite aux examens et devoirs, ciblant les notes des évaluations comptabilisées à la fin des examens. De là, il n'est pas simple de les convaincre sur l'utilité de la littérature. Les seuls qui étaient convaincus d'avance étaient certains qui avaient choisi la filière « Lettres et langues étrangères ». D'où la nécessité de choisir des tâches d'écriture du texte littéraire adéquates, qui dressent une passerelle entre l'écriture littéraire hypertextuelle ou créative et les usages de la langue du quotidien, ce que nous avons tenté de faire avec le récit de voyage.

Pour les enseignants, nous pensons que les obstacles varient en fonction des objectifs pédagogiques déterminés. Les deux enseignants trouvent que l'association de l'atelier d'écriture à une situation d'apprentissage est intéressante, car ses objectifs ont une fonction ludique ou récréative, cependant complexe. Difficile à mettre en œuvre en raison des imprévus

qu'elle comporte, surtout celui de devoir réagir à chaud à des textes qui viennent d'être produits. Mais aussi, à la contrainte du programme scolaire, jugé chargé pour y rajouter des heures en plus pour la programmation des ateliers de lecture/écriture au cours de la semaine.

La plupart du temps, la littérature en classe de FLE, reste au service des apprentissages linguistiques et des apprentissages culturels. Cependant, lorsqu'on aborde un texte littéraire en tant que témoignage civilisationnel, historique ou socioculturel, il est compliqué et complexe de passer de l'approche culturelle à l'approche littéraire en tant que telle.

Nous rappelons que notre travail, s'est centré sur deux classes réparties en deux groupes pour des raisons sanitaires causées par la Covid 19. L'originalité de notre démarche est de proposer une lecture littéraire adaptée en intégrant la lecture subjective du texte littéraire, qui est le récit de voyage, avec les groupes pilotes [pour que l'apprenant enquêté devienne « un lecteur empirique »⁹⁴]. Donc ils seront en plus, confrontés à des récits de voyage proposés par nos soins, contrairement aux groupes témoins ; qui ne feront que la lecture analytique en classe comme le stipule le programme national sur l'enseignement du FLE au cycle secondaire. Notre travail ne se limite pas seulement sur la compétence lectorale, mais sur le rapport littéracique⁹⁵ du texte littéraire, avec l'étude du corpus de l'écrit à travers les ateliers d'écriture.

La conséquence didactique essentielle des résultats de cette recherche est, sans doute, l'importance de développer chez l'apprenant du cycle secondaire, non seulement une compétence scripturale linguistique à travers la maîtrise des différents procédés de cohésion et progression, mais aussi une compétence plus spécifiquement culturelle et esthétique, c'est-à-dire la capacité à produire un texte conforme, à la fois, aux conventions rhétoriques du genre dont il relève et qu'il soit aussi original. L'écriture du texte littéraire cherche à améliorer le sens de l'esthétique chez les apprenants, et la rencontre entre l'écriture et la littérature, toujours un moyen de s'approprier les œuvres du patrimoine et les contemporaines, afin d'étendre la culture personnelle de chaque apprenant et de s'ouvrir sur le monde. L'expérience de l'écriture du texte littéraire engendre une confiance accrue en soi et en ses capacités, par conséquent, la communication se voit améliorée. Le développement de cette compétence complexe demande surtout, une prise de conscience de la part de l'enseignant et des apprenants.

⁹⁴ LANGLADE, G. (2007). La lecture subjective. *Québec français*, 145, 71.

⁹⁵ En référence au substantif « littéracie », l'adjectif a été utilisé dans les travaux de Barré- De Miniac, C., Brissaud C., Rispaïl M. le mot littéracique et littéracisé afin de catégoriser la notion de littéracie dans certains passages -La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture- écriture.

Les résultats de notre enquête révèlent que les groupes pilotes ont appris à analyser des textes littéraires, en acquérant une compétence générique, tout en appliquant eux-mêmes les structures et les procédés étudiés et en inventant de nouveau. Les élèves des groupes pilotes ont réagi favorablement aux ateliers d'écriture. Leurs implications des tâches à accomplir variaient en fonction de leurs compétences linguistiques, compétences inégales en raison de l'hétérogénéité des deux groupes. De plus, leurs compétences leur permettaient de s'affranchir du travail linguistique pour se consacrer à la partie littéraire créative du travail, encore ils se montraient motivés : il faut citer à titre d'exemple que les résultats du groupe pilote, « Lettres et philosophies » niveau initial et global est A2, étaient **meilleurs** comparés aux deux groupes témoins de plus de 66%.

Nous tenons à préciser que cette démarche nous a appris à envisager différemment l'enseignement de la littérature en et au-delà de la classe de FLE et à mieux saisir les effets esthétiques et culturels à relever pour la didactique de l'écrit du texte littéraire. Nous sommes passée d'une approche théorique à une approche pratique de la littérature, mieux adaptée à son public lycéen, l'objectif est double : besoins linguistiques et réflexion sur la pratique de l'enseignement de la littérature dans une classe de FLE.

Concernant un enseignant qui fixe à ses cours un objectif d'apprentissage sur la langue-culture limité à la sphère communicationnelle, le recours à la littérature peut servir relativement à acquérir la culture de cette langue. Cela suppose de concevoir la littérature dans une perspective interculturelle et intertextuelle, en se basant sur le concept d'universel singulier. En effet, on accorde à la fois sa présence dans toutes les civilisations, et sa diversification, en raison des caractéristiques de communauté représentée ou chaque société.

Néanmoins, si l'on veut faire comprendre les caractéristiques de la littérature au sein de la culture, il faut commencer par donner aux apprenants des outils qui la produisent différemment des autres productions culturelles, en leur faisant comparer le récit de voyage journalistique et le récit de voyage littérisé. En outre, il est indispensable que les apprenants arrivent à accéder à l'expérience de la communication littéraire authentique, même si elle est réduite à son économie de base qui est : du côté de l'apprenant-scripteur, le projet de représenter un univers et de provoquer des émotions à son sujet. Du côté du lecteur, le projet de partager cette représentation et d'y réagir avec sa propre culture. Il faut alors, les faire écrire. Dans ces contextes, il faut proposer des situations d'écriture simples à gérer et spectaculaires dans leur résultat à la fois.

Quant à l'enseignant qui fixe à ses cours un objectif d'apprentissage langue-culture spécialisé dans la culture littéraire, l'écriture du texte littéraire est principalement acceptable et acceptée, mais n'est pas souvent conçue que comme un outil d'apprentissage des genres, des siècles et des registres littéraires. La littérature devient l'objectif didactique dominant. Il faut malgré cela, prendre garde qu'elle ne devienne pas un simple outil d'apprentissage, que l'acquisition des savoirs littéraires n'ait pas pour résultat de supprimer le plaisir de la lecture et l'opportunité de devenir scripteur à part entière. Dans ce cas-là, il est facile, comme nous l'avons démontré, d'intégrer l'atelier d'écriture comme passerelle entre la didactique de la langue et celle de la culture. Un lien inter-didactique entre l'apprentissage de la langue et celui de la littérature, en se créant sous l'angle de « l'apprendre en faisant ».

Il faut alors envisager que les apprentissages littéraires comme l'approfondissement des mécanismes de la production et de la réception des textes littéraires, qui se fondent sur la pratique sociale de référence de l'écrivain, ce qui réintègre les différentes visions du métier que nous avons détaillée dans la première partie, également sur la pratique sociale du lecteur, ce qui revient à revoir et à développer les différentes postures de la lecture examinée dans la deuxième partie.

Dans la perspective interculturelle, il est indispensable que les apprenants puissent entrer dans l'histoire de la littérature cible, dans sa contemporanéité tout en les comparant et en les reliant à l'actualité et à l'histoire de leur littérature d'origine. Cela suggère d'ouvrir le corpus littéraire travaillé à la littérature francophone, et aux littératures d'origine des apprenants en recourant au plurilinguisme et à la traduction. Dans cette perspective, il faut donc faire entrer les apprenants dans la culture littéraire ciblée par une acculturation non subie, mais choisie. Par ce fait, il faut présenter le corpus littéraire non comme une collection de modèles à apprécier et à imiter, mais comme un outil pour se familiariser avec les processus de production du texte littéraire, en étudiant à travers les lectures des textes les stratégies d'écriture des auteurs.

Du côté des enseignants, nous pensons en premier lieu, il faudrait introduire l'atelier d'écriture littéraire dans leur formation initiale. On pourrait opter pour les mêmes modalités et la même progression que celles que nous avons expérimentées avec les élèves du cycle secondaire options littéraires. Même s'ils n'ont pas fait d'études littéraires durant leurs masters à l'université algérienne, ils peuvent être sensibilisés à cette pratique. Il suffit de mettre en place des consignes adaptées, simples à réutiliser avec leurs apprenants, en permettant en même temps de saisir le fonctionnement de la réflexivité scripturale à partir du

principe de la consigne bilatérale. Cela leur permettra de réviser en profondeur, et de manière active, le fonctionnement des structures de la langue étudiée et du discours qu'ils enseignent. Par ailleurs, cela les aidera, à découvrir ou redécouvrir le rôle socioculturel de l'écriture du texte littéraire, qui consiste à mettre en lien le scripteur avec lui-même, le monde et les autres, à un niveau de partage cognitif, culturel et aussi émotionnel qui ne peut être atteint qu'à travers l'art.

Concernant la formation continue, il est capital, d'abord, de ne pas considérer l'option littéraire est un prérequis pour enseigner l'écriture du texte littéraire, parce que le plus important n'est pas de maîtriser les savoirs littéraires, mais d'entrer dans les savoir-faire littéraires, c'est la démarche de projet de la production du texte littéraire. Il faut donc se fixer comme objectif de penser aux stratégies et aux moyens d'écriture du TL⁹⁶ en fonction des objectifs que l'on se fixe en amont : stylistiques, génériques, sociaux et individuels. Ensuite, il est important de mettre en œuvre une compétence d'autoévaluation en alternant phases d'écriture et d'évaluation, et à l'intérieur de ces dernières, évaluation externe et autoévaluation, pour apprendre à tenir compte du regard extérieur et de sa propre perception à la fois. Ceci devrait sans aucun doute sensibiliser les enseignants à la nécessité de mettre en place la même compétence « d'autoévaluation » chez leurs apprenants.

Pour les enseignants qui se contentent de l'apport linguistique et culturel de la lecture du TL et de l'écriture créative, il serait bénéfique de multiplier les occasions de recherches collaboratives avec les chercheurs et/ou doctorants chercheurs en didactique de l'écriture littéraire. Il faudrait renégocier avec eux l'apport pédagogique de l'atelier des lectures du TL et d'écriture, en mettant en relief les notions de partage, d'espaces, d'expérience, de confrontation des points de vue et surtout, de découverte de l'expression personnelle. Il s'agit de communiquer à travers et autour de la lecture et l'écriture. Cette négociation est intéressante dans le sens où elle fait éprouver la particularité de ces espaces-partages. Elle éprouve de l'attention des enseignants sur les diverses compétences, à développer au sein de l'atelier : linguistiques, esthétiques et interculturelles.

La compétence d'écriture du texte littéraire défend l'expérience personnelle des apprenants, qui, à travers leurs écrits, jouissent de la situation de groupe pour partager leur vision du monde et communiquer ce qu'ils voient et ce qu'ils ressentent. Dans cette perspective, tout travail créatif réalisé devient ainsi une trace de ces précieux moments de partage et d'expérience. La construction de la compétence créative valorise donc l'appropriation des

⁹⁶ Texte littéraire

procédés littéraires, de leur mise en application par les apprenants-scripteurs eux-mêmes, mais particulièrement, en se s'inspirant des expériences antérieures de la communication littéraire en langue d'origine, elle permet d'installer une continuité, qui autorise les scripteurs étrangers à s'essayer dans la production écrite en langue cible avec des moyens linguistiques réduits, mais légitimés culturellement et symboliquement.

Bibliographie

A

ABDALLAH-PRETCEILLE M, (1986). « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in PORCHER Louis (dir.), *La Civilisation*, CLE International, Paris, pp. 71-88.

ABDELLAH-PRETCEILLE M, (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, coll. *Exploration interculturelle et science sociale*, Paris.

ABDALLAH-PRETCEILLE M, (1998). *Maîtriser les écrits du quotidien*, Retz (1).

ABDALLAH-PRETCEILLE M, (1999). *L'éducation interculturelle*, PUR, coll. *Que sais-je ?*

ABDALLAH-PRETCEILLLE M, PORCHER L, (2005). *L'éducation et la communication interculturelle*, PUF, Paris.

ADAM J-M, (1985). *Le texte narratif, précis d'analyse textuelle*, Nathan université, coll. *Linguistique française*, Paris.

ADAM J-M, (1989). *Le Récit*, 2e édition, PUG, Paris.

ADAM J-M, (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Liège.

ADAM J-M (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Paris.

ADAM J-M, (1997). « Genres, textes, discours : pour une reconception linguistique du concept de genre », in *Revue belge de philologie et d'histoire*, volume 75, n°3, *Langues et littératures modernes - Moderne Taal- en Letterkunde*, pp. 665-681.

ADAM J-M, (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan, Paris.

ADAM J-M, (2005). *Linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours*, Armand Colin, Paris.

ADAM J-M, HEIDMANN Ute, (2009). Le texte littéraire, pour une approche interdisciplinaire, Academia-Bruylant, Louvain-La-Neuve, Belgique.

ADEN J, PICCARDO E (dir.), (2009). La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation, Synergies Europe n°4, GERFLINT.

ALBERT C, (1999). Francophonie et identités culturelles, Editions Karthala, Paris.

ALBERT M-C, (1998). « Évaluer les productions écrites des apprenants » in Le Français dans le Monde n°299, novembre-décembre, pp. 58-64.

ALBERT M-C, SOUCHON Marc, (2000). Les textes littéraires en classe de langue, Hachette, coll. F. Autoformation, Paris.

ALAMARGOT D, LAMBERT É, et CHANQUOY L, (2005). « La production écrite et ses relations avec la mémoire », in A.N.A.E. n°81, Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant, pp. 41-46.

AMOSSY R, MAINGUENEAU D, (2003). L'Analyse du discours dans les études littéraires, Toulouse, Presses universitaires, coll. Cribles.

ANDRE A, (1985). Babel heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire, Syros Alternatives, Paris.

ARON T, (1984). Littérature et littéarité, un essai de mise au point, Annales littéraires de l'Université de Besançon, Les Belles-Lettres.

ASTOLFI J-P, (2008). La saveur des savoirs – Disciplines et plaisir d'apprentissage, ESF. Paris.

B

BAKHTINE M, (1970). Poétique de Dostoïevski. Paris, Editions du Seuil.

BAPTISTE A, HAVARD A-M, ROLLINAT-LEVASSEUR E-M, WOERLY D et GODARD A (dir.), (2015). La littérature dans l'enseignement du FLE, Didier, collection Langues et Didactique, Paris.

BARBIER M-L, (1998). « Rédaction en Langue Première et en Langue Seconde : Comparaison de la Gestion des Processus et de Ressources Cognitives », in *Psychologie Française* n°43, pp. 361-370, décembre.

BARBIER M-L, (2004). « Écrire en Langue Seconde, Quelles spécificité ? », in *Écriture Approches en Sciences Cognitives*, Presse Universitaire de Provence, pp. 181-203.

BARONI R, (2007). La tension narrative, Suspenses, curiosité et surprise, Éditions du Seuil, Collection Poétique, Paris.

BARONIAN J-B, (2007). Panorama de la littérature fantastique de langue française : des origines à demain, La petite vermillon, Paris.

BARRE-De MINIAC C, (1996). Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire, INRP- De Boeck, Bruxelles.

BARRE-DE MINIAC C, (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques, Presses Universitaires de Septentrion, Villeneuve.

BARRE-DE MINIAC C, (2001). « De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture », in *Repères*, n°23, INRP, pp. 93- 109.

BARTHE M, CHOVELON B, (2005). Lectures d'auteurs - 45 textes littéraires annotés avec exercices -, PUG, Grenoble.

BARTHES R, (1973). « Théorie du texte ». *Encyclopaedia Universalis*, XV. Paris, Encyclopaedia Universalis S.A.

BARTHES R, (1953). Le degré zéro de l'écriture, suivi de Nouveaux essais critiques, Seuil, coll. Points essais, Paris, (réédition de 1972).

BARTHES R, (1973). *Le plaisir du texte*, Seuil, coll. Points essais, Paris. BARTHES Roland, (1978). *Leçon*, Editions Seuil, Paris.

BARTHES R, (1981). *Le grain de la voix, entretiens 1962-1980*, Éditions du Seuil, Paris.

BARTHES R, (2002a). *Œuvres complètes II : livres, textes, entretiens (1962-1967)*, Éditions du Seuil, Paris.

BARTHES R (2002b). *Œuvres complètes III (1968-1971)*, Éditions du Seuil, Paris.

BARTHELEMY F, GROUX D, PORCHER L, (2011). *Cent mots pour le français langue étrangère*, L'Harmattan, Paris.

BATTISTINI C, (2011). « Co-construction d'interprétation : un dispositif favorisant la lecture littéraire ? », in GOIGOUX Roland et POLLET Marie-Christine (dir.) : *Didactique de la lecture, de la maternelle à l'université*, Presses universitaires de Namur, Cedocef.

BAUDOIN M, (2004). *Un atelier d'écriture en classe : place et rôle*. Marseille, IUFM de l'académie d'Aix-Marseille.

BAYARD P. (1998). *Qui a tué Roger Ackroyd ?* Les Éditions de Minuit.

BEACCO J-C, (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette Français langue étrangère, coll. F Références, Paris.

BEACCO J-C, (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier, coll. Langues et didactiques, Paris.

BEACCO J-C, (2013). « L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation », in *Pratiques « Théories et pratiques des genres »*, n°157/158, pp. 189-200.

BENGHABRIT M-T, (2014). « La dimension culturelle dans le discours argumentatif chez les apprenants du F.L.E. en Algérie. Analyse d'énoncés produits par les étudiants de 1re année de licence de l'université de Tlemcen » Thèse de doctorat didactique FLE. Université Tlemcen, Algérie.

BENTAIFOUR N, (2014). « La littérature de jeunesse de langue française en Algérie à partir des années 2000. Production et contexte de production ». Thèse de Doctorat en littérature. Université Tlemcen, Algérie.

BERARD E, (1991). L'approche communicative, théories et pratiques, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

BERTHELOT R, (2011). Littératures francophones en classe de FLE - Pourquoi et comment les enseigner, L'Harmattan, Paris.

BERTOCCHINI P, COSTANZO Edvige, (1987). Productions écrites - Le mot, la phrase, le texte -, Hachette, Paris.

BERTRAND D, PLOQUIN F, (1987). Cahier pour la création des textes, BELC, Paris.

BESSE H, (1982). « Éléments pour une didactique des documents littéraires », in PEYTARD Jean (dir), Littérature et classe de langue, Hatier-Crédif, coll. LAL, Paris, pp. 13- 34.

BESSE H, (1984). « Éduquer la perception interculturelle », in Le Français dans le Monde, n°188, Hachette, coll. Recherches et applications, pp. 46-50.

BESSE H, (1985). « Didactique et interculturalité », in Dialogues et cultures, n°26, Sèvres, FIFP, pp. 99-106.

BESSE H (1988). « Sur une pragmatique de la lecture littéraire », in Le Français dans le Monde, « Littérature et enseignement, la perspective du lecteur », n° spécial février-mars, Hachette, coll. Recherches et applications, pp. 53-62.

BESSE H, PORQUIER R, (1991). Grammaires et didactique des langues, col. « Langues et apprentissages des langues », Hatier/Didier, Paris.

BESSE H, (1995). Méthodes et pratiques des manuels de langue, Crédif, Didier, coll. Essais, Paris.

BIAGIOLI (BILOUS) N, (1999). « École, Écrit et Créativité », in *Le Français Aujourd'hui*, « Écritures créatives », n°127, Éditions Bertrand Lacoste, Paris, pp. 7-16.

BIAGIOLI N, (2001). L'écrivain, la classe et le professeur, in *Pratiques de l'écrit*, publication de l'I.U.F.M de Nice, 3e édition, juin 2001, pp. 217-309.

BIASY De P-M, (2003). *La Génétique des textes*, Nathan, Paris.

BLAISE M, (2008). « De la pluralité culturelle à la transculturalité », in *Études Linguistiques Appliquées*, n°152, octobre-décembre, pp. 451-462.

BLANC N, BROUILLET D, (2003). « Comprendre un texte : l'évaluation des processus cognitifs », Éditions in Press, Paris.

BLANCHOT M, (1969) : « L'entretien infini ». Paris, Gallimard. BARTHES, Roland (1981) : *Le Grain de la voix*. Paris, Editions du Seuil.

BOLZONI L, (2005). « La Chambre de la mémoire : Modèles littéraires et iconographiques à l'Age de l'imprimerie », Droz, Genève.

BONIFACE C, PIMET O, (1996). *Ateliers d'écriture. Mode d'emploi*, coll. didactique du Français, Retz, Paris.

BOURDEAU G, (1992). « Les processus cognitifs en production de textes au postsecondaire », in ROY G.-R., LAFONTAINE L., BOURDEAU G., et VIAU R., *Vers un triple regard sur le français écrit des étudiants de collèges et d'universités*, Éditions CRP, pp. 109-156.

BOURDET J-F, (1988). « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation » in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, Hachette, coll. Recherches et applications février- mars, pp. 144-148.

BOURDIEU P, (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.
BOURDIEU Pierre, (1982). *Ce que parler veut dire*, Fayard, Paris.

BOURDIEU P, (1994). *Raisons pratiques (Sur la théorie de l'action)*, Seuil, Paris.

BOURGAIN D, (1988). *Discours sur l'écriture : analyse des représentations sociales de l'écriture au milieu professionnel*, thèse de doctorat d'état, Université de Franche-Comté, Besançon.

BOYER H, BUTZBACH M et PENDANX M, (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris.

BOYER A-M (2005). « Les marges de la littérature et la question de l'autre », in FOREST Philippe, SZKILNIK Michelle, *Théorie des marges littéraires*, Université de Nantes, éd. Cécile Defaut, coll. « Horizons comparatistes », pp. 257-294.

BRAHIMI D, (2001). *Langue et littératures francophones*, Ellipses, coll. *Thèmes et études*, Paris.

BRONKART J-P, et al (1985). *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel-Paris.

BRONCKART J-P, (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Col. « Sciences des discours », Delachaux et Niestlé, Lausanne.

BRUNER J, (1990, rééd. 1998). *Car la culture donne forme à l'esprit : De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Eshel, Paris.

BUCHETON D, (1995). *Écriture-Réécritures, Récits d'adolescents*, Peter Lang, coll. *Exploration*, Suisse.

BUCHETON D, CHABANNE J-C (dir.), (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs*, PUF, Paris.

BUCHETON D, DEZUTTER O, (2008). Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français, Un défi pour la recherche et la formation, Editions de Boeck Université.

BUTOR M, (1992). Essais sur le roman, Gallimard, Paris.

C

CANDELIER M & al. (2007). CARAP, Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Version 1, juin 2007, projet « À travers les Langues et les Cultures » (ALC), Centre européen des Langues Vivantes de Graz, Conseil de l'Europe, 2d Programme à moyen terme.

CANDELIER M, (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », in Les cahiers de l'Acedle, 5(1), pp. 65-90.

CANVAT K, (2003). « L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? Etat des lieux et perspectives », in Pratiques n°117/118, pp. 171-180.

CHABANNE J-C & BUCHETON D (dir.), (2002). Écrire en ZEP : un autre regard sur les écrits des élèves, CRDP de Versailles, Paris.

CHAMOISEAU P, (1992). Texaco, Gallimard, Paris.

CHAROLLES M, (1994). « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », in Travaux de linguistique, n°29, pp. 125-151.

CHARTRAND S, (2006). « L'Apport du Français Langue Première au Développement des Capacités d'Écriture des Elèves et des Etudiants », in J. LAFONT-TERRANOVA, et D. COLIN (dir.) Didactique de l'Écrit – La Construction des Savoirs et le Sujet Écrivain, Presses Universitaires de Namur, pp. 11-31.

CHARTRAND S, BLASER C (dir.), (2008a). Le rapport à l'écrit, un outil pour enseigner de l'école à l'université, CEDOCEF / Presses universitaires de Namur, Namur.

CHISS J-L, CICUREL F, (2005). « Présentation générale. Cultures linguistiques, éducatives et didactiques ». In BEACCO Jean-Claude et al. (dir). Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues. PUF, Paris, pp. 1-9.

CHISS J-L, (2012). L'Écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques, L'Harmattan, Paris.

CICUREL F, MOIRAND S, (1990). « Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques », in GAONAC'CH Daniel, Acquisition d'une langue étrangère, Approche cognitive, Hachette, coll. F., Paris, pp. 155-174.

CICUREL F, (1991). Lectures interactives en langue étrangère, Hachette, coll. Autoformation, Paris.

CICUREL F, (2001). « Pratiques de lecture et enseignement », in Mondialisation et humanisme, actes du congrès SEDIFRALE XII, Rio-de-Janeiro.

CICUREL F, (2007). « Postures et médiations pédagogiques pour la lecture littéraire » in BEMPORAD Chiara, JEANNERET Thérèse, Etudes de Lettres, « Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères » n°4, Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, pp. 155-174.

COIRIER P, GAONAC'H D, PASSERAULT J-M. (1996). Psycholinguistique textuelle. Une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes, A. Colin, Paris.

COLLES L (et al.), (2007). Didactique du FLE et de l'interculturel. Littérature, biographie langagière et médias, E.M.E & Inter Communications S.P.R.L., Cortil-Wodon.

COMBETTES B, ([1983][1988]). Pour une grammaire textuelle. La progression thématique, de Boeck-Duculot, Bruxelles.

COMPAGNON A, (1979). La Seconde main, ou le travail de la citation, Seuil, Paris.

COMPAGNON A, (1998). Le Démon de la théorie, littérature et sens commun, Seuil, coll. Points essais, Paris.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001). Portfolio européen des langues : pour jeunes et adultes, Centre régional de documentation pédagogique, Caen.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE, COMITE DE L'EDUCATION, (2001). Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe, Divisions des Langues vivantes, Didier, Paris.

CORNAIRE C, RAYMOND P-M, (1994). La production écrite, CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

CORNAIRE C, (1999). Le point sur la lecture, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

CORTIER C, (2000). « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », in Etudes Linguistiques Appliquées, n°140, octobre-décembre, pp. 475-489.

COSTE D, (1970). « Textes et documents authentiques au niveau 2 », in Le Français Dans le Monde, n°73, Hachette, Paris, pp. 88-95.

COSTE D, (2009). « Tâche, progression, curriculum », in Le Français dans le monde, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langues », n°45, CLE International, coll. Recherches et applications, pp. 15-24.

COURTILLON J, (2003). Élaborer un cours de FLE, Hachette Français langue étrangère et seconde, Clé International, coll. F., Paris.

CUMMING A, (1989). « Writing Expertise And Second Language Proficiency », in Language Learning, n° 39, pp. 14-81.

CUQ J-P, GRUCA I, (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Paris.

CYR P, (1998). Les Stratégies d'apprentissage, CLE International, Paris.

D

DABÈNE M, (1987). *L'Adulte et l'Écriture. Contributions à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, De Boeck, Editions universitaires, Bruxelles.

DABÈNE M, (1991). « La notion d'écrit ou le continuum scriptural », in *Le Français Aujourd'hui*, « Concevoir écrire », n°93, mars, pp. 25-34.

DABÈNE M, (1995). « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture », in J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.) *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement d'écriture*, Logiques Montréal, pp. 151-173.

DAVILLIER J-C, (1874) « *L'Espagne. Illustré de 309 gravures dessinées sur bois par Gustave Doré* ». Paris, Hachette et Cie.

DE CARLO Maddalena, (1998). *L'interculturel*, Clé International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

DE CROIX S et DUFAYS J-L, (2004), « Se raconter pour mieux se percevoir comme sujet lecteur », *LSL*, p. 153-165, p. 154.

DE FOUCAULT B, (1988). *Les structures linguistiques de la genèse des jeux de mots*, Berne, Peter Lang.

DEFAYS J-M, (2003). *Le Français Langue Etrangère et Seconde*, Mardaga, Belgique.

DEFAYS J-M et (al), (2014). *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*, Hachette FLE, Paris.

DELAMOTTE R, PENLOUP M-C, (2000). « Le passage à l'écriture », in DELAMOTTE Régine, GIPPET F (et alii), *Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*, PUF, coll. Éducation et formation, Paris, pp. 13-108.

DELEUZE G, (1970) : « *Nietzsche et la philosophie* ». Paris, PUF.

DEMOUGIN F, (2008). « Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'œuvre en didactique des langues », in *Etudes Linguistiques Appliquées*, n°152, octobre-décembre, pp. 411-428.

DEMORGON J, (1989). *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Armand Colin, Paris.

DEMORGON J, (2005). *Critique de l'interculturel, L'horizon de la sociologie Economica, Anthropos*, coll. Anthropologie, Paris.

DESCHÊNES A-J, (1998). *La compréhension et la production de textes*, Monographies de psychologie, Presse de l'Université de Québec.

DESMONS F, FERCHAUD F, GODIN D, GUERRIERI C, (2005). *Enseigner le FLE, Pratiques de classe*. Belin, Paris.

DIDEROT D, (1751) (réédition de 1965). *Lettre sur les sourds et les muets à l'usage de ceux qui entendent et qui parlent*, Droz, Genève.

DIDEROT D, (1959). « Jacques le Fataliste et son maître », in *Œuvres romanesques*, Texte établi avec présentations et notes par Henri Bénac, Éditions Garnier, Paris.

DONNADIEU F, (1887) : « Le Félibrige à Majorque, notes de voyages ». *Revue Félibréenne*, 3, 74-84.

DONNADIEU F, (1888) : « Le Félibrige à Majorque, notes de voyages (suite) ». *Revue Félibréenne*, 4, 17-27.

DORMOY D, (2004). « De la réécriture comme mode d'écriture de textes ou apprendre à écrire en réécrivant », in *Le Français Aujourd'hui*, « Réécritures », n°144/janvier, CRDP, Paris, pp. 83-89.

DUCHESNE A, LEGUAY T, (1987). « Petite fabrique de littérature », Magnard, Paris.

DUCHESNE A, LEGUAY T, (1988). Petite fabrique de littérature 2, Lettres en folie, Magnard, Paris.

DUCROT O, SCHAEFFER J-M et al., (1972, 1995). « Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage », Seuil, Paris.

DUFAYS J-L, (1994). Stéréotype et lecture : « essai sur la réception littéraire », Coll. Philosophie et langage, Mardaga, Liège.

DUFAYS J-L, (2004). « La didactique des valeurs : le jeu très ordinaire de l'évaluation littéraire », in CANVAT Jarl, LEGROS Georges, Les valeurs dans/de la littérature, Presses Universitaires de Namur, Coll. Diptyque, Namur, pp. 103-129.

DUFAYS J-L, GEMENNE Louis et LEDUR Dominique, (2005). Pour une lecture littéraire : histoire, théories, pistes pour la classe, Bruxelles, De Boeck.

DUMONT R, (2008). De la langue à la culture, Un itinéraire didactique obligé, Le Harmattan, Paris.

E

ECO U, (1985). Lector in fibula ou la coopération interprétative dans les textes narratifs, Grasset, Paris.

F

FABRE-COLS C, (1990). Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture, CEDITEL-Atelier du texte, Grenoble.

FABRE-COLS C, (2002). Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagné, ESF.

FAYOL M, (1987). « La mise en texte et ses problèmes », In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romain et B. Schneuwly (dir.), Apprendre/enseigner à produire des textes écrits,

Editions Bruxelles, Boeck, pp. 223-239.

FAYOL M, (1990). « La production de textes écrits », in *Éducation permanente* n°102, pp. 21-30.

FAYOL M, (1991). « L'Approche cognitive de la Production Écrite », in *La Production d'Écrits : de l'École Maternelle au Collège*, CRDP, Dijon, pp. 147-160.

FERREOL G, JUCQUOIS G. dir. (2003). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Armand Colin - Collection « Dictionnaire », Paris.

FORESTAL C, (2008). « La démarche transculturelle en didactique des langues- cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? », in *Études Linguistiques Appliquées*, n°152, octobre-décembre, pp. 393-408.

FORTIER G, PREFONTAINE C, (1989). « Vers une Stratégies d'Aide au Scripteur », in *Ordinateur, Enseignement et Apprentissage*, Les Editions Logiques, Montréal, pp. 267-298.

FREINET C, (1967). *Le Journal scolaire*, Éditions de l'École Moderne, Française, Cannes.

FREUD S, (1933). « La création littéraire et le rêve éveillé », in *Essais de psychanalyse appliquée*, Editions Gallimard –Idées-, Paris, pp. 69-81.

G

GALISSON R, (1991). *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris.

GAONAC'H D, (1987). *Théorie d'Apprentissage et Acquisition d'une Langue étrangère*, Hatier, Paris.

GAONAC'H D (dir.), (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, Approche cognitive*, Hachette, coll. F, Paris.

GARCIA-DEBANC C, (1992). *L'élève et la production d'écrits*, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.

GARCIA-DEBANC C, (1993). « Enseignement de la langue et production d'écrits », in Pratiques n°77, mars, pp. 3-23.

GENETTE G, (1972). Figures III, Seuil, Paris.

GENETTE G, (1982). Palimpsestes - la littérature au second degré -, Seuil, Paris. GENETTE Gérard (et al.), (1986). Théories des genres, Seuil, coll. Points essais, Paris. GENETTE Gérard, (1987). Seuils, Seuil, coll. Points essais, Paris.

GERMAIN C, LEBLANC R, (1988). « La Pédagogie de la Communication : Essai de Définition », in Propos sur la Pédagogie de la Communication en Langues Secondes, de Boeck Université, Belgique, pp. 13-24.

