

La lecture du texte littéraire au service du développement de la compétence de production écrite chez les apprenants du cycle moyen

قراءة النصوص الأدبية من أجل تنمية مهارات الإنتاج الكتابي لدى متعلمي الطور المتوسط

Reading the literary text for the development of written skills among middle cycle learners

TAMAZOULT Nour El Houda

Doctorante à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, LISODIP (ENSB), Algérie

nour-el-houda.tamazoult@ensb.dz

BENHOULOU Nabila

Professeure des universités à l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah, Algérie

benhouhou.nabila@ensb.dz

Date of receipt: 23/05/2024

Date of acceptance: 11/09/2024

Date of publication: 30/09/2024

Auteur correspondant : Nour El Houda TAMAZOULT, nour-el-houda.tamazoult@ensb.dz.

ملخص:

تركز مقالتنا على مساهمة قراءة النصوص الأدبية في تطوير الكفاءة الكتابية لدى متعلمي السنة الرابعة المتوسط. لقد بدأنا بإجراء مسح مسبق من خلال مقابلة مع معلمي مدارس الطور المتوسط من أجل تقييم تدريس النصوص الأدبية في فهم وإنتاج المكتوب، وقد قادتنا نتائج تحليل المقابلات نحو تطبيق جهاز تجريبي يتكون من مرحلتين: قراءة النصوص الأدبية، الكتابة بدءاً من النصوص الأدبية. فأردنا من خلال هذه التجربة أن نكتشف الطريقة التي يتجلى بها التفاعل بين القراءة والكتابة، وفي أي مكونات الكتابة يؤثر هذا التفاعل، وكيف كانت مساهمة النص الأدبي في تطوير الكفاءة الكتابية. ومن خلال تحليل الانتاجات المكتوبة أظهرت النتائج أن قراءة النصوص الأدبية تساهم في إثراء كتابات المتعلمين على مختلف المستويات: اللغوية، الاجتماعية، الثقافية، الخطابية وحتى البلاغية.

كلمات مفتاحية:

قراءة النص الأدبي؛ الكتابة؛ التفاعل بين القراءة والكتابة؛ النص الأدبي؛ تعليم الكتابة.

Abstract:

Our article focuses on the contribution of reading literary texts to the development of scriptural competence in average 4th year learners. We started by conducting a pre-investigation by interviewing middle cycle teachers in order to take stock of teaching of literary texts in reception and production of writing. The results of the analysis of the interviews guided us towards the implementation of an experimental device consisting of the two phases: reading of literary texts and writing from literary texts. Through this experiment, we wanted to discover the way in which this interaction between reading and writing manifests itself, on what components of writing this interaction influences and what would be the contribution of the literary text to this interaction. At the end of analysis of the written productions, the results showed that the reading of literary texts contributes to enriching the writings on different linguistic, sociocultural, discursive and even rhetorical levels.

Keywords: Reading literary text; writing; read-write interaction; literary text ; teaching of writing.

Résumé:

Notre article s'intéresse à l'apport de la lecture des textes littéraires dans le développement de la compétence scripturale chez les apprenants de 4ème année moyenne. Nous avons commencé par mener une préenquête par entretien au près des enseignants du cycle moyen afin de faire un état de lieu de l'enseignement du texte littéraire en compréhension et en production de l'écrit. Les résultats de l'analyse des entretiens nous ont orientée vers une mise en œuvre d'un dispositif expérimental constitué de deux phases : la lecture de textes littéraires, l'écriture en partant de textes littéraires. À travers cette expérimentation, nous avons voulu découvrir la manière avec laquelle se manifeste l'interaction entre la lecture et l'écriture, sur quelles composantes de l'écrit cette interaction influe et quel serait l'apport du texte littéraire dans cette interaction. À l'issue de l'analyse des productions écrites, les résultats ont montré que la lecture des textes littéraires contribue à enrichir les écrits des apprenants sur différents plans : linguistique, socioculturel, discursif et même rhétorique

Mots-Clés:

Lecture de texte littéraire; écriture; interaction entre lecture-écriture; texte littéraire; didactique de l'écrit.

1. Introduction:

En didactique des langues, le texte littéraire est considéré comme un support d'apprentissage propice au développement et au perfectionnement des compétences linguistiques, réceptives et productives chez les apprenants. La lecture d'un texte littéraire présente une diversité de situations d'apprentissage qui expose l'apprenant à une richesse lexicale et syntaxique, à une variété de registres langagiers ainsi qu'à différentes thématiques. Ce qui place l'apprenant devant une multiplicité d'opérations langagières qui lui permettent de développer ses compétences productives à l'écrit (Albert et Souchon, 2000 : 82). En production écrite, le texte littéraire représente une impulsion pour construire un énoncé, dans la mesure où, la formulation d'hypothèses, l'interprétation et l'analyse du texte contribuent à développer chez l'apprenant une compétence d'expression en langue. En ce sens, il nous semble intéressant de chercher comment se manifeste cet apport en termes de compétence d'expression écrite ?

L'interaction entre lecture-écriture a suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs en didactique de l'écrit, citons (Reuter (1998), Morin (2000), Le Goff (2007), Jorro (2008), etc.), et ce afin de chercher son origine et sa manifestation aussi bien en français langue maternelle qu'en français langue étrangère. En nous intéressant de très près à l'interaction entre lecture-écriture, nous avons mené une enquête par entretiens auprès des enseignants du cycle moyen qui nous a orientée vers une étude de terrain qui a pour objet de connaître les modalités de cette interaction.

Dans cet article, nous analyserons la manière avec laquelle les apprenants du collège réinvestissent les acquis des textes littéraires dans leurs productions écrites. En d'autres termes, nous voulons voir comment se manifestent les apports de l'activité de lecture dans leurs productions écrites ? Pour répondre à cette question, nous avons expérimenté avec des apprenants de 4^{ème} année moyenne un dispositif qui consiste à écrire des textes en partant de la lecture de textes littéraires. Avant de rendre compte de la démarche entreprise, nous présenterons, dans un premier temps, la fonction du texte littéraire dans l'activité de lecture et sa contribution dans le développement de la compétence d'écriture. Dans un second temps, nous analyserons les productions écrites que nous avons fait faire aux apprenants de 4^{ème} année moyenne à la suite des séances de compréhension de supports littéraires.

1. Le texte littéraire et sa réception

La littérature est née à partir d'une émanation entre la langue et la culture, ce qui lui confère une richesse aux niveaux lexical, stylistique et thématique. Du point de vue didactique, la littérature satisfait les exigences des situations d'enseignement/apprentissage dans le sens où elle le représente une source inépuisable de supports à exploiter et qui répondent aux objectifs d'ordre linguistique, culturel et pédagogique. Le texte littéraire est à la fois un matériel hautement fructueux pour l'enseignement des langues, un document authentique dans la mesure où il donne un exemple d'emploi de la langue en fournissant des informations culturelles spécifiques et importantes ainsi qu'une source de variétés d'interprétations qui vise à développer la compétence culturelle et interculturelle chez l'apprenant. L'exploitation didactique du texte littéraire est un élément d'une stratégie éducative complexe dont l'objectif est l'autonomisation de l'apprenant en situations langagières qu'elles soient en langue maternelle ou étrangère même si les objectifs d'apprentissage ne sont pas les mêmes.

Par opposition aux textes fabriqués qui obéissent à une certaine progression linguistique propre aux rythmes scolaires, le texte littéraire est qualifié d'authentique et dépend de contextes particuliers et spécifiques dans lesquels il a été produit. L'accès à ses significations est régi par l'interprétation de l'apprenant/lecteur qui le contextualise, décontextualise et recontextualise suivant les moments de sa lecture.

Dans ce sens, le texte littéraire exige une interaction constante entre la lecture et le contexte de lecture. C'est une lecture actualisée où l'apprenant se réfère à l'époque de l'émergence de l'œuvre, à son histoire, à sa politique et à ses circonstances sociales.

La littérature occupe une place importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue autant aux niveaux cognitif, affectif et psychomoteur par ses finalités éducatives, intellectuelles, linguistiques, culturelles et esthétiques.

En didactique du français langue étrangère, la littérature francophone est connue pour être un champ riche et fertile. Beaucoup d'œuvres littéraires issues des cultures françaises, belges, suisses, canadiennes, africaines, arabes ou océaniques contribuent à l'enrichissement de l'inter-culturalité. Le recours à cette littérature dans une situation d'enseignement/apprentissage du français a pour but de sensibiliser les apprenants à la pluralité culturelle et au métissage.

1.1. Les critères de sélection d'un texte littéraire

La sélection d'un texte littéraire pour une activité de lecture est faite, selon Kalinowska (2017 : 12), suivant des critères relevant de différents domaines, littéraire appartenant à un type ou un genre, thématique, linguistique et discursif comme le lexique, la syntaxe ou le registre de langue, que l'enseignant vise à développer ainsi que des besoins du public d'apprenants ciblé à titre d'exemple le niveau de connaissances, les prérequis et le rythme d'apprentissage.

Le choix d'un texte littéraire peut s'effectuer suivant des composantes qui renvoient aussi aux styles, aux lexiques spécifiques et au niveau de difficulté du texte. Dans le contexte scolaire algérien, les enseignants de français sélectionnent souvent des genres littéraires aux formes narratives brèves comme le récit avec ses genres, c'est le cas du conte ou de la fable, car ces textes assurent une meilleure exploitation didactique en réception.

De même, le choix des textes littéraires se fait en fonction du niveau du public ciblé qu'il soit débutant, intermédiaire ou avancé. Pour un public d'apprenants débutants, la sélection se fait dans le but d'éviter de le soumettre aux difficultés d'ordre linguistique et discursif. Tandis que pour un public de niveau intermédiaire à un niveau avancé, la sélection obéit à une graduation. La manière de traiter le thème ou le sujet doit se faire aussi de manière graduelle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. L'enseignant choisit, de prime abord, des textes littéraires au style neutre. Puis, il propose progressivement aux apprenants un style avec une tonalité ironique ou satirique de crainte de susciter des problèmes de compréhension et de mettre en place un enseignement inaccessible ou insignifiant.

1.2. La lecture d'un texte littéraire

En didactique du FLE, l'émergence du discours littéraire a mis l'accent sur le concept de réception authentique. En effet, un discours littéraire est situé par rapport à un contexte culturel, politique et social d'une époque donnée et par rapport au moment de sa lecture. Cela montre que la lecture est toujours contextualisée dans le sens où il existe constamment une interaction entre le discours littéraire et le contexte de lecture. L'apprenant/lecteur interprète l'œuvre en partant de son contexte et en faisant un rapprochement culturel ou historique. La lecture d'un texte littéraire est, selon Cicurel, définie :

comme une expérience dans le sens où elle appelle un type de réaction affective, intellectuelle qui est tout autre chose que les processus cognitifs mis en œuvre pour la réception du texte à caractère informatif. (1991a : 13)

Par cette définition, Cicurel (1991a) avance deux perspectives à propos de la lecture d'un texte littéraire. La littérature est, d'une part, représentée comme la base des conceptions anthropologiques qui se sont développées dans les approches interculturelles. D'autre part, le lecteur s'implique dans le monde qu'il construit. Cette seconde perspective s'inspire de la théorie de la coopération d'Eco (1985), citée par Godard et al., qui consiste à « *décrire l'implication du lecteur et les manières dont il participe à la construction du monde qu'il est en train de lire* » (2015 : 41). Dans ce sens, le lecteur fait appel à ses connaissances extérieures pour compléter la fiction en émettant des hypothèses tout au long de sa lecture par l'interprétation symbolique à la compréhension littérale. Ces opérations lui permettent de développer des stratégies d'apprentissage qui l'aideront à dépasser les difficultés linguistiques et culturelles afin d'améliorer sa compétence de lecture. À ce niveau, l'intérêt n'est pas centré sur le plan lexical, grammatical ou sur celui de la compréhension locale mais plutôt sur le raisonnement, l'inférence, l'imagination et l'anticipation pour concevoir une approche de lecture dite authentique.