GERMAIN C, (1993). Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Clé International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

GERMOND DE LAVIGNE L-A-G, (1866): Itinéraire descriptif, historique et artistique de l'Espagne et du Portugal (1859). Paris, Librairie L. Hachette et Cie.

GIASSON J, (2007). La compréhension en lecture, De Boeck, coll. Pratiques pédagogiques, Montréal – Bruxelles.

GIRARD D, (1972). Linguistique appliquée et didactique des langues, 4e édition, Armand Colin-Longman, Paris.

GIRARD D, (1995). Enseigner les Langues : Méthodes et Pratiques, Bordas, Paris.

GODARD A (dir.), (2015). La littérature dans l'enseignement du FLE, Didier, Collection Langues & didactique, Paris.

GOLDER C, FAVART M, (2003). « Argumenter c'est Difficile...Oui, mais Pourquoi ? », in Etudes de Linguistique Appliquée n°130, avril-juin, pp. 187-209.

GOLDER C, GAONAC'H D, (2004). Lire & comprendre. Psychologie de la lecture, Hachette éducation, coll. Profession enseignant, Paris.

GOODY J, (1977). La raison graphique, Traduction française, Éditions Minuit, coll. Le sens commun, Paris, (1979).

GOULLIER F, (2006). Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue, Cadre européen commun et portfolios, Didier, Paris.

GRASSET DE SAINT-SAUVEUR A, (1807): Voyage dans les Îles Baléares et Pithiuses ; fait dans les années 1801, 1802, 1803, 1804 et 1805. Paris, L. Haussmann.

GRESILLON A, LEBRAVE J- L, (1983). « Avant-propos », Langages, n°69, Larousse, pp. 5-10.

GRESILLON A, (1988). « Les manuscrits littéraires : le texte dans tous ses états », in Pratiques « L'organisation des textes » n°57, mars, pp. 107-122.

GRESILLON A, (1994). Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes, PUF, Paris.

GRUCA I, (1993). Les textes littéraires dans l'enseignement du FLE. Étude de didactique comparée, thèse de doctorat, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble 3.

GHELLAL A (2008). Didactique de la littérature et des textes littéraires. Lire et écrire en classe de FLE Oran, Université, Essai.

GHELLAL A, SARI F et ORIOL -BOYER C (2006). Didactique des textes littéraires, ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE Oran Thèse - Doctorat.

GUIRAUD P, (1976). Les jeux de mots, Presses Universitaires de France Coll. « Que sais-je ? », Paris.

H

HALTE J-F, (1982). « Travailler en projet : écrire un roman historique en 5e », in Pratiques n°36, décembre, pp. 38-77.

HALTE J-F, (1988). « L'écriture entre didactique et pédagogie », in Etudes de linguistique appliquée, n°71, Production des textes écrits, juillet-septembre, pp. 7-19.

HAMEZ M-P, (2012). « La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS, FLM », in Le Français Aujourd'hui, n°176, mars, pp. 73-90.

HALLIDAY M et HASAN R, (1992). Cohesion in English, Longman, Londres, New York.

HASSEN S, (2016). « La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique ». Thèse doctorat en didactique du FLE. Université Côte d'Azur, France.

HAYES J-R., (1995). « Un nouveau modèle du processus d'écriture », in BOYER J.-Y., DIONNE J.-P. et RYAMOND P. (dir), La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture, Les Editions Logiques, Montréal, pp. 49-73.

HERIL A, MEGURIER D, (2000). Atelier d'écriture pour la formation d'adultes, Outils pour la formation, Retz, Paris.

HIRSCHSPRUNG N (2005). Apprendre et enseigner avec le multimédia. Collection Nouvelle Formule. Hachette, Français langue étrangère, Paris.

HOUDART-MEROT V (2001). « Des humanités à la fracture des années soixante », in BOISSINOT Alain, ARMAND Anne et JORDY Jean, Profession enseignant, Le français en collège et en lycée, Hachette, Education, Paris, pp. 28-35.

HOUDART-MEROT V, « De la critique d'admiration à la lecture scriptible », LSL, p. 223-232, p. 231.

HOUDART-MEROT V (2006). « L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire », in Le français aujourd'hui n°153, Armand Colin, Paris, pp. 25-32.

HUGO V, (1985). Notre Dame de Paris, (1831), « Bouquins », Robert Laffont, Paris.

HUYNH J-A (1994). « Les enjeux des ateliers d'écriture dans les pratiques et la formation des étudiants », in Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture, Retz, Paris, pp. 98-106.

HYMES D, (1991). Vers la compétence de communication, CREDIF, Hatier, Didier, coll. Langues et apprentissage des langues, Paris.

I

ISER W, (1985). L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique, Mardaga, coll. Philosophie et langage, Bruxelles.

J

JAKOBSON R, (1963). Essais de linguistique générale, tome 1, Minuit, coll. Double, Paris.

JAUSS H-R, (1978). Pour une esthétique de la réception, Gallimard, coll. Tel, Paris.

JEANDILLOU J-F, (1997). L'analyse textuelle, Col. « Cursus », Armand Colin, Paris.

JOFFRIN L, (1988). Mai 68 : histoire des événements, Points-Seuil, Paris. JOPECK Sylvie, (2009). Le fait divers dans la littérature, Gallimard, Paris.

JOUBERT J-L, (2006). « La Littérature francophone par ceux qui la font : Enseigner les littératures francophones » in Le Français dans le Monde, n°343, pp. 23-25.

JOUVE V, (1993) : La lecture, Hachette supérieure, coll. Contours littéraires, Paris.

JOUVE V, (2019). Pouvoirs de la fiction. Pourquoi aime-t-on les histoires ? Armand Colin.

K

KAPLAN R-B. (1966). « Cultural thought patterns in inter-cultural education », in Language learning, vol. 16, n°1 et 2, pp. 1-20.

KAVIAN E, (2009). Écrire et faire écrire, Manuel pratique d'écriture, 2e édition, De Boeck-Duculot, Bruxelles.

KELLOGG R T., (1999). Psychology of Writing. Cary, NC, Oxford University Pres, USA.

KERROUCHE, A-H. Etude de la lecture publique à la B.N d'Alger, s/d. Dr Arab Abdelhamid, Alger, 2003.

KERBRAT-ORECCHIONI C, (2008). Les actes de langage dans le discours : Théorie et fonctionnement, Collection Cursus, Armand Colin, Paris.

L

LABOV W, (1987). Le parler ordinaire, Minuit, Paris.

LAFONT J, (1999). « Aider le scripteur à se constituer comme sujet-écrivain : un enjeu pour les ateliers d'écriture », in *Le Français Aujourd'hui*, n°127, septembre, pp. 26-32.

LAFONT J, COLIN D, (2006). Didactique de l'écrit, La construction des savoirs et le sujet-écrivain, Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, Namur.

LANG E (1972). « Quand une "grammaire de texte" est-elle plus adéquate qu'une "grammaire de phrase" ? », in *Langue Française*, n°26, pp. 75-80.

LE CLÉZIO J-M, (1978). *Mondo et autres histoires*, Gallimard, Paris.

LEFRANCOIS-YASUDA C, (2009). « Mobiliser l'imagination et la créativité pour écrire » in *Synergies Europe* n°4 *La créativité dans tous ses états : enjeux et potentialités en éducation*, GERFLINT, pp. 71-88.

LÉGER T, ROUSSEL-GILLET I et SALLES M (dir.), (2010). *Le Clézio, passeur des arts et des cultures*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

LE GOFF F, (2006). *Écriture, réécriture et enseignement de la littérature*. Thèse de doctorat, Université de Metz.

LE GOFF F, (2008). « Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention », *Recherches et travaux* n°73, « Écriture d'invention et ateliers d'écritures », Éditions littéraires et linguistiques de l'Université de Grenoble, pp. 19-34.

LANGLADE, G, (2007). La lecture subjective. Québec français, 145.

LANGLADE G, (2008). Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire. *Figura*, 20.

LÜDI G, GAUTHIER C & MÜNCH B, (1994). « Vers un enseignement pluriel de la civilisation en français langue étrangère », in COSTE Daniel et al. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Hatier-Didier, CREDIF-LAL, Paris, pp. 100-116.

M

MAINGAIN S, DUFAYS J-L, (1999). « Stéréotypes et apprentissage de l'écriture. Ou comment aider l'élève à devenir auteur de son texte », in *Le Français Aujourd'hui*, n°127 « Écritures créatives », Éditions Bertrand-Lacoste, Paris, pp. 44-51. MARTIN Michel, (1995). *Jeux pour écrire*, Coll. Hachette Education, Paris.

MARTIN MI, (1999). *Jeux pour lire*, Coll. Hachette-éducation, Paris.

MAKHLOUFI N, *Revue Multilinguale* 9 « Analyse de discours pour la didactisation du genre récit de voyage en classe de FLE » (2018)

MAUPASSANT G-D, (2003). *Contes Fantastiques complets*, version intégrale, Édition établie, présentée et annotée par RICHTER Anne, Éditions Marabout, La Flèche (Sarthe).

MOIRAND S, (1979). *Situations d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère*, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

MOIRAND S, (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, coll. F Recherches/ applications, Paris.

MOIRAND S, (1999). *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, coll. Autoformation, Paris.

MOLIÈRE, (1979). *Œuvres Complètes IV, Chronologie, introduction et notices* par MONGRÉDIEN Georges, Garnier-Flammarion, Paris.

MOLINIÉ G, (1992). *Dictionnaire de rhétorique*, Librairie Générale Française, Paris.

MOLINIÉ G, VIALA A, (1993). *Approches de la réception, sémiostylistique et socio-poétique de Le Clézio*, PUF, Perspectives littéraires, Paris.

MOREL A-S, (2012). « Littérature et FLE, état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives », *Synergies Monde* n°9, actes du 2e forum mondial HERACLES, GERFLINT, pp. 141-148.

N

NUCHEZE V, (2001). *Sémiologie des dialogues didactiques*, L'Harmattan, Paris.

O

ORIOLE-BOYER C, (1988). « Interactions de l'écriture et de la lecture », in Actes de lecture n°21, mars, pp. 56-67.

ORIOLE-BOYER C, (1990). « La réécriture », in La réécriture, Oriol-Boyer (dir.), Actes de l'Université d'été tenue à Cerisy-la-Salle, du 22 au 27 août 1988, Édition CEDITEL, Université de Grenoble, pp. 9-52.

ORIOLE-BOYER C (et al.), (2004). 50 activités de lecture-écriture en atelier, Tome I, II, CRDP Midi Pyrénées, septembre.

P

PAMFIL A, (2007). « Une mise en forme de la compétence littéraire », in Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? Le Français Aujourd'hui, n°157, juin, pp. 101-109.

PAPO E, BOURGAIN D avec la collaboration de PEYTARD Jean, (1989). Littérature et communication en classe de langue, Une initiation à l'analyse du discours littéraire, Didier, coll. LAL, Paris.

PENDANX M, (1998). Les activités d'apprentissage en classe de langue. Hachette FL, Paris.

PENLOUP M-C, (2000). La tentation du littéraire. Essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire », Didier, coll. CREDIF essais, Paris.

PENLOUP M-C, (2006). « Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques », in LAFONT Jacqueline, COLIN Didier, Didactique de l'écrit, la construction des savoirs et le sujet-écrivain, Presses universitaires de Namur, coll. Diptyque, Namur, pp. 81-104.

PENNAC D, (1992). Comme un roman, Gallimard, Paris.

PERY-WOODLY M.-P., (1993). Les écrits dans l'apprentissage, Clés pour analyser les productions des apprenants, Hachette, coll. F, Références, Paris.

PEYTARD J (dir), (1982). Littérature et classe de langue, CREDIF, Hatier, coll., Langues et apprentissage des langues, Paris.

PLOQUIN F, (1993). « L'Écrit à Contre-pied », in *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications* numéro spécial, février-mars, pp. 151-160.

PORCHER L (dir.), (1986). *La Civilisation*, Clé International, Paris. PORCHER Louis, (1987). *Manières de classe*, Didier, Paris.

PORCHER L, (1995). *Le français langue étrangère*, Hachette Education, Paris. PORCHER Louis, (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris.

POSLANIEC C, (2002). *Vous avez dit Littérature ?* Hachette, éducation, coll. Questions d'éducation, Paris.

POULIOT M, (1993). « Discours explicatif écrit en milieu universitaire », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial février-mars, pp. 120-128.

PRADIER C, SCHAFFNER I, (2005). « La diversité comme moteur d'apprentissage dans un cours de FLE en France et à l'étranger », in BERTRAND Olivier (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Édition de l'École Polytechnique, Palaiseau, pp. 33-44.

PRÉFONTAINE C, (1998). *Écrire et Enseigner à Écrire*, Les Éditions Logiques, Québec.

PRIEUR T, (1999). « Le roman historique, un genre didactique », in *Trames*, n° 6, pp. 19-28.

PUREN C, (1988). *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, Clé International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

PUREN C, (1990b). « Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire dans des langues vivantes étrangères : enjeux historique », in *Les Langues Modernes*, n°3, APLV, Paris, pp. 31-46.

PUREN C, BERTOCCHINI P, COSTANZO E, (1998). *Se former en didactique des langues*, Ellipses, Paris.

PUREN C, (2002b). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », in *Les Langues modernes « L'interculturel »* n°3, juillet-août-septembre, APLV, pp. 55-71.

PUREN C, (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le monde*, n°347, septembre-octobre, FIPF, Clé International, pp. 37-40.

PURVES A C., PURVES W C., (1986). « Viewpoints, Cultures, text models, and the activity of writing », in *Research in the Teaching of English*, col. 20, n°2, pp. 174-196.

R

RAIMES A, (1985). « What Unskilled ESL Students Do as They Write : A Classroom Study of Composing », in *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 2, pp. 229-258.

RAIMES A, (1987). « Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies : A Study of ESL College Student Writers », in *Language Learning* n°37, pp. 439-467.

REBATTET C, (1997). *Créer des ateliers d'écriture*, Hatier, Paris.

REICHLER-BÉGUELIN M-J, DÉNERVAUD Monique et JESPERSEN Janine (1990). *Écrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Delachaux et Niestlé, Paris.

REUTER Y, (1989). « L'enseignement de l'écriture, Histoire et problématique », in *Pratiques* n°61 « Ateliers d'écriture », mars, pp. 25-46. REUTER Yves, (2000a). *L'analyse du récit*, Nathan, Paris.

REUTER Y, (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, Paris.

REHAILI J, (2011). « La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycéens algériens » Thèse de doctorat en Didactique et linguistique. Université Grenoble, France.

RICARDOU J, (1989). « Écrire à plusieurs mains », in *Pratiques*, « Ateliers d'écriture », n°61, mars, pp. 111-117.

RIEGEL M, PELLAT J-C, RIOUL René, (1999). *Grammaire méthodique du français*, PUF, Paris.

RIQUOIS E, (2009). Pour une didactique des littératures en français langue étrangère, du roman légitimé au roman policier, Thèse de doctorat en linguistique, Université de Rouen.

ROBERT A, BOUILLAGUET Annick, (2007). L'analyse de contenu, PUF, Collection Que sais-je, Paris.

ROCHE A, GUIGUET A, VOLTZ N, (1989). L'atelier d'écriture- Éléments pour la rédaction du texte littéraire, Bordas, Paris.

ROGUES J-P, CORBIN S, (2007). « La question de l'interculturalité dans la littérature et les sciences sociales », in COLLES Luc (et alii), Didactique du FLE et de l'interculturel, Cortil-Wodon, EME, coll. Proximités, pp. 35-49.

ROSEN E, (2007). Le Point sur le Cadre européen commun de Référence pour les langues, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Paris.

ROSSIGNOL I, (1996). L'invention des ateliers d'écriture en France-Analyse comparative des sept courants clés-, L'Harmattan, Paris.

ROUXEL A, (1996). Enseigner la lecture littéraire, Presses universitaires de Rennes, coll. Didact Français, Rennes.

ROUXEL A, (2007). « Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur », in Le Français Aujourd'hui, n°157, juin, pp. 63-69.

ROUXEL. A, LANGLADE. G, (2004). « Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement littéraire », Rennes, Presses universitaire de Rennes.

S

SCARRON P, (1985). Le Roman comique (1651-1657), Folio Classique, Gallimard, Paris.

SCHAEFFER Jean-Marie, (1999). Pourquoi la fiction ?, Seuil, Paris.

SCHNEUWLY B, (1988). Le langage écrit chez l'enfant. La production des texte informatifs et argumentatifs, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.

SCHRÖPFER D, (2009). « La posture du lecteur de théâtre », in BULTEN Max, HOUDART-MEROT Violaine, *Interpréter et transmettre la littérature aujourd'hui*, Université de Cergy-Pontoise, Centre de Recherche Textes et Francophonies, pp. 215-224.

SÉOUD A, (1994). « Document authentique ou texte littéraire en classe de français », in *Études de Linguistiques Appliquées*, n°93, pp. 8-24.

SÉOUD A, (1997). *Pour une didactique de la littérature*, CREDIF, Hatier/ Didier, coll. *Langues et apprentissage des langues*, Paris.

SILVA T, (1993). « Towards an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing : The ESL Research and Its Implications », in *TESOL Quarterly* Vol. 27, No. 4, pp. 655-677.

SIMARD C, (1992). « L'Écriture et ses Difficultés d'Apprentissage », in *Pour Favoriser la Réussite Scolaire*, Éditions Saint-Martin, Montréal, pp. 276-294.

SLAKTA D, (1975). « L'ordre du texte », *Études de linguistique appliquée*, n°19, pp. 30- 41.

T

TARDIF J, (1997). *Pour un Enseignement Stratégique*, Les Éditions Logiques, Québec.

TÉTU DE LABSADE F, (dir.) (1997). *Littérature et dialogue interculturel*, Presses de l'Université Laval.

THALER D, JEAN-BART A, (2002). *Les enjeux du roman pour adolescents. Roman historique, roman-miroir, roman d'aventures*, L'Harmattan, Paris.

TOCHON F, (1990). *Didactique du français, de la planification à ses organisateurs cognitifs*, Editions ESF, Paris.

TODOROV T, (1970). *Introduction à la littérature fantastique*, Seuil, Paris.

TOURATIER C, (2006). « Que faut-il entendre par □connecteur□ ? », in *Travaux du CLAIX*, n°19, Aix en Provence, pp. 19-40.

TOURNIER M, (1981). *Le Vol du Vampire, Notes de lecture*, Mercure de France, Paris.

TOURSEL N, VASSEVIERE J, (2003). *Littérature : textes théoriques et critiques*, Nathan université, coll. Fac littératures, Paris.

TRIM J (dir.), (2004). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Guide pour les utilisateurs du CECER*, Strasbourg, Division des politiques linguistiques.

V

VERBUNT G, (2005). « Les obstacles aux apprentissages, ou comment faire de l'interculturel appliqué », in *Etudes Linguistiques Appliquées*, n°140, octobre-décembre, pp. 409-420.

VERBUNT G, (2006). *Apprendre et Enseigner le français en France*, L'Harmattan, Paris.
VERMEERSCH Gérard, (2002). *La petite fabrique d'écriture*, Magnard, Paris.

VIALA A, (2001a). « Les nouveaux programmes de lycée : éléments pour un débat », in M.-J. FOURTANIER, G. LANGLADE & A. ROUXEL (Eds), *Recherches en didactique de la littérature*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 47-55.

VIALA A (2001b). « Le français et les lettres, aujourd'hui », in *Le Français Aujourd'hui*, n°133, AFEF, Paris, pp. 10-22.

VICTORI M., (1999). « An Analysis of Writing Knowledge in EFL Composing : A Case Study of Two Effective and Two Less Effective Writers », in *System* Vol. 27, No. 4, pp. 537-555.

VIGNER G, (1982). *Écrire – Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, CLÉ International, Paris.

VIGNER G, (2001). *Enseigner le Français comme Langue Seconde*, CLÉ International, Paris.

VOUILLOUX B, (2006). « Le jeu des valeurs au-delà de l'esthétique », in *Revue des Sciences Humaines*, n°283, juillet-septembre, Faculté des Lettres de Lille, pp. 43-62.

W

WEBER C, (1993). « L'Écrit, un Système d'Opérations et de Représentations », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, février-mars, pp. 62-71.

WHALEN K, (1994). « La Compétence Stratégique de l'Expression Écrite. Différences entre l'Anglais Langue Maternelle et le Français Langue Seconde », in *L'Écrit en Français Langue étrangère*, « Réflexions et Propositions », Presses Universitaires de Strasbourg, pp. 51- 65.

WITTE S. P., (1992). « Context, text, intertext, written communication » (9) 2, pp. 237-308. Cité par DESCHÊNES A. J. « Vers un modèle constructiviste de la production de textes », in *La production de textes-Vers un modèle d'enseignement de l'écriture-*, Éditions Logiques, p. 131.

WOLFF D, (1996). « Zur Förderung der Zweitsprachlichen Schreifähigkeit », in *Schreiben in der Fremdsprache*, AKS-Verlag Bochum, Germany, pp. 110-134.

Y

YAGUELLO M, (1981). *Alice au pays du langage*, Seuil, coll. Philosophie générale, Paris.

Z

ZAMEL V, (1983). « The Composing Process of Advanced ESL Students : Six Case Studies », in *TESOL Quarterly* Vol. 17, No. 2, pp.165-187.

ZARATE G, (2005). « L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel », in BERTRAND Olivier (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Éditions de l'École Polytechnique, Palaiseau, pp. 11-30.

ZARATE G, (1986). *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, coll. Recherches/applications, Paris.

ZARATE G, (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, coll. Créatif Essais, Paris.

Liste des tableaux

Tableau N°1 « Les différentes catégories de savoirs mis en place dans la compétence scripturale » (Reuter, 1996, p. 67-68).

Tableau N°2 « Comparaison entre le scripteur novice et le scripteur habile en langue étrangère lors la mise en texte ».

Tableau N°3 « Grille d'auto - questionnement pour la planification (adaptée) » inspirée par F. Desmons (2005, pp. 53-56).

Tableau N°4 « Les compétences communicatives langagières de l'utilisateur/apprenant » (CECR, 2001, pp. 86-96).

Tableau N°5 « Groupes témoins et groupes pilotes de l'enquête »

Tableau N°6 « Désignant les spécialités enseignées et le nombre des apprenants au sein des deux lycées, année scolaire 2020/2021 ».

Tableau N°7 « Les objectifs de cours proposés par l'éducation nationale »

Tableau N°8 « Nombre d'apprenants concernés par notre travail, et activités cibles ».

Tableau N°9 « Âges des participants »

Tableau N°10 « Extraits des supports interculturels abordés dans les classes 1 A.S et 2 A.S »

Tableau N°11 : « Critères de réussite : Récit de voyage et le reportage touristique »

Tableau N°12 : « Grille d'évaluation des production écrites de l'expérimentation »

Tableau N°13 : « Analyse des corpus 2 A.S LPH-G1 via la grille d'évaluation des critères de réussite du récit de voyage »

Tableau N°14 : « Analyse des corpus 2 A.S LLE-G1 via la grille d'évaluation des critères de réussite du récit de voyage »

Tableau N°15 : « Pourcentages des critères de réussite des deux groupes témoins »

Tableau N°16 : « Déroulement de la séquence avec les ateliers/Dispositif mis en place avec les groupes LPH/LLE G2-2 A.S »

Tableau N°17 « Statistiques des bonnes réponses de la CE des récits de voyages-Etude individuelle »

Tableau N°18 : « Analyse des corpus 2 A.S LPH-G2 via la grille d'évaluation des critères de réussite du récit de voyage »

Tableau N°19 : « Les éléments énonciatifs dans les textes produits « Récit de voyage » LPH G2 »

Tableau N°20 : « Les éléments de la cohérence textuelle présents dans les productions des apprenants LPH G2 »

Tableau N°21 : « Nombre de réponses justes de l'analyse du texte » « Mon Voyage », Site net Pays d'Afrique Wahidou.K 2009

Tableau N°22 : « Analyse des corpus 2 A.S LLE-G2 via la grille d'évaluation des critères de réussite du récit de voyage »

Tableau N° 23 : « Procédés descriptifs relevés du corpus 2 A.S LLE G2 »

Tableau N° 24 : « Figures de style relevés du corpus 2 A.S LLE G2 »

Tableau N°25 : « Exploitation des pronoms personnels dans les corpus 2 A.S LLE »

Tableau N°26 : « Procédés hypertextuels dans le corpus 2A.S LLE G2 »

Liste des figures

Figure N°1 « Le modèle de Hayes et Flower »

Figure N° 2 « Appréciation des difficultés des quatre compétences »

Figure N° 3 « Le bon lecteur selon les élèves enquêtés »

Figure N° 4 « Le savoir lire »

Figure N° 5 « Activités favorites chez nos enquêtés »

Figure N° 6 « Transfère des savoirs et savoir-faire langagiers de la L1 à la L2 »

Figure N°7 « Sommaire manuel scolaire de français 2A.S, projet ¾ ».

Figure N°8 « Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du Monde, 1771 ». Version exploitée en tant que texte déclencheur pour l'atelier d'écriture créative

Figure N°9 « Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851 ». Version exploitée en tant que texte déclencheur pour l'atelier d'écriture créative

Figure N°10 « Évaluation formative, texte « Mon Voyage », Site net Pays d'Afrique Wahidou.K 2009 »

Figure N°11 « Représentations graphiques des résultats globales des groupes témoins et pilote »

Figure N°12 : Schéma de la communication verbale de R. Jakobson (1963), extrait du « Essai de Linguistique générale », Édition Points, pp. 214-220.

Figures N°13 : Exemple 1 de la copie LPH-4 G2

Figures N°14 : Exemple 2 de la copie LPH-5 G2

Table des matières

Sommaire.....	5
Introduction	8
<i>Première partie</i>	18
<i>De la littérature à la didactique de l'écrit</i>	18
Chapitre 1 : Les théories de l'écrit dans la didactique du FLE.....	19
1.1. Le statut de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français langue maternelle	19
1.1.1. L'enseignement traditionnel de l'écriture.....	20
1.1.1.1. Apprentissage de la production et des techniques de l'écrit	20
1.1.1.2. La situation de communication et de l'écriture	21
1.1.1.3. La littérature comme modèle référent de la production écrite	22
1.1.2. Les différentes évolutions dans l'enseignement de l'écriture	22
1.1.2.1. Choix pédagogiques	22
1.1.2.2. Nouvelles pistes didactiques et pédagogiques.....	25
1.1.3. L'avènement des théories de l'écriture en sciences humaines.....	26
1.1.3.1. L'approche psycho-cognitive de l'écrit	27
1.1.3.2. L'approche psycholinguistique et l'écrit	30
1.1.3.3. La génétique textuelle et l'écrit.....	31
1.1.4. Formalisation scripturale pour une meilleure didactique à l'écrit	33
1.1.4.1. L'écriture : pratique sociale.....	33
1.1.4.2. Production du sens par l'écriture	34
1.1.4.3. Compétence et performance à l'écrit	35
1.2. La place de la production écrite au fil des méthodologies en LE	38
1.2.1. Le statut de la production écrite au fil des méthodologies	39
1.2.1.1. Méthodologie traditionnelle	39
1.2.1.2. La méthodologie directe.....	40
1.2.1.3. La méthodologie audio-orale (M.A.O).....	41
1.2.1.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV).....	41
1.2.1.5. La méthodologie communicative.....	42

1.3. Qu'est-ce que la production écrite en FLE ?	44
1.3.1. Établir une définition de production écrite en FLE	44
1.3.2. Les obstacles de la production écrite en langue étrangère	47
1.3.2.1. Processus et stratégies de la compétence de l'écrit	48
1.3.2.2. La qualité du texte écrit	52
1.3.2.3. Le transfert des stratégies à l'écrit	54
1.3.2.4. Les obstacles socioculturels	56
1.3.2.5. La connaissance référentielle	58
Chapitre 2 : Le processus de la production écrite en langue étrangère	61
2.1. Enseigner l'écriture en langue étrangère	61
2.2. Typologie des textes entre lecture-écriture	64
2.3. La gestion des besoins de l'apprenant-scripteur	67
2.3.1. Les besoins linguistiques	68
2.3.2. Les besoins référentiels	69
2.3.3. Les besoins motivationnels	71
Chapitre 3 : La didactique du texte littéraire et de l'écrit : littérature à travers les dernières évolutions méthodologiques	75
3.1. La littérature selon les dernières approches	76
3.2. Des réconciliations relativement établies- retour du texte littéraire	76
3.2.1. L'approche communicative	77
3.2.2. Le CECR, début d'une nouvelle approche didactique	81
Conclusion de la première partie	85
<i>Deuxième partie</i>	86
<i>Lecture, écriture et réécriture des textes littéraires au service des compétences linguistique, interculturelle et intertextuelle : Méthodologie et enquête du terrain</i>	86
Chapitre 4 : Préenquête ; Présentation du contexte de l'expérimentation, de ses participants et du protocole d'enquête	87
4.1. Présentation du terrain	89
4.2. La structure	93
4.2.1. Curriculum de formation en FLE	95
4.2.2. Les cours dans lesquels les observations/ expérimentations ont pris place	98
4.3. Profil des apprenants	100
4.3.1. Le questionnaire	100
4.3.2. Le profil des participants	101
4.4. La place de l'interculturel dans les manuels des classes observées	112
4.5. L'enseignement bi-disciplinaire dans le programme de la 2 A.S secondaire : pour une culture humaniste	115

Chapitre 5 : De la lecture linéaire à la lecture subjective dans le processus d'apprentissage	119
5.1. La lecture littéraire : un mode de lecture spécifique	119
5.2. Lecture analytique et lecture subjective.....	126
5.3. L'amélioration de l'écriture grâce à la lecture.....	128
Chapitre 6 : L'analyse des corpus de textes lus/produits	132
6.1. Le récit de voyage : genre enseigné au cycle secondaire.....	132
6.2. Déroulement de l'objet d'étude : récit de voyage et reportage touristique.....	135
6.2.1. Observation des deux classes de 2 A.S Lettres et philosophie/ Lettres et langues étrangères.....	135
6.2.1.1. Descriptif de la méthode préconisée par les deux enseignants avec les groupes témoins	135
6.2.1.2. Descriptif de la méthode préconisée par les deux enseignants avec les groupes témoins1/pilotes 2	151
6.2.1.3. Classes LPH Groupe 2/ LLE Groupe 2 : présentation et traitement des données	164
Conclusion de la deuxième partie.....	222
<i>Troisième partie</i>	224
<i>Lecture- écriture propositions didactiques dans l'enseignement/apprentissage du texte littéraire en FLE</i>	224
Chapitre 7 : Recommandations et perspectives didactiques	225
7.1. Les questions antérieures à la didactisation de l'écriture du texte littéraire en FLE..	226
7.1.1. Quelles sont les compétences à développer en atelier d'écriture du texte littéraire ?	226
7.1.2. Implications de l'enseignement de la production écrite créative à un public FLE	235
7.1.3. Quelles activités de lectures et d'écriture ?	236
7.2. Résultats de la recherche en didactique de l'écrit du texte littéraire en langue étrangère	239
7.2.1. Objectifs pluriels d'apprentissage	240
7.2.2. Approche plurielle pour développer une compétence discursive et interculturelle en didactique de langue étrangère.....	241
7.2.3. Appropriation des conventions des genres pratiqués dans la culture acquise	243
Chapitre 8 : De la production sur modèle à une réalisation d'un projet d'écriture	246
8.1. Exigences et atouts du Modèle Général de la Didactique de l'Écriture du texte littéraire (MGDETL)	248
8.1.1. Production sur modèle.....	248
8.1.2. Écriture hypertextuelle.....	249
8.1.3. Projet d'écriture	250

8.2. Compétences transversales émises par le MGDEL.....	250
8.2.1. Apprentissage à partir de ses erreurs	250
8.2.2. Travail collaboratif	251
8.2.3. Le discours sur l’homme et valorisation de la culture humaniste via le texte littéraire	251
8.2.4. Bilan : Nécessité du développement d’une compétence d’écriture du texte littéraire autonome en langue étrangère.	253
Chapitre 9 : Quelques consignes à propos de la lecture du texte littéraire en classe de FLE	256
9.1. L’apprenant lecteur en littérature	256
9.2. Quelles façons de lire en classe ?	258
9.3. La lecture et la typologie du texte	260
9.3.1. Une quête de la lecture littéraire absente.....	262
9.3.2. Un choix d’un texte adapté au niveau des élèves	264
Conclusion de la troisième partie	266
Conclusion.....	269
Bibliographie.....	276
Liste des tableaux	304
Liste des figures	306
Table des matières.....	307
Liste des annexes.....	311
Annexe 1 : Texte1 du manuel scolaire 2 A.S (activité de compréhension de l’écrit).....	312
Annexe 2 : Texte2 du manuel scolaire 2 A.S (activité de compréhension de l’écrit).....	316
Annexe 3 : Questionnaire destiné aux apprenants lycéens	318
Annexe 4 : Points de langue	320
Annexe 5 : Groupe témoin 1 classe 2 A.S Lettres et philosophies.....	322
Annexe 6 : Groupe témoin 1 classe 2 A.S Lettres et langues étrangères	338
Annexe 7 : Groupe pilote 2 classe 2 A.S Lettres et philosophies.....	346
Annexe 8 : Groupe pilote 2 classe 2 A.S Lettres et langues étrangères	362
Annexe 9 : Lecture subjective des textes littéraires (récits de voyage) groupe pilote LPH	395
Annexe10 : Lecture subjective des textes littéraires (récits de voyage1 et 2) groupe pilote LLE.....	429
Annexe11 : Lecture d’un récit de voyage textes littéraires (texte 3) groupe pilote LLE....	448

Liste des annexes

Annexe 1 : Texte1 du manuel scolaire 2 A.S (activité de compréhension de l'écrit)	312
Annexe 2 : Texte2 du manuel scolaire 2 A.S (activité de compréhension de l'écrit)	316
Annexe 3 : Questionnaire destiné aux apprenants lycéens.....	318
Annexe 4 : Points de langue	320
Annexe 5 : Groupe témoin 1 classe 2 A.S Lettres et philosophies.....	322
Annexe 6 : Groupe témoin 1 classe 2 A.S Lettres et langues étrangères	338
Annexe 7 : Groupe pilote 2 classe 2 A.S Lettres et philosophies.....	346
Annexe 8 : Groupe pilote 2 classe 2 A.S Lettres et langues étrangères	362
Annexe 9 : Lecture subjective des textes littéraires (récits de voyage) groupe pilote LPH	395
Annexe10 : Lecture subjective des textes littéraires (récits de voyage1 et 2) groupe pilote LLE.....	429
Annexe11 : Lecture d'un récit de voyage textes littéraires (texte 3) groupe pilote LLE	448

Table des annexes

Annexe 1 : Texte1 du manuel scolaire 2 A.S (activité de compréhension de l'écrit)

COMPREHENSION

Séquence 1

De Djelfa à Laghouat

- 1 -

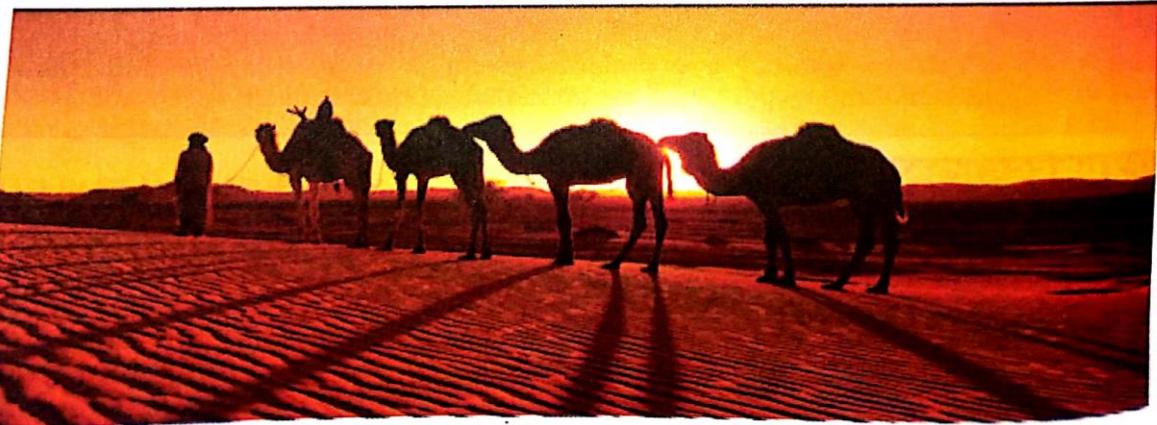
Djelfa, 31 mai

Nous sommes arrivés hier à Djelfa, après cinq journées de marche presque toujours en plaine, par un beau temps, nuageux encore, mais assez chaud pour me convaincre que nous sommes depuis cinq jours dans le Sahara.