La technique du dévoilement progressif aide à développer la compétence de lecture. Cette technique repose sur des schémas récurrents devenus des stéréotypes narratifs, rhétoriques, langagiers et culturels. Le lecteur construit un premier sens pour avancer dans la lecture puis, il reconstruit un autre sens et confronte le premier par infirmation ou confirmation au second. Cette méthode aide le lecteur novice à développer des stratégies en explicitant les interprétations et en les confrontant à d'autres similaires ou divergentes. Il ne s'agit pas seulement de définir une lecture

<i>Review EL'BAHITH - ENS - Bouzareah - Algiers</i>				
ISSN : 9577-1112	EISSN : 2602-5388	Volume: (16)	Number : (02)	year: 2024
				Pages: 147 - 166

littéraire mais une manière de lire qui unit un mouvement d'adhésion avec un mouvement de distanciation. L'alliance entre ces deux modes de lecture sollicite l'imagination, la sensibilité et la rationalité du lecteur ainsi qu'une prise de recul qui donne une évaluation esthétique et éthique du texte. En situation d'apprentissage, la lecture collective qui se traduit dans les moments de discussion en commun, met en évidence l'intérêt de ces deux modes et l'interprétation unique de chaque lecture. De même, la communication et les interactions entre l'enseignant et les apprenants ainsi qu'entre l'apprenant et ses pairs sont très favorisées pour éveiller l'imagination qui représente une source d'écriture chez les apprenants.

2. L'écriture à partir d'un texte littéraire

Depuis le début des années 2000, le texte littéraire est considéré, dans l'apprentissage de l'écrit, comme un point de départ en lecture et comme un point final en écriture (Le Goff, 2006 : 60). Selon cette perspective, l'apprenant est appelé à s'inspirer du texte littéraire et non pas à le reproduire. En situation d'apprentissage d'une langue, le texte littéraire ne sert pas seulement à travailler la dimension linguistique ou discursive mais aussi à former l'identité personnelle et collective chez l'apprenant ainsi qu'à acquérir des savoirs dans différents domaines tels que l'histoire, la culture, la civilisation, les coutumes, la vie sociale, etc. La posture de distanciation est l'approche qui conçoit le texte littéraire comme source d'écriture et qui permet à l'apprenant de prendre conscience des codes qui régissent la langue, des représentations et de l'impact des variations par rapport à ces codes.

Dans l'apprentissage de l'écriture, les stéréotypes, qui désignent des structures ou une association d'éléments et qui se situent sur différents plans linguistique/thématico-narratif/idéologique, représentent pour Dufays une stratégie d'écriture à laquelle se réfère l'apprenant/scripteur dans la construction de son écriture personnelle (2010 :77). En effet, les stéréotypes permettent à l'apprenant de créer un cadre identifiable à investir progressivement dans les apprentissages de l'écriture, d'où vient l'appropriation des clichés génériques qui assurent la possibilité d'une éducation esthétique ainsi que culturelle. Les clichés génériques sont devenus une stratégie d'apprentissage d'une langue en vue d'atteindre des pratiques scripturales.

L'emprunt intègre aussi le domaine de l'appropriation des pratiques d'écriture comme stratégie d'apprentissage de cette compétence. C'est une pratique développée à l'école primaire dont le but est d'aider le scripteur novice à faire du texte littéraire un canevas qui lui permet une comparaison et une réflexion entre et sur différentes composantes de l'écrit à savoir esthétique et pragmatique en référence à la cohérence et à la cohésion de son propre texte. De ce fait, le texte littéraire représente un réservoir à la fois linguistique et stylistique ainsi qu'un modèle de solutions aux problèmes d'écriture. L'emprunt et le recyclage des textes lus constituent dans cette situation des stratégies d'apprentissage de l'écriture dont le but est de pousser l'apprenant à se construire un style en écriture.

Par ailleurs, la consigne d'écriture représente un élément incontournable dans le processus d'écriture dans le sens où elle s'articule sur trois plans cognitif, textuel et méta réflexif. Sur le plan cognitif, la consigne assure à l'apprenant de découvrir, de manière empirique, les caractéristiques du texte littéraire et d'intégrer ces savoirs littéraires. À travers une consigne de réécriture qui consiste à insérer une partie du texte écrit par l'apprenant dans un texte littéraire, ce dernier doit selon Privat et Vinson mettre en place d'autres enjeux discursifs pour insérer à titre d'exemple le portrait d'un personnage ou un dialogue dans une narration (2000 : 229-230). Sur le plan textuel, la consigne a pour tâche de déstabiliser le texte initial par une reconfiguration des enjeux pragmatiques et discursifs. Sur le plan méta réflexif, la consigne dirige les apprenants vers une interdépendance de choix scripturaux.

3. L'interaction entre lecture et écriture

Le choix du texte littéraire comme support didactique, dans le domaine de l'écrit, influe sur les deux compétences la compréhension et la production. Ce lien se traduit à travers l'apparition des traces du discours littéraire dans les productions écrites des apprenants. La construction d'un savoir-faire à l'écrit s'effectue dans les deux sens, la lecture aide à développer l'écriture tout comme l'écriture aide à développer la lecture. À ce niveau, Séoud donne deux constats : l'acte de lecture est un acte de création qui mène à diversifier les interprétations, la littérature a pour rôle de développer l'écriture (1997 : 163). L'apprentissage de la littérature ne se réduit pas seulement à l'interprétation ou à la critique, il peut aussi se perpétuer dans les pratiques scripturales. Cependant, la finalité de cet apprentissage ne vise pas forcément à former des écrivains mais d'initier les apprenants de manière générale à l'écriture et de manière spécifique à l'écriture littéraire. Cette perspective montre que la littérature donne accès au textuel par la pratique réelle de la production scripturale.

À ce propos, le lecteur et le scripteur ne sont qu'une seule personne, l'interactivité entre les deux compétences reste indissociable dans la mesure où la lecture et l'écriture sont deux activités qui s'auto-engendrent, chacune de ces deux compétences est un « tremplin » pour l'autre.

Les apports de la lecture dans le domaine de l'écrit consistent à diversifier les stratégies d'apprentissage employées par les apprenants et les transférer en production écrite à travers la planification, la recherche documentaire, la prise de recul et la lecture/révision du 1^{er} jet. L'interaction entre le texte écrit et le texte à écrire contribue à former progressivement un lecteur accés sur l'analyse et un scripteur performant. Dans cette perspective d'interactivité, l'articulation entre lecture et écriture est un va-et-vient entre le texte source et le texte à produire de l'apprenant. Cette interaction sert aussi à développer des qualités d'analyse en compréhension qui sont issues de l'observation et de la compréhension des mécanismes de mise en œuvre d'un écrit. En partant du constat qui prétend que toute lecture a la possibilité de devenir une écriture, Le Goff et Fourtanier stipulent que :

La disponibilité créative, poétique à laquelle se prête l'écriture de la réception fait que l'événement de lecture peut devenir un événement d'écriture, c'est-à-dire, une forme de témoignage d'une lecture qui accède à une reconnaissance artistique. (2017 : 9)

Dans ce sens, Dufays conçoit que toute lecture pourrait devenir une réécriture potentielle de texte abordé en lecture (2013 : 87). Ce texte source représente, pour Petitjean, un avant-texte qui sera reconfiguré par le biais des essais d'écriture ou des écritures créatives et qui aidera à transférer les pratiques d'écriture vers les pratiques artistiques (2013 : 60). Il s'agit d'un transfert indirect de la lecture à l'écriture étant donné que l'apprenant est d'abord un lecteur puis devient un scripteur qui conçoit à son tour son écrit comme un espace où il transpose son expérience de lecture.

4. L'évaluation des écrits

L'écriture, en tant que processus, reste un acte individuel à travers lequel chaque scripteur exprime sa subjectivité en fusionnant ses émotions, ses représentations, sa vision sur le monde avec le savoir collectif en vue de produire un écrit exclusif. Chaque écrit nécessite une évaluation qui a pour fonction de l'améliorer et de la faire progresser. L'évaluation est un outil qui sert à guider l'apprentissage et qui a pour tâche de mesurer le niveau de performance de l'apprenant dans son apprentissage ainsi que son avancement dans le développement d'une compétence définie.

L'évaluation d'une production écrite, considérée comme le produit d'une tâche langagière, consiste en un processus de comparaison entre les performances réalisées et les performances attendues. Parmi les outils d'évaluation Gagnon, Monnier et Dolz citent la grille d'évaluation qui a pour rôle de stabiliser les critères et les indicateurs de manière précise et de mesurer le degré d'adéquation des écrits à la tâche d'écriture proposée (2014 : 2).

L'objectif de l'évaluation dans cette recherche est de faire émerger ou d'explicitier les traces de transferts effectués des textes littéraires lus dans les écrits des apprenants afin de cerner le rôle que joue cette lecture dans le développement de la compétence d'écriture. Au cours des trois séances d'expérimentation que nous avons menées dans une classe de 4^{ème} année moyenne, nous avons formulé trois consignes d'écriture et nous avons accompagné chaque consigne par une grille d'évaluation.

5. Méthodologie

L'expérimentation que nous avons menée s'appuie sur un échantillon issu d'un groupe de classe composé d'une douzaine d'apprenants qui ont rédigé des productions écrites. Nous rappelons que cette recherche s'intéresse à l'influence de la lecture des textes littéraires dans le développement de la compétence d'écriture. L'objectif de ce projet d'écriture est de motiver les apprenants à écrire des textes et de les amener à dépasser ce qui est appelé l'angoisse de la feuille blanche ainsi que de libérer leur expression en langue suivant leurs rythmes d'apprentissage. Dans ce sens, la littérature est un moyen didactique, une stratégie d'enseignement, pour développer l'écrit à partir d'une interaction entre la lecture et l'écriture. L'objectif majeur de cette expérimentation est de décloisonner les pratiques langagières. Pour arriver à écrire un texte, l'apprenant doit en premier lieu, expérimenter le langage, découvrir ses procédés et les analyser en activité de lecture pour qu'il puisse arriver à ses propres combinaisons en écriture.

5.1. Pré-enquête

Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons mené un entretien de type semi directif auprès d'une dizaine d'enseignants du cycle moyen exerçant leur métier dans deux collèges différents. L'objectif de cette pré-enquête est de faire ressortir les représentations des enseignants interviewés en matière de lecture du texte littéraire et sa contribution dans le développement de la compétence scripturale chez les apprenants du cycle moyen. Après avoir analysé les réponses obtenues au cours des entretiens, il en ressort que :

a. Parmi les difficultés qui empêchent les apprenants de progresser dans l'écrit et plus précisément en production écrite, les enseignants citent :

- les problèmes de formulation qui résultent d'une confusion entre la langue orale et la langue écrite, des interférences entre la langue maternelle et le français, des phrases agrammaticales et asyntaxiques donnant des incohérences à l'écrit ;
- le manque de vocabulaire associé aux fautes d'orthographe qui sont dus au manque de lecture et à une insuffisance de la pratique d'écriture.

b. (80%) des enseignants interrogés représentent la compétence d'écriture comme étant un processus cognitif complexe dans le sens où l'apprenant mobilise à la fois différentes compétences pour mettre en mot un écrit.

c. La totalité (100%) des enseignants trouvent qu'il est primordial de doter l'apprenant de stratégies d'écriture (telles que l'identification de la structure du texte, la recherche d'un vocabulaire thématique, la formulation de phrases courtes puis longues, etc.) et de lui fournir des exemples d'écrits à suivre dans un premier temps comme une sorte de canevas.

d. La totalité (100%) des enseignants affirment programmer une séance de compréhension de l'écrit avant la production écrite. Tandis que seulement (40%) des enseignants programment une seconde séance de compréhension de l'écrit après l'activité d'écriture dans le but de développer la compétence scripturale et d'améliorer les écrits des apprenants.

e. (60%) des enseignants considèrent que le recours au texte littéraire comme support didactique représente une stratégie d'enseignement dont l'objectif est de développer l'écrit en incitant les apprenants à lire. Ces enseignants proposent souvent des textes littéraires courts comme le conte ou la fable en compréhension de l'écrit ainsi que des poèmes ou des extraits de romans à lire lors des séances de lecture récréative. Cependant, la totalité des enseignants (100%) infirme d'avoir prévu de développer l'écrit en partant de lecture de textes littéraires.

f. En ce qui concerne les (60%) d'enseignants faisant recours au texte littéraire en séance de lecture, ils déclarent procéder ainsi :

- Travailler le paratexte : le titre, l'auteur, le nom de l'œuvre intégrale, l'image du texte ou sa structure.
- Repérer les mots clés appartenant au thème développé dans le texte.
- Répondre aux questions composant la situation de communication (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?).
- Identifier le genre littéraire comme le conte, la fable, la bande dessinée ou la biographie.