(Géographiquement, le Sahara commence à Boghar ; c'est-à-dire que là finit la région montagneuse des terres cultivables, j'aimerais à dire cultivées, qu'on appelle le tell. Tu sais qu'on n'est pas d'accord sur l'étymologie des mots Tell et Sahara. M. le général Daumas, dans un livre précieux, propose une étymologie qui me plaît à cause de son origine arabe, et dont je me contente.

D'après les Tolba, Sahara viendrait de Sehour, moment difficile à saisir, qui précède la pointe du jour et pendant lequel on peut, en temps de jeûne, encore manger, boire et fumer ; Tell viendrait de Tali, qui veut dire dernier. Le Sahara serait donc le pays vaste et plat où le Sehour est plus facilement appréciable, et, par analogie, le Tell serait le pays montueux, en arrière du Sahara, où Sehour n'apparaît qu'en dernier.

Quoi qu'il en soit, il est certain que Sahara ne veut point dire désert. C'est le nom général d'un grand pays composé de plains, inhabité sur certains points, mais très peuplé sur d'autres, et qui prend les noms de Fiafi, Kifar, ou Falat, suivant qu'il est habité, temporairement habitable, comme après les pluies d'hiver, ou inhabité et inhabitable. Or, il y a fort loin de Boghar au Falat, c'est-à-dire à la mer de sable, qui ne commence guère qu'au-delà du Touat, à quarante journées de marche environ d'Alger. Ainsi, quoique j'aie à te parler dès aujourd'hui de lieux très solitaires, tu sauras qu'il ne s'agit en aucune façon du Falat ou Grand Désert.



- 2 -

Djelfa, 31 mai

Imagine un pays tout de terre et de pierres vives, battu par des vents arides et brûlé jusqu'aux entrailles; une terre marneuse, polie comme de la terre à poterie.

[...] une terre presque luisante à l'œil, tant elle est nue, et qui semble, tant elle est sèche, avoir subi l'action du feu, sans la moindre trace de culture, sans une herbe, sans un chardon; - des collines horizontales qu'on dirait aplaties avec la main ou découpées par fantaisie étrange en dentelures aiguës, formant crochet, comme des cornes tranchantes ou des fers de faux, au centre, d'étroites vallées, aussi propres, aussi nues qu'une aire à battre le grain; quelquefois, un morne bizarre, encore plus désolé, si possible, avec un bloc informe posé sans adhérence au sommet, comme un aérolithe tombé là sur un amas de silix en fusion; - et tout cela, d'un bout à l'autre, aussi loin que la vue peut s'étendre, ni rouge ni tout à fait, ni bistrée, mais exactement couleur de peau de lion. Quant au Cheliff, qui, quarante lieues plus avant dans l'ouest, devient un beau fleuve pacifique et bienfaisant, ici c'est un ruisseau tortueux, encaissé, dont l'hiver fait un torrent, et que les premières ardeurs de l'été épuisent jusqu'à la dernière goutte. Il s'est creusé dans la mare molle un lit boueux qui ressemble à une tranchée, et, même au moment des plus fortes crues, il traverse sans arroser cette vallée misérable et dévorée de soif. Ses bords taillés à pic sont aussi arides que le reste; à peine y voit-on, accrochés à l'intérieur du lit et poudreux, fangeux, salis, et qui expirent de chaleur au fond de cette étroite ornière, incendiée par le sommeil plongeant du milieu du jour.

D'ailleurs, ni l'été ni l'hiver, ni le soleil ni les rosées, ni les pluies qui font verdoyer le sol sablonneux et salé du désert lui-même, ne peuvent rien sur une terre pareille. Toutes les saisons lui sont inutiles, et de chacune d'elles, elle ne reçoit que des châtements.

- 3 -

31 mai

Nous mêmes trois heures à traverser ce pays extraordinaire, par une journée sans vent et sous une atmosphère tellement immobile que le mouvement de la marche n'y produisait pas le plus petit souffle d'air. La poussière soulevée par le convoi se roulait sans s'élever sous le ventre de nos chevaux en sueur.

Le ciel était, comme le paysage, splendide et morne; de vastes nuées, couleur de cuivre, y flottaient pesamment dans un azur douteux, aussi fixes et presque aussi fauves que le paysage lui-même.

Rien de vivant, ni autour de nous, ni devant nous, ni nulle part, seulement, à de grandes hauteurs, on pouvait, grâce au silence, entendre par moments des bruits d'ailes et des voix d'oiseaux: c'étaient de noires volées de corbeaux qui

tournaient en cercle autour des mornes les plus élevés, pareilles à des essaims de moucherons, et ailes pointues, ayant à peu près le vol et le cri plaintif des courlis. De loin en loin, un aigle, au ventre rayé de brun, des gypaètes tachés de noir et de gris clair, traversaient lentement cette solitude, l'interrogeant d'un œil tranquille, et, comme des chasseurs fatigués, regagnaient les montagnes boisées de Boghar.

C'est au-delà de Boghari, après une succession de collines et de vallées symétriques, limite extrême du Tell, qu'on débouche enfin, par un col étroit, sur ma première plaine du Sud.

- 4 -

Ham'ra 1er juin 1853

La halte

A dix heures, nous faisons halte dans le lit profond d'une rivière. L'été, on se demande où sont les rivières qui ont pu creuser de pareils lits. Il y reste en ce moment une petite source, réduite à rien, mais qui ne tarit pas. Le réservoir n'a pas deux enjambées de large. Elle sort avec un léger bouillonnement du milieu des cressons, puis à quelques pas de là se perd ou plutôt se glisse dans le sable. Je n'avais jamais vu de source ayant un cours si réduit ni plus pressé de disparaître. C'est un avertissement que tous les voyageurs comprennent. J'ai remarqué, en effet, que les bords n'étaient aucunement piétinés, quoiqu'elle serve de rendez-vous aux caravanes dans cette saison. On prit donc la provision nécessaire à notre convoi. J'y puisai moi-même avec le plus grand soin, et j'y remplis nos peaux de bouc d'une eau limpide, légère et à peu près fraîche. Surtout on empêcha les chevaux d'y boire. Tout autour, le lit de la rivière est encombré de rochers blancs, calcinés, désorganisés comme de la pierre à chaux qui commence à cuire; leur éclat au soleil est insupportable.

Vers onze heures, la chaleur devint subitement très forte. Le ciel, jusque-là sans nuages, commençait à se tendre de raies blanchâtres, sortes de balayeurs au tissu transparent, pareilles à d'immenses toiles d'araignée. Le vent se levait et se fixait au sud. Très faible encore tant que nous fûmes abrités, dès que nous remontâmes en plaine, il se fit décidément reconnaître pour du sirocco. Il mit néanmoins plus de deux heures à se déclarer dans toute sa violence.

D'abord, ce ne furent que des souffles passagers, tantôt chauds, tantôt presque frais. Je les recevais en plein visage, et pouvais avec exactitude en mesurer la température, le mouvement et la durée. Peu à peu, il y eut moins d'intervalle entre les bouffées ; je les sentis venir aussi avec plus de régularité, mais toujours intermittentes, saccadées comme la respiration d'un malade accélérée par la fièvre. A mesure que cette haleine étrange arrivait plus fréquente et plus chaude, la terre s'échauffait, et quoiqu'il n'y eût plus de soleil et que mon ombre marquât à peine sur le sol éclairé d'une lumière morne, j'avais encore sur

la tête l'impression d'un soleil ardent. Le ciel était d'une couleur rousse où ne filtrait plus aucune lueur de bleu. L'horizon cessa bientôt d'être visible, et prit la noirceur du plomb.

Enfin, le souffle devint continu, comme l'exhalaison directe d'un foyer. Alors, la chaleur sembla venir à la fois de partout, du vent, du ciel, et peut-être encore plus forte des entrailles du sol, qui véritablement s'embrasait sous les pieds de mon cheval.

- 5 -

Ham'ra, même date À la halte la nuit

Le vent continue ; la chaleur n'a rien en rien diminué. Vers sept heures, le ciel, un moment auparavant plus clair, s'est rapidement assombri. Cette fois, c'était la nuit. Il n'y a pas une étoile. L'obscurité est absolue. Je distingue à peine un ou deux chevaux blancs attachés à six pas de ma tente. Toutes les lumières et presque tous les feux sont éteints. Une troupe de chacals est venue tout à l'heure hurler si près du bivouac, que je suis sorti dans l'espoir absurde de les tirer, personne ne dort, mais personne ne remue, et je n'entends pas d'autres bruits que celui du vent dans la toile des tentes et dans les arbres des jardins.

- 6 -

2 juin 1853 à la halte, dix heures La matinée

→ La matinée a été plus calme; le soleil a reparu dans un ciel riant. Nous avons marché par une petite brise, toujours en plaine et de nouveau dans l'alfa. Nous rencontrons un lit de rivière, où l'on s'arrête; mais cette fois, pas une goutte d'eau. En prévision de ce qui nous arrive, on avait rempli les outres à Ham'ra. A ce moment, dix heures, le sirocco recommence à souffler avec les mêmes symptômes qu'hier, peut-être encore plus menaçants. Dès son début, il est déjà incommode, et nous couvre de sable. Nous déjeunons, couchés à plat ventre sous des lauriers-roses qui n'ont pas encore de fleurs. Le pain que nous mangeons, avec la liberté seulement d'y joindre un oignon, est devenu si dur après dix jours de voyage, qu'on a besoin de le ramollir dans l'eau. Il n'y a pas moyen d'allumer du feu, et nous nous passerons de café.

Eugène Fromentin, *Un été dans le Sahara*, Ed. ENAG, Alger, 2001

Annexe 2 : Texte 2 du manuel scolaire 2 A.S (activité de compréhension de l'écrit)

COMPREHENSION

Séquence 2

LIEUX DITS

Azeffoun, la mer et le reste...

La mer, c'est la porte ouverte sur le mythe - et ses richesses oniriques et terrestres. Mais Azeffoun n'a bénéficié ni des unes ni des autres. Il a appris à ses dépens que la mer a deux faces distinctes et même contradictoires : gouffre insondable où tout s'engloutit ou miroir ouvert sur les richesses et les périples merveilleux.

Azeffoun n'a rien d'une ville prospère. C'est une cité tout à fait terne et démunie à laquelle la mer n'a octroyé aucun de ses dons - hormis cette propension au voyage qui projette les hommes non pas vers un quelconque El Dorado mais vers les usines insatiables et les ténébreuses usines houillères où l'on laisse sa vigueur et ses poumons. Les premiers émigrés algériens pour la France sont partis d'ici et de Tizirt. En 1905.

Aujourd'hui, Azeffoun est le centre d'une région sauvagement belle et méticuleusement démunie où il serait vain de chercher quelque trace de splendeur. Pourtant Azeffoun a frayé avec l'histoire et l'histoire a daigné marquer son passage ici par quelques miettes de ruines dispersées, restes entre autres de la colonie romaine de Rasazus et de quelques autres postes avancés. C'est aussi dans ces contrées, un peu plus loin à l'Est vers la Soummam, que prit naissance la fameuse révolte du numide Firmus qui parvint à mettre un siège devant Césarée (Cherchell). C'est ici enfin, dans ce petit port en ruines que Si Mohand ou Mhand venait prendre le bateau pour Annaba ou d'autres villes côtières. Puis Azeffoun devient Port Gueydon, un hommage colonial à cet amiral qui réprima durement le grand soulèvement de 1870.

Depuis une dizaine d'années que je fais dans l'écriture journalistique et autre, je n'ai jamais imprimé le nom d'Azeffoun - hormis dans les fiches de renseignements que j'ai dues remplir dans ma vie. En vérité, tellement peu de choses me rattachaient à ces lieux où je suis né - surtout des souvenirs imprécis que l'éloignement et la magie de la prime enfance ont exagérément embellis ou estompés : des liserons en lianes qui partent à l'assaut d'un mur, une mer folle et boueuse qui vient cingler des remparts en hiver.

Oui, il n'y a pas que des étés à Azeffoun.

La ville, comme toutes les localités littorales, connaît une vie intense en été. Azeffoun, pris entre la splendeur reconnue de Tizirt et la prospérité de Béjaïa, était une région relativement calme jusqu'à ces dernières années. Mais l'été passé, les derniers coups ont été portés à ce qui restait de quiétude dans les étés d'Azeffoun : une ruée imparable d'estivants a découvert et occupé les ultimes centimètres carrés échappés aux inventaires touristiques.

La région d'Azeffoun était, jusque là, l'un des derniers bastions où la poésie de la vie et sa misère intenable vivaient en bonne harmonie. On pouvait y trouver des maçons peinant au dur équarrissage de la pierre, des laboureurs tenant l'araire à boeufs millénaire. Mais accompagnant les touristes et les précédant parfois le parpaing, le siropex et les confitures de figues avaient afflué non seulement vers Azeffoun, mais aussi vers ces villages plus modestes accrochés sur des pitons à des kilomètres alentour : Cheurfa, Tiboudiouine, Ighil M'hand, Oulkhou...

Mais je parlais de l'hiver à Azeffoun, d'une mer démontée qui venait mordre rageusement les remparts. C'est un aspect de la ville que les estivants devraient connaître. Pour comprendre ce que vivre tout au long de l'année ici veut dire, ce que le cloisonnement veut dire - surtout lorsque le car S.N.T.V. qui relie Azeffoun au reste du monde tombe en panne.

La côte perd alors son charme : elle n'est qu'une fenêtre ouverte sur la colère des éléments où le sable et l'écume s'entrechoquent. Les cafés deviennent le seul refuge contre l'ennui. Il y en a cinq dans la ville, balisant à intervalles optimistes le froid et la solitude de la rue. A partir d'une certaine heure du soir, tous les cinq affichent complet : les dominos, la belote et les feuilletons mielleux de l'Égypte via les Émirats sont une trêve contre un quotidien sans imprévu et sans mystère.

Les jeunes gens préfèrent le café d'en haut, le plus étroit des cinq, le plus sombre et un peu le plus intime. Il y a quelques années, on pouvait encore s'y reposer sur de solides et longs bancs de bois. Mais lui aussi n'a pas résisté à l'invasion du contre-plaqué et du laqué. Pour retrouver les cafés d'antan, qui évoquent les aurores et les voyages, les cafés où voisinent le bon tison, le banc en pierre ou en bois et le mur crépi à la bouse de vache, il faut monter plus haut - s'éloigner de la mer d'où la civilisation afflue à coups de plastique et de boîtes de conserves, atterrir par exemple à Ait Chaffa. Mais les Ait Chaffa de la région sont à l'abri pour combien de temps ? Là aussi le jerricane a définitivement supplanté la jarre de terre et la boîte de fer-blanc la gargoulette. La poterie, tout comme le tissage, a pratiquement disparu.

Mais qui est-ce qui, ici, voudrait ressusciter ces temps-là pour le simple épanchement de mes nostalgies de citadin ?

In Tahar DJAOUT, *Algérie Actualité*, 21-27 janvier 1982

Observer

- 1- Dans quel journal ce texte est-il paru ?
- 2- Quelle est la date de parution ?
- 3- Qui est l'auteur ? Que savez-vous de l'auteur ?

Analyser

- 1- Quelles informations donne le titre ?
- 2- Quelles informations doivent être recherchées dans le texte ?
- 3- Relevez les indices qui permettent de dire où et en quelle saison se situe le séjour de l'auteur ?
- 4- Que veut dire la première phrase du texte ?
« La mer c'est la porte ouverte sur le mythe - et ses richesses oniriques et terrestres ».
- 5- Quelles sont les deux faces de la mer ?
- 6- La ville a-t-elle profité des richesses de la mer ? Citez deux phrases du

Annexe 3 : Questionnaire destiné aux apprenants lycéens

Enquête destinée aux apprenants

Dans le cadre d'une recherche doctorale concernant les ateliers lecture/écriture en classe du FLE, nous sommes entrain de recueillir des données dans ce contexte. C'est pourquoi vous êtes priés de bien vouloir participer à notre enquête en répondant au questionnaire suivant et en justifiant vos réponses si nécessaire. Merci pour votre collaboration.

Question 1 :

Vous êtes : Homme ? Femme ?

Question 2 :

Quel est votre âge ?

Question 4 :

Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? Ou avez-vous appris ?

.....

Question 5 :

Classez ces compétences selon leurs difficultés (de la plus facile 1 à la plus difficile 4)

CE	CO	PE	PO

Question 6 :

Que veut dire (selon vous) un bon lecteur ? Parmi les six propositions qui suivent, mettez deux croix dans les deux cases qui correspondent le mieux à « savoir lire » :

(a) lire rapidement une suite de mots, de phrases et de paragraphes, b) comprendre les sens faciles et claires dans un texte, c) bien prononcer les mots sans faire de faute en lisant, d) lire avec une bonne diction tout en respectant intonations et ponctuations, e) comprendre les idées principales, f) comprendre le sens caché et difficile dans un texte.)

Question 7 :

Quels textes préférez-vous lire ?

.....

Enquête sur l'atelier lecture/écriture dans l'enseignement apprentissage du FLE dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation- Spécialité : Didactique du français langue étrangère.

Question8 :

Le cours de l'écrit vous- a -il appris à mieux écrire ? Si oui, grâce à quoi selon vous ? (Deux réponses sont possibles)

- a) Les explications fournies par l'enseignants ?
- b) Les travaux collectifs en classe ?
- c) Les corrections des productions écrites
- d) La lecture et compréhensions du texte ?

Question9 :

Quelle activité préférez-vous dans le cours ? Et pourquoi ?

.....
.....

Question10 :

Transférez-vous vos savoirs et savoir-faire de votre langue d'origine à la langue cible (le français) ?

Si oui, comment mettez-vous en place ce transfère ?

- Comparaison entre les deux systèmes langagiers,
- Réflexion sur l'apprentissage de la langue cible,
- Remise en cause des connaissances d'origine.

Annexe 4 : Points de langue

Exercices**Séquence 1**

Comparaison et métaphore

Observer

Au départ d'El Goléa, la piste serpente à travers les sables de la Sebkha. De l'horizon brumeux, une énorme coupole de granit a surgi.

Frison Roche, *Carnets sahariens*, Flammarion, Paris, 1965

Au départ d'El Goléa, la piste *traverse comme un serpent* les sables de la Sebkha. De l'horizon brumeux, une énorme *montagne qui ressemble à une coupole* de granit a surgi.

- > A qui est comparée la piste ?
- > A quoi renvoie le mot coupole ?

Retenir

La métaphore est une forme de comparaison qui unit deux mots ou expressions par un lien de ressemblance, un élément commun, mais sans utiliser aucun outil de comparaison.

La comparaison sert à exprimer un jugement qualitatif, en faisant intervenir dans le déroulement de l'énoncé l'être, l'objet ou l'état qui comporte à un degré tout à fait remarquable la qualité ou l'aspect similaire ou différent qu'il convient de mettre en valeur.

Quelques outils linguistiques de la comparaison

Similitude

- Conjonctions : comme, ainsi que, tel (que) ...
- Adjectifs : semblable, pareil, identique, analogue + à...
- Noms : analogie, conformité, parenté, ressemblance, identité, similitude, concordance...
- Expressions : une sorte de, une espèce de, un genre de, à la manière de...
- Adverbes : aussi..
- Locutions verbales : on dirait, ressembler à , on croirait, avoir l'air...

Différence

- Noms : différence, dissemblance, diversité, divergence, particularité, nuance, variété, différenciation, distinction...
- Verbes et adjectifs qui dérivent des noms ci-dessus.

La subordonnée relative



Rares sont les futurologues **qui** acceptent, aujourd'hui, de faire des prévisions sur ce que sera l'état de la science et des techniques d'ici à vingt ans. Tous ont été déçus par les erreurs manifestes de ceux **qui**, depuis un demi-siècle, s'étaient lancés dans une aventure tentante, mais difficile.

Robert Clark, *Le Matin de Paris*, 29/11/1983



La subordonnée relative se rapporte à un nom ou à un pronom de la proposition principale. Elle est le complément de ce nom, qu'on appelle antécédent. Elle est reliée à la principale par un pronom relatif qui représente l'antécédent.

On utilise la relative pour caractériser ou pour expliquer.

Les principaux pronoms relatifs

FORMES SIMPLES	Qui Que Dont Où
FORMES COMPOSEES	Lequel/laquelle/lesquels/lesquelles Duquel/de laquelle/desquels/desquelles Auquel/à laquelle/auxquels/auxquelles

Annexe 5 : Groupe témoin 1 classe 2 A.S Lettres et philosophies

LPH 1 G1

un voyage à Marsa Ben Al Mehidi LPH 1

Le début de la préparation de voyage d'un mois commençait par le traitement de sac de voyage qui partira avec nous, contient des vêtements et les chargeurs des téléphones. Notre destination pour ce voyage était longue de chef à Marsa Ben Al-Mehidi presque cinq heures sur la route abrégée. Marsa Ben Mehidi c'est une ville touristique de un premier degré d'une beauté naturelle c'est une place de détente, ainsi le moment du coucher du soleil. Marsa il y a des plages grands et propres et très calme, le matin et son hôtel est prêt à réception.

Erreurs d'accord, conjugaison, orthographe, expression
 Enonciation. présente

LPH 2 G1

LPH 2

~~l'état d'alger est un très belle veill il ya deux ans~~
~~je suis allé avec ma famille en voyage en Algérie et~~
~~notre objectif était de faire du shopping, j'ai tellement aimé~~
~~le voyage et j'ai décidé de le rendre pour moi et mes amis~~
~~mais le but était de faire une promenade et de profiter du~~
~~temps. - les raisons de mon retour étaient ? - la capitale~~
~~est un état très beau et élégant - surtout les vieilles rues~~
~~gauthieriques - et aussi ces gens sont sophisti qués et avancés~~
~~dans le pensée~~

creus d'accord - conj. orth.
 structure n'est pas respecté.

LPH 3 G1

Production écrite 2004 | LPH 3

Forêt de Conastal.

cela est dû à sa beauté naturel et à la
 qualité des arbres et aussi la vue magnifique, qui
 cela a notre à y aller et à changer une partie de l'atmosphère

la forêt c'est un endroit pour détente, la forêt
 de Conastal se distingue par sa vaste superficie,
 en plus de la qualité des arbres et des animaux
 qu'elle contient c'est aussi une forêt surplombant la mer

Enfin, c'est un endroit idéal pour se
 détendre de plus, c'est un endroit merveilleux pour
 les touristes.

Nom : SAHRA

Prénoms : Fouad

classe : 2F_N

LPH 4 G1

LPH 4

Un jour ensoleillé, j'ai partie avec ma famille à la ville de Tlmcen^{tr} Maghnia^{tr}.

au début nous visitons un endroit appelé Braughara^{tr} puis nous avons dîné avec des plats traditionnels de la région après avoir ici nous sommes partie à la frontière nous avons rencontré des famille marocaines nous échangeons avec eux des saluts et après nous sommes partie au marché journalier nous avons achetés quelques souvenirs d'argiles de la région.

cette visite était merveilleuse.

enahi Rania

LPH 5 G1

Un jour nous sommes elles voyage à Oran afin
de voir la boute de cette ville et profiter des ses plages

D'abord Oran est un vill différent des autres villes
est l'un des anciens villes est la capital de l'ouest
En suite c'est l'un des vill les plus pour que les
touristes parce que la beauté de la vill est incroyable et sa
plage tranquille Et notre destination à Oran était d'acheter
des vêtements à tout ce dont nous avions besoin parce
que tout est beau à Oran

En fait Oran est l'une des plus belles villes et
les gens bien

Aymen
Khalid

LPH 5 G1

LPH 6 G1

LPH 6 G1

- Il n'y a pas long temps j'ai visité la capitale Algerienne
ou j'ai l'air des souvenirs inoubliable

• J'étais assis jus qu'à ce que l'idée d'y revenir me revienne
et la raison de mon idée était de plusieurs raisons qui laisse une
conscience dans mon esprit entre eux était ses paysages qui laisse une
belle empreinte sur tes yeux, la second est que ses rues son pleine de mouvement
qui ce soit avec des voitures ou avec des gens, la troisième d'entre eux de son tissu
du porteur qui l'air de son bonheur à la nuit, et le musées du moudjahid
qui regroupe des moudjahidines de leurs armes rien de lie à eux

En fin de compte je tiens à dire que la capitale est le
meilleur endroit que j'ai visité je conseille à tout le monde d'y aller
et il ne regrettera pas.

Description.
Énoncé.
5 types d'énoncé.

LPH 7 G1

l'état d'alger est un très belle ville, il
ya deux ans, je suis allé avec ma famille en voyage
en Algérie

et notre objectif était de faire du shopping
j'ai tellement aimé le voyage et j'ai décidé de le rendre
pour moi et mes amis, mais le but était de faire une
promenade et de profiter du temps

LPH 7 G1

Avenue de passage
non officiel et sans papiers.

LPH 8 G1

Production écrite n° 03Forêt de Canostal.

LPH 8 G1

cela est dû à sa beauté naturelle et à la qualité des arbres et aussi la vue magnifique, qu'il cela a notre à y aller et à changer une partie de l'atmosphère.

La forêt c'est un endroit pour détendre. La forêt de Canostal se distingue par sa vaste superficie, mille de la qualité des arbres et des animaux qu'elle contient c'est aussi une forêt surplombant la mer

c'est aussi un endroit idéal pour se promener

de plus, c'est un endroit merveilleux pour

les touristes, et j'envoie un message à tous

les gens pour qu'ils prennent soin de ces

forêts car les négliger affecte négativement

l'environnement.

Nom : SAHRA

Prénom : Fatima

Classe : 8^{ème} F

LPH 9 G1

LPH 9 G1

un jour ensoleillé, j'ai partie avec ma
petite famille à la ville de Tlemcen «⁷Maghnia⁷»
au début nous vivions un endroit appelé
«⁷Baughnara⁷» en nous avons diner avec
des plats traditionnels de la région après avoir
ceci nous sommes partie à la frontière nous avons
rencontré des familles so marocainnes nous
avons changes avec eux des saluts et après nous
sommes partie au marché journalier nous avons
achetés quelques souvenirs d'argiles de la région
cette visite était merveilleuse

Kenani Maria

LPH 10 G1

LPH 10 G1

* Production écrite n° 3 :

La ville de Constantine est une des plus trois grandes villes en l'Algérie, est l'ancienne République d'Algérie et l'une des villes les plus importantes du monde. J'ai visité dans votre wilaya. Il est très belle. J'ai visité dans le wilaya de Constantine célèbre pour ses ponts suspendus. Je dirige des attractions touristiques telles que le Palais Ahmed Bacha.

Nomination ?

Nom : Zahaf
 prénom : Bafida

LPH 11 G1

Voyage à Marsa Ben Al-Mehidi

Le début de la préparation au voyage d'un mois était en la saison estivale commençait par le traitement des fournitures de sac de voyage car il est préférable qu'un tel voyage contienne des vêtements, des téléphones et de toute la monture pour assurer le confort et le bonheur tout au long du voyage.

Notre destination pour un voyage d'été est le fils de la plupart des endroits de Marsa Ben Al Mehidi, nous aimons aller, la route était longue et dure de l'état de chef à Marsa Ben Al Mehidi presque cinq heures sur la route abrégée. C'est une ville touristique du premier degré de beauté et de situations et de marchés, ainsi que les jardins de divertissement. Tandis que le moment du coucher du soleil, c'est une ville différente de sa nature.

En conclusion dans notre chemin à la maison rempli nos cœurs tristes pour terminer le voyage où nous avons apprécié et nous avons oublié tout ce que j'ai passé de fatigue de travail, dans la vois de l'enfer nous étions toujours là.

LPH 11 G1

LPH 12 G1

Reddax Romaisa 22 P.H.

La production écrite n°3.

Oran est une ville portuaire au nord-ouest de l'Algérie
→ elle est considérée comme le berceau de la musique raï
Le musée d'art moderne d'Oran se trouve à la rue d'Orzew dans
le bâtiment abritait auparavant les anciennes galeries algériennes

LPH 12
G1

Comparison

LPH 13 G1

Biskra en arabe : بِسْكَرَا est une commune du Nord - est du Sahara algérien.

La ville est entourée par les monts du Zab
 l'activité agricole est très présente, D'abord le terroir
 "Biskra", vient du nom de la ville romaine de vesera. et la
 géographie située au nord du Sahara algérien, au pied du
 massif de l'aurès et des monts du Zab, Ensuite la ville de
 Biskra est traversée par l'oued Biskra qui prend sa source
 dans les aurès et se jette dans le chott melrhir.

Je pense que la ville de Biskra est très belle, il
 y a beaucoup de tourisme, et c'est une ville principale zone de production
 algérienne.

LPH 13 G 1

LPH 14 G1

Expression écrite n°3

On a voyagé à Alger avec ma sœur
 on s'est réveillé à 4 h du matin, et on
 pris la route avec mon père, à Alger
 on a visité Al-makam, puis on a
 regardé le parc Hamma, les animaux
 de haute espèce existent, et on est
 revenu à la maison le soir, j'ai apprécié
 les endroits naturels ainsi que les animaux

- Amrane Khedidja

LPH 14 G1

LPH 15 G1

Je vous a fait sortié de mon vacance y'ai choisie d'aller
visité la forêt de Bouhuz pour fait du sport et profaite des
espace de récréation et détente a mater que la forêt de Bouhuz
pour fait du sport et profaite de espace de récréation et de
détente a mater que la forêt de Bouhuz c'est une place se curiser
et mesure les famille a frequenter de tel espace pour faire
du grillade et du tûe et proude des photos de souvenir de cette
belle forêt.

Je conseille a tout le monde vous visiter cette forêt qui detend
psychologiquement et vous donne une energie positive

LPH 15 G1

LPH 16 G1

Un jour, j'ai visité le grand Mosquée de la Mecque c'était le plus beau voyage de ma vie

nous sommes allés dans l'avion bien sûr pendant 8 heures, arrivés dans la ville Djeddah et le guide nous attendait et nous sommes allés à bus à la ville de Mecque. Quand arrivés à la Mecque nous avons les bagages à l'hôtel puis nous sommes allés à faire les rituels de la Omra ne sommes pas arrivés en retard même pas 2 heures, nous sommes restés pendant 4 jours puis allés à Médine nous restés là 4 jours restés en Médine

C'est un voyage que je ne oublierai pas même si

LP # 16
G1

Annexe 6 : Groupe témoin 1 classe 2 A.S Lettres et langues étrangères
LLE 1 G1

Enfin j'arrive à Ghardaïa, la joyau
du sud.
Au printemps 2019, j'ai visité Ghardaïa
la ville des sept palais.
Pour le premier jour, j'ai réservé à l'hôtel
"Caravansérail", j'ai reposé et j'ai fait une
petite tournée dans le village, et pour le
lendemain j'ai visité avec le groupe l'association
"jardin du monde" et à notre retour, nous
avons rencontré un habitant de la ville qui
nous a raconté l'histoire de la Wilaya, et pour
les autres jours, j'ai visité les sept palais
de la Wilaya.

Aleatof

Bumer

Tghadajt

Bassi yuggin

malika

Alqorant

hayan

Cette petite bourgienne est fondée sur le
site d'une ville antique.

Je vous invite à visiter.

LLE1
G1

LLE 2 G1

Ghardaïa

L'Algérie est un très grand pays de 2 381 711 km² de superficie et 80% de sa superficie est un désert. Ce qui nous emmène à la ville de Ghardaïa.

Cette ville spécialement est un patrimoine très chère et qui date depuis 1045, c'est un héritage de l'architecture Islamique du moyen âge. Ce qui fait des gens de cette région en garder le thème de cette architecture et ils en hérité beaucoup de châteaux très anciens.

Passer des vacances à Ghardaïa pendant le printemps est très intéressant surtout pour les gens qui aiment découvrir de nouveaux endroits.

Je te conseil de le faire.

LLE3
G1

LLE 5 G1

bonjour Monsieur j'espère que vous allez bien, bon
j'ai regardé la demande sur un site et vu a besoin
des informations sur le sud de l'algerie donc
je vais t'aider pour connaître ce lieu parce que
j'ai visité cette ville pas mal de fois.

bon, ghardaia est une ville ancienne qui a plus
de 1000 ans, elle est magnifique et elle présente
l'histoire du sud de l'algerie par l'héritage de
l'architecture islamique et aussi par le lieu historique
de beni izgen.
elle se caractérise par la beauté car c'est habitants
vivent dans la simplicité dans des maisons qui ne sont
pas grandes, mais simple et historique, et c'est ce qui
le rends belle, et a la fin je vous souhaite de le visiter
à l'automne, qui est considéré comme le plus beau
moment.

bon voyage

LLE 5

G1

LLE 6 G1

Des informations sur Ghardaïa.

Bonjour Monsieur :

je m'appelle Amel et je t'envoie ce email pour te donner des informations sur le sud de Ghardaïa a fin de t'aider de ton voyage. donc a propos de mon séjour la bas je te conseille vivement a la visiter.

Ghardaïa est la plaque tournante du commerce entre l'Afrique Sahélienne et le nord du Maghreb. Il y a des paysages magnifiques et des aux collines de la vallée avec un coucher de soleil extraordinaire, l'architecture et les éléments de décor pas comme les autres, des maisons basses équipées, et sans oublier la simplicité des habitants qui vous aident et racontent l'histoire de cette merveilleuse ville. (Ghardaïa a 1000 ans, Héritage de l'architecture islamique du moyen âge), sans oublier la nourriture et la bouffe de cette ville est hyper délicieuse.

A la fin je te conseille à ne pas rater ce excellent endroit et je vous souhaite un bon voyage.

Adieu.

Amel

LLE 6
G1

LLE 7 G1

LLE 7
G1

Ghardaia capitale de la vallée de M'Zab elle fait partie de ces villes magiques qui fascinent le touriste grâce à son patrimoine, ses paysages et son climat. Lors de notre voyage dans la région, au mars 2018 j'ai voyagé avec mes deux amis c'est vrai que je passe qui en mieux étant tout seul. donc dès quand n'est arrivée nous avons dormi dans une maison traditionnelle c'est un endroit merveilleux je vous conseille vraiment de réserver ou bien même visiter ce genre, la notre elle est située dans la palmeraie de Beni Ysgen elle était super le budget par nuit c'est un peu chère par rapport les hôtels mais ça vaut le coup. côté restauration ya plein de resto avec un très bon service en ville que feront l'affaire et n'oubliez pas de goûter "le m'zablouka" c'est une entrée savoureuse et "le oullou saoufer" c'est leur couscous et il ya plein d'autres plats. N'oubliez pas de rappeler que la vallée de M'Zab est inscrite au patrimoine mondial de l'UNESCO car elle est notamment unique pour ses traditions et son architecture islamique. côté visite sachez qu'il faut absolument être accompagné avec un guide pour visiter les villes de M'Zab. pour nous on est restés 5 jours et c'était l'argent suffisant pour voir Ghardaia et les autres villes de M'Zab et voici ce que nous avons vu : Ghardaia vieille ville palmeraie et son incroyable système de partage d'eau, El outtaf et la mosquée de Sidi Brahim, Beni Ysgen et la tour de juet le marché de la vente où il y a créé aussi le petit musée de l'office est un de notre connaissance qui habite dans la ville. Il nous a raconté que Ghardaia elle est vieille de 1000 ans et elle est bien classée au patrimoine mondial grâce à son architecture hors norme toute de confort véritable de tradition et de lumière. évidemment, il ya d'autres choses à voir mais pour nous c'était très bien. pour finir je dirais que j'ai complètement été dépassée par ce voyage et que je ne pourrais pas vous en dire plus.

LLE 8 G1

Oran c'est une ville de tourisme elle est connue par son patrimoine et ses paysages et son climat. Donc si tu vas visiter cette ville un jour tu vas découvrir qu'elle étonne ses visiteurs par sa simplicité et son originalité, à Oran on découvre des magasins bien fournis, donc si vous cherchez un endroit pour passer de bonnes vacances, n'hésitez pas à aller à Oran, elle est sans doute l'une des villes les plus belles en Algérie grâce à sa simplicité.

LLE 8
G1

Annexe 7 : Groupe pilote 2 classe 2 A.S Lettres et philosophies
LPH 1 G2

Reddakh - Renaissance - 2 LPH 1.

LPH - A1 G2

Oran surnommée el bahia la deuxième plus grande ville d'Algérie est une des plus importantes villes du Maghreb c'est une ville portuaire de la mer Méditerranée située dans le nord ouest de l'Algérie

La ville est située au fond d'une baie ouverte au nord et dominée directement à l'ouest par la montagne de l'Aidoun.

selon mon avis que Oran c'est une grande ville est même trop belle ville en Algérie

LPH 2 G2

1 P11 A2, G2

Le voyage que je n'oublierai pas même si j'ai visité de nombreux endroits est ma visite à la grande Mosquée de la Mecque c'était le plus beau voyage de ma vie. Bien sûr nous sommes allés don l'avion pendant 8 heures. l'avion atterri dans la ville de Djeddah et le guide nous attendait et nous sommes allés a bus a la ville de Mecque. Tant que l'augueur de la route s'étendait. combien de temps Sidi Belle Abass s'étendait jusque oran, quand nous ^{compagnie} sommes arrivés a la ville de la Mecque nous avons ~~nos~~ nos bagages à l'hôtel puis nous sommes allés faire les rituels de la omra nous sommes pas arrivés en retard de moins de 2 heures après retourner à l'hôtel car nous

Voyage religieux (Entre la chéque
et 'jadme').

n'avons pas dormi tout le temps. Après
 les prières de l'après midi nous sommes
 allés une visite exploratoire les rues
 étaient pleines de lumières et ses habitants
 étaient accueillants. Nous sommes restés
 à la Mecque pendant quatre jours puis
 nous sommes allés à Médine. Je n'ai
 jamais vu une ville aussi calme qu'une
 ville du prophète, paix et bénédictions
 soient sur lui je ne sais pas pour quoi
 mon cœur se reposait un sentiment que
 je ne peux pas répondre à ses sept explications
 Nous sommes restés là ou les jours restants
 en Médine

El Khefif HIBA

LPH 3 G2

LPH A 3 G2

production de 2 arts

la capitale, pour transporter les voyageurs. Nous arrivons puis un taxi en direction de la province de Tlemcen, et malgré les difficultés de voyage et la chaleur qui ont marqué ce jour - là les villes pittoresques ne nous laissent pas d'attente pour se plaindre et nous faire oublier notre fatigue, son secret lorsque l'œil tombe sur la beauté magique que cache Tlemcen lorsque nous visiterz Tlemcen pour la première fois vous ne pouvez pas vous empêcher d'être frappé par ce qui peut être décrit comme éblouissant car la capitale des Zayyanis a tout ce qui peut éblouir avant elle revenir la visiter pour la deuxième fois, troisième et même quatrième fois la capitale de Beni Zayyan et que l'original a Tlemcen est qu'il s'agit d'un jardin d'enfants du Riads d'Algerie Tlemcen, au Maroc, comme l'appelaient les musulmans avant les Français les éblouiraient lors de leur aventure.

Metaphore

Derigami
Abdelkader
EPH₁

LPH 4 G2

Le Voyage.

LPH 4 G2

pour passer de belle vacance voyagent à la ville de jijel que cette ville est une des plus riches villes en Algérie.

- est caractérisé par un paysage à :
- La ville de jijel par rochers, des grottes et des calcaires qui se sont formés au cours de milliers d'années. *culturel*
 - Contient également des forêts vertes et des plages dans une combinaison unique, qui donne à la ville un paysage naturel vraiment beau.
 - possède de nombreux lieux touristiques comme l'île de Zayma Mansouraya qui est couverte d'arbres. Ce qui rend les touristes plus heureux et enthousiastes de découvrir l'île. *aspect culturel*

Enfin, c'est la ville-mer la meilleure pour moi en Algérie donc, venez visiter ma belle ville, car elle mérite bien votre visite

LPH 5 G2

Un jour au printemps, ma famille et moi avons décidé d'aller rendre visite à ma tante dans son petit village, alors la famille a accepté cela, et nous avons rassemblé toutes nos fournitures dont nous avons besoin, et nous sommes allés le deuxième jour, et après notre arrivée une belle vue sur les types d'arbres et de hautes montagnes, et ma tante nous a reçus avec toute joie et plaisir, elle vit dans l'état à Saïda et plus précisément dans un village Hmidat hussider et c'est le plus bel endroit que j'ai connu de ma vie, et donc je suis allé chasser avec mon cousin les oiseaux, nous sommes montés dans les montagnes pour chasser depuis un endroit élevé, et à ce moment-là, j'ai vu la meilleure vue que je m'attendais de toute ma vie, et avec lui j'ai entendu des coups de feu et j'ai trouvé mon cousin tenant un gros oiseau.

cousin
oiseau

LPH 5 G2

LPH 1
Berrabah
Mohamed

LPH 6 G2

Un jour ensoleillé j'ai partie avec mes
 camarades à la plage de H. agr. Jmal A benisof.
 debut de la journée mais d'epuis maître
 tante et nous sortons pour découvrir les glotte de cette
 plage parce que c'est dans un endroit calme et
 plein d'air Bre Saudain nous constatation un
 glotté là ya des dessins ^{Respiration} au mur de la des paroi
 et en m'a entendu des bruit, d'étranger
 Je préfère que cette voyage était très
 beau pour moi

LPH 6 G2

7, ke ?

LPH 7 G2

LPH 7 G2

Mon voyage à TizZirt

L'année passé j'ai visité Tizj ougou au village de TizZirt accompagné de mes parents. j'ai passer un magnifique séjour.

Le premier jour on est parti à la plage mes yeux furent frappés par la vue d'une très belle plage, le sable est doux et l'eau était claire on pouvait voir les poissons passer entre nos pieds. le lendemain on est parti au boulevard il y'avait une foire en pleine air des femmes artisanes: il y'avait des robes des foulards les vaisselles Traditionnelles ainsi que les bijoux. tout cela me surprend et me ravie.
 culturelle et artistique

Le troisième jour, on été invité de la part d'une famille que mon père connaissait, c'était une grande maison battit au pied des montagnes - isolé des autres ils nous on préparé un couscous rouge avec des légumes c'était original et très bon. la famille été très gentille dommage que je ne comprené pas leur dialecte, ce fut un agréable repas on est rentré le lendemain matin ravie et heureux.
 culturel

Moussouli Meriem

LPH 8 G2

la ville de Tipaza est l'une des plus belles destinations touristiques d'Algérie. La ville a une vue magnifique sur la côte méditerranéenne, elle possède donc de nombreux endroits naturels qui plaisent à toute le monde, en particulier ses plages comme la plage "shenwa" où les eaux bleues claires et les hautes montagnes qui l'entourent, ainsi que de nombreux monuments, en particulier ceux datant de l'époque romaine.

LPH 08G2

LPH 9 G2

LPH 9 G2

journee a capcarbonne

le 15 juillet 2019 c'était les vacances. On est parti moi et mes parents de Tlemcen pour visiter Bejaia. Comme nous prolongions la cote est nos yeux se frapper par les falaises et les hautes montagnes. antite

Des matre arrivé nous avons visité Capcarbonne. c'est une montagne qui contient une route longue qui coupe la mer en deux et il y avait pleins de singes. nous étions attirés métaphore par la voix d'une femme Kabyle qui chantait elle était assise sur une petite muraille elle nous a offert une bouteille d'eau fraîche: "je vous remercie!"

la journée était fatigante a cause de la marche mais j'étais prêt a visiter d'autres cites...

LPH 10 G2

Le voyage qui me plaît vraiment c'est la visite du sud exactement Eghit et Beni Abbes. premierement on a comancere moi et ma soeur de prépar notre valise ensemble avec une grande joie. on a prit des jupes des robes, des chapeaux et ~~des~~ beaucoup d'autre chause. Juste le fait de préparer la valise déjà un charme, nous avions le terrain a 20h. A 19:15 h mon père ma amené moi, ma mère, ma soeur, mon frère et mon grand père maternelle, Je me rappelle tres bien on a arrivè a 8 h du Matin à Bechar puis on a prit le bus de Beni Abbes pour visiter et rester chez ma tante on était hyper fatigués mais heureux en même temps, ^{figure} l'après midi notre aventure a commancé de decouvrir les endroit une par une, on a visité les grottes, les oasis nous avons escaladé les dunes avec passions et chaque jour une nouvelle histoire et une nouvelle découverte. Personnellement, j'ai tellement aimé ce voyage inoubliable avec la famille.

Aptenik

LPH 10 G2

LPH 11 G2

Mes vacances a Gazoquet

Pendant l'hiver dernier, à l'occasion de mon anniversaire, mon grand frère m'a emmener visiter la ville de Gazoquet, chaque matin il m'emmène prendre du café au lait dans une cafétéria par un coin de batimes coloniales je n'oublierais jamais le délicieux croissant qu'il vendait à la bar ^{interact}.

Le premier jour on est parti au marché comme il y'avait un tas de choses, des fruits secs des herbes des tresses et de grandes pyramides d'épices

Le jour suivant on est allé au port, on sentait une brise ^{naturel} maritime ainsi que l'odeur des poissons, le ciel était gris [la mer était agitée mais se nous a pas empêché de faire une petite virée en bateau], et le gentil pêcheur nous a donné une boîte d'anchois salés. Après cela on s'est installé au fastfood du port on a commandé des salades avec de bons fruits de mer. Suivit d'une petite balade en ville pour se détendre les jambes on a prit des photos et on a acheté des petit souvenirs en mémoire de cette jolie ville.

LPH 11 G2

gradat, on
autre apposition.

LPH 12 G2

LPH 12 G2

- Biskra en arabe : بِسْكَرَا , est une commune du Nord -
est du Sahara algérien

La ville est entourée par les monts du Zab l'activité agricole
est très présente. D'abord le toponyme "Biskra" vient du nom de la
ville romaine de Vesera. et la géographie située au nord du Sahara
algérien, au pied du massif de l'aurès, et des monts du Zab. Ensuite la
ville de Biskra est traversée par l'oued Biskra qui prend sa source
dans les Aurès et se jette dans le chott Melahir

Enfin, le village de Biskra a justifié le choix de la commune
d'El Ghrous principale zone de production algérienne.

↓
Totocultural

Le
au lieu de faire
en 1961.

LPH 13 G2



Expression écrite m38 LPH 13
G2

on a voyagé à Alger avec ma
sœur on s'est réveillé au h du matin et on
pris la route avec mon père.

à Alger on a visité Al Makam,
aussi on a regardé le parc Hamma, les
animaux de toute espèces existent, et
on est revenue à la maison de
soir.

j'ai apprenue les endroits
naturels aussi que les animaux.

Amarane Khedidja

LPH 14 G2

LPH ~~14~~ G2
14

Le villaya de Constantine est une des plus
trois grandes villes dans algerie. c'est une ancienne
république d'algerie.

J'ai visité dans année passé la constantine
Il est très belle. l'un des plus beaux états que j'ai visités
où les ponts sont suspendus. c'est un ville caractérisée
par ses civilisations anciennes et ses paysages pittoresques.
Je dirige des attractions touristiques telles que le palais Ahmed
Bacha.

Constantine est source de la civilisation et l'une
des villes du tourisme pour moi en raison de l'existence
de différentes régions, traditions et coutumes, et j'espère
la visiter à nouveau parce que j'ai admiré cette ville.

Lahaf Refaïda

LPH 15 G2

D'abord, je voulais profiter de mon vacance. J'ai choisie d'aller visiter la forêt de Bouhry pour pratiquer du sport et profiter de son espace de récréation et de détente à mater que la forêt de Bouhry reste un site forestier securiser et ma sure des famille à fréquenter de tel espace.

Puis ensuite, fais des grillade et prends du lue pour ne pas oublier cette enfance en va prendre des photos de souvenir de cette belle forêt.

En fin, quand vous revenez au coucher du soleil, c'est le plus beau voyage récréatif et une merveilleuse détente. Alors je conseille à tout le monde de visiter cette forêt qui de tend psychologiquement et vous donne une énergie positive.

LPH 15 G2

→ et leurs

→

D/ve?

Annexe 8 : Groupe pilote 2 classe 2 A.S Lettres et langues étrangères

LLE 1

Nom/prénom : NZA Zakia

Evaluation certificative

Production écrite

L'été dernier vous avez décidé de faire un touriste voyage dans la capitale Alger.

Racontez

LLE -1-

La capitale Alger

Film 86
métaphore
texte 3
Impression
Alger

 L'été dernier nous avons décidé de faire un voyage à Alger, surnommée
 "Alger la blanche", en visitant, nous avons vu son centre ville "Bab el oued"
 la citadelle "la Casba" qui a plus de mille ans, à travers ses rues étroites
 nous avons vu de nombreux artisans et nous nous sommes imprégnés
 de l'histoire de cette belle cité.
 nous avons admirés le mémorial du martyr "Makem el chahid" emblème
 de la ville. Dans les environs d'Alger nous avons visité les ruines
 romaines de Tipaza et de Cherchell qui sont classées au patrimoine mondial
 de l'UNESCO.

LLE 2 G2

Enseignant : Med Amine MOKADDEM

Nom/Prénom AZLA ZAKIA

LLE 2

Evaluation diagnostique

Production écrite

Rédigez un récit de voyage que vous avez fait au sud algérien.

.....

j'ai toujours voulu visiter le sud, jusqu'au jour où ma mère a décidé de rendre visite à son amie à Ouargla, Cette région du Sahara est d'une diversité géographique importante ; le mélange des roches de sable colorés aux reflets jaune et rouge, les dunes gigantesques aux multiples variations de couleurs, des montagnes volcaniques d'une beauté magnifique. *critiques et contradictoire*

Le voyage n'était pas seulement un déplacement du corps, il est aussi et avant tout une extension de l'âme.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

LLE 3 G2

LLE 3

Enseignant : Med Amine MOKADDEM

Nom/Prénom Marouci Tabania

Evaluation diagnostique

Production écrite

Rédigez un récit de voyage que vous avez fait au sud algérien.

Descriptions

Vers l'aube du désert :

J'ai toujours voulu partir dans une visite au sud Algérien, le pays des towaregs, qui se baladent un petit peu partout, alors, l'année dernière, je suis parti pour cette aventure.

J'ai débuté mon séjour à Tamarrasset, dans le centre ville, on peut près toute l'architecture des maisons est pariel, construite d'une manière traditionnelle avec une grande surface et une cour, car c'est une ville qui a gardé son style, comme l'architecture locale et la tradition mais dans d'autres secteurs, elle s'est modernisée, par exemple les convois des camions ont remplacé les caravanes de chameaux.

autre fois le commerce était un commerce de troc, mais maintenant avec le développement, il a eu un changement brutal, l'échange se fait maintenant avec de l'argent, et bien sûr le commerce continue.

En moins de 20 ans la ville a vu sa population se multiplier par 10, elle a commencé à se développer à partir de 1975, mais elle perd de l'emploi chaque jour, un village qui a éclaté en ville, à Tamarrasset, certaines personnes continuent à fabriquer des bijoux traditionnels comme des sacs en peau de chèvre, ils taillent le cuir, et ils préparent les couleurs, d'après eux, c'est très important de garder le savoir faire traditionnelle et les outils aciers, car ils préfèrent le travail

LLE 3 G2 verso

fait à la main, ils obtiennent une qualité meilleure qu'avec une machine.
 C'est un bon refuge à Tamarrasset, partant dans les murs de
 la ville, la peinture s'expose librement, la plupart de ses œuvres
 sont un travail de quelques peintres touareg, leur travail s'inspire
 de la nature, de la région du harem, ils travaillent sur les légendes,
 les énigmes, la vie quotidienne ou encore la tradition, et le plus
 dur s'est imaginé le tableau. Après cette exploration, je me suis trouvé
 devant la 1^{ère} maison de la ville en 1905. Charles de Foucauld est
 arrivé à cette région, il n'y avait absolument rien, c'était le
 désert, et il avait un désir d'aller vivre près des minorités des
 gens les plus éloignées. Enfin, je me suis dirigé vers les montagnes
 (face à face avec un massif montagneux) qui s'élève à
 2518 m d'altitude. Je ne pense pas décrire de lieu car je me
 trouve pas les mots.

Je vous conseil de visiter cette diaman, car c'est un joyeux
 algerien rare et précieuse, inimitable à nos yeux

allusion

Sentiment

Sentiment

mélange

LLE3 suite

G2

LLE 4 G2

Nom/prénom : Mouche Jorain

LLE4

Evaluation certificative

Production écrite

L'été dernier vous avez décidé de faire un touriste voyage dans la capitale Alger.

Racontez

Voyage à Alger :

J'ai fait ma visite à Alger la capitale d'Algérie. même si j'ai pas vu toute les monument mais j'ai visité les plus importants. J'ai visité cette ville dans le but d'aller à Riad El Feth, c'était un centre commercial et culturel, situé à l'est de Djazair el Malgoud au nord du plateau des bonassours, au sud de Belouizdad et à l'ouest du quartier des Familles. Riad El Feth est construit au dessus du sarir de la femme sauvage et au centre du bois des arcades. Djazair m'a aussi le guide à expliqué que Riad El Feth est lancé en 1989, inauguré en 1995 par le président Ehachli Bendjedid pour l'organisation de la 10^{ème} fête de l'indépendance de jeunesse.

J'ai pu accéder à ce site par le téléphérique du Mémorial depuis le Jardin d'essai du Hamma. Ce site est construit sur 5 niveaux, il abrite des espaces culturels, la salle Jbm Leydoun, le cercle Fantaz Fann, le El théâtre pour enfant, le centre audiovisuel et l'espace logna. J'ai visité dans le même site Maqam Echahid; d'après le guide il est nommé aussi le mémorial du Martyr.

LLE 4 G2 Verso

caricature du Martyr, il a aussi affirmé qu'il est un monument
 aux morts submergeant la ville d'Alger, érigé en 1982 de la
 même occasion de la construction de sigal El Fakh mais aussi
 pour célébrer le 30^{ème} anniversaire de l'indépendance de l'Algérie.
 J'étais surpris, le monument d'une hauteur de 99 m, construit
 selon une maquette de l'artiste peintre Bachir Jelil qui a imaginé
 3 palmiers stylisés représentant les trois "révolutions" culturelle,
 sociale et industrielle ou devant symboliser 3 périodes de l'histoire
 de l'Algérie : la résistance à l'occupation et la colonisation, la ^{enumeration}
 guerre de libération nationale, le présent et le futur du pays, ^{oxymore}
 entre les feuilles il y en a un béton qui se rejoignent à une hauteur (47m).
 Ces palmiers contiennent un ensemble de 5 étages parmi lesquels 4 sont
 mélangés avec installations techniques tandis que le 5^{ème}, surmonté
 d'une lanterne de style islamique d'un diamètre de 10 m, d'une
 hauteur de 95 m et surmontée d'un dôme de 6 m plus grande
 statue ornée la garde à la base de chaque feuille de palmier des
 sculpteur palais Mariani Komerigoy.
 (Après ce voyage, j'ai réalisé que l'Algérie a beaucoup de richesses
 inexploitées, et j'espère revenir un jour.)

A l'occasion
 de son
 voyage

LLE4
 G2 Suite

LLE 5 G2

Enseignant : Med Amine MOKADDEM

Nom/Prénom Houari Khaled

Evaluation diagnostique

Production écrite

Rédigez un récit de voyage que vous avez fait au sud algérien.

LLE 5

Récit de voyage

Bonjour,

Mes amis et moi allons à Ghardaïa en janvier.

[il n'a pas de mots pour décrire ce que j'ai ressenti

ce n'est pas une ville simplement c'est une ambiance

de vie.] j'ai fait la rencontre des gens magnifique.^{adj}

puis, je suis et mes amis descendre sur Timimoun

de faire des activités merveilleux

le premier jour, nous G'impons au dos des chameaux,

nous faisons une randonnée dans le désert après

nous profitons de passer la nuit dans le désert,

Dormez sous les tentes à la manière orientale et

profitons à la nuit.

le deuxième jour nous faisons ^{culturel} du quadpour aller à une place extraordinaire de voir

coucher de soleil.

C'est une expérience magnifique et moi et mes amis

nous sommes heureux de faire cette voyage inoubliable.

LLE 6 G2

Ami Khaled

Alger

LLE 6

L'été dernier, j'ai visité la ville d'Alger
 [j'étais émerveillé par sa beauté et son charme.
 C'était un endroit magnifique.]

D'abord, ses paysages étaient merveilleux:
 des forêts féeriques, [des prairies ^{met} reposantes, ses
 plages calmes et ses splendides montagnes, palais,
 grottes.]

Ensuite, il y avait des lieux touristiques dont
 [l'architecture reflétait le mélange de plusieurs
 civilisations tel que la casbah, le mémorial
 du martyr et le jardin d'essai.]

Enfin, le climat était aussi chaleureux ^{ad} que
 ses habitants, accueillants et sympatiques. ^{spatial} culturel.

→ je vous recommande fortement de visiter
 Alger la blanche ne vous ne serez pas déçus.

LLE 7 G2

LLE 7

Nom/prénom : Benkaddour Amine

- structure
- métaphore } figures de style
- opposition } figures de style
- oxymore
- description

Evaluation certificative

Production écrite

L'été dernier vous avez décidé de faire un touriste voyage dans la capitale Alger.

Racontez

la belle capitale

[La capitale est immense avec plein de circulation l'air est un peu polluant et umide le soleil est toujours là c'est lui qui la rend merveilleuse sont Beau mélange de couleurs le bleu du ciel et de la mer la blancheur des immeubles feront oublier la pollution et la saleté ce voyage va vous étonner par le partage de l'anciété et la modernité par l'anciété on commence par Notre Dame D'Afrique dressée sur promontoire à 124 m au dessus de la mer et qui domine les quartiers de Bab el oued : on descend on va visiter le palais des Rais aussi appelé Bastion 23 construit à l'époque ottomane c'est monument historique pas loin se trouve la casba avec c'est un des plus vieux mosquée Ket el ana faisant partie du patrimoine classé de la basse casbah construit en 1436 sous le gouvernement de Dey Hassan en continue notre marche jusqu'à la Grand poste et vers le Front de mer

culturel
inter

LLE 7 G2 Verso

j'usqua le musée national du Bardo qui est en plein centre de la capitale
 reprenant notre bus cette fois en vas marté vers le fameux
 makam El chahid qui represent nos martyrs après vous aurez une pose
 d'Art au musée des Beaux Arts l'un des plus grands musées
 d'art d'Afrique il est situé dans le quartier du Hammam la on se
 trouve le jardin d'essai c'est un luxuriant de 32 hectar
 un jardin magique très idéal pour prendre une grande pose
 la fraîcheur le calme une vraie bouffée d'oxygène, la verdure
 les arbres et plein de j'ai d'eau et des fleurs
 en reprenant la route vers la montagne vers la grande mosquée
 (Djamaa el Djazair) Avec sa belle Architecture islamique maghrabine
 troisième plus grande mosquée de l'histoire sa minaret est
 la plus haut au monde (667m) joue le rôle du phare de la
 méditerranée juste en face le manège de mouhamadia un lieu
 de détente pour les familles Algéroises et leurs enfants
 étendue sur le bord de la mer
 en marchant vers Bab Ezzouar au centre commerciale et de loisir
 un lieu de Shopping
 Bab ezzeouar et devenue un quartier d'affaire
 la nouvelle Alger avec son nouveau aeroport et c'est infra
 et le tramway qui facilite le déplacement, c'est nouveau
 bâtiment et c'est lieu de commerce
 la nourriture la gastronomie le couscousse, le kfta, le harich
 les poissons le melkoum c'est fruit frais
 tout vous donnez la sensation de rester plus et je vous
 assure qu'il y a plus à venir

Alger surnommée el Birja la joyeuse ou encore la Blanche
 vous souhaite le bienvenue
 merci d'essayer

LLE 7 G2
 suite

LLE 8 G2



Enseignant : Med Amine MOKADDEM

Nom/Prénom Benkaddour Amine

LLE 8

Evaluation diagnostique

Production écrite

Rédigez un récit de voyage que vous avez fait au sud algérien.

mon point de vue sur le Sahara Algérien.

Le sud algérien tout le monde en parle ^{Hyperbole}
 sur les sites il y a des merveilleux paysages le coucher
 de soleil les grands dunes le beau sable en or! ^{énumération}
 mais dommage pour moi j'ai pas eu cette chance
 "j'ai eu l'honneur de visiter les oasis
 de Beni Abess c'est une paradis sur terre ^{métaphore}
 les tentes traditionnelles la culture saharienne les tapis
 le solon sur terre, et le bon thé avec ça belle mousse
 et les femmes chameaux"
 ça c'est un paragraphe ou une vue de la femme
 et oui comme tout le monde il disent tout que
 c'est beau!

→ pour moi je suis un petit aventurier j'aime voir
 les choses en réelle tout seul, j'aime découvrir
 je sors toujours du groupe mais avec le covid 19 maintenant
 ça devient difficile!
 j'ai quelque souvenir de Bechar mais pas comme vous croyez
 elle n'a rien du Sahara

LLE 8 G2 Verso

pour le sahara il te fait une agence de voyage qui te prépare
le terrain : un quads, une visite en 4x4, un peu de musique
et c'est bon. « relax » sa passe

le vrai désert algérien avec un grand A
c'est le silence de la nature, le vent mélangé avec le sable
la vue infinie des dunes le plein soleil merveilleux
les touaregs avec leur feu sur le sable nul part
les gens du cœur de désert qui sont chaleureux et accueillants
qui en rien mais n'arrête pas de donner

je ne sais pas pas
peut être un jour! inshallah

LLE 8 G2

suite

LLE 9 G2

LLE 9

Nom/prénom : FEDDAL
Tekmane

figures de répétition

Evaluation certificative

Production écrite

L'été dernier vous avez décidé de faire un touriste voyage dans la capitale Alger.

Racontez

alger la Blanche métaphore

Quelle histoire dans cette ville,
qui a vécu plus de civilisations
La dernière est la colonisation française
qui a marqué ses traces dans cette ville
dans plusieurs aspects de la ville
surtout dans l'architecture qui est mélangé
par style français et arabe.

Quand j'étais à alger je n'avais pas le temps
pour faire tout les lieux mais je prend mon
téléphone j'ai cherché dans le site
alger guide.

LLE 9 G2 suite

pl'abord j'ai visité mosque du Kitchan
 malheureusement il était fermé
 après sa faire une petite a jardins
 d'esses c'est des le premiers film du Turagan
 il était fermé, on était très fin c'est
 pourquoi on a mangé au du paradis,

on a loué une chambre dans un hotel
 est a quatre similitaire el Arabie
 Le lendemain on aller voir les gens qui
 maître l'algerie libien pour nous on fait
 le clever pour les et on parké.

il nous reste 3 jours pour aller, et on savait même
 pas quelle moment doit il visité.

th maktum eh chahid quelle magnifique
 rue dans les taliferique pour aller la Ben
 prendre des photo et aller manger dans du
 machine, comme chaque famille a l'algerie
 était acheter les vêtements du ciel avant le mois
 qu'il arrive on aller le mall du Bab zour
 quel magnifique mall, il était très grand
 Beaucoup de personnes, et on revenent de
 tout les types.

après sa on prend la voiture a la destination
 Sidi Bellalbes.

LLE 9

G2

LLE 10 G2

Production écrite

Rédigez un récit de voyage que vous avez fait au sud algérien.

LLE 10

Ben abbas

dans l'année 2019, j'ai part avec ma famille
à Beni abbas quelle ~~est~~ magnifique ville!

Beni abbas c'est une ville historique grâce
à ces Kseurs qui a plus de 500 ans plus de sa
quand j'ai entré, j'ai raie parmi les plus beaux
architecture surtout dans les domain méditerranéenne
il y a des petit part qui oblige l'ennemi comme
les soldats français pour pénétrer leurs tête
regardant le sol, et se sentent un moment de
faiblesse.

La prison de saoura se situe 350 Km
à Bechar, elle contient de 10 000 personnes.
La majorité de la population sont les arabes
et les berbères.

il y a beaucoup de monuments comme
les fossiles du poissons.

on ne pas faire des rendennes dans les
palmiers et surtout faire 4x4
dans les dunes.

LLE 10
suite

LLE 11 G2

Production écrite

Rédigez un récit de voyage que vous avez fait au sud algérien.

Charme de désert.....

LLE¹¹
G2

Repondre à l'invitation d'un des amis destination à Tamansasset, la ville est localisée dans le sud du Sahara algérien, dans la chaîne montagneuse du Hoggar 1400 mètres d'altitude, après avoir acheté un billet d'avion (Oran - Tamansasset).

J'arrive à l'aéroport Tamansasset après long voyage de 2h30 minute, je descend, nous étions en plein hiver, j'étais surpris de climat chaud, j'ai du enlever mon manteau, mon ami chetman Il m'attendait à la réception.

la direction la maison de chetman en milieu de ville devant la maison de l'artisanat, nous avons pris un peu de repos, puis lui, mon ami m'a emmené faire une promenade dans les belles rues de la ville, j'ai aperçu tout les gens porte turbans et boubous bleus, j'étais obligé de Sadafta.

la destination pour demain c'était Asserknem, est un haut plateau situé dans les montagnes du Hoggar, portant les plus grand plateaux d'ATAKON.