Cette approche montre que ces enseignants abordent le texte uniquement du côté de la réception/lecture en faisant recours à un questionnaire de compréhension relevant du premier niveau d'apprentissage relié la connaissance/réception (identifier, repérer) et n'appartenant qu'au domaine cognitif.

g. (80%) des enseignants interrogés estiment que lire et écrire sont des activités langagières simultanées, indissociables et complémentaires dans le sens où chaque compétence contribue dans le développement de l'autre.

h. En ce qui concerne les suggestions pour remédier au développement de la compétence de production écrite, (60%) des enseignants proposent de soumettre, de manière récurrente, les apprenants à des séances de compréhension de l'écrit dont le support didactique est un texte littéraire. (40%) d'entre eux suggèrent d'initier les apprenants aux projets d'écriture créatives.

À l'issu de ces résultats, le texte littéraire est représenté comme une ressource langagière inépuisable sur le plan linguistique, culturelle et éducatif à exploiter en situation d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Toutefois, les réponses des enseignants démontrent que le texte littéraire n'est pas beaucoup exploité en compréhension de l'écrit et encore moins en production écrite, dans la mesure où, ce genre de texte ne s'exploite qu'en lecture récréative. Cette pré-enquête nous a permis de souligner que l'exploitation de textes littéraires est souvent négligée en production si bien que les apprenants ne sont pas habitués à produire des écrits qu'ils soient d'ordre littéraire ou créatif. Ce constat nous a donc motivé à proposer aux apprenants du cycle moyen des séances de production d'écrits en se basant sur la lecture de textes littéraires en vue de libérer la compétence de production écrite littéraire et de « *désacraliser l'acte d'écrire* » (Chikh Touami, 2023 : 289).

5.2. Contexte de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée durant le mois de mai de l'année 2023 dans un collège, situé en zone préurbaine de la wilaya de Tipaza, avec des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Il faut savoir que la durée totale de cette expérimentation est de douze heures réparties en trois séances. Chaque séance est composée de deux temps distincts : une phase de compréhension de l'écrit et une phase de production écrite. Au cours de ces deux phases, notre rôle a été d'animer les séances en vue d'amener les apprenants à intervenir durant les débats d'idées en lecture et de les orienter dans leurs productions écrites.

5.2.1. Qui est le public de cette expérimentation ?

Le groupe expérimental est composé d'une douzaine d'apprenants venant de deux classes différentes, ayant un niveau hétérogène sur le plan des pratiques antérieures de lecture et d'écriture ainsi que sur le plan des résultats scolaires. Nous avons choisi de mener cette expérimentation auprès des apprenants de 4^{ème} année moyenne, car selon la Commission nationale des programmes algériens¹, suivant le profil de sortie du cycle moyen, l'apprenant est « *capable de comprendre et de produire à l'oral et l'écrit des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs en adéquation avec la situation de communication* » (2016 : 6). Dans cette même optique, suivant le référentiel de compétences émis par le Ministère de l'éducation nationale², un apprenant de 4^{ème} année moyenne est en mesure de « *développer des démarches de résolution de problèmes ; concevoir, planifier et présenter un projet individuel ; manifester sa créativité dans un projet personnel* » (2018 : 4) Cet ensemble de compétences transversales d'ordre intellectuel, méthodologique, communicationnel et sociale traduit la capacité de l'apprenant de 4^{ème} année moyenne à résoudre une situation problème liée à une tâche langagière.

5.3. Phase de lecture

Cette première phase de l'expérimentation est consacrée à la lecture de textes littéraires. Le questionnaire qui accompagne le texte a pour objectif d'amener les apprenants à délimiter la situation de communication, identifier la structure du récit, repérer le vocabulaire thématique, identifier certaines figures de style comme la comparaison ou la périphrase ainsi que le registre de langue courant ou soutenu, formuler les idées essentielles et secondaires, donner une morale à l'histoire, exprimer leur avis sur un personnage. Les apprenants nous ont souvent sollicitée pour leur définir certains termes tels que les mœurs ou la hardiesse et pour leur expliquer soit le contexte de l'histoire comme la localisation de la Patagonie, le lien de parenté entre les personnages ou la signification du prénom Candide.

5.3.1. Quels supports littéraires choisir ?

Les supports didactiques sélectionnés sont trois extraits d'œuvres littéraires de l'auteur du siècle des lumières (XVIII^e siècle), Voltaire, à savoir : *Candide* (1759), *Zadig* (1747) et *L'Ingénu* (1767). Ces œuvres littéraires ont un point en commun, elles appartiennent à la catégorie des récits littéraires et plus précisément à celle du conte philosophique. Voltaire met en place dans ses œuvres un univers fictif, qui vise une éducation intellectuelle raisonnée, dense en implicite et marquée par la tonalité

ironique à travers la critique de la réalité et la transmission de valeurs et dont le but consiste à susciter la réflexion chez les apprenants/lecteurs. L'écriture de Voltaire est connue pour être simple et fluide, ce qui pourrait garantir la clarté du récit chez l'apprenant/lecteur. Les thèmes développés dans les œuvres citées ci-dessus s'intéressent à la nature de l'homme, la naïveté, l'amour, la trahison, l'injustice, la quête du bonheur ou à la découverte du monde. Ces thèmes tentent aussi d'instruire l'apprenant/lecteur sur le monde et de former son jugement. Nous avons choisi d'exploiter le chapitre 1 dans la lecture de chaque œuvre car ce 1^{er} chapitre représente généralement, dans une œuvre, la partie où le narrateur commence à construire l'histoire en donnant des informations sur les lieux, les personnages et les événements. Cette visée informative a pour fonction de captiver le lecteur et de l'accrocher pour lire la suite de l'histoire.

En didactique de l'écrit, pour favoriser le développement des compétences de lecture et d'écriture, spécifiquement chez les apprenants ayant un niveau faible à intermédiaire en langue, le recours aux récits, comme supports didactiques, représente un facteur déterminant grâce à son impact positif sur la progression globale des apprenants dans le domaine de l'écrit. Les textes sélectionnés représentent pour l'apprenant des canevas d'apprentissage qui illustrent les règles et les normes textuelles. Dans ce sens, le texte littéraire représente une construction qui illustre la manière avec laquelle l'apprenant présente un personnage, transite d'une action à une autre, utilise le dialogue, montre comment il peut éviter la répétition des tours de parole. Il s'agit de développer la capacité de l'apprenant à analyser le texte en le poussant à dépasser le niveau micro textuel afin de se focaliser davantage sur le niveau discussif. De ce sens, une meilleure capacité à lire permet l'installation de procédés d'écriture plus adéquats aux situations d'écrit auxquelles l'apprenant est exposé.

5.4. Phase d'écriture

Dans un second temps, l'intérêt est porté sur l'activité d'écriture. Nous avons procédé en fonction du modèle d'écriture interactif de Hayes et Flower (1980), cité par Cornaire et Raymond (1999 : 87), dans le sens où l'apprenant/scripteur porte un regard réflexif sur son écrit à la fois au niveau de la forme et du contenu. Après avoir imprégné les apprenants dans la lecture de récits philosophiques (par l'analyse et par l'appréciation), nous leur avons proposé durant chaque séance une consigne d'écriture comme celle qui est présentée ci-dessous.

Consigne d'écriture : Après que Candide fut chassé du château dans lequel il a été élevé, son sort reste mystérieux. À votre tour, rédigez un récit, précisément un conte,

d'une quinzaine de lignes dans lequel vous imaginez la suite de l'histoire et vous racontez le sort de Candide en montrant comment il a affronté cette injustice.

Nous avons commencé par analyser la consigne d'écriture selon l'approche proposée par Cornaire et Raymond (1999 : 99). L'apprenant, avec l'aide de ses pairs, est amené à analyser la consigne d'écriture en soulignant certains paramètres qui contribuent dans la confection du plan du texte à rédiger. Nous citons les paramètres relatifs au thème de l'injustice, à l'insertion du personnage Candide et de sa description en parallélisme ou en opposition avec le portrait donné dans le texte, à la mise en place d'un élément perturbateur qui est l'expulsion du château, à la transmission d'une valeur ou d'une morale autour du thème de l'injustice ainsi qu'au respect des règles linguistiques et discursives à titre d'exemple la temporalité du récit, le respect de la structure du texte narratif, etc. De ce fait, l'apprenant dégage les informations nécessaires concernant la situation de communication qui se résumant à répondre aux questions (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?), élabore la structure de son récit ainsi que le schéma narratif et négocie une grille d'autoévaluation afin de concevoir un plan qui lui permettra de rédiger son texte (1^{er} jet). À ce niveau, le rappel du schéma narratif élaboré durant la phase de lecture a été, pour nous, une stratégie d'enseignement incontournable qui a facilité aux apprenants la confection de leurs plans pour réunir les éléments narratifs et mettre en mots la suite de l'histoire. Même si nous avons intervenu pour leur rappeler les critères à respecter comme compléter ou reformuler quelques phrases, choisir les termes adéquats, écrire certains noms propres, nous précisons que chaque apprenant a procédé de manière individuelle à l'écriture de son texte.

La révision du 1^{er} jet est faite à l'aide de la grille d'autoévaluation négociée au préalable à travers laquelle l'apprenant lit, ajuste et réécrit son texte pour présenter sa version finale (2^{ème} jet). Dans ce sillage, nous trouvons que l'activité d'écriture est un processus dynamique qui implique la mise en place de nombreuses stratégies en écriture telles que la planification, la mise en texte, la lecture/relecture, la révision et la transformation du texte produit. Il faut reconnaître que le défi était de taille vu que les apprenants ne sont habitués à lire des récits philosophiques en classe et encore moins à rédiger des écrits à partir de ce genre de textes. Nous considérons que la première séance de l'expérimentation était difficile car nous devions habituer les apprenants à lire un texte littéraire, à mettre en lien les deux compétences lecture-écriture et à écrire en partant du texte lu. Au fil des séances, les apprenants se sont progressivement adaptés à l'approche que nous avons suivie.

5.5. Résultats de l'expérimentation

À l'issue de cette expérimentation qui a duré approximativement un mois en compagnie des apprenants en tentant de leur apprendre à rédiger des écrits à partir de textes littéraires, nous sommes parvenue à collecter un corpus de productions écrites. Même si ces productions écrites ne sont pas nombreuses en raison de l'absentéisme de certains participants, nous avons réussi à recueillir une douzaine d'écrits réalisés lors des différentes séances d'écriture et appartenant à différents participants à l'expérimentation. L'analyse de ce corpus de productions écrites a pour objet de souligner l'apport de la lecture de textes littéraires dans les écrits des apprenants.

La compétence scripturale représente, au sens du didacticien de l'écriture Lafont-Terranova, un processus cognitif complexe qui englobe la maîtrise d'un savoir-faire graphique en relation avec les phonèmes et les graphèmes, d'un savoir-faire textuel relatif à ses aspects linguistiques (comme le lexique, la morphologie, la syntaxe phrastique et textuelle, etc.) et d'un savoir-faire pragmatique en rapport avec le monde rapporté et les visées illocutoires (2009 : 07). À cela s'ajoute le rapport à l'écriture qui inclue les représentations dans leur dimension affective par l'investissement dans l'écriture, axiologique par les valeurs, conceptuelle par la conception de l'écriture et de son apprentissage et méta scripturale par la verbalisation de la pratique d'écriture. La réception à partir du texte littéraire influe sur l'ensemble de ces compétences étant donné que l'apprenant les mobilise simultanément pour réaliser un écrit. Les résultats présentés ci-dessous montrent l'effet du lire-écrire sur les composantes de la compétence scripturale chez les apprenants.