LLE 11 G2 Verso

ASSEKREM fait partie du park culturel de la Payera
 l'atmosphère est de 27°C. on est rempli par des cham Amasht
 toujours branché du monde amazigh (Ben Zine). Vous
 avez un quart pour moi, j'ai pris 1h 30 minutes.
 J'ai préféré suivre un guide touareg pour affronter à
 pied. La ou vous me voyez que chaos des roches. Hyperbole
 Ils détectent un couple de gazelle, un âne sauvage,
 ASSEKREM ne cherche pas le sable
 Intertexte: (des lèzars de soleil sont splendides), les couchers sont anti thèse
 merveilleux qui embrassent les cimes de compas, métaphore
 Rapidement, la nuit descend et aussitôt la lune - oxymore
 apparaît, un fin croissant plus brillant que jamais. Hyperbole
 le repas est pris autour du feu de bois la chorba
 (soupe à base de légumes variés et d'épices). Vous
 Répondre agréablement les morceaux de la gallette
 Remploir: cuite sous les doigts dans la bouillie
 brûlant la rend plus consistante
 Il faut dire que la vue est un impressionnant sur
 un paysage prodigieux et que le coucher de soleil paratexte
 est plus apprécié de tout le voyage
 Certainement vous diront de tout le Sahara, cela peut
 à vérifier

aspects culturels
et interculturels

LLE 11
G2 suite

LLE 12 G2

Nom/prénom : Rachidhi Mohamed

LLE 12

métaphore

Evaluation certificative

Production écrite

L'été dernier vous avez décidé de faire un touriste voyage dans la capitale Alger.

Racontez

Intertexte

La capitale est une destination
touristique.

Alger, surnommée el Bahdja (la joyeuse) ou encore la Blanche est la capitale de l'Algérie, sur la mer Méditerranée. Pour en avoir une vue d'ensemble, il suffit de monter au balcon saint Raphaël à El Biar qui comporte un belvédère dominant sur la ville et la baie. Alger compte plusieurs quartiers, le plus ancien étant celui de la Casbah, classé au patrimoine mondial de l'Unesco.

Je décide d'aller à Alger, je prend un train (Sidi Bel Abbès - Alger), départ 6 heures de matin, j'ai mis 4 heures pour arriver à Alger séparé plusieurs de villes (ghilezane chelf, Ain Sefla - Blida, Alger) pour éviter les embouteillages.

Je monte le train, j'étais heureux, hâte de découvrir la beauté de mon pays. Je profitais beau paysage, et les montagnes étendues couvert d'arbres et champs s'étendent.

Enum
accam.

LLE 12 G2

Algerie

→ J'arrive à la gare célèbre s'appelle "Alger" au cœur d'Alger. J'ai pris un taxi pour à mon point de départ un hôtel modeste pas loin de ^{elle} grand port, à proximité de place martyrs.

J'ai fait un douche, je m'allonge pour me reposer. Je décide d'aller faire une promenade et découvrir. J'étais étonné par les vieux bâtiments hérités de l'époque coloniale, j'ai été aperçus des marchant vendus des roses et les fleurs très belles.

pas loin, la Casbah, classé au patrimoine d'époque ottomane édifiés à fin du XV^{ème} siècle et descend jusqu'à la mer, ce qui frappe est l'état dégradation des monuments presque effondré, cela ressemblait pour moi l'état de tourisme en Algérie. Euphémisme

Je me colporte des rues étroites de Casbah. Euphémisme

intertexte Je perçois des décharges sauvages qui viennent dévaloir le monument culturel.

Mais tu es vite récompensé par la vue de mer de Méditerranée, destination vers ma nouvelle mosquée.

J'ai pris un taxi pas de loin 15 minute peut-être plus en regardant la grande foule des voitures et les ^{personnifications} sauvages policiers empêcher la circulation frontiere, [donner une mauvaise impression par tout le pays] sentiment

Aujourd'hui, le développement de secteur tourisme. Devenu une nécessité, il reflète la réalité de la situation de vie, la capitale est le front avant de pays présente plus.

En espérant revenir dans la capitale dans une plus belle note.

LLE 12
suite

LLE 13 G2

Production écrite

Rédigez un récit de voyage que vous avez fait au sud algérien.

Ain Safra

Il est 9h00, je suis entrain de prendre mon café vite, par ce qu'il fallait que je me prépare à partir avant 9h30, je suis sûre mes parents sont entrain de m'attendre dans la voiture.

On va visiter ma tante à wilaya de Naâma. C'est ma première fois, je vais conduire à une longue distance. A 9h30 exactement, je suis montée avec plein de choses, je prends la route la plus facile bien sûr.

Avec une ambiance de ma famille, j'ai tout oublié, j'ai un but d'arriver à une station de service avant la prise pour le déjeuner et pour un petit repas.

A 14h00, je prends la route encore, et vous ne pouvez pas imaginer l'encombrement, il me reste encore des kilomètres à parcourir avant d'arriver à Mechera. Sachant que je vais la visiter pour qu'on achète des ustensiles de cuisine en céramique.

Vers 15:30, j'ai laissé Mechera. Et là je suis entrain de voir des maisons décorées d'en déco choisis qui attirent l'attention des gens.

Arrivé à mon point "Naâma", je suis ébloué par l'accueil que je reçois par ma tante et ses enfants, j'ai senti que ils m'ont trop manqué.

Le lendemain, on a décidé de visiter Ain Safra pour voir son oasis et ses stations d'ant impérialisme coloniales. Une fois arrivé, on a

visité tout les endroits. A 17h00, on se prépare pour retourner et bien sûr, j'y retournerai le mois prochain pour découvrir plus.

Le temps utilisé : Présent.

LLE 13 G2
Suite

LLE 14 G2

Nom/prénom : BECHARBOU Hal

LLE 14

Evaluation certificative

Production écrite

L'été dernier vous avez décidé de faire un touriste voyage dans la capitale Alger.

Racontez

Touriste voyage à Alger

En 2016, j'ai quitté Alger sans aucune visite. En 2019, je suis revenue avec ma sœur, mon oncle et mon père pour récupérer mon père si l'aéroport se réouvre et se réouvre. Et il était assuré si l'aéroport Houari Boumediène. Donc, on a profité de l'occasion pour découvrir notre capitale. Puisque mon oncle, comact, nous avons passé par la nouvelle mosquée la
 Corne par la 3^{ème} plus grande mosquée du monde, j'étais étonné par les petits détails de l'architecture et la décoration, une inspiration entre le moderne et traditionnel. Passant par le mémorial du Martyr "Maqam Echahid" qui est exposé à un système sophistiqué d'éclairage dynamique sachant que ce mémorial est également l'attraction touristique la plus visitée d'Alger, on a encore visité le musée national du Moudjahid, j'aurais tellement de bizarreries en plus, j'étais touchée par les histoires des combattants.
 Vers 20h, on a pu la voir dîner avec Ezzaman, le père [état hyper nature], on a fait du shopping et on est allé dîner.

À 22h00, on était étonné d'attendre son père. Après tout ce temps, mon père n'est pas et on peut revenir si la main est tendue.
 Le temps est très l'improbable.

LLE 15 G2

Évaluation diagnostique

Production écrite

Rédigez un récit de voyage que vous avez fait au sud algérien.

Hors sujet

.....

adj d'un des voyages qui m'a marqué c'est une randonnée que j'ai participé au printemps de 2019. C'était [une belle journée avec un ciel très clair], la réunion avec les amis et les autres randonneurs était environ 7h du matin. après ça on a pris le bus vers notre destination dans une atmosphère pleine d'ambiance et de la joie.

.....

Notre destination était une plage qui s'appelle «Barbadjani». J'avais même idée que telle plage avec un nom assez bizarre existe, mais l'inconnu m'a toujours excité. la route était un peu longue et on est arrivé à notre destination après 3 heures d'aventure a commencé par une montée d'une montagne et après presque 3 kilomètres on est arrivé au sommet, et la vue était stupéfiante.

métaphore Une chaîne de montagnes convertie d'arbres, et au bout de l'horizon tu peux voir deux balaises entre lesquelles une petite plage

LLE 15 G2 Suite

se manifesté avec ses eaux qui reflète
la couleur du ciel, et c'était là où la vraie aventure
a commencé.]

(La descente vers la plage était très dure) et pas
mal de personnes ont glissées nécessitant l'aide
d'autres randonneurs, mais ça a tout simplement
ajouté à l'ambiance qui a marqué la journée.
Le plus qu'on a avancé vers notre destination, le plus
que la forêt a révélé sa beauté, et à la fin de
cette forêt nous nous sommes trouvés face à la
famense plage de "Barbadjani".

La chose qui marque le passage ~~est~~ sont
les deux falaises géantes qui prennent position
sur les deux côtés de la petite plage comme des
gardes supervisant les environs. Et quand il
s'agit de la plage elle-même, oubliez les sables
"Barbadjani" est couverté avec des cailloux
et des coquillages avec claires fascinantes. Un
gemme inaccessible caché au sein d'une nature
vierge.

À part un accident vécu par notre guide, il
survécu une tombée d'une façon miraculeuse,
tout le monde a passé une très belle journée. La
nature était vierge et la seule chose qui nous
indiquait les traces des êtres humains c'était
une cabane en bois sur le côté, et le seul résidé
de la plage était un chat qui a partagé avec
nous nos repas.

LLE 15 G2 suite

LLE 15 G2 Fin

j temps qu'on a passé là bas a passé très vite et environ
 15h on a entamé notre trajet de retour. Mais « Barbachjani »
 est une beauté assez exigeante que
 les gens doivent payer le prix de la voir deux fois.

antithèse Le retour était plus difficile que l'aller, et si les gens
 ont trouvés la descente laborieuse, la montée du
 chiasme retour était de la torture. Mais contrairement à ce
 que tu peux imaginer, [cette torture et ce type de
 défi qui te laisse épuisé à la fin de chaque ~~moment~~
 oxymore voyage est le vrai charme des randonnées.]

J'espère que je vais avoir une autre occasion pour
 visiter « Barbachjani » une autre fois et nager dans
 dans ses eaux bleues, et pourquoi pas camper pour
 quelques jours là bas.

LLE 15 G2

FIN

LLE 16 G2

Production écrite

Rédigez un récit de voyage que vous avez fait au sud algérien.

LLE 16

Une visite au sud Algérie

pendant les vacances d'hiver, je suis allé avec ma famille un voyage organisé vers le sud d'Algérie. Exactement Tenenouchet la visita, c'est un voyage organisé avec une agence de voyage qui s'appelle (SAFARI)

[c'est une très belle visite avec leur sable doré] qui marie avec les rayons de soleil] j'ai vu beaucoup d'oiseaux dans Sahara comme : Fennec ; chameau ; Scorpion. est accumulation
 à 18h j'ai vu coucher de soleil avec ma famille c'est la plus belle image qui reste dans ma tête et après la nuit est tombée j'en préparé la tente pour dormir c'est une belle aventure, magnifique.

LLE 16 G2 Verso

J'ai passé ma tête ~~Sans~~ le sable
pour voir les étoiles elle est attirant
pendant toute la nuit
mon père est préparé le thé avec
une petite feu

on a passé la plus belle vacances et
un beau temps pendant les vacances en
Sahara de l'Algérie j'ai un conseil
de visite et profite l'occasion

LL E 16
suite

LLE 17 G2

nom/prénom : BOUKROUMI MAROUANE MOUSSA

Evaluation certificative

Production écrite

l'été dernier vous avez décidé de faire
un touriste voyage dans la capitale Alger

Raconter

LLE 17

La capitale d'Alger

l'été dernier j'ai décidé moi et
mes amis de faire un touriste voyage
Nous allons aller à la capitale Alger

Nous allons une endroit dans
centre le premier endroit La Casbah
d'Alger c'est un endroit haut supplémentaire
et un endroit historique et populaire
exemple urbain et Architecture et
le symbole de la culture c'est une
meilleur endroit pour discuter bien
avec les Algérois.

le deuxième endroit La grande poste
c'est une bâtiment magnifique c'est un
point de repère pour demander votre chemin
c'est parmi les plus belle de monde] et votre
avantage au milieu de la ville en trouve
des cafeterias des commerces — (ext)

LLE 17 G2 Verso

3^{ème} jardin d'essai c'est
endroit pour les famille pendant week
parce que elle plain de l'air et les arbre
c'est pour d'oxygène elle calme on a
filmer une part de film de tarmac on
en 1930 c'est un endroit très calme

Un endroit le monet et martys
le monet voyant elle est ~~constant~~
pour moi un endroit important pour
visite en train dans la hauteur du
Centre d'Alger c'est magnifique

le 3^{ème} endroit et le dernier qui
visite pendant notre vacance c'est
notre d'une Afrique en prend
des photos dans l'hauteur de la capitale
d'Alger on voit le coucher de soleil
très bien avec mes amis c'est
magnifique c'est une très belle
image je souhaite de voyage
une autre fois.

LLE 17 G2
suite

LLE 18 G2

MELISSA

3 jours à Alger

P'tite dernier j'ai visité la capitale Alger, j'ai pris le train
Oran - Alger à 10h du matin, j'étais arrivée à 17:30 à Alger
à la gare routière "Alpha", ensuite j'ai pris un taxi vers l'hôtel
"ABC" je me suis reposé, à 21h je suis sorti pour
diner au restaurant à côté de l'hôtel et manger des glaces.
Le deuxième jour je me suis réveillé à 10h puis je suis
descendu pour le petit déjeuner à l'hôtel, après je suis sorti
pour faire le tour toute la journée, au début je suis parti au
centre commercial "Bab Zouar" et le centre commercial "Ardjes"
pour faire des achats quand j'ai fini je suis parti à "ain Benian"
pour déjeuner le poisson dans la fameuse pêcherie.
À 16h30 je suis parti à "Sidi Fradj" pour amuser un petit peu
et bronzer à la piscine, à 23h j'ai retourné vers l'hôtel.
Le troisième jour je me suis réveillé à 11h je suis sorti
pour prendre mon petit déjeuner dehors, pour prendre la route
à 12h vers la plage "Zéralda" et passer la journée là-bas,
à 23h je suis parti au restaurant indien pour dîner et pour
déguster les beaux plats indiens.

LLE 18

LLE 19 G2

Production écrite
Rédigez un récit de voyage que vous avez fait au sud algérien.

Mon voyage à Biskra

métaphore C'était la plus belle vacances que j'ai vécu dans
antiphrase mon enfance, c'était dans le pays de la Sabana
Gustave Flaubert Comme certains l'appellent. On en a visité le jardin
métal chéri. C'est un jardin de verdure constitué une belle
Hyp et magnifique balade familiale, à travers ses allées
Tan ombragées [plantées de grandes arbres].
qu' Après cela, on s'est dirigé vers la mosquée de
 Sidi Okba, c'est l'une des plus anciennes mosquées
 du Maghreb, et elle est construite en bois.
 Hammam Saline était notre dernière destination,
 c'est un bain romain situé à El Hammam. [nous nous
 sommes tellement amusés là-bas]
 Car nous sommes les voyageurs de notre propre vie,
 ainsi que les voyages [ne sont pas seulement
 à changer la routine, mais aussi à changer les
 idées]. Voyage n'est pas seulement
 sur les voyages s'il s'agit d'un voyage est la seule
 chose qui l'achète et vous rend plus riche, tout
 simplement être un voyageur [c'est de connaître la

LLE19

la fleur de la richesse des voyages [litote]

AB sainte

LLE 20 G2

Production écrite

Rédigez un récit de voyage que vous avez fait au sud algérien.

CEE 20

cinq jours à Biskra .

En 2018 j'étais en vacances chez ma tante dans
 la wilaya de Biskra et exactement dans une commune
 qui s'appelle « Alia », [Les gens de la wilaya sont
 très gentils et très sympas] et aussi généreux, j'ai
 visité la maison de OKBA, IBNOU, NAFFI, et les
 variétés de dattes aussi j'ai goûté plusieurs plats
 traditionnels de la wilaya parmi eux « chakhchoukha,
 M'hadjel », j'ai assisté dans un mariage « Talga »
 qui est dans les environs de Boullaya et [qui m'a attiré
 les traditions qui sont totalement différentes par

compar

LLE 20 G2 Verso

rapport à nos traditions]
Le 3^{ème} et le 4^{ème} jour j'étais à Palilaya de Batna
qui est juste à côté de Aït Bra, à Batna j'ai visité
les magasins et les centres commerciaux et j'ai acheté
quelques souvenirs, le 4^{ème} jour j'ai déplacé à
"Timgad" qui est l'une des reliques romaines et
le théâtre romain.

[j'étais très satisfaite de ce voyage]

LLE 20 G2
suite

LLE 21 G2

LIE 24

Un séjour à Alger

Que ma vie est quelque chose de beau ! Je suis parti
visiter la capitale d'Alger. [De belles images de la découverte
en plein printemps] Je suis parti ^{parce que} avec ma tante et son
maris de Beau matin pour visiter le port de Sidi-Fredj

[il y avait une bonne ambiance grâce à sa j'envie mes
sens peu à peu.]

Puis on a visité Makam Echahid et passé par Notre dames
d'Afrique. C'est ordinairement un beau spectacle. Puis comme
rentre à l'hôtel pour nous reposer de ~~ce~~ journée et
pour continuer notre visite le lendemain

Annexe 9 : Lecture subjective des textes littéraires (récits de voyage) groupe pilote LPH

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XVI^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veuillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

La France.....

2. Citez les temps des verbes utilisés.

Le présent.....

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

pour les lieux.....

4. Quels sont les personnages du texte ?

Louis Antoine.....

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

car parce que il nous est écrit l'auteur le ver du soleil.....

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasma rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Turquie :

7. Citez les temps des verbes utilisés.

Le présent

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

le moi, le monde étranger

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

le soleil - monte - soulève

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

naratif

1

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

X II Y I IV

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de L'Étoile, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louveroyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Tahiti

2. Citez les temps des verbes utilisés.

Le présent de l'indicatif, passé simple, l'imparfait.

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

Le nous renvoie à l'expédition.

4. Quels sont les personnages du texte ?

insulaires et le lemer.

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

.....

.....

.....

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpurés des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrants, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Le Caire, Le Nil, La ville des morts, Matarée

7. Citez les temps des verbes utilisés.

Le présent de l'indicatif, par exemple

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

La vie de l'auteur. Parce qu'il est très différent de celle de l'...

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

lourd, bizarre, indistincts.

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

Narratif

2

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

la france, tahiti

2. Citez les temps des verbes utilisés.

présent

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

.....

4. Quels sont les personnages du texte ?

louis antoine

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

oui

.....

.....

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupes et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

orient, turc

7. Citez les temps des verbes utilisés.

passés

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

seulement et nous

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

3
Narratif

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

la France

2. Citez les temps des verbes utilisés.

présent

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

.....

4. Quels sont les personnages du texte ?

Louis Antoine

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

Qui

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerais même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupes et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

turc

7. Citez les temps des verbes utilisés.

présent

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

voyage

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

soleil noir des rayons - triste

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

Narratif

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse.

2. Citez les temps des verbes utilisés.

accost y passe C'est le passé.

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

Les personnages

4. Quels sont les personnages du texte ?

Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier, Jean François

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

James Cooks, La pérouse et le Britannique parce qu'ils nous a narratif un voyage qu'ils ont fait.

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, *Voyage en Orient* (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, *Voyage en Orient*, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

... Ville des Morts, entre le Caire et Matarée... Le quartier Cophte.

7. Citez les temps des verbes utilisés.

... m'éveille aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés. ^{temps = est le présent}

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

... pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures.

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

... Narratif et la descriptif.

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraichissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

port de Nantes, Tahiti,

2. Citez les temps des verbes utilisés.

passé et composé

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

l'auteur et ses compagnons

4. Quels sont les personnages du texte ?

l'auteur, insulaires, HABITANTS

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

parce qu'il décrit un voyage

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerais même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupes et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?
la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam
7. Citez les temps des verbes utilisés.
Subjectif présent
8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?
notre vie
9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?
surprend, me ravit, attriste
10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?
argumentatif
marqué

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Les lieux cités dans ce texte est : port de Nantes, Tahiti.

2. Citez les temps des verbes utilisés.

Les temps des verbes utilisés c'est le passé et le composé.

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

l'auteur et ses compagnons

4. Quels sont les personnages du texte ?

l'auteur, les femmes, insulaires, habitants

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

parce que l'auteur écrit le récit de son voyage.

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerais même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier copte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

selon les dièses cités dans ce texte et la cit. Héliopolis et les versants du Mokattam.

7. Citez les temps des verbes utilisés.

le temps des verbes utilisés est le Subjectif présent.

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

au début du texte. Il renvoie notre vie.

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

7 Surprend, me ravit, m'attriste.

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

le type et genre de texte s'agit il le narratif

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Les lieux : Bougainville, Tahiti, la France

2. Citez les temps des verbes utilisés.

Imparfait

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

renvoie le « nous » à Louis-Antoine et les voyageurs

4. Quels sont les personnages du texte ?

Louis-Antoine, Jean-François, James Cook

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

ce document est un texte narratif parce que l'auteur il raconte son voyage

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Les lieux cités dans ce texte : Turc, Soudans, l'Égypte

7. Citez les temps des verbes utilisés.

présent

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

Remet le « notre » à nous

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

8 soleil noir, l'ange rêveur, des rayons obscurs

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

Le type et genre de texte est un texte Narratif

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Nantes, Louis-Antoine de Bougainville, Tahiti, la France, le pays haut, la mer, la lisière de terre basse et unie, le platier de roches.

2. Citez les temps des verbes utilisés.

présent, imparfait, passé simple.

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

les voyageurs.

4. Quels sont les personnages du texte ?

Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse, James Cook.

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

parce qu'il y a la situation initiale, le développement, la situation finale.

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupes et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Paris, l'Égypte, l'Allemagne

7. Citez les temps des verbes utilisés.

présent

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

Nerval

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

gris, triste, anguleux

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

Texte narratif, puisque il y a une narration personnelle dans un voyage. Des évènements de la vie.

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

la plaine port de Nantes, la France, Bougainville

2. Citez les temps des verbes utilisés.

le présent, conditional présent

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

.....

4. Quels sont les personnages du texte ?

Lami, A. Kamb

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

parce qu'il raconte son voyage

10

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerais même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier copte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupes et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veuillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

la plaine d'Héliopolis, et les versants du Mokattam

7. Citez les temps des verbes utilisés.

subjonctif présent

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

Orient

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

10

gris, hâtive, grêles, je pense

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

narratif, raconte ce que il raconte les événements de son voyage

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier copte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Les lieux cités : orient

7. Citez les temps des verbes utilisés.

Voyage en Orient 1851

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

Nous

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

Suprême, mal, rouille, m'attriste

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

Narratif

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraichissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Les lieux : La France et Bougainville Tahiti

2. Citez les temps des verbes utilisés.

passé et composé

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

l'auteur et ses compagnons

4. Quels sont les personnages du texte ?

Louis Antoine, HADPNTS

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

parce que l'auteur y raconte ce voyage

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de L'Étoile, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Les lieux sont : Bougainville - Nantes - Boudeuse - Tahiti - France

2. Citez les temps des verbes utilisés.

le présent - passé composé - l'imparfait

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

« nous » renvoie « Louis-Antoine »

4. Quels sont les personnages du texte ?

Louis-Antoine - les pirogues

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

oui parce que il y a le temps (1771) dans ce texte et il y a des personnages comme il y a des lieux

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, *Voyage en Orient* (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, *Voyage en Orient*, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Turc - Nil - Allemagne - Rhin - Héliopolis - Égypte

7. Citez les temps des verbes utilisés.

Le présent

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

12/ ~~l'auteur~~ "notre" renvoie à nous les lecteurs et tous les gens l'auteur et

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

Triste - beau - gris

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

c'est un texte narratif

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veuillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Le port de Nantes - La France - Bougainville - cascade

2. Citez les temps des verbes utilisés.

Le présent - conditionnel présent -

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

13
4. Quels sont les personnages du texte ?

Louis - Antoine

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

parce qu'il raconte son voyage et les lieux qu'il a visités, et il raconte les événements

Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

..... orient l'égypte

7. Citez les temps des verbes utilisés.

..... présente

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

..... orient

13 9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

..... gris, bizarre, joyeuse

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

..... narratif parce que il raconte
Les événements de voyage

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Les lieux cités dans ce texte : Turc, Sandwich, l'Égypte

2. Citez les temps des verbes utilisés.

présent

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

14. Remerci le maître et nous

4. Quels sont les personnages du texte ?

le maître, l'ange reserve et rayons algues

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

Le type et le genre de texte est un texte narratif

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, *Voyage en Orient* (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, *Voyage en Orient*, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. *Quels sont les lieux cités dans ce texte ?*

.....

7. *Citez les temps des verbes utilisés.*

.....

8. *A qui renvoie le « notre » au début du texte ?*

.....

9. *Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?*

.....

10. *De quel type et genre de texte s'agit-il ?*

.....

.....

.....

14

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

ville des Morts entre le Caire et Matarée -

7. Citez les temps des verbes utilisés :

15 m'attriste, je ne veux pas dire, se lève, verse, s'étend, colore, ont gouverné

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

pour retrouver ce que il

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veuillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

de l'Inde des Indes entre le Caire et Malaké

2. Citez les temps des verbes utilisés.

le présent, l'imparfait, passé

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

15 nous renvoie à la page

4. Quels sont les personnages du texte ?

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerais même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

ville des morts entre le Caire et Matarée -

7. Citez les temps des verbes utilisés.

AS *meurtres, que, clartés, d'un, évolues, au, bruits*

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

pour retrouver ce que il

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

.....

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

.....

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veuillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

..... Nantes, Tahiti.....

2. Citez les temps des verbes utilisés.

..... présent de l'indicatif.....

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

..... les auteurs.....

4. Quels sont les personnages du texte ?

..... Louis-Antoine.....

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

..... oui par ce que : Louis-Antoine il raconte son voyage.....

16

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, *Voyage en Orient* (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupes et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, *Voyage en Orient*, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

en arabe, l'égypte, caire, Matarée

7. Citez les temps des verbes utilisés.

présent de l'indicatif

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

les lecteurs

16

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

qui, pas ce qu'il raconte son voyage

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, *Voyage en Orient* (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, *Voyage en Orient*, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Orient - Matarée - Égypte - Caire

7. Citez les temps des verbes utilisés.

Présent de l'indicatif

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

la lecture

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

.....

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

qui par ce que l'auteur il raconte son histoire

.....

.....

Annexe10 : Lecture subjective des textes littéraires (récits de voyage1 et 2) groupe pilote LLE

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

accumulati
intéressés

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Le sont : Bougainville, Nantes, Tahiti, France.

2. Citez les temps des verbes utilisés.

Est le présent : de narration et l'imparfait.

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

Le « nous » concerne toute les personnes au bord du bateau (la frégate la Boudeuse)

4. Quels sont les personnages du texte ?

sont : des touristes et des commerçants.

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

Le document est un texte narratif, parce que l'auteur décrit des faits.

Annexe 10

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier copte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

de l'Égypte [Caire, Matarée, Nil]

7. Citez les temps des verbes utilisés.

Présent de l'indicatif et imparfait

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

Nous les personnes

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

Triste

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

Descriptif on évoque une réalité que le lecteur ne voit pas, mais qu'il peut imaginer.

^

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de L'Étoile, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louveroy ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Le port de Nantes / Tahiti / France / La côte / Bord de l'île

2. Citez les temps des verbes utilisés.

l'imparfait

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

Louis-Antoine et ses explorateurs

4. Quels sont les personnages du texte ?

Louis-Antoine - Jean-François de La Pérouse - James Cook - Femmes

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

1- Succession des faits de 1766 à 1768... 2- La présence de personnages : Louis-Antoine (nous nous) et les temps des verbes employés : l'imparfait, prolongions, étions, paraissait, sondaient.

2

Travaux pratiques
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que **notre** vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Nil / Bords de Rhin / Allemagne / Quartier Cophte / Ville des Morts / Caire / Matarée / Égypte

7. Citez les temps des verbes utilisés.

Présent de l'indicatif

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

Nerval et les parisiens

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

Triste / Folle / naturel

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

Le type de texte est descriptif / Le genre est un récit historique (de voyage)

2

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraichissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendents d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de L'Étoile, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde, 1771.

Veuillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?
En l'océan, Nantes, Tahiti, la France
2. Citez les temps des verbes utilisés.
le présent, le passé, l'imparfait, le présent simple
3. A qui renvoie le « nous » ici ?
Narrateurs et les équipage du navire
4. Quels sont les personnages du texte ?
Les insulaires, le capitaine
5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?
C'est la narration des temps du passé (présent, passé simple, imparfait, passé composé, etc.)

Travail à la maison
 Compréhension du texte
 Bauchi Mohamed

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier copte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Parisienne, Nil, l'Allemagne, Héliopolis, Mokattam, soudans l'Égypte.

7. Citez les temps des verbes utilisés.

Présent, imparfait

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

notre monde

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

d'étrange, gris, emprisonné, obscurs

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

Descriptif, autobiographique

Bouroumi MAROUJE MOUSSA Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Bougainville - France - Tahiti

2. Citez les temps des verbes utilisés.

l'imparfait

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

Louis Antoine

4. Quels sont les personnages du texte ?

Jean François de La Pérouse - Louis Antoine

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

succession des événements, le temps l'imparfait

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, *Voyage en Orient* (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerais même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, *Voyage en Orient*, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Orient, l'Égypte - Caire - Matarée

7. Citez les temps des verbes utilisés.

l'imparfait ; présent

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

Gérard de Nerval ; les lecteurs

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

beau - conforme - triste

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

type descriptif

4

Benkaddour Amine

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veuillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Nantes - Tahiti - la France

2. Citez les temps des verbes utilisés.

imparfait

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

Louis-Antoine et son équipage

4. Quels sont les personnages du texte ?

Louis-Antoine - l'équipage de la frégate - les gens du village - les jolies femmes.

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

parce que le texte parle d'une histoire réelle c'est la découverte de Tahiti
c'est l'exploration d'un nouveau monde perdu dans l'océan

5

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, *Voyage en Orient* (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier copte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupes et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, *Voyage en Orient*, 1851.

Veuillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

paris - turc - Héliopolis - Caire - Matarée - soudans - Mokattam - Égypte

7. Citez les temps des verbes utilisés.

présent

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

à nous les humains

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

trot...lourd - hurlement...bizarre - rayons...obscur

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

c'est un texte expressif - il exprime du sentiment et des émotions
il découvre un nouveau lever de soleil pour le Caire et un nouveau son
pour c'est oreils après paris

5

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Bougainville - Tahiti - La France

2. Citez les temps des verbes utilisés.

Pluspartout - présent de l'indicatif

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

Louis Antoine - Jean François - James Cook

4. Quels sont les personnages du texte ?

Louis Antoine - Jean François - James Cook

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

parce que le texte est un récit de voyage

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Bougainville - Tahiti - La France

2. Citez les temps des verbes utilisés.

Plusieurs temps - présent de l'indicatif

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

Louis Antoine - Jean François - James Cook

4. Quels sont les personnages du texte ?

Louis Antoine - Jean François - James Cook

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

Parce que le texte est un récit de voyage.

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

cartier cophte, Mokattam, le Caire, Matarée

7. Citez les temps des verbes utilisés.

présent de narration

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

Gérard de Nerval

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

des folles, triste, conforme

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

de récit

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de L'Étoile, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ? *Les lieux cités sont : Le port de Nantes ; Tahiti ; France ; Le village ; L'île.*
2. Citez les temps des verbes utilisés. *Les temps sont : le présent ; l'imparfait*
3. A qui renvoie le « nous » ici ? *Le « nous » renvoie à : Louis Antoine et son équipage*
4. Quels sont les personnages du texte ? *Les personnages sont : Louis Antoine ; L'équipage ; Le peuple du village.*
5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ? *Non. Ceci ce document est un texte narratif, car il présente des il nous donc une image sur le voyage.*

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des **explorations** dont les enjeux furent **scientifiques, politiques et coloniaux**. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France. Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ? Les lieux cités sont :
Le port de Nantes ; Tahiti ; France ; Le village ; L'île.
2. Citez les temps des verbes utilisés.
Les temps sont : l'imparfait ; l'imparfait.
3. À qui renvoie le « nous » ici ?
Le « nous » renvoie à : Louis-Antoine et son équipage.
4. Quels sont les personnages du texte ?
Les personnages sont : Louis-Antoine ; L'équipage ; Le peuple du village.
5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?
Non. Car ce document est un texte narratif, car il raconte des événements et nous donne une image sur le voyage.

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendants d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Nantes, Bougainville, Tahiti

2. Citez les temps des verbes utilisés.

l'imparfait

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

Louis-Antoine et ses amis

4. Quels sont les personnages du texte ?

Louis-Antoine, Jean-François, La Pérouse, Britannique James Cook

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

succession des événements, le temps l'imparfait

8

Houmani Khaled

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantasme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, *Voyage en Orient* (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trof lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, *Voyage en Orient*, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Orient, Nil, le Caire, Matarée

7. Citez les temps des verbes utilisés.

le présent

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

Gérard de Nerval et les lecteurs

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

naturel, logique et conforme

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

de type descriptif et le genre récit de voyage

8

Travail à la maison
Compréhension du texte

Outre Louis-Antoine de Bougainville, Jean-François de La Pérouse et le Britannique James Cook ont mené des explorations dont les enjeux furent scientifiques, politiques et coloniaux. Leurs récits, à vocation documentaire et didactique, s'inscrivent dans une tradition qui remonte au XV^e siècle (Christophe Colomb, Fernand de Magellan, Jacques Cartier...).

TEXTE 1 - Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du monde (1771)

En 1766, Louis-Antoine de Bougainville quitte le port de Nantes à bord de la frégate La Boudeuse. Il accoste à Tahiti en 1768. Il y passe dix jours avant de regagner la France.

Les terrains moins élevés sont entrecoupés de prairies et de bosquets, et dans toute l'étendue de la côte il règne, sur les bords de la mer, au pied du pays haut, une lisière de terre basse et unie, couverte de plantations. C'est là qu'au milieu des bananiers, des cocotiers et d'autres arbres chargés de fruits, nous apercevions les maisons des insulaires.

Comme nous prolongions la côte, nos yeux furent frappés de la vue d'une belle cascade qui s'élançait du haut des montagnes, et précipitait à la mer ses eaux écumantes. Un village était bâti au pied, et la côte y paraissait sans brisants. Nous désirions tous de pouvoir mouiller à portée de ce beau lieu ; sans cesse on sondait des navires, et nos bateaux sondaient jusqu'à terre : on ne trouva dans cette partie qu'un platier de roches, et il fallut se résoudre à chercher ailleurs un mouillage.

Les pirogues étaient revenues au navire dès le lever du soleil, et toute la journée on fit des échanges. Il s'ouvrit même de nouvelles branches de commerce ; outre les fruits de l'espèce de ceux apportés la veille et quelques autres rafraîchissements, tels que poules et pigeons, les insulaires apportèrent avec eux toutes sortes d'instruments pour la pêche, des herminettes de pierre, des étoffes singulières, des coquilles, etc. Ils demandaient en échange du fer et des pendents d'oreilles. Les trocs se firent, comme la veille, avec loyauté ; cette fois aussi, il vint dans les pirogues quelques femmes jolies et presque nues. À bord de *L'Étoile*, il monta un insulaire qui y passa la nuit sans témoigner aucune inquiétude.

Nous l'employâmes encore à louvoyer ; et, le 6 au matin, nous étions parvenus à l'extrémité septentrionale de l'île.

Louis-Antoine de Bougainville, *Voyage autour du monde*, 1771.

Veillez répondre à ce questionnaire

1. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

frégate, la France, Tahiti

2. Citez les temps des verbes utilisés.

présent de l'indicatif, imparfait

3. A qui renvoie le « nous » ici ?

les pirogues, et le voyageur

4. Quels sont les personnages du texte ?

les pirogues, Louis, femmes, les voyageurs

5. ce document est un texte narratif. Dites pourquoi ?

p. ce document est un text narratif parce que il y a un récit du présent au passé
- les dates

- il y a des lieux dans ce text

FEDDAL
Zohra

Travail à la maison
Compréhension du texte

Nerval entreprend un voyage en Orient en 1843, sans doute pour retrouver ce qu'il a imaginé à travers ses lectures. Dans son récit de voyage, le fantôme rêvé et la réalité se rencontrent. Ici, un lever de soleil au Caire donne lieu à une évocation pittoresque et à la description d'un état d'âme.

LLF 2-1
a. Cussin

TEXTE 2 - Gérard de Nerval, Voyage en Orient (1851)

Que notre vie est quelque chose d'étrange ! Chaque matin, dans ce demi-sommeil où la raison triomphe peu à peu des folles images du rêve, je sens qu'il est naturel, logique et conforme à mon origine parisienne de m'éveiller aux clartés d'un ciel gris, au bruit des roues broyant les pavés, dans quelque chambre d'un aspect triste, garnie de meubles anguleux, où l'imagination se heurte aux vitres comme un insecte emprisonné, et c'est avec un étonnement toujours plus vif que je me retrouve à mille lieues de ma patrie, et que j'ouvre mes sens peu à peu aux vagues impressions d'un monde qui est la parfaite antithèse du nôtre.

La voix du Turc qui chante au minaret voisin, la clochette et le trot lourd du chameau qui passe, et quelquefois son hurlement bizarre, les bruissements et les sifflements indistincts qui font vivre l'air, le bois et la muraille, l'aube hâtive dessinant au plafond les mille découpures des fenêtres, une brise matinale chargée de senteurs pénétrantes, qui soulève le rideau de ma porte et me fait apercevoir au-dessus des murs de la cour les têtes flottantes des palmiers ; tout cela me surprend, me ravit... ou m'attriste, selon les jours ; car je ne veux pas dire qu'un éternel été fasse une vie toujours joyeuse. Le soleil noir de la mélancolie, qui verse des rayons obscurs sur le front de l'ange rêveur d'Albert Dürer, se lève aussi parfois aux plaines lumineuses du Nil, comme sur les bords du Rhin, dans un froid paysage d'Allemagne. J'avouerai même qu'à défaut de brouillard, la poussière est un triste voile aux clartés d'un jour d'Orient.

Je monte quelquefois sur la terrasse de la maison que j'habite dans le quartier cophte pour voir les premiers rayons qui embrasent au loin la plaine d'Héliopolis et les versants du Mokattam, où s'étend la Ville des Morts, entre le Caire et Matarée. C'est d'ordinaire un beau spectacle, quand l'aube colore peu à peu les coupoles et les arceaux grêles des tombeaux consacrés aux trois dynasties de califes, de soudans et de sultans qui depuis l'an 1000 ont gouverné l'Égypte.

Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851.

Veillez répondre à ce questionnaire

6. Quels sont les lieux cités dans ce texte ?

Les lieux sont : Paris, Allemagne, Caire, Héliopolis, Matarée, Soudans

7. Citez les temps des verbes utilisés.

présent de l'indicatif,

8. A qui renvoie le « notre » au début du texte ?

des

9. Relevez 3 adjectifs qualificatifs ?

des meubles anguleux / un beau spectacle / son hurlement bizarre

10. De quel type et genre de texte s'agit-il ?

ce texte c'est un récit de voyage

3

Annexe11 : Lecture d'un récit de voyage textes littéraires (texte 3) groupe pilote LLE

Mokkadem
FEDDAL

Texte proposé : « Mon voyage. »
Travaillez le Texte en 1h

Travail à la maison
Compréhension du texte
Monsieur Med Amine Mokaddem

Mon voyage

J'arrive à l'aéroport Houari Boumediene à Alger avec une petite appréhension tout de même. Tous les commentaires lus sur internet et surtout dans un forum algérien entre algériens et marocains ont surgit. Le flic me demande mon passeport, et me demande si c'était ma première fois en Algérie, je réponds que oui. Et là il prend mon passeport, quitte son bureau et part se renseigner sur un truc, Là je dis merde, ça commence bien ! Le tampon sur mon passeport, je quitte l'aéroport, direction la Kabylie. Je prends la route direction Tizi Ouzou . Et là, ma surprise, était la conduite en Algérie. On double par la droite, on roule sur le fossé, j'ai mis 2 heures pour relier l'aéroport à Tizi soit pour faite 100 km. Sur la route qui mène à Tizi, on laisse Boumerdes à gauche, puis Borj menail, Naciria et là surgissent les mauvais événements que cette wilaya a connus l'année dernière.

La comparaison est quasi automatique avec le Maroc. Je compare tout, je n'aime pas ça, mais c'était plus fort que moi.

Arrivé à mon point de séjour (un petit village donnant sur la mer entre Dellys et Azzefoun), j'étais ébahi par la clarté de l'eau. Je me disais que j'avais tout ce coin, rien que pour moi. J'étais invité à tous les mariages du coin, c'était fou, jusqu'à trois mariages le même soir. Ce qui m'a frappé, c'est le couscous. C'était le plat et le seul servi dans toutes les fêtes. Pour dessert y'avait dillah. Les gens étaient très unis, et tout le village est invité. Tout le monde connaît tout le monde, et dans la rue, on klaxonnait pour dire bonjour. La bouffe ne coûte pas cher par rapport au Maroc, jusqu'à 50% moins cher. A titre d'exemple, 1,5 l d'eau minéral (lalla khidja ou ifri), c'est 25 dinars, au Maroc c'est 6 Dh (60 dinars). La boisson gazeuse c'est 75 dinars la bouteille en plastique de 2L, au Maroc c'est 10 Dh. Sans parler des restos, je mangeais pour pratiquement rien, 200 dinars la pizza.

Là où j'étais, aucun msskine ne traîne, personne ne vient te demander une pièce, on m'a expliqué qu'ici tout le monde connaît tout le monde, et on ne peut pas faire ça, c'est la honte (alors qu'au Maroc !). Bon on m'a dit que dans les grandes villes, ça existe, mais franchement, à Bejaia, j'en ai vu qu'un seul.

Je décide d'aller à Bejaia, plus grande ville de Kabylie, et carrefour important au moyen âge. Je prends la route côtière, Azzefoun, boulimat, puis béjaia. Ce qui frappe, sur cette route, c'est les décharges sauvages qui viennent gâcher le paysage. Comme d'habitude, je demande pourquoi ce gâchis, On m'explique en gros, que les autorités n'assurent même pas leur sécurité, alors aller jusqu'à poursuivre les gens qui font ça, c'est complètement impossible.

Une fois arrivé, direction Ymma gouraya, une saliha perchée tout en haut de la montagne donnant sur la ville (634m), et sur toute sa baie bejaouie. Le paysage est juste magnifique. C'est en gros, la vue sur Agadir, depuis agadir oufla multiplié par 5. Mais pour savourer la vue, il faut souffrir. D'abord tu montes en voiture jusqu'au parking, perché je crois à 350 m, puis le reste tu le fais à pied. Mais tu es vite récompensé par la vue. Au loin tu peux voir la piste d'atterrissage de l'aéroport, et la plage de Tichy. Je descends, en me disant que ça sera probablement la dernière fois que je ferai cet effort, la prochaine fois, je resterai sur le parking, et je laisserai mes accompagnateurs monter tous seuls, car c'est très fatigant.

Travail à la maison
Compréhension du texte

Monsieur Med Amine Mokaddem

A Béjaia ville, le cauchemar de la conduite revient, et l'encombrement est toujours monstre. Le parc automobile en Algérie est plus important qu'au Maroc, c'est sûr, mais les gens sont vraiment très nerveux sur la route. Puis la plage de Tichy, que je fais très vite, puis retour, car ici, on ne roule pas la nuit, ou du moins ce n'est pas conseillé.

Le lendemain je me prépare pour retourner en France, et je prends la route de l'aéroport, fidèle à mes 3h pour faire 140 km, de loin je vois un avion royal air Maroc, et je me dis, c'est pas mal, des gens circulent. On m'explique, qu'en effet, y a pas mal de marocains ici, et une partie importante vient exprès du Maroc pour travailler dans la décoration des salons à la marocaine.

Je monte dans l'avion, et je me dis, l'année prochaine, j'y retournerai inshallah.

Site net Pays

d'Afrique Wahidou.K 2009

C-Analyse :

Quelle en était la destination du vol de celui qui raconte dans ce texte ?

La destination du vol de celui qui raconte dans ce texte est : l'Algérie

L'auteur a séjourné durant son voyage dans un endroit. Où se trouve-t-il ?

L'auteur a séjourné dans un village d'après sur la mer à Béjaia et Tichy.

Quels moyens de transport utilise-t-il ? Justifiez.

Les moyens de transport utilisés sont : l'avion ; Je monte dans l'avion.
La voiture :

Combien de temps a duré ce voyage ?

Le voyage a duré : 3h

L'auteur quand il est arrivé à son endroit de séjour, il était étonné par une chose, laquelle ?

L'auteur a été étonné par les manières et le concours.

L'auteur, est-il un personnage de l'histoire ? Justifiez votre réponse.

Oui l'auteur est présent dans le texte car il a utilisé le pronom "Je".

L'auteur a fait une description dévalorisante sur la route qui mène à Béjaia, relevez une expression qui la montre.

L'expression est : les qui frotte sur cette route c'est le décalage sauvage qui

Relevez du texte une comparaison. *rien et ça change le paysage*

Les bouffes ne sont pas trop abîmés par rapport au Maroc

Quel est le temps dominant dans ce texte ?

Le temps dominant dans ce texte est : le présent de l'indicatif

Quelle est la fonction du pronom personnel « Je ».

La fonction du pronom personnel "je" est : de marquer la présence de l'auteur.

Travail à la maison
Compréhension du texte

Monsieur Med Amine Mokaddem

A Béjaïa ville, le cauchemar de la conduite revient, et l'encombrement est toujours monstre. Le parc automobile en Algérie est plus important qu'au Maroc, c'est sûr, mais les gens sont vraiment très nerveux sur la route. Puis la plage de Tichy, que je fais très vite, puis retour, car ici, on ne roule pas la nuit, ou du moins ce n'est pas conseillé.

Le lendemain je me prépare pour retourner en France, et je prends la route de l'aéroport, fidèle à mes 3h pour faire 140 km, de loin je vois un avion royal air Maroc, et je me dis, c'est pas mal, des gens circulent. On m'explique, qu'en effet, y a pas mal de marocains ici, et une partie importante vient exprès du Maroc pour travailler dans la décoration des salons à la marocaine.

Je monte dans l'avion, et je me dis, l'année prochaine, j'y retournerai inshallah.

d'Afrique Wahidou.K 2009

Site net Pays

C- Analyse :

Quelle en était la destination du vol de celui qui raconte dans ce texte ?

L'Algérie

L'auteur a séjourné durant son voyage dans un endroit. Où se trouve-t-il ?

un petit village dominant sur la mer entre Dellys

Quels moyens de transport utilise-t-il ? Justifiez.

l'avion pour aller à l'aéroport de tizi pour
faire 140 km / La route : je prend la route direction tizi

Combien de temps a duré ce voyage ?

3 jours

L'auteur quand il est arrivé à son endroit de séjour, il était étonné par une chose, laquelle ?

la surprise, était la conduite en Algérie, on double par la droite

L'auteur, est-il un personnage de l'histoire ? Justifiez votre réponse.

oui, il utilise le pronom personnel Je

L'auteur a fait une description dévalorisante sur la route qui mène à Béjaïa, relevez une expression qui la montre.

A Béjaïa ville, les dangers saine à gés qui viennent gacher
les paysages

Relevez du texte une comparaison.

Mais tu es vite récompensé par la vue

Quel est le temps dominant dans ce texte ?

le présent et l'imparfait

Quelle est la fonction du pronom personnel « Je ».

la fonction du je est un type de pronom qui
indique l'auteur qui fait cette voyage (La subjectivité)

Travail à la maison
Compréhension du texte

Monsieur Med Amine Mokaddem

A Bejaia ville, le cauchemar de la conduite revient, et l'encombrement est toujours monstre. Le parc automobile en Algérie est plus important qu'au Maroc, c'est sûr, mais les gens sont vraiment très nerveux sur la route. Puis la plage de Tichy, que je fais très vite, puis retour, car ici, on ne roule pas la nuit, ou du moins ce n'est pas conseillé.

Le lendemain je me prépare pour retourner en France, et je prends la route de l'aéroport, fidèle à mes 3h pour faire 140 km, de loin je vois un avion royal air Maroc, et je me dis, c'est pas mal, des gens circulent. On m'explique, qu'en effet, y a pas mal de marocains ici, et une partie importante vient exprès du Maroc pour travailler dans la décoration des salons à la marocaine.

Je monte dans l'avion, et je me dis, l'année prochaine, j'y retournerai inshallah.

Site net Pays

d'Afrique Wahidou.K 2009

C- Analyse :

Quelle en était la destination du vol de celui qui raconte dans ce texte ?

France - Algérie

L'auteur a séjourné durant son voyage dans un endroit. Où se trouve-t-il ?

Donant sur la place entre Dellys - Aitcheoune

Quels moyens de transport utilise-t-il ? Justifiez.

Je monte dans l'avion - la vitesse (le cauchemar de la conduite de nuit)

Combien de temps a duré ce voyage ?

2h pour relier l'aéroport à Tizi

L'auteur quand il est arrivé à son endroit de séjour, il était étonné par une chose, laquelle ?

Il est étonné par la clarté de la nuit

L'auteur, est-il un personnage de l'histoire ? Justifiez votre réponse.

Oui, l'emploi de je le montre, on l'explique aussi

L'auteur a fait une description dévalorisante sur la route qui mène à Béjaia, relevez une expression qui la montre.

Les voitures chargées de marchandises

Relevez du texte une comparaison.

Les voitures, pas moins pas leur pas rapport au Maroc

Quel est le temps dominant dans ce texte ?

le présent, l'imparfait, parce que passé, l'infinitif

Quelle est la fonction du pronom personnel « Je ».

nominal

Travail à la maison
Compréhension du texte

Monsieur Med Amine Mokaddem

A Bejaia ville, le cauchemar de la conduite revient, et l'encombrement est toujours monstre. Le parc automobile en Algérie est plus important qu'au Maroc, c'est sûr, mais les gens sont vraiment très nerveux sur la route. Puis la plage de Tichy, que je fais très vite, puis retour, car ici, on ne roule pas la nuit, ou du moins ce n'est pas conseillé.

Le lendemain je me prépare pour retourner en France, et je prends la route de l'aéroport, fidèle à mes 3h pour faire 140 km, de loin je vois un avion royal air Maroc, et je me dis, c'est pas mal, des gens circulent. On m'explique, qu'en effet, y a pas mal de marocains ici, et une partie importante vient exprès du Maroc pour travailler dans la décoration des salons à la marocaine.

Je monte dans l'avion, et je me dis, l'année prochaine, j'y retournerai inshallah.

Site net Pays

d'Afrique Wahidou.K 2009

C- Analyse :

Quelle en était la destination du vol de celui qui raconte dans ce texte ?

France → Algérie → Kabylie (Bejaia)

L'auteur a séjourné durant son voyage dans un endroit. Où se trouve-t-il ?

Le petit village entre Dellys et Azzebouj

Quels moyens de transport utilise-t-il ? Justifiez.

à la voiture. [Je prends la route, on ne roule pas la nuit et le parc automobile]

Combien de temps a duré ce voyage ?

Deux jours

L'auteur quand il est arrivé à son endroit de séjour, il était étonné par une chose, laquelle ?

La claque de l'eau

L'auteur, est-il un personnage de l'histoire ? Justifiez votre réponse.

Oui, l'emploi de je pendant le récit, il y a des pronoms.

L'auteur a fait une description dévalorisante sur la route qui mène à Béjaia, relevez une expression qui la montre.

Ce qui frappe, sur cette route, c'est les détachés marocains qui viennent gâcher le pays

Relevez du texte une comparaison.

à S. P. d'Alger, puis à S. d'Alger, au Maroc c'est 600 chaux.

Quel est le temps dominant dans ce texte ?

Présent de l'indicatif

Quelle est la fonction du pronom personnel « Je ».

Il renvoie à l'auteur

4

Benkaddour Amine.

Travail à la maison
Compréhension du texte

Monsieur Med Amine Mokaddem

A Béjaia ville, le cauchemar de la conduite revient, et l'encombrement est toujours monstre. Le parc automobile en Algérie est plus important qu'au Maroc, c'est sûr, mais les gens sont vraiment très nerveux sur la route. Puis la plage de Tichy, que je fais très vite, puis retour, car ici, on ne roule pas la nuit, ou du moins ce n'est pas conseillé.

Le lendemain je me prépare pour retourner en France, et je prends la route de l'aéroport, fidèle à mes 3h pour faire 140 km, de loin je vois un avion royal air Maroc, et je me dis, c'est pas mal, des gens circulent. On m'explique, qu'en effet, y a pas mal de marocains ici, et une partie importante vient exprès du Maroc pour travailler dans la décoration des salons à la marocaine.

Je monte dans l'avion, et je me dis, l'année prochaine, j'y retournerai inshallah.

Site net Pays

d'Afrique Wahidou.K 2009

C- Analyse :

Quelle en était la destination du vol de celui qui raconte dans ce texte ?

l'aéroport Houari Boumediène à Alger

L'auteur a séjourné durant son voyage dans un endroit. Où se trouve-t-il ?

un village dominant sur la mer entre Dellys et Azzejjoune

Quels moyens de transport utilise-t-il ? Justifiez.

ma surprise était la conduite - tu montes en voiture jusqu'au parking
(c'est la voiture)

Combien de temps a duré ce voyage ?

3 jours

L'auteur quand il est arrivé à son endroit de séjour, il était étonné par une chose, laquelle ?

il était ébahi par la clarté de l'eau

L'auteur, est-il un personnage de l'histoire ? Justifiez votre réponse.

le flic me demande mon passeport

L'auteur a fait une description dévalorisante sur la route qui mène à Béjaia, relevez une expression qui la montre.

A Béjaia ville, le cauchemar de la conduite revient

Relevez du texte une comparaison.

Le parc automobile en Algérie est plus important qu'au Maroc

Quel est le temps dominant dans ce texte ?

imparfait

Quelle est la fonction du pronom personnel « Je ».

il remplace le nom de visiteur (voyageur qui vient en Algérie)

5

BOUKAOU MAROUANE
MOUSSA

Travail à la maison
Compréhension du texte

Monsieur Med Amine Mokaddem

A Béjaïa ville, le cauchemar de la conduite revient, et l'encombrement est toujours monstrueux. Le parc automobile en Algérie est plus important qu'au Maroc, c'est sûr, mais les gens sont vraiment très nerveux sur la route. Puis la plage de Tichy, que je fais très vite, puis retour, car ici, on ne roule pas la nuit, ou du moins ce n'est pas conseillé.

Le lendemain je me prépare pour retourner en France, et je prends la route de l'aéroport, fidèle à mes 3h pour faire 140 km, de loin je vois un avion royal air Maroc, et je me dis, c'est pas mal, des gens circulent. On m'explique, qu'en effet, y a pas mal de marocains ici, et une partie importante vient exprès du Maroc pour travailler dans la décoration des salons à la marocaine.

Je monte dans l'avion, et je me dis, l'année prochaine, j'y retournerai inshallah.

Site net Pays

d'Afrique Wahidou.K 2009

C- Analyse :

Quelle en était la destination du vol de celui qui raconte dans ce texte ?

..... Tiziouzou
.....

L'auteur a séjourné durant son voyage dans un endroit. Où se trouve-t-il ?

..... un petit village devant sur la mer entre belleg, wzyjeffa
.....

Quels moyens de transport utilise-t-il ? Justifiez.

..... l'air => j'arrive à l'aéroport marocain B.O.M. l'air algérien
..... l'air algérien => je prend la route direction Tiziouzou
.....

Combien de temps a duré ce voyage ?

..... trois jours
.....

L'auteur quand il est arrivé à son endroit de séjour, il était étonné par une chose, laquelle ?

..... pas d'arrêt de l'eau
.....

L'auteur, est-il un personnage de l'histoire ? Justifiez votre réponse.

..... oui, il utilise le pronom personnel "je"
.....

L'auteur a fait une description dévalorisante sur la route qui mène à Béjaïa, relevez une expression qui la montre.

..... les décharges sauvages qui viennent gâcher les paysages
.....

Relevez du texte une comparaison.

..... la route ne compte pas cher par rapport au maroc
.....

Quel est le temps dominant dans ce texte ?

..... l'imparfait
.....

Quelle est la fonction du pronom personnel « Je ».

..... subjectif => la présence de l'auteur de
..... texte
.....

Travail à la maison
Compréhension du texte

Monsieur Med Amine Mokaddem

A Bejaia ville, le cauchemar de la conduite revient, et l'encombrement est toujours monstre. Le parc automobile en Algérie est plus important qu'au Maroc, c'est sûr, mais les gens sont vraiment très nerveux sur la route. Puis la plage de Tichy, que je fais très vite, puis retour, car ici, on ne roule pas la nuit, ou du moins ce n'est pas conseillé.

Le lendemain je me prépare pour retourner en France, et je prends la route de l'aéroport, fidèle à mes 3h pour faire 140 km, de loin je vois un avion royal air Maroc, et je me dis, c'est pas mal, des gens circulent. On m'explique, qu'en effet, y a pas mal de marocains ici, et une partie importante vient exprès du Maroc pour travailler dans la décoration des salons à la marocaine.

Je monte dans l'avion, et je me dis, l'année prochaine, j'y retournerai inshallah.

Site net Pays

d'Afrique Wahidou.K 2009

C- Analyse :

Quelle en était la destination du vol de celui qui raconte dans ce texte ?

Tizi ouzou

L'auteur a séjourné durant son voyage dans un endroit. Où se trouve-t-il ?

un petit village dans la mer entre de l'Algérie et de la Tunisie

Quels moyens de transport utilise-t-il ? Justifiez.

l'avion => j'arrive à l'aéroport d'Alger le samedi
la voiture => je prends la route direction Tizi ouzou

Combien de temps a duré ce voyage ?

Trois jours

L'auteur quand il est arrivé à son endroit de séjour, il était étonné par une chose, laquelle ?

la clarté de l'eau

L'auteur, est-il un personnage de l'histoire ? Justifiez votre réponse.

oui, il utilise le pronom personnel "je"

L'auteur a fait une description dévalorisante sur la route qui mène à Béjaia, relevez une expression qui la montre.

des charges sauvages qui viennent gâcher les paysages.

Relevez du texte une comparaison.

la bouffe ne coûte pas cher par rapport au Maroc

Quel est le temps dominant dans ce texte ?

l'imparfait

Quelle est la fonction du pronom personnel « Je ».

la subjectivité => la présence de l'auteur dans le texte

Travail à la maison
Compréhension du texte

Monsieur Med Amine Mokaddem

A Bejaia ville, le cauchemar de la conduite revient, et l'encombrement est toujours monstre. Le parc automobile en Algérie est plus important qu'au Maroc, c'est sûr, mais les gens sont vraiment très nerveux sur la route. Puis la plage de Tichy, que je fais très vite, puis retour, car ici, on ne roule pas la nuit, ou du moins ce n'est pas conseillé.

Le lendemain je me prépare pour retourner en France, et je prends la route de l'aéroport, fidèle à mes 3h pour faire 140 km, de loin je vois un avion royal air Maroc, et je me dis, c'est pas mal, des gens circulent. On m'explique, qu'en effet, y a pas mal de marocains ici, et une partie importante vient exprès du Maroc pour travailler dans la décoration des salons à la marocaine.

Je monte dans l'avion, et je me dis, l'année prochaine, j'y retournerai inshallah.

Site net Pays

d'Afrique Wahidou.K 2009

C- Analyse :

Quelle en était la destination du vol de celui qui raconte dans ce texte ?

La destination du vol de celui qui raconte est l'Algérie

L'auteur a séjourné durant son voyage dans un endroit. Où se trouve-t-il ?

il se trouve à Kabylie

Quels moyens de transport utilise-t-il ? Justifiez.

Les moyens de transport est la voiture
L'auteur / on dit par la nuit / d'abord du matin on vient
se voir un avion du royal air maroc

Combien de temps a duré ce voyage ?

L'auteur quand il est arrivé à son endroit de séjour, il était étonné par une chose, laquelle ?

il était étonné par la manière de flic avec lui

L'auteur, est-il un personnage de l'histoire ? Justifiez votre réponse.

L'auteur a fait une description dévalorisante sur la route qui mène à Béjaia, relevez une expression qui la montre.

A sur la route les diables sauvages qui viennent causer
Relevez du texte une comparaison. se ruyng

Quel est le temps dominant dans ce texte ?

présent du narrateur

Quelle est la fonction du pronom personnel « Je ».

La fonction est pour me faire paraître en répétition

Travail à la maison
Compréhension du texte

Monsieur Med Amine Mokaddem

A Bejaia ville, le cauchemar de la conduite revient, et l'encombrement est toujours monstre. Le parc automobile en Algérie est plus important qu'au Maroc, c'est sûr, mais les gens sont vraiment très nerveux sur la route. Puis la plage de Tichy, que je fais très vite, puis retour, car ici, on ne roule pas la nuit, ou du moins ce n'est pas conseillé.

Le lendemain je me prépare pour retourner en France, et je prends la route de l'aéroport, fidèle à mes 3h pour faire 140 km, de loin je vois un avion royal air Maroc, et je me dis, c'est pas mal, des gens circulent. On m'explique, qu'en effet, y a pas mal de marocains ici, et une partie importante vient exprès du Maroc pour travailler dans la décoration des salons à la marocaine.

Je monte dans l'avion, et je me dis, l'année prochaine, j'y retournerai inshallah.

Site net Pays

d'Afrique Wahidou.K 2009

C- Analyse :

1 Quelle en était la destination du vol de celui qui raconte dans ce texte ?

La destination du vol de celui... est l'aéroport de Houari Boumediene à Alger.

2 L'auteur a séjourné durant son voyage dans un endroit. Où se trouve-t-il ?

dans un petit village dominant sur la mer entre Dellys et AZIFoun.

3 Quels moyens de transport utilise-t-il ? Justifiez.

est la voiture, justifié par le passage "Et là, ma surprise était la conduite en Algérie".

4 Combien de temps a duré ce voyage ?

Le voyage a duré 2 heures.

5 L'auteur quand il est arrivé à son endroit de séjour, il était étonné par une chose, laquelle ?

des son arrive à son endroit de séjour, l'auteur était ébahi par la clarté de l'eau.

6 L'auteur, est-il un personnage de l'histoire ? Justifiez votre réponse.

par le passage "tous les commentaires leus sur internet".

7 L'auteur a fait une description dévalorisante sur la route qui mène à Béjaia, relevez une expression qui la montre.

"Ce qui frappe, sur cette route, c'est les décharges sauvages qui viennent gâcher le paysage".

8 Relevez du texte une comparaison.

La vue en haut de la montagne Yama Gouraya : "le paysage est juste magnifique".

9 Quel est le temps dominant dans ce texte ?

Est : la comparaison entre l'Algérie et le Maroc dans tout les passage. l'empressement des gens.

la bouf...
Quelle est la fonction du pronom personnel « Je ».

La fonction du pronom personnel "je".

Résumé

Notre travail consiste d'abord à rendre compte d'une série d'observations de classe et d'interventions au cycle secondaire, au cours desquelles, il y a eu un enseignement et des propositions de textes littéraires sur lesquels les apprenants devaient s'appuyer pour réaliser des productions écrites à la fin d'un projet pédagogique. Pour ce faire, nous avons opté pour une démarche-action expérimentale, en recourant à une approche comparative afin d'analyser les données à partir d'un corpus constitué à cet effet de productions d'élèves. Ainsi, en nous appuyant sur les travaux de Jakobson qui permettent de repérer et de reproduire des effets esthétiques selon la surdétermination des constructions de la langue et du discours, nous avons axé notre analyse sur les compétences linguistiques et discursives, tout en mettant en exergue la dimension littéraire et son apport quant aux compétences interculturelle et intertextuelle. Les différentes expérimentations ont été effectuées dans deux lycées : le premier se trouve dans la ville de Tlemcen, avec un groupe d'apprenants de 2 A.S, filière « Lettres et philosophie », ayant un niveau global de A2. Le second établissement est localisé dans la ville de Sidi Bel Abbes, avec une classe de 2 A.S « Lettres et langues étrangères », avec des apprenants possédant les niveaux B1-B2. Notre recherche a été menée aussi afin d'expérimenter l'efficacité de la lecture subjective et de vérifier l'impact de l'atelier d'écriture créative du texte littéraire, organisé à la fin du projet pédagogique pour les groupes pilotes de chaque classe.

Mots-clés : Français langue étrangère, Lecture littéraire, Didactique de l'écrit, Atelier d'écriture, Écriture littéraire, Compétence interculturelle, intertextuelle et esthétique.

ملخص

يتكون عملنا أولاً وقبل كل شيء من الإبلاغ عن سلسلة من الملاحظات والتدخلات الصفية في المرحلة الثانوية والتي تم خلالها تدريس واقتراح نصوص أدبية كان على المتعلمين الاعتماد عليها لتنفيذ أعمال مكتوبة في نهاية مشروع تعليمي. للقيام بذلك، اخترنا نهجاً تجريبياً - إجراءً، باستخدام نهج مقارن لتحليل البيانات من مجموعة مكونة لهذا الغرض من إنتاج الطلاب. وبالتالي، بالاعتماد على عمل جاكوبسون، الذي يجعل من الممكن تحديد وإعادة إنتاج التأثيرات الجمالية وفقاً للإفراط في تحديد تركيبات اللغة والخطاب، فقد ركزنا تحليلنا على المهارات اللغوية والخطابية، مع إبراز البعد الأدبي ومساهمته. لمهارات التواصل بين الثقافات والنص. أجريت التجارب المختلفة في مدرستين ثانويتين: الأولى في مدينة تلمسان، مع مجموعة من المتعلمين بقسم 2 ثا "الأدب والفلسفة"، والمستوى العام للغة الفرنسية A2. بينما تقع المؤسسة الثانية في مدينة سيدي بلعباس، بقسم 2 ثا "الأدب واللغات الأجنبية"، مع متعلمين بمستويات B1-B2. كما تم إجراء بحثنا لتجربة فاعلية القراءة الذاتية والتأكد من أثر ورشة الكتابة الإبداعية للنص الأدبي التي نظمت في نهاية المشروع التربوي للمجموعات التجريبية لكل فصل.

الكلمات المفتاحية: الفرنسية كلغة أجنبية، القراءة الأدبية، تعليم الكتابة، ورشة الكتابة، الكتابة الأدبية، الكفاءة الجمالية والتفاعلية بين النصوص.

Summary

Our work consists, first of all, in reporting a series of class observations and interventions in the secondary school and during which there was teaching and proposal of literary texts on which the learners had to rely to carry out written productions at the end of an educational project. To do this, we have opted for an experimental approach-action, using a comparative approach to analyze the data from a corpus constituted for this purpose of student productions. Thus, relying on the work of Jakobson, which makes it possible to identify and reproduce aesthetic effects according to the overdetermination of the constructions of language and discourse, we have focused our analysis on linguistic and discursive skills, while highlighting the literary dimension and its contribution to intercultural and intertextual skills. The various experiments were carried out in two high schools: the first is in the city of Tlemcen, with a group of learners from 2nd SY, "Letters and Philosophy" sector, with an overall level of A2; while the second establishment is located in the city of Sidi Bel Abbes, with a class of 2nd SY "Letters and foreign languages", with learners with levels B1-B2. Our research was also conducted to experiment with the effectiveness of subjective reading and to verify the impact of the creative writing workshop on the literary text, organized at the end of the educational project for the pilot groups of each class.

Keywords: French as a foreign language, Literary reading, Didactics of writing, Writing workshop, Literary writing, Intercultural, intertextual and aesthetic competence.