a. La composante linguistique

Cette composante concerne la maîtrise des règles lexicales, sémantiques, grammaticales, syntaxiques et orthographiques dont dépend la mise en œuvre d'un écrit. La reprise du vocabulaire indique que l'apprenant s'est référé au texte lu pour construire le sien. Pour illustrer ces propos, nous prenons à titre d'exemple la reprise des noms des personnages ainsi que des lieux évoqués dans les textes lus comme « *l'enfant innocent, Westphalie, précepteur, Pangloss, Zadig, Patagonie* ». De même, les apprenants ont mis en place des thématiques qui apparaissent à travers le vocabulaire du mystère dans l'écrit E_{1/1} « *son secret caché, découvre la vérité* », le vocabulaire de l'expédition tiré de l'écrit E_{1/6} « *terre sauvage, richesses, construire le nouveau monde, Amérique latine* » ainsi que celui

de l'amour dans l'écrit E_{4/2} « *le cœur, les larmes cristallisées, deux âmes, sa flamme, un amour infini, le piège de l'amour* ». En outre, les termes empruntés du texte lu sont correctement orthographiés, ce qui marque une double fonctionnalité de cette interaction sur le plan lexical et orthographique. Il est clair que cette stratégie d'écriture traduit une forme d'emprunt du texte lu à laquelle l'apprenant fait recours pour construire son propre texte. Dans ce cas, la lecture de texte littéraire a développé chez les apprenants des perspectives de communication à l'écrit qui les ont aidées à produire des écrits en partant d'une appropriation progressive de la pratique d'autrui.

b. La composante socioculturelle

Cette composante fait référence aux marqueurs culturels, sociaux et historiques de l'institution dans laquelle s'est imprégné l'apprenant ou d'un contexte situationnel de communication auquel il est exposé. La pratique de l'écriture reste constamment en relation avec le contexte culturel de la société et le développement de cette compétence dépend de l'évolution de cette dernière. L'insertion de certains marqueurs culturels ou sociaux dans le discours de l'apprenant comme dans l'écrit E_{1/5} « *une bourgeoise, la classe noble* » ou tels cités dans l'écrit E_{1/6} « *la pleine lune, sacrifier, le feu, l'enfer* » référant aux rituels occultes, marque le degré d'influence culturelle que peut avoir le texte lu sur le lecteur. Il est aussi évident de souligner que des morales implicites sont formulées dans les écrits qui suivent E_{4/2} « *pour sa sagesse de patienter à ne pas se venger, Zadig et Sémir vécurent heureux la fin de leur vie* », E_{2/3} « *accusée de meurtre et de sorcellerie elle fut condamnée à mort et brûlée* », E_{1/6} « *ils doivent se débarrasser d'eux pour construire le nouveau monde, c'est ça le but* ». Ces formulations montrent l'impact de l'implicite auquel fait recours Voltaire, dans ses textes, sur les écrits des apprenants. Cette forme de réappropriation ou de réécriture donne aux productions écrites un caractère créatif à travers l'enrichissement et le prolongement des textes lus. La lecture de ce genre de textes contribue à développer l'imaginaire et la créativité de l'apprenant au point de produire un écrit original. De même, la promotion de certaines valeurs sociales telles que les valeurs humaines par l'emploi du vocabulaire qui suit dans l'écrit E_{1/5} « *solidaire, sagesse, espoir, pardonner, remercier, patienter, prenait soin* » souligne une forme d'interaction entre lecture-écriture.

c. La composante discursive

Cette composante consiste à mettre en relation ou à adapter différents types de discours aux contextes de communication et aux formes d’ancrage énonciatif. En considérant le processus d’écriture comme étant interactif, la relecture, la révision et la réécriture sont des stratégies d’écriture qui interviennent à ce niveau afin de produire un écrit. Dans toutes les productions écrites analysées, les apprenants ont respecté la structure du texte narratif dans la mesure où ils ont rédigé la situation initiale, le déroulement des événements et la situation finale. Ils ont introduit dans leurs récits des procédés discursifs à savoir la description d’un personnage à travers l’insertion du portrait des Patagons $E_{1/6}$ « *ces habitants étaient gigantesques avec leurs énormes carrures* », la comparaison entre deux personnages en opposant Candide au personnage du Bandit dans l’écrit $E_{1/1}$ « *innocent, le cœur tout blanc, son âme pure/renard, brute, démon* ». Cette stratégie de réécriture est issue de l’interaction entre lecture-écriture, l’insertion du personnage articule l’influence du lire-écrire. L’apprenant s’inspire du portrait du personnage présenté dans le texte et en reproduit un nouveau soit en parallélisme ou en opposition. Par ailleurs, certains apprenants ont transposé le récit philosophique de Voltaire en récit imaginaire par l’emploi de termes appartenant au vocabulaire du merveilleux comme ceux relevés dans l’écrit $E_{2/1}$ « *chevalier, baguette magique, défi, royaume* ». L’objectif de faire lire aux apprenants des textes littéraires est donc de leur donner l’opportunité de réfléchir sur leurs propres textes et d’en produire.

d. La composante rhétorique

Cette composante renvoie à la maîtrise de savoirs littéraires comme la distinction entre les genres littéraires à titre d’exemples le récit, la poésie ou le théâtre, le respect des structures de certains types de discours comme le narratif ou l’argumentatif, l’identification et le réemploi de certaines figures de style telles que la comparaison, la périphrase ou l’ironie. Dans ce sens, les apprenants se sont inspirés de Voltaire pour reproduire une figure de style qui est l’ironie représentée dans les écrits suivants : $E_{1/1}$ « *le nouveau clochard de Westphalie* » pour désigner Candide, $E_{1/2}$ « *plus brisé il n’en croit pas ses yeux ou plutôt son œil* », pour se référer au Borgne, « *il rencontre Azora une femme âgée au cœur blanc neige et à l’âme plus pure* » pour accentuer le caractère naïf du personnage évoqué. S’ajoute à cela l’emploi d’une autre figure de style qui est la périphrase dans l’écrit $E_{1/6}$ « *la terre de feu* » pour désigner la Patagonie. Dans ce sens, l’interaction entre lecture-écriture aide les apprenants à écrire en partant d’un texte source tout en s’ouvrant sur

Review EL'BAHITH - ENS - Bouzareah - Algiers				
ISSN : 9577-1112	EISSN : 2602-5388	Volume: (16)	Number : (02)	year: 2024
				Pages: 147 - 166

la culture littéraire, la culture du monde dans le but d'éveiller l'émotion esthétique chez l'apprenant.

e. La composante référentielle

En ce qui concerne cette composante, dans chaque écrit analysé, les apprenants ont respecté les paramètres de la consigne d'écriture proposée. Pour preuve, aucune production écrite n'est hors sujet. En effet, il y a une mise en relation entre le texte écrit et le chapitre lu par la reprise de certains éléments de la situation d'énonciation comme les personnages, les lieux et les événements, la mise en place d'éléments qui constituent la suite de l'histoire « *le mariage de Sémir et Orcan/la vengeance de Zadig* », la description d'un personnage et sa valorisation au niveau de l'être et du faire qui apparaît à travers le portrait dressé au personnage Candide.

Toutefois, il faut souligner qu'il y a des erreurs au niveau de la compétence linguistique sur le plan de : l'orthographe « *magic, nonhumain, harmony, consien* », la syntaxe « Candide se sont un pauvre orphelin/il lui attire un feu d'une maison située au bord de la forêt » et de la conjugaison « *c'était, vous, essaiez, n'a jamais oublier* ». La confusion au niveau de la cohérence de la narration est aussi présente au niveau de la compétence discursive comme suit « *le ministre a essayé de tuer le roi ou le baron* », « *la lune et le soleil pour ne pas vivre* », « *le temps d'enfer d'un jour et la mer en fer de la nuit* » donne aux écrits un caractère dit imparfait. À ce stade, nous estimons que la lecture de textes littéraires a contribué au développement de la compétence scripturale des apprenants de 4^{ème} année moyenne. Dans cette expérimentation, le recours au récit philosophique a eu un impact positif à la fois sur la compétence de lecture et d'écriture des apprenants. Grâce à ses tentatives encore imparfaites, les apprenants pourraient développer leur pratique d'écriture.

Conclusion

À travers cette étude expérimentale, nous avons tenté de développer chez les apprenants la motivation pour l'écriture en les amenant à libérer leur imagination et leur créativité pour qu'ils puissent dépasser les blocages et les inhibitions en écriture. L'activité de lecture est une étape primordiale car elle donne aux apprenants l'occasion de décomposer et de recomposer les textes littéraires proposés qui représentent une source d'enrichissement linguistique (vocabulaire, grammaire, syntaxe et orthographe), discursif (types de discours et leurs structures, narrative dans cette recherche, transposition de genres du récit philosophique au récit merveilleux), socioculturel par la transmission de valeurs et rhétorique (réécrire suivant le style d'un courant littéraire ou d'un auteur particulier). L'interaction entre la lecture et l'écriture offre à l'apprenant l'opportunité d'apprendre à réfléchir non seulement sur le texte à lire mais aussi sur son propre écrit. La lecture et l'écriture ont donc une motivation bidirectionnelle, la lecture d'œuvres ou de textes d'auteurs rentrent dans le processus de résolution de problèmes d'ordre cognitif, affectif et même psychomoteur.

L'apport de la lecture des textes littéraires pour la pratique d'écriture se traduit dans la construction d'une compétence de lecture interprétative chez l'apprenant qui l'aide à inscrire son texte dans le texte de l'auteur. Cette interaction contribue à développer une vigilance durant l'activité de lecture car la rédaction suite au texte lu fait appel à une rupture par rapport au texte lu pour construire son propre texte, ce qui crée un moment de basculement qui représente un passage de l'interprétation à la rédaction. Pour renforcer les apports de cette interaction ou plutôt cette stratégie d'enseignement de l'écrit, il est important de souligner que l'apprenant doit être engagé dans des activités d'écriture en association à celles de lecture. Ce qui laisse conclure que la réussite de l'apprentissage de l'écrit chez l'apprenant dépend la formation professionnelle de l'enseignant qui est censé mettre en place des dispositifs d'apprentissage qui assurent l'intégration éducative, culturelle et sociale de l'apprenant. Pour ce faire, il est nécessaire de questionner la formation initiale de l'enseignant dont dépend la réussite des apprentissages, en générale, et la maîtrise de langue orale et écrite chez l'apprenant en particulier.

Bibliographie

ALBER, Marie-Claude, SOUCHON, Marc, 2000, *Les textes littéraires en classe de langue*, Hachette, Paris.

CHIKH TOUAMI, Yamena, 2023, « Le texte littéraire via zoom : de la lecture à la création », *Revue Multilinguales*, Volume 11/N°3, pp. 283-299.

CICUREL, Francine, 1991, « La lecture littéraire. Propositions pour une approche interactive », *Les Cahiers de l'ADISFLE* n°3 : « Les Enseignements de la littérature », Actes des 7^{ème} rencontres de janvier, pp. 12-18.

CORNAIRE, Claudette, RAYMOND, Patricia-Marie, 1999, *La production écrite*, Clé International, Paris.

DUFAYS, Jean-Louis, 2010, *Stéréotypes de lecture : essai sur la réception littéraire*, Peter Lang, Francfort.

DUFAYS, Jean-Louis, 2013, « Sujet lecteur et lecture littéraire : quelles modélisations pour quels enjeux ? », *Recherches et Travaux* n°83, pp. 77-88.

GANON, Roxane, MONNIER, Anne Catherine, DOLZ, Joaquim, 2014, « L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite : l'exemple suisse romand », *Pratiques* n° 161-162, pp. 2-16.

GODARD, Anne et al., 2015, *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Editions Didier, Paris.

KALINOWSKA, Ewa, 2017, *Lire en classe de français : Nouvelles d'expression française dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE*, Peter Lang Edition, Francfort.

LAFONT-TERRANOVA, Jacqueline, 2009, *Se construire à l'école, comme sujet écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Presse universitaire de Namur.

LE GOFF, François, 2006, « Ecriture d'invention, réécriture et enseignement de la littérature », *La Lettre de l'AIRDF* n°41, pp. 27-28.

LE GOFF, François, FOURTANIER Marie-José, 2017, *Les formes plurielles des écritures de la réception Volume II : Affects et temporalités*, Presse universitaire de Namur.

PETITJEAN, André, 2013, « De l'usage de la parole proverbiale dans les textes dramatiques », *Pratiques* n°159/160, pp. 295-309.

PRIVAT, Jean-Marie, VINSON, Marie-Christine, 2000, « Pratique culturelle, pratique cultivée et pratique scolaire », *Pratiques* n°105/106, pp. 225-232.