**Littérature littéraire : Lecture des récits de voyage et son impact sur le
projet d'écriture des élèves en classe de FLE
au cycle secondaire algérien**

**Amina MEZERREG-ALLAL,
Université de Tlemcen, Algérie
amina.mezerreg@gmail.com
Tewfik Mohammed BENGHABRIT
Université de Tlemcen, Algérie
benghabrittewfik@yahoo.fr**

Résumé

Notre travail consiste à rendre compte d'une série d'observations de classe et d'interventions au cycle secondaire. Il y a eu un enseignement et des propositions de textes littéraires sur lesquels les apprenants de 2A.S devaient s'appuyer pour réaliser des productions écrites à la fin d'un projet pédagogique. Nous avons opté pour une démarche-action expérimentale, avec une approche comparative afin d'analyser les données à partir d'un corpus constitué, de productions d'élèves. Par ce fait, en nous appuyant sur les travaux de Jakobson qui permettent de repérer et de reproduire des effets esthétiques selon la surdétermination des constructions de la langue et du discours, nous avons cibler notre analyse sur les compétences linguistiques et discursives, tout en mettant en exergue la dimension littéraire sur les compétences interculturelle et intertextuelle. Notre recherche a été réalisée aussi afin d'expérimenter l'efficacité de la lecture subjective et de vérifier l'impact de l'atelier d'écriture créative du récit de voyage, organisé à la fin du projet pédagogique pour les groupes pilotes de chaque classe.

Mots-clés : Français langue étrangère, Lecture littéraire adaptée, Didactique de l'écrit, Écriture littéraire, Atelier d'écriture, Compétence interculturelle, intertextuelle et esthétique.

Literary literacy: Reading travel stories and its impact on the writing project of students in FLE class in the Algerian secondary cycle

Abstract

Our work consists of reporting on a series of classroom observations and interventions in the secondary cycle. There was a teaching and proposals of literary texts on which the learners of 2A.S had to base themselves to realize written productions at the end of a pedagogical project. We opted for an experimental action approach, with a comparative approach in order to analyze the data from a corpus constituted, of students' productions. By this fact, by relying on Jakobson's work which allows identifying and reproducing aesthetic effects according to the overdetermination of language and discourse constructions, we targeted our analysis on linguistic and discursive competences, while emphasizing the literary dimension on intercultural and intertextual competences. Our research was also carried out in order to test the effectiveness of subjective reading and to verify the impact of the creative writing workshop of the travelogue, organized at the end of the pedagogical project for the pilot groups of each class.

Keywords: French as a foreign language, Adapted literary reading, Didactics of writing, Literary writing, Writing workshop, Intercultural, intertextual and aesthetic competence.

Introduction

Dans notre projet de recherche, nous avons ciblé l'implication du texte littéraire dans le processus de formation des apprenants du secondaire algérien dans le domaine du FLE. La réflexion que nous avons menée, tout au long du présent travail, repose essentiellement sur toute la littérature que génère, chez les élèves, la lecture d'un récit et son impact sur leurs productions écrites, lors des différents plans de formation dont ils font l'objet.

Ce travail est motivé par le fait que j'étais enseignante de français au lycée, ayant remarqué la complexité du rapport lecture-écriture en littérature, mais aussi par la passion que j'ai pour la lecture. Une passion dont l'efficacité ne fait aucun doute plus particulièrement par rapport au développement de la compétence lectorales ainsi que rédactionnelle des apprenants.

Le programme FLE du cycle secondaire algérien fait de la maîtrise de l'écrit le pivot de l'enseignement du français général. Sur le plan didactique, le texte littéraire est le plus souvent appréhendé par les enseignants du français dans sa seule dimension instrumentale. Alors que la démarche didactique qui s'inscrit dans une perspective interculturelle résulte de manière à situer, chaque texte littéraire dans son contexte et à signaler l'investissement interculturel de la lecture, considérant ce dernier comme une production culturelle et tirant les conséquences de cette nature dans l'acte même de la lecture, le texte littéraire connaît des mutations en un lieu où se côtoient langue(s) et culture(s).

Les activités lecture/écriture apparaissent déjà en soi extrêmement complexes, on peut s'attendre à ce que cette complexité soit plus importante quand il s'agit de rédiger un texte littéraire en langue étrangère. En effet, dans l'activité scripturale, l'apprenant est amené à privilégier certains aspects de la culture « Autre » dont les critères ne correspondent pas forcément à ceux de sa culture source. Aussi, cette dernière sera confrontée à des transferts des textes lus en amont sur ses produits écrits. La maîtrise de la production écrite est prioritaire pour la majorité des apprenants de langue étrangère, car il faut savoir que les évaluations à la fin de leur cursus ne ciblent que l'écrit au baccalauréat. La connaissance de certains genres d'écrits est inévitable, vu la diversité des types et des genres enseignés au cycle secondaire en classe de FLE.

Nous pensons que le texte littéraire pourrait être un support proche de l'apprenant du FLE, car il véhicule tant de valeurs culturelles, humaines et sociales propres à chaque communauté et il nourrit son imagination. Il se dote des caractéristiques nécessaires qui lui permettent d'être le meilleur moyen pour ce type d'enseignement interculturel. Il est un document universel, passe d'une culture à une autre en entraînant des modifications importantes à son ajustement et son adoption dans la culture d'accueil, illustrant des aspects intertextuels dans les écrits des apprenants à la fin du projet pédagogique.

L'objectif de notre travail consiste, en premier lieu à mener les apprenants de 2 A.S avec deux filières confondues, à s'approprier des savoirs et savoir-faire interculturels en champ de l'intertextualité en exploitant et rédigeant des TL. En deuxième lieu, permettre à ce public cible la réappropriation de la culture française par la mise en œuvre du projet d'écriture d'un récit contextualisé,

qui leur permettrait de placer le récit étranger, sujet à la réécriture, dans un contexte culturel algérien, il s'agit en l'occurrence de travailler sur les appellations d'objets, de vêtements, des noms de plats, et d'habits. Ainsi, l'apprenant ne serait plus en position d'un simple lecteur, mais aussi de cocréateur.

1. Cadre théorique

Ces réflexions nous ont conduite à nous intéresser à la lecture subjective, « modalité de la lecture littéraire » (Langlade et Rouxel, 2020, p. 31) qui interroge l'appropriation du texte littéraire par son lecteur à travers des rédactions en ce sens. Nous avons souhaité mieux comprendre sa relation avec l'apprentissage de la lecture littéraire en classe et son rôle sur les productions écrites, d'un point de vue épistémologique, empirique et didactique. Si les travaux concernant la lecture subjective sont riches et nombreux, comme nous pourrions le souligner au fil de notre propos, nous avons souhaité l'intégrer dans notre démarche.

L'écriture créative en tant qu'activité finale à la fin du projet didactique semble avoir été mise en place dans le parcours du FLE afin de répondre à la problématique d'amélioration des compétences scripturales en langue étrangère en s'inspirant des travaux de Fortier et Préfontaine (1989). De nombreuses méthodes de FLE ainsi que leurs outils complémentaires ont intégré l'activité littéraire entre lecture du texte littéraire et écriture créative, mais son statut reste loin d'être vraiment clarifié. La première indication de cette ambiguïté est l'absence d'une définition univoque de l'écriture créative. Dans la définition retenue par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), comme dans les activités proposées par les méthodes de FLE, on repère des lectures de textes et une conception hétérogène de l'écriture créative qui reste problématique.

Il paraît encore qu'une grande partie des activités d'écriture créative proposée aujourd'hui en classe de FLE à la fin du projet pédagogique demeure dirigée par l'enseignant ; du fait qu'elle soit la plupart du temps régie sur les apprentissages linguistiques et culturels ne laissant pas cours à la créativité et l'imagination des apprenants-scripteurs : à travers des boîtes à outils à titre d'exemple, et donc , sans tisser de véritables liens avec la créativité dans le champ littéraire et n'engagent que rarement les spécificités du texte littéraire.

2. Problématique

Dans cette recherche, nous considérons que la lecture du texte littéraire soit adaptée (démarche graduelle de la lecture du récit de voyage) et le projet d'écriture créative doit être appréhendé comme une ouverture à l'expression de soi et à la découverte de l'Autre. De voir, les apprenants-scripteurs comme des acteurs sociaux qui exploitent leur répertoire linguistique et puisent de leurs compétences culturelles acquises. Leurs identifications culturelles et interculturelles ambivalentes et contradictoires parfois, se développent selon la situation de communication et de ce qu'ils cherchent à communiquer par eux-mêmes.

Suite à cette question nodale, un certain nombre de questionnements nous parviennent systématiquement à l'esprit :

- Leur permet-elle de générer les aptitudes nécessaires permettant aux usagers de la langue l'interprétation et l'appropriation ?
- Si cela s'avérait réalisable, comment devrait se dérouler le processus lecture/écriture dans une classe de français dans le secondaire algérien ?
- Quelles seraient les stratégies à adopter à cet effet et dans quelles mesures l'enseignant devrait accompagner l'élève, dans une approche procédurale, qui le mènerait à son projet d'écriture en partant de lectures de textes littéraires ?

À la lumière de toutes ces réflexions de départ, nous pouvons d'ores et déjà avancer l'hypothèse selon laquelle l'apport du texte littéraire, dans un projet d'écriture, contribue de manière efficace à développer la compétence scripturale des élèves de lycée.

L'autre hypothèse est la suivante : lorsque des ateliers de lecture/écriture sont organisés à l'égard des élèves lors d'un projet d'écriture, visant la technique rédactionnelle, mais aussi les pertinences sémantique, esthétique et culturelle, le résultat attendu ne pourrait être que probant.

3. Cadre méthodologique

Notre travail se penchera sur le cadre méthodologique. Elle concernera la lecture et l'écriture du texte littéraire au service de la compétence linguistique, intertextuelle et interculturelle des apprenants du FLE : Présentation du contexte de l'expérimentation de ses participants et du protocole, observation et expérimentation au sein de deux lycées.

Nous citerons des propositions en didactique du texte littéraire entre la lecture et l'écriture. Qui nous permettra de tirer des conclusions à partir des résultats de cette recherche pour l'enseignement de la lecture du TL et la production écrite créative à des apprenants lycéens.

Nous avons mené une expérimentation au sein du lycée Ouled Djilali Bouhannak dans la ville de Tlemcen et le lycée Bachir Benmaissa à Sidi Bel Abbès ; pour laquelle nous avons établi deux méthodes de travail et deux axes.

Pour la classe de niveaux 2 A.S, nous avons assisté à plusieurs reprises durant le semestre pour observer le déroulement des séances de compréhension et production écrite réalisées par les deux enseignants (suivant le programme élaboré par l'éducation nationale algérienne en FLE) au lycée de Tlemcen et à Sidi Bel Abbès pour les groupes 1¹.

Pour les deux G2 nous avons négocié avec les deux collègues, avant le début du semestre, sur la mise en place d'un programme progressif à visée littéraire dans le but d'évaluer l'impact de la lecture subjective et de l'atelier d'écriture littéraire sur les apprentissages.

- Le sous-corpus (1) comporte les réponses des apprenants aux questionnaires distribués aux deux classes de 2 A.S en plus d'une classe de 1 A.S pour élargir nos données.
- Le sous-corpus (2) contient les réponses au questionnaire après une lecture subjective des textes littéraires et récits

¹ G1

- Le corpus (3) est consacré aux évaluations des textes produits lors de nos ateliers.

Les phases de l'expérimentation se sont réparties comme suit :

1. La première phase consistait à observer les cours du récit de voyage afin de saisir le projet pédagogique d'écriture mis en place par le programme officiel de la 2 AS LLE G1 et LPH G1 pour les groupes témoins. Puis évaluer les productions de l'écrit de chaque apprenant selon la grille des critères d'évaluation.
 2. La deuxième phase, est la préparation de nos interventions -ateliers - pour les classes 2A. S avec les questionnaires à distribuer aux apprenants-scripteurs ayant participé à l'expérimentation de 2 AS.
 3. La troisième phase (nous avons préalablement négocié avec les deux enseignants la mise en place d'un programme contenant des travaux d'écriture créative à côté du programme de la lecture subjective et analytique des textes littéraires adoptée auparavant) comportait la négociation avec ces enseignants pour pouvoir établir notre expérimentation au travers d'interventions à visée littéraire qui étaient en harmonie avec les objectifs principaux de ces cours.
 4. La quatrième étape est la phase de concrétisation de notre démonstration.
 5. La dernière étape consiste à traiter différentes données collectées lors de l'expérimentation.
- Ces phases d'observation et d'intervention nous permettent de former les différents sous- corpus de notre expérimentation.

4. Questionnaire

Le questionnaire écrit dévoile de nombreux avantages, surtout, il est bref (celui dont il est question ici tenait sur deux pages qui pouvaient être remplies en 15 minutes) parce qu'il ne demande pas à l'apprenant un grand investissement de temps et d'énergie : c'est pour cette raison que la plupart des personnes sollicitées ont voulu y répondre.

Toutefois, la brièveté de notre questionnaire peut devenir aussi un inconvénient. En effet, quand on se limite à un nombre de questions, il est difficile de laisser de la place aux nuances. Il est alors parfois nécessaire de poser des questions complémentaires à l'apprenant sous forme d'entretien semi-directif plus ou moins court et très ciblé (portant sur les réponses du questionnaire). Là encore, des apprenants se sont montrés coopératifs. Au total, 3 entretiens complémentaires ont été effectués.

La plus grande partie, 40% des enquêtés, juge que la production écrite n'est pas chose aisée. Ils notent en premier lieu et de façon insistante le manque de savoirs littéraires

La centration sur le sens (le fond/ le contenu) est de 63% et celle qui concerne la langue (la forme) est de 37% . C'est à ce besoin, nous tentons de répondre par l'expérimentation didactique qui prévoit un travail sur la lecture et la compréhension du texte littéraire.

Notons que 37% disent que la lecture et la compréhension d'un texte représentent *les séances* qui boostent les cours de l'écrit pour un meilleur apprentissage pour mieux écrire. Nous sommes alors en droit de nous demander si les objectifs fixés par les cours de langue écrite correspondent réellement aux besoins des personnes réelles.

Le rôle de l'enseignant est fondamental pour mieux écrire, ses explications structurées et pertinentes ; participent clairement au développement des

compétences à l'écrit chez les apprenants, selon les statistiques, ce point est à 25% des choix de nos enquêtés.

Pour 38% des enquêtés trouvent que c'est facile à suivre à travers une consigne claire, le grand nombre des élèves ont choisi l'activité de production écrite, car pour eux l'écriture renforce leur "mémoire de travail", cette mémoire à court terme qui leur permet de stocker et d'analyser des informations

5. Méthode d'enseignement avec le groupe témoin

Évaluation diagnostique qui a été réalisée au début du projet pédagogique :

lancement du 1^{er} jet d'écriture du récit de voyage

Compréhension écrite : étude des textes du manuel scolaire « De Djelfa à Laghouat » de Eugène Fromentin et « Lieux dits Azeffoune, la mer et le reste de Taher Djaout. C'est la compétence de base qui vise à saisir l'information explicite du récit de voyage. Par la suite, une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document. Et enfin, une compétence approfondie, qui vise à découvrir "l'implicite" du document écrit choisi par l'enseignant selon l'approche par compétences. Cette activité est centrale dans notre expérimentation.

Les points de langue abordés dans cet objet d'étude sont les (Pronoms relatifs- Relative explicative- Marques de subjectivité - les verbes de mouvement et de perception- la comparaison, la métaphore, la périphrase, la personnification- les types de descriptions.

Les enseignants proposent des exercices de complétion d'énoncé et d'organisation de récit de voyage

Production écrite : les enseignants proposent des productions semi-dirigées qui supposent un type d'exercices ou la tâche à accomplir impliquant un certain nombre de étapes et points prédéfinies dans les consignes.

Correction/évaluation de la production écrite : les enseignants proposent un tableau des erreurs communes pour dégager les types d'erreurs et corriger ces dernières, ensuite c'est l'évaluation d'une production écrite à moyen niveau qui sera corrigée en groupe.

Sachant que la séquence 2 « Reportage touristique » a été supprimée à cause de la situation sanitaire qui a engendrée la réduction du nombre d'heures.

6. Intégration des étapes suivantes à la méthode habituelle avec les groupes pilotes :

- ✓ Étude de texte : Louis-Antoine de Bougainville, Voyage autour du Monde, 1771 : Texte déclencheur pour l'atelier d'écriture créative,
- ✓ Étude de texte : Gérard de Nerval, Voyage en Orient, 1851 : Texte déclencheur pour l'atelier d'écriture créative,
- ✓ Production de l'écrit (atelier d'écriture) : Rédaction des productions écrites,
- ✓ Correction de la production de l'écrit : Évaluer les erreurs communes, Corriger un texte collectivement,
- ✓ Évaluation formative : lecture du récit de voyage « Mon Voyage, Site net Pays d'Afrique » Wahidou.K 200.

7. Analyse des réponses des apprenants après une lecture du textes déclencheurs pour l'atelier d'écriture créative :



« Analyse des réponses après lecture subjective des récits de voyage »

Nous sommes totalement conscientes des difficultés que les apprenants-lecteurs ont rencontrées lors leurs lectures et réponses de l'analyse des récits de voyage à ce niveau d'apprentissage LPH G2 niveau A2. Ils disposent de peu de connaissances culturelles sur la littérature française et surtout sur la période au cours de laquelle le récit de voyage est abordé dans l'atelier. D'où la nécessité de mettre en place des stratégies favorisant l'entrée dans l'univers littéraire afin de susciter l'envie et le plaisir de lire davantage des récits de voyage et des œuvres littéraires et de pratiquer mieux l'écriture créative. Ces ateliers de récit de voyage avec ce groupe pilote G2 LPH avaient pour objectif de donner aux apprenants-participants une clé pour entrer dans un monde considéré jusqu'alors comme difficile d'accès. Nous les estimons comme une initiative pédagogique qui permet d'acquérir de nouvelles notions littéraires et culturelles tout en consolidant la maîtrise linguistique de la langue française.

8. Protocole d'analyse des productions écrites : grille d'analyse commune « grille d'évaluation des productions écrites de l'expérimentation »

Dans notre expérimentation, et de par l'impact littéracique du texte littéraire à travers la lecture subjective et la production écrite créative, nous avons intégré l'analyse des figures de styles utilisés par les apprenants dans leurs corpus du G2.

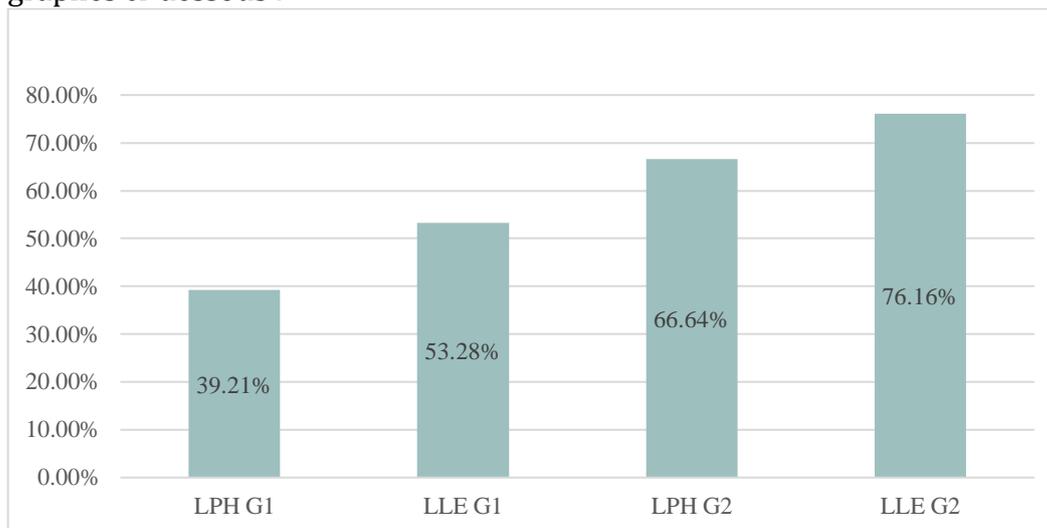
L'analyse des passages culturels et interculturels est aussi ajoutée dans notre grille d'évaluation des récits de voyage, le recours à cette grille nous permet de tracer une trajectoire objective plus ou moins visible et lisible pour réussir l'évaluation des tâches attendues de l'apprenant.

Grands titres de la grille	Critères à respecter
Organisation de la production	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en page. - Progression des évènements - Utilisation des indicateurs de temps et de lieu - Utilisation des temps de la narration - Présence de la description/ personnages - Séparation des parties du texte
Planification de la production	<ul style="list-style-type: none"> - Choix énonciatif - Pertinence des évènements
Utilisation de la langue de façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation correcte de la langue - Utilisation correcte des temps et des modes - Utilisation correcte des signes de ponctuation - Lexique thématique correct et original - Exploitation des figures de style - Fonction intertextuelle/interculturelle

« Grille d'évaluation des productions écrites »

9. Résultats de l'analyse des écrits des corpus des groupes témoins/pilotes : pourcentage de taux de réussite

Après le déroulement de la séquence « récit de voyage » avec les quatre groupes, les résultats de l'analyse des écrits sont représentés dans les graphes ci-dessous :



« Analyse des productions écrites des groupes témoins/pilotes »

Nous constatons que les résultats du G1 (groupes témoin) sont inférieurs à ceux du public pilote (G2) et pourtant, initialement et selon les enseignants, le niveau du groupe « Lettres et langues étrangères » est d'un niveau supérieur au A2.2, c'est-à-dire, le groupe témoin LLE dépasse le niveau du groupe LPH G2.

L'ensemble des textes produits lors des ateliers d'écriture du texte littéraire réalisés au cours du semestre ainsi que les textes « récit de voyage » lus par les groupes pilotes, nous ont permis d'observer comment les apprenants se sont adaptés aux pratiques d'écriture du texte littéraire, qui leur ont été proposées. L'ensemble des groupes 2 LLE et LPH G2 ont réussi à s'approprier certaines caractéristiques de la transgénération de la narration, lors de la réalisation des tâches d'écriture. La plupart d'entre eux ont cherché à améliorer leur production en inventant de nouvelles structures avec des idées originales et d'autres inspirés des textes déjà étudiés à travers la fonction « intertextuelle » et « interculturelle ».

Pour la fonction interculturelle, elle est omniprésente dans les deux corpus des groupes pilotes contrairement aux groupes témoins.

Pour la fonction intertextuelle, on la trouve surtout avec le Groupe pilote 2 LLE qui a un niveau hétérogène qui varie entre le niveau B1 et B2. Par contre, chez le groupe pilote LPH, elle n'est présente que dans une seule copie. Cette dernière est aussi inexistante chez les groupes témoins.

Le groupe pilote « Lettres et philosophies » son niveau initial et global est A2, leurs résultats étaient meilleurs aux deux groupes témoins de plus de 66%, cependant, les deux critères de réussite (interculturel et intertextuel) étaient très faibles selon les statistiques, l'arrangement des idées est là, le choix lexical est adéquat, ainsi que l'organisation syntaxique des productions écrites.

Cette progression nous renvoie à l'une de nos hypothèses de départ, celle qui concerne le rôle de la lecture du texte littéraire à travers la construction des compétences scripturales chez les apprenants d'une part ; et dans la prise de conscience de ce dont ils sont capables de créer d'autre part. En effet, les groupes pilotes ont appris à analyser des textes littéraires en acquérant une compétence générique, tout en appliquant eux-mêmes les structures et les procédés étudiés et en inventant de nouveau.

Leurs compétences leur permettaient de s'affranchir du travail purement linguistique pour se consacrer sur la partie littéraire créative du travail. Ils se montraient impliqués et motivés

L'acquisition de la culture littéraire se didactise ainsi, par la lecture de plusieurs textes du même type narratif et genre littéraire, de la biographie de l'auteur, du siècle et du courant littéraire.

10. Quelques recommandations pour la lecture du texte littéraire en classe de FLE

La notion de « sujet lecteur » (Rouxel & Langlade, 2004) témoigne d'un intérêt qui paraît a priori salutaire à l'égard de l'élève, comme sujet singulier, de sa liberté, de son épanouissement, de son pouvoir ; Le modèle didactique

de la lecture littéraire lègue au sujet lecteur une place sans lui être subordonné, car c'est un paradigme plus puissant, qui implique à la fois l'activité subjective et intersubjective.

La notion de lecture littéraire a clairement été transférée de la théorie littéraire vers la didactique, et doit par ce fait, occuper une place importante et visible dans le discours scolaire en Algérie, l'école primaire jusqu'au lycée ; car le texte littéraire est présent dans les trois cycles dans ce contexte.

Lire silencieusement, c'est mettre en relation les trois axes (l'œuvre, soi et le monde)

Quand l'élève (ou le professeur) lit oralement, il devient le médiateur d'un objet littéraire conçu par un autre, l'auteur, dont les autres élèves deviennent ici récepteurs. Quand un élève lit, on entend avant tout son timbre, son articulation, son souffle, qui engagent et exposent sa personne même face au regard et à l'oreille du professeur, modèle à la fois exigeant et évaluateur.

Pour la lecture expressive : elle fait entendre la musicalité d'un texte poétique, de la ponctuation, du rythme de la phrase, ou de certaines figures de style pour faire distinguer la force de persuasion d'un discours, du mode de la narration dans un texte romanesque, etc. l'objectif est de rendre les élèves acteurs d'une lecture subjective et critique du texte littéraire.

Il est indispensable tour à tour de distinguer la notion du genre de celle du type, au début de chaque projet pédagogique et de définir évidemment le statut textuel, de chacun des types définis

L'école algérienne continue à parler de typologie des textes, pourtant ce concept est dépassé, car il ne représente régulièrement qu'une typologisation de la dominante textuelle, l'organisation textuelle étant plus complexe. Ce qui devrait engendrer en parallèle l'approche par les genres. Ce type de classement devrait se faire en classe de français par le biais des activités de tri de textes où les apprenants seraient conviés à opérer des regroupements, par genres en dégagant des traits caractéristiques, qui distinguent les écrits proposés tout en adoptant une lecture sélective.

La lecture littéraire doit être intégrée en classes de langues, car elle permettrait à l'apprenant de s'épanouir tant sur le plan intellectuel qu'affectif, car cette connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais « l'une des voies royales qui conduisent à l'accomplissement de chacun » (Todorov, 2007 : 25). Elle intervient, également, dans la construction de l'identité narrative (Ricoeur, 1985) du lecteur.

Connaitre le niveau du public cible encourage à la régulation des apprentissages des élèves, favorisant la mise en œuvre de dispositifs d'enseignement littéraire adaptés, à la progression des apprenants et invite à la compréhension des processus en jeu, dans l'apprentissage de la production écrite.

Conclusion

Les résultats de notre enquête révèlent que les groupes pilotes ont appris à analyser des textes littéraires, en acquérant une compétence générique, tout en appliquant eux-mêmes les structures et les procédés étudiés et en

inventant de nouveau. Les élèves des groupes pilotes ont réagi favorablement aux ateliers d'écriture. Leurs implications des tâches à accomplir variaient en fonction de leurs compétences linguistiques, compétences inégales en raison de l'hétérogénéité des deux groupes. De plus, leurs compétences leur permettaient de s'affranchir du travail linguistique pour se consacrer à la partie littéraire créative du travail, encore ils se montraient motivés : il faut citer à titre d'exemple que les résultats du groupe pilote, « Lettres et philosophies » niveau initial et global est A2, étaient **meilleurs** comparés aux deux groupes témoins à partir de 66%.

Nous pensons que les obstacles varient en fonction des objectifs pédagogiques déterminés. Les deux enseignants trouvent que l'association de l'atelier d'écriture à une situation d'apprentissage est intéressante, car ses objectifs ont une fonction ludique ou récréative, cependant complexe. Difficile à mettre en œuvre en raison des imprévus qu'elle comporte, surtout celui de devoir réagir à chaud à des textes qui viennent d'être produits. Mais aussi, à la contrainte du programme scolaire, jugé chargé pour y rajouter des heures en plus pour la programmation des ateliers de lecture/écriture au cours de la semaine.

Proposer une lecture littéraire adaptée en intégrant la lecture subjective du texte littéraire, pour que l'apprenant devienne un lecteur et un scripteur en ce contexte.

Pour les enseignants qui se contentent de l'apport linguistique et culturel de la lecture du TL et de l'écriture créative, il serait bénéfique de multiplier les occasions de recherches collaboratives avec les chercheurs et/ou doctorants chercheurs en didactique de l'écriture littéraire. Il faudrait renégocier avec eux l'apport pédagogique de l'atelier des lectures du TL et d'écriture, en mettant en relief les notions de partage, d'espaces, d'expérience, de confrontation des points de vue et surtout, de découverte de l'expression personnelle. Il s'agit de communiquer à travers et autour de la lecture et l'écriture. Cette négociation est intéressante dans le sens où elle fait éprouver la particularité de ces espaces-partages. Elle éprouve de l'attention des enseignants sur les diverses compétences, à développer au sein de l'atelier : linguistiques, esthétiques et interculturelles.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M, (1986). « Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations », in PORCHER Louis (dir.), La Civilisation, CLE International, Paris, pp. 71- 88.
- BAKHTINE M, (1970). Poétique de Dostoïevski. Paris, Editions du Seuil.
- BARRE-DE MINIAC C, (2001). « De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture », in Repères, n°23, INRP, pp. 93- 109.
- BARTHES R, (1973). Le plaisir du texte, Seuil, coll. Points essais, Paris.
- BARTHES Roland, (1978). Leçon, Editions Seuil, Paris.
- BESSE H, (1985). « Didactique et interculturalité », in Dialogues et cultures, n°26, Sèvres, FIFP, pp. 99-106.
- DORMOY D, (2004). « De la réécriture comme mode d'écriture de textes ou apprendre à écrire en réécrivant », in Le Français Aujourd'hui, « Réécritures », n°144/janvier, CRDP, Paris.
- LE GOFF F, (2006). Écriture, réécriture et enseignement de la littérature. Thèse de doctorat, Université de Metz.
- LANGLADE, G, (2007). La lecture subjective. Québec français, 145.
- PUREN C, (2006). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in Le Français dans le monde, n°347, septembre-octobre, FIFP, Clé International, pp. 37-40.
- ROUXEL A, (1996). Enseigner la lecture littéraire, Presses universitaires de Rennes, coll. Didact Français, Rennes.

L'ENSEIGNEMENT BI-DISCIPLINAIRE « LANGUE-THÉÂTRE » DANS LE SECONDAIRE ALGÉRIEN : POUR UNE LITTÉRATIE CONSTRUCTIVE D'UNE CULTURE HUMANISTE EN FLE

Amina MEZERREG-ALLAL

Université Tlemcen, Algérie

amina.mezerreg@gmail.com

&

Tewfik BENGHABRIT

Université Abou Bekr Belkaid, Algérie

benghabrittewfik@yahoo.fr

Résumé : Les dernières réformes de l'enseignement du secondaire en Algérie visant la promotion et la restauration scolaire d'une culture humaniste sont devenues une préoccupation prioritaire. En témoignant, à titre d'exemple de l'accompagnement éducatif au moyen propose un volet culturel, et la mise en place en 2017 du continuum de l'enseignement pluridisciplinaire depuis l'école primaire jusqu'à la fin du cursus secondaire. Plus récemment, à la rentrée scolaire 2019/2020, l'enseignement du français a opté pour une autre réforme au niveau secondaire, qui concerne l'enseignement du théâtre en FLE. Ce projet pédagogique et artistique a été décalé pour la fin de l'année, jugeant que par son contenu et par ses objectifs très riche et demande beaucoup de travail. L'éducation nationale a décidé pour l'option suivante : une bi-disciplinarité se présente en didactique du FLE entre Langue et Art, elle développe aussi, de nouvelles pratiques littéraciées de lecture, de l'oral et de l'écriture, générant des processus d'apprentissage originaux que notre recherche se pose d'examiner de plus près : comment et dans quelles mesures les interactions entre le français et le théâtre permettent-elles de construire les savoirs culturels chez les élèves du secondaire ? Notre recherche s'adosse à un triple cadre théorique.

Mots clés : Bi-disciplinarité, culture humaniste, enseignement, FLE, théâtre

Abstract : The arrival of new objectives from the latest reforms in secondary education in Algeria which aims to promote and restore a humanist culture to school which has become a priority concern. By testifying, as an example, educational support through means offers a cultural component and the establishment in 2017 of the continuum of multidisciplinary education from primary school until the end of secondary school. More recently, at the start of the 2019/2020 school year, the teaching of French opted for another reform at the secondary level, which concerns the teaching of theatre in FLE. This educational and artistic project has been postponed for the end of the year, judging that by its content and its objectives very rich and requires a lot of work, the national education has decided on the following option: A bi-disciplinarity arises in FFL didactics between Language and Art, it also develops new literate practices of reading, speaking, and writing, generating original learning processes that our research arises from. take a closer look: how and to what extent do interactions between French and theatre help build cultural knowledge in secondary school students? Our research is based on a triple theoretical framework.

Keywords : Bi-disciplinarity, humanist culture, teaching, FFL, theatre

Introduction

L'apparition de nouveaux objectifs dans les dernières réformes de l'enseignement¹ du secondaire en Algérie² qui mettent en branle la promotion d'une *culture humaniste*³ dans le système éducatif, est devenue une préoccupation prioritaire. Elle témoigne de la mise en place en 2017, du continuum de l'enseignement pluridisciplinaire depuis l'école primaire jusqu'à la fin du cursus secondaire. Plus récemment, à la rentrée 2019, l'enseignement du français s'est doté d'une autre réforme qui concerne l'intégration de la culture théâtrale. Ce projet éducatif, pédagogique et artistique associant à la fois la pédagogie et l'art, a été décalé, pour la fin de l'année 2019-2020, jugeant complexe sa concrétisation sur le terrain, au vu de la richesse des contenus didactiques et des habiletés qu'il ambitionne de développer, en plus du volume de travail à intégrer dans les pratiques : Une compétence professionnelle à laquelle les formateurs n'avaient pas tous des prédispositions car les enseignants étaient mal informés. Revisitant quelques chapitres de la réforme, l'éducation insère la stratégie taxonomique suivante : ce dispositif bi-disciplinaire viserait à rétablir l'intérêt des lycéens pour l'expression artistique et le revivifier et ce, à travers l'enseignement de la langue française via le théâtre, une discipline qui mériterait d'être mise en valeur et intégrée dans les programmes de langues. Cette proposition innovante, qui s'inscrit dans une politique éducative récente, n'entraîne pas seulement des enjeux institutionnels à savoir, l'enseignement bi-disciplinaire qui est préconisé en didactique du FLE entre Langue et Art. Elle développe aussi de nouvelles pratiques littéraciées⁴ de lecture, de l'oral et de l'écriture, générant des processus d'apprentissage originaux que notre étude se propose d'examiner de plus près : comment et dans quelles mesures les interactions entre le français et le théâtre permettent-elles de construire les savoirs culturels chez les élèves du secondaire ? Comment peuvent-elles aussi développer des compétences langagières dans une classe de FLE ?

0.1 Recherche : Cadres théoriques

Notre recherche s'adosse à un triple cadre théorique : les travaux de la didactique disciplinaire et interdisciplinaire, les sciences du langage et les sciences de l'éducation. Ainsi, nous nous appuyons sur les travaux ayant contribué à la construction d'une didactique prenant en compte l'interdisciplinarité (Audigier, 2001 ; Fourez, 2002) et qui suppose également une approche de deux didactiques autonomes et complémentaires entre le français et le théâtre. : Il s'agirait de trouver les mécanismes nécessaires qui permettraient

¹ Nous faisons référence ici aux réformes dans l'éducation nationale adoptées depuis 2006

² Il s'agit de l'enseignement dispensé au lycée durant les trois années précédant l'examen du baccalauréat

³ La notion « *humaniste* » est prise dans son sens contemporain et large, cet adjectif reste porteur de son sens premier, il renvoie à l'érudition durant la Renaissance. C'est cette signification qu'il revêt dans le syntagme cité « *culture humaniste* » désignant le cinquième pilier du socle commun des compétences et connaissances à acquérir au collège

⁴En référence au substantif « *littéracie* », l'adjectif a été utilisé dans les travaux de Barré-De Miniac, C., Brissaud C., Rispail M. le mot *littéracie* et *littéracié* a été utilisé afin de catégoriser la notion de *littéracie* dans certains passages -La *littéracie*. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture- écriture

de combiner entre les deux types d'apprentissage à savoir, l'expression théâtrale et la compétence orale en classe de langue.

Une rapide comparaison de ces disciplines, la complexité des liens entretenus avec leur épistémologie spécifique, fait apparaître des spécificités manifestes. Ces dernières, véhiculent des savoirs savants qui se diversifient et se multiplient- Via langue, texte, discours, littérature, image (Schneuwly, 1995, p. 47). Ainsi, nous estimons qu'il est opportun de réfléchir à un référentiel de compétences, destiné au secondaire algérien, et qui prendrait en charge, parallèlement au contenu didactique déjà existant, quelques disciplines artistiques telles que le théâtre. Il est de ce fait, opportun de greffer des disciplines artistiques telles que le théâtre dans la classe des langues. Il s'agit de rendre compte d'un double processus : en franchissant les portes de la classe, il est jugé indispensable d'importer des conventions artistiques [Becker, 2006 : 64] qui interfèrent avec les normes qui régissent naturellement au monde scolaire. On se propose de montrer comment cette relation entre monde scolaire et monde théâtral sont perceptibles à l'égard des apprenants, mais aussi dans les modes de transmission de cette pratique artistique.

Le théâtre n'est cependant pas si indiscipliné que certains enseignants algériens le prétendent⁵. Cet « art de la rébellion » est bel et bien inséré dans les programmes au lycée algérien ; les finalités visées par ces disciplines qui peuvent paraître éloignées s'inscrivent en complémentarité. L'enseignement du français accompagne la construction du sens de l'apprenant en tant que sujet singulier sensible, réfléchi et autonome (Bucheton, 1995) ; alors que le théâtre guide l'apprenant dans la découverte de son imaginaire, de son corps et dans son travail d'équipe et, ainsi, rend son apprentissage présent et intelligible car agit sur son intellect et développe son humanisme pour le préparer à être l'homme de demain. Ces prescriptions sont recommandées communément par les membres de l'Union européenne, que nous citons à titre d'exemple et qui stipulent que l'enseignement artistique devrait être obligatoire à tous les niveaux de la scolarité (Parlement européen, 2009).

Notre recherche s'inspire des travaux du laboratoire ESCOL⁶ sur le processus des inégalités et de la différenciation, entendue comme processus scolaires, sociaux, socio-langagiers, psychologiques produisant ou accentuant les inégalités d'accès aux savoirs transmis par l'école, entre les enfants ou les adolescents d'une même classe âge. Touchant les apprenants du cycle secondaire, qui trouvent des difficultés à s'adapter avec la culture scolaire (Bautier & Rochex 1998, Bautier & Rayou, 2009). En effet, la culture humaniste a été intégrée dans l'enseignement secondaire algérien depuis 2009- « Mettre en

⁵ Nous pensons que ce phénomène de refus naturel chez un certain nombre d'enseignants en Algérie est expliqué du fait que, lors des formations et séminaires pédagogiques, les formateurs usent souvent d'un discours souvent sacralisé, élaguant ainsi tout rajout qui ne se réfère pas directement à la langue comme objet intrinsèque d'apprentissage. Le constat de ces représentations ancrées dans l'esprit de beaucoup d'enseignement, a fait l'objet d'enquête par le biais d'un questionnaire adressé aux professionnels exerçant sur le terrain.

⁶ ESCOL (Éducation Scolarisation) : L'axe ESCOL mène des recherches qui visent à étudier et mieux comprendre le renouvellement des processus de production des inégalités - sociales, sexuées et territoriales - en matière de scolarisation et d'accès aux savoirs, aux modes de travail intellectuel et aux pratiques culturelles

scène un procès pour défendre des valeurs humanistes » (Cf., programme du cycle secondaire de 2^{ème} A.S) - afin de développer la compétence argumentative en FLE dans les classes de deuxième année secondaire, toute filière confondue ; Nous retrouvons aussi un autre projet pédagogique destiné aux classes littéraires : « Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir » (Cf., programme du cycle secondaire de 2^{ème} A.S). Cette « culture humaniste », plus présente à l'écrit, suppose une posture de lettré qui pourrait disqualifier certains élèves ayant un niveau moins performant en langue française. Le clivage entre la culture de certains apprenants et la culture générale peut entraîner quelques difficultés face aux apprentissages en classe de FLE.

La culture humaniste dans l'enseignement du FLE a aussi une autre partie liée avec les sciences du langage. Elle a pour objectif de doter les apprenants de connaissances et des savoir-faire linguistiques dans cette culture et de leur proposer une ouverture vers au moins une autre discipline, afin de les préparer dans des conditions optimales à différents champs en classe de FLE. L'enseignement d'exploration en langue et en art suscite de nouvelles pratiques bi-disciplinaires, donnant accès à une littératie plus large chez les lycéens. La notion de « Littéracie », ici, met l'accent sur les pratiques de lecture, d'écriture et de l'oral, menées sur un même thème de manière complémentaire et croisée dans deux disciplines qui fondent des savoirs littéraires et artistiques entretenant une proximité relative avec les savoirs académiques acquis en classe.

0.2 Hypothèses et méthodologie

Notre recherche s'est intéressée essentiellement à la manière dont ce nouvel enseignement- apprentissage favoriserait la construction d'une culture humaniste chez les élèves de seconde⁷ lors d'une enquête de terrain réalisée dans un lycée de la ville de Tlemcen - Algérie « Boumechera », accueillant une population d'une assez grande mixité sociale. L'une des caractéristiques des élèves en réussite, c'est leur rapport avec l'apprentissage : ils savent que leurs compétences ne se contentent pas seulement de l'acquisition de connaissances en elles-mêmes, que ces savoirs sont les médiateurs d'autres apprentissages (Bautier, 1995). Nous pouvons supposer qu'un enseignement bi-disciplinaire, tel que celui du français langue étrangère et de l'art, ne construit pas seulement des connaissances dans chacune des disciplines impliquées, mais des objets de savoirs interdisciplinaires où se réalisent des processus d'apprentissage originaux qui deviennent alors perceptibles par les apprenants. Autrement dit, ce métissage bi-disciplinaire invite les élèves à interroger les interactions entre le français et le théâtre et favorise chez eux des stratégies métacognitives pour en percevoir le sens. Il s'agit donc de vérifier l'hypothèse suivante : ces pratiques bi-disciplinaires faciliteraient non seulement l'accès aux savoirs qui sont préconisés dans les programmes du secondaire mais aussi les savoir-faire que l'école a du mal à développer.

Notre hypothèse s'éprouve par un recueil de données qui se compose de questionnaires renseignés, au début, ensuite à la fin de l'année scolaire 2017-2018,

⁷ Classe de première année secondaire en Algérie

réalisés dans une classe de 33 élèves de seconde, inscrits à la spécialité « Lettres et langues étrangères ». Ce corpus a été complété par des entretiens semi-directifs, menés à la fin de l'année scolaire, auprès de l'enseignante en charge de la langue française, ainsi qu'auprès de six lycéens de cette même classe. Sur le plan méthodologique, un certain nombre de précautions a été pris pour garantir, dans la mesure du possible, la validité des données recueillies, et réduire les éventuels biais. Il s'agit, en effet, de croiser les discours écrits et oraux des élèves à un an d'intervalle, pour étudier de plus près leur perception à la fois rétrospective et immédiate de leurs apprentissages effectués lors du projet II - *La mise en scène d'un procès pour défendre les valeurs humanistes* - et le projet IV - *La mise en scène d'un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir*. Les questionnaires présentent des questions fermées avec demande d'explication, ainsi qu'une dernière question très large et moins inductive (« que pensez-vous de... »). Nous avons-nous-même suggéré les questions à l'enseignante de français. Concernant les entretiens avec les élèves, ils ont été réalisés durant une séance de cours. Ce cadre favorisait un regard réflexif de la part des lycéens sur leur voie scolaire et le rôle que pouvait y avoir joué l'enseignement du FLE dans leur formation.

0.3 Objectif de recherche

L'objectif de l'entretien consistait à faire apparaître la comparaison entre l'enseignement du français, et l'intégration du théâtre et la mise en scène dans le programme scolaire chez les filières littéraires- le projet II & IV. Ces derniers démontrent que les élèves qui le pratiquent au cycle secondaire, ne suivent ni le même niveau d'apprentissage, ni les mêmes agents d'apprentissage que les élèves qui ne le pratiquent pas (2^{ème} A.S filières scientifiques). Le contrat de parole est bien clair et sécurisant des lycéens, la pratique théâtrale favorise ainsi la spontanéité dans le discours des élèves qui installe progressivement une sécurité linguistique avérée. Afin de mieux cerner le rapport à l'apprentissage des élèves, trois fonctions ont été examinées du discours des enquêtés : il s'agit des fonctions identitaire⁸, cognitive⁹ et référentielle¹⁰ (Bautier, 1995). Chacune a fait l'objet d'observations à partir des indicateurs textuels ciblés. Le travail mené sur la fonction référentielle a examiné le paradigme du savoir, ses différentes formulations. Pour le domaine cognitif, il a fait l'objet d'une enquête fondée sur le relevé des verbes exprimant des activités intellectuelles, également les modalisateurs révélateurs de l'implication dans cette activité. Pour finir, la fonction identitaire a été explorée par le biais du lexique du relationnel et de l'effectivité.

⁸ La construction identitaire est un processus plus ou moins conscient et élaboré par l'individu pour se créer une place dans ses environnements. Elle ne peut se bâtir que sur et à partir de l'individu en situation, dans un contexte, à la fois objet et sujet de cette élaboration : le « je » et le « moi », chacun étant tour à tour sujet et objet de l'autre. Le « je » est du côté de l'extérieur, dans la relation aux autres, la construction de situations, les prises de positions sociales (sur les appartenances politiques, géographiques, culturelles, familiales...).

⁹ Ce qui est acquis déjà et ce qu'il faut installer comme savoirs et connaissances chez les apprenants.

¹⁰ Ou fonction sociale : échanges interpersonnels en fonction des rôles, des positions, des intentions de ceux qui y prennent part.

1. Résultats en amont : de l'inventaire référentiel et acquisition des connaissances à l'expression des gains d'informations en cognition

Les résultats primaires montrent que les pratiques littéraciées en bi-disciplinarité ont été visibles par la majorité des lycéens ; comme une compréhension sous-jacente de la culture humaniste scolaire. Ils la désignent comme *culture générale* attendue au lycée, constituée de savoirs et des savoirs académiques bien identifiés, et où les apports disciplinaires du français et du théâtre sont explicitement mis en relation. Certains propos des apprenants (enquêtés) le démontrent clairement :

- « le théâtre travaille les valeurs humanistes comme la paix, la justice, le respect... »,
- « les textes que nous avons étudié durant ces deux projets, ont développé notre culture générale et notre point de vue [voulant dire « vision »] d'un monde idéal... »,
- « les points de langue que notre enseignante nous a proposé durant ces projets comme les indicateurs spatio-temporels, le style direct et indirect, que je trouvais avant difficiles etc. et avec la pratique du théâtre, ces leçons m'ont vraiment aidé à améliorer mon niveau de français ».

Or, dans ce contexte, les apprentissages se révèlent, au niveau individuel, bien différenciées.

3.1 Perception de l'apprentissage bi-disciplinaire

L'interdisciplinarité, au sens strict, désigne les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle (Cuq, 2003). La prise de conscience chez les lycéens de la complexité et de cet enrichissement est révélatrice de conduite cognitive à un niveau plus élevé : établir des liens entre une discipline scolaire et artistique, c'est favoriser les transferts et la compréhension des processus de l'enseignement-apprentissage au-delà de la satisfaction des savoirs. Ces deux projets pédagogiques préconisés dans les classes de deuxième année *Lettres*, font l'objet de notre recherche en FLE ; ils marquent l'apparition d'une nouvelle forme scolaire et d'une didactique bi-disciplinaire Langue-Théâtre. L'analyse du discours didactique, souvent confluant, mobilisé par l'enseignante lors de l'entretien respectif, en témoigne. Dans ses réunions pédagogiques sur les deux projets, elle souligne un certain nombre de critères bi-disciplinaires spécifiques¹¹, différents de ses pratiques disciplinaires ordinaires dans l'enseignement du FLE. Les actions en didactique conjointent les professeurs et les élèves qui se posent en de nouveaux termes (Mercier & Sensévy, 2010) : Avec un effectif plus réduit que les autres classes, l'enseignante adopte une posture plus souple lors de l'enseignement des deux projets pédagogiques, oscillant entre posture d'accompagnement et posture magistrale. La vision des acteurs de la classe du FLE a évolué : le regard est devenu plus libre, sensiblement différent de la relation qu'ils entretenaient avec les anciennes pratiques au secondaire. Sur le plan des savoirs, la découverte de

¹¹ Favoriser la dynamique du groupe et le travail collaboratif. Certains apprenants réticents aux pratiques langagières en classe, ont gagné en confiance dans leurs capacités à comprendre les textes et vouloir interagir avec leurs camarades et enseignante

l'actualisation de l'enseignement bi- disciplinaire en FLE prend une place importante. Les types d'activités menées sont inspirés du manuel scolaire et revisités par l'enseignante : une part accrue des activités à l'oral « *compréhension et production orales* », notamment des mises en dialogues ; des productions écrites créatives. En ce qui concerne le dispositif d'évaluation, il prévoit une évaluation appropriée et valorisante. Enfin, un cadre spécifique est retenu, une salle située au dernier étage- lieu calme-du bâtiment qui accueille uniquement les séances de projection de vidéos rarement exploitée.

Dans le bilan de fin d'année scolaire, les élèves expriment de manière explicite le lien qui existe entre la langue française et le théâtre : un seul lycéen parmi les 33 affirme que c'est redondant par rapport à ce qu'il a vu en première année, ce qui apparaît d'ailleurs paradoxal. Plus d'un tiers des élèves estime que c'est « assez complémentaire », l'autre tiers juge le rapport « plutôt complémentaire » ; et alors qu'un groupe de cinq apprenants pense que c'est « très complémentaire ». Ce qui est intéressant à noter, c'est- qu'ils n'en restent pas à une vision intuitive comme en témoigne l'importante décelée par la fonction référentielle dans leurs propos. Plusieurs élèves étaient enthousiastes de faire référence aux thématiques innovantes, relatives à la bi-disciplinarité ; cependant, deux d'entre eux seulement avaient désigné des thèmes qu'ils avaient l'habitude de voir en classe. La grande majorité des élèves mentionnent la bi- disciplinarité des sujets étudiés dans ce projet. Seuls deux d'entre eux évoquent le terme « flou-choses » et six élèves désignent des « thèmes communs » pour dénommer les objets de connaissance du projet « théâtre » en classe de FLE. En outre, les 25 autres lycéens indiquent des thèmes clairs et précis, ils arrivent de ce fait :

À *présenter* le genre littéraire, à **écrire** et imaginer une scène à partir des représentations iconiques du manuel (2^{ème} A.S de la page 153 à la page 198) ou documents proposés par l'enseignante, et *comprendre* les supports audio-visuels de chaque séquence étudiée en langue française : passage de-Hamlet (de Shakespeare), avec une conception et une réalisation d'une pièce de théâtre à la fin du projet pédagogique. Cette identification des objets de savoirs travaillés est claire, elle s'accompagne des gains cognitifs moins manifestes mais non négligeables. Seuls quatre apprenants reconnaissent directement que l'interaction entre le français et le théâtre leur a donné accès à une meilleure compréhension ou à une connaissance maîtrisée davantage. Mais, la moitié de la classe essaye un discours explicatif plus ou moins soigné afin de spécifier la nature de la relation entre la langue française et l'art théâtral : quelques-uns se satisfont de donner une approche différente de ces savoirs, d'autres soulignent le rôle de l'apprentissage de la langue française par le théâtre et les mises-en scène, la manière dont les écrivains dramaturges et artistes ont joué un rôle historique et culturel. D'ailleurs, le lien entre la langue, l'écriture et le théâtre est aussi affirmé. Un apprenant souligne que le genre le tragi-comique comme support écrit et joué, permet d'émouvoir le public via le rire pour représenter la triste réalité que nous vivons. Ce qui est remarquable, c'est l'attitude des élèves, ces apprenants adoptent une posture de locuteurs identitaires se détachant de leur classe : toutes leurs réponses, même concises, expriment une certaine mise à distance et objectivation de ces savoirs bi-disciplinaires construits par le biais des

interactions français-théâtre.

3.2 Pour un apprentissage meilleur ?

L'examen des bilans de l'année d'enseignement 2017-2018 du français langue étrangère chez les 2^{ème} A.S *Lettres et Langues étrangères* au lycée de « Boumechera El Miloud » -Tlemcen- démontre à travers le discours des élèves, une assez faible part de l'identité « fonction identitaire » et une concentration sur les fonctions référentielles et surtout cognitives, ce qui confirme notre hypothèse initiale. Les élèves ont répondu à une question ouverte du questionnaire et qui sollicitait un discours argumentatif, réflexif de leur part : « qu'avez-vous pensé de cette année, à propos de l'enseignement en langue française ? ». La majorité des apprenants, les deux tiers environ, produisent un discours purement argumentatif marqué par les modalisateurs. Le nombre qui reste, se contente de formulations elliptiques.

Sur le plan référentiel, les apprenants confirment leur sensibilité à la qualité et à la quantité du savoir acquis sur les objets du monde : seuls trois élèves les désignent par « choses » ; huit d'entre eux se réfèrent aux thèmes abordés souvent par leurs intitulés ; six arrivent à généraliser et à avancer les concepts de leur apprentissage, de connaissance ou de culture générale construits par cet enseignement. Un tiers de ces élèves soulignent la richesse et la nouveauté des savoirs acquis. L'aspect affectif et identitaire est réduit : une douzaine d'élèves expriment leur jouissance à avoir suivi ce nouvel enseignement et la pédagogie du groupe pour la réalisation de la pièce de théâtre à la fin du projet pédagogique. Peu d'entre eux se réfèrent au rôle des acteurs dans le dispositif (ambiance détendue, l'importance de la relation avec l'enseignante). Par contre, les réponses sont centrées sur les gains cognitifs, la moitié de la classe reconnaît la qualité de l'enseignement favorable au bon déroulement de leur apprentissage en classe de FLE. Un tiers des élèves confirment qu'ils ont *bien et beaucoup appris* et parviennent à exprimer ce nouveau rapport entre disciplines dans ce nouveau contexte d'apprentissage. Un élève signale -à titre d'exemple- une plus grande facilité à interpréter un texte littéraire ; tel autre, une meilleure compréhension du monde, tandis qu'un autre a appris à mieux réfléchir sur une vocation. Quatre apprenants arrivent à mettre un regard constructif sur les modalités d'enseignement : appréciation de la mise en œuvre des débats, structuration minutieuse des thèmes, mise en place d'une évaluation gratifiante.

3.3 Pour un apprentissage durable ?

Les réponses à une question prospective ont été analysées, ce qui permet d'affiner certaines conclusions : « Pensez-vous que l'intégration du théâtre dans votre cursus en français vous sera utile plus tard... Si oui, quel aspect particulier et comment ? ». Cette question a pour intérêt de solliciter les élèves sur un point précis et délicat dans l'étude des processus d'apprentissage, de la transférabilité des savoirs, de nouvelles performances scolaires. Tous les élèves ont répondu favorablement à la question, sauf un qui n'a pas renseigné la rubrique.

Sur le plan référentiel, deux élèves utilisent les formulations imprécises « choses » pour désigner le contenu appris. Une dizaine se contente de

désignations thématiques des contenus : genre littéraire, type de texte, dramaturgie, etc. Quatorze apprenants (soit la moitié) expliquent le gain de connaissances et l'effet ressenti d'avoir développé leur culture générale. Il est intéressant de noter également les signalements des disciplines ou ces connaissances peuvent être utiles par la suite, sont rapides et se révèlent assez hétérogènes : le français pour 8 apprenants, l'anglais (7), la philosophie (2), l'arabe (4). En ce qui concerne les gains cognitifs, relevant d'un rapport durable à l'apprentissage, ils sont soulignés par deux tiers des élèves. Ainsi, l'enseignement du Français et du théâtre dans le projet pédagogique a généré pour quatre élèves une sorte de confort d'apprentissage notable. Ils ont éprouvé le sentiment d'être en avance comparé aux autres classes n'ayant pas suivi le même dispositif¹² ; ils ont bien ressenti le fait d'être mieux préparés à l'oral et à l'écrit en langue française. Plusieurs verbes caractéristiques sont exploités : *assimiler, revoir, approfondir, expliquer, apprendre*.

3.4 Appropriation de la culture humaniste : un apprentissage stabilisé

Notre recherche qui a duré presque un an ne permet pas de dégager certains types différenciés de comportements d'apprentissage chez les apprenants à l'échelle de « constellation » (Bautier, 1995), mais la mise en relation de six entretiens des lycéens permet d'engager dans cette perspective bi-disciplinaire, notre recherche exploratoire, qu'il conviendra d'associer l'appartenance socio-culturelle des élèves. La comparaison des six monographies d'élèves invite à dégager plusieurs premiers types de rapport à l'apprentissage dans cet enseignement bi-disciplinaire, dont certains semblent plus favorables à l'appropriation durable¹³ de la culture humaniste ciblée.

3.5 Les rapports stabilisés à l'apprentissage

Dans cette partie, nous relatons les rapports des apprenants avec cet apprentissage à partir des entretiens réalisés.

Elève A¹⁴. : Un équilibre discursif qui exprime un rapport à l'apprentissage mature Cet élève dévoile son goût pour la littérature et une envie de connaissances pour justifier son choix d'option. Lors du bilan de fin d'année, il cite la qualité et la quantité des éléments de savoirs acquis et exprime des gains cognitifs considérables sur l'approfondissement des connaissances ainsi qu'une compréhension meilleure. En même temps, la posture identitaire est présente dans son discours : il a apprécié la gentillesse de l'enseignante et le travail d'équipe. Un an après, il conserve avec précision son souvenir en 2^{ème} A.S : il insiste sur la quantité de connaissances et la culture générale développée,

¹² Les filières scientifiques et techniques n'ont pas, en effet le projet du théâtre dans leur programme FLE 2^{ème} A.S.

¹³ L'appropriation de la culture humaniste a lieu lorsqu'un individu peut se reconnaître dans cette culture et a le sentiment d'y être affilié. On parle de référents culturels pour désigner l'ensemble des éléments et des attributs qui caractérisent cette culture et de repères culturels pour désigner les caractéristiques des valeurs et affirmer de ce fait son identité. Pour s'approprier la culture humaniste, l'apprenant, consciemment ou non, relie les repères culturels définissant son identité aux référents culturels de la culture humaniste à laquelle elle est exposée, ici la culture francophone. L'appropriation de la culture humaniste opère lorsque la personne est en mesure d'identifier les référents de cette culture.

¹⁴ Les initiales des prénoms des apprenants qui figurent dans notre expérimentation.

puisqu'il établit, sans la moindre difficulté, certains liens¹⁵ entre la langue française et le théâtre, un savoir appris de manière bi-disciplinaire. La fonction identitaire reste présente dans son discours : il éprouve toujours du plaisir à aller en cours FLE, selon lui, la filière *Lettres et Langues étrangères*, où l'enseignement du français est considéré comme matière principale, doit toucher à d'autres disciplines, lui permettant ainsi un gain de maturité.

Elève M. : Une conduite cognitive creuse

Elle voulait suivre une autre spécialité, gestion mais sa mère l'a poussé à choisir *Lettres et langues étrangères* en 2^{ème} A.S, dans l'idée que ce cursus lui sera bénéfique pour ses futures études. Le bilan de la fin de l'année s'avère positif. Son discours s'inscrit dans les trois fonctions identitaire, cognitive et référentielle : au niveau référentiel, elle évoque le texte de *Monsieur Moi* de « Jean Tardieu » et le thème de la littérature française du XX siècle. Sur le plan cognitif, elle donne une explication sur les liens entre le français et la dramaturgie car, dit-elle, les grandes figures en dramaturgie sont des ambassadeurs de la langue française (tel que Molière). Elle indique aussi que les transferts en compétences écrites et jeu de scène du théâtre en puisant des autres genres littéraires vers le français sont possibles car ils peuvent être scénarisés, tels que le conte, le roman et les fables. Cependant, son bilan, relève d'une posture quasiment identitaire, limité à son mode de relation avec son enseignante. L'année suivante, l'entretien mené avec elle montre une objectivation et une sédimentation des connaissances encore plus marquées : elle a proposé une nouvelle relation entre le français et l'art dramatique, autour du genre littéraire. Cependant, elle affirme qu'elle a du mal à cerner les caractéristiques des didactiques disciplinaires : selon ses propos le théâtre se joue sur une scène avec des costumes et un public, le français, est fondé sur l'analyse des textes et l'apprentissage de la grammaire et de la rédaction.

Elève S. : Un parcours cognitif peu évolutif

Un profil assez voisin à celui du premier mais dans son discours il y a moins la fonction identitaire et ne présente pas une évolution durant l'année de cours effectuée en 2^{ème} A.S. Les raisons du choix de cette filière restent floues dans son questionnaire du début d'année alors que son analyse à la fin des deux projets pédagogiques s'avère plus précise. Son discours révèle les deux fonctions cognitive et référentielle. Elle perçoit les deux disciplines comme étant très complémentaires et fusionnelles. Elle insiste sur les thèmes abordés comme le texte du dramaturge Raymond Queneau, « *Soyez moderne, que diable !* » p 165 du manuel scolaire. Elle pointe aussi deux gains cognitifs : Sa participation à des débats et dialogues et elle recourt à une aide aux cours en langue française. Elle est capable de donner sa position concernant la complémentarité des deux disciplines et les mêmes gains cognitifs sont cités : la participation à l'oral par les jeux de scène en classe de FLE et son amélioration dans la production de l'écrit via la dramaturgie¹⁶.

¹⁵ Par son intérêt pour les textes de grands auteurs et justifie leur importance dans la culture cible, mais aussi par leur force stylistique et dramaturgique.

¹⁶ Cette amélioration (approuvée par son enseignante) est due par ses nombreuses lectures des pièces

3.6 Des rapports fragiles à l'apprentissage bi-disciplinaire

Elève H. : aspects cognitifs incertains

Cette apprenante a choisi cette spécialité pour des raisons ambiguës, cependant elle se dit satisfaite de la formation et du module de FLE en fin d'année. Un profil particulier : son inventaire référentiel¹⁷ des connaissances acquises est maigre, le mot « choses » est omniprésent dans son discours. Mais elle arrive à affirmer une conduite cognitive : conscience d'avoir appris, elle pointe le genre théâtral comme un objet bi-disciplinaire par lui-même et transférable par la suite dans les cours de français. Un bilan distancié, basé sur des bénéfices affectifs. « Le théâtre est une discipline à part entière, depuis que nous avons étudié ce genre de texte et les points de langue qui le caractérisent, j'ai rédigé avec facilité mon exposé [rédaction individuelle du texte théâtral de la fin du projet pédagogique] et je maîtrise mieux le style direct et indirect » avoue-t-elle. Un an plus tard, l'entretien est assez surprenant : avec une certaine diminution des acquis liés aux deux projets sur le théâtre. Les connaissances ne sont pas identifiables (utilisation des mots « choses-trucs »). Sur le plan cognitif, perdure le raisonnement de complémentarité entre les deux disciplines. Cependant, le théâtre est une discipline détachée de la langue française et préfère qu'elle soit une activité extrascolaire : une préférence de l'enseignement du français « habituel » est également exprimée.

Elève K. : reniement de la conduite cognitive

C'est un élève qui a vécu en France durant 5 années où il fut scolarisé dans un collège français ; il n'a pas répondu volontairement à notre questionnaire du début de l'année scolaire. Cependant, il affirme son enthousiasme à la fin d'année face à l'apprentissage du théâtre en FLE. Sa posture est au-delà de l'identitaire : son discours n'indiquant pas le gain cognitif, il insiste sur la nature des savoirs, les écrivains et dramaturges français. L'entretien de fin d'année présente les mêmes dominantes qui révèle peu du vocabulaire cognitif, employant de manière répétée le verbe *percevoir* pour énumérer les connaissances et sans employer le mot *apprendre*. Son regard sur les spécificités didactiques se limite au programme et au contenu du manuel scolaire de 2^{ème} A.S. Il n'arrive pas à distinguer les enjeux visés par les deux disciplines.

Elève N. : apprentissages réalisés à peine verbalisés

Ce cas est atypique : il s'exprime spontanément avec une bonne volonté lors des bilans et lors de l'entretien ; or, son discours est un peu imprécis, il justifie son choix par rapport au parcours qu'il envisage suivre plus tard à l'université à savoir, une formation en langue française. Son bilan de fin d'année en français est positif, présentant un discours pauvre qui ne livre pas des informations sur les bénéfices tirés de la formation sur les deux projets pédagogiques théâtre et

théâtrales de certains dramaturges français.

¹⁷ Le référentiel a un caractère indicatif et non pas prescriptif : les usagers peuvent s'y référer pour la construction de leurs activités didactiques sans pour autant le prendre pour une norme (Cuq, 2003)

mise en scène argumentative afin de défendre des valeurs humanistes. La question finale se solde par cette réplique « cette année, les cours de français étaient à la hauteur grâce à l'intégration des activités pédagogiques sur le théâtre ». Lors de l'entretien, cet élève trouvait d'énormes difficultés à faire la distinction entre les genres littéraires et non-littéraires : il affirme avoir établi une relation entre le FLE et le théâtre et donne des exemples assez confondus entre le conte, l'interview et certains passages théâtraux. Cet enseignement n'est pour lui, qu'un passage scolaire hermétique dont il n'était parvenu à s'approprier ni les contenus, ni les apprentissages. Pour lui, ce fut une sorte d'étape obligatoire à passer dans son parcours de *Lettres et Langues étrangères*.

Conclusion

Le processus de l'enseignement du français langue étrangère et l'intégration du théâtre et de la mise en scène pour défendre des valeurs humanistes, reste à explorer davantage. Quelques pistes montrent que d'un point de vue qualitatif, les pratiques littéraires bi-disciplinaires favoriseraient le processus d'objectivation des savoirs et la didactique interculturelle. Ce dispositif bi-disciplinaire relance ainsi la réflexion sur une forme particulière de l'enseignement des langues. Les apprenants se retrouvent en train de mobiliser des compétences diverses mais complémentaires, qui leur permettent de mettre en relation des connaissances traditionnellement acquises de manière disparate.

Références bibliographiques

- Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances ? In G. Baillat & J-P. Renard (dir.), *interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Reim : Centre régional de documentation pédagogiques (CRDP) de Champagne-Ardenne.
- Bautier, E, & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programme, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Bautier, E, Crinon, J., Rayou, P. & Rochex, J.-Y. (2006) Performances en littératie, mode de faire et univers mobilisés par les élèves. *Analyse secondaire de l'enquête PISA2000*. *Revue française de pédagogie*, 157,85-101.
- Bautier, E & Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycées : Démocratisation ou massification ?* Paris : Amand Colin.
- Bautier, E (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : le Harmattan.
- Bucheton, D (1995). *Au carrefour des métiers D'enseignant, De formateur, De chercheur*. In J.-L. Chriss, J. David & Reuter, Y (dir.), *La didactique du Français, état d'une Discipline*. Paris : Nathan.
- Cuq, J.P (2003). Article « interdisciplinarité » *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la « Transposition didactique. J.-L. Chriss, J. David & Y. Reuter (dir.), *didactique du français, état d'une discipline* (pp.47-59). Paris : Nathan.
- Sensevy, G, & Mercier, A. (2007) *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vinck, D. (2000). *Pratiques de l'interdisciplinarité*. Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble.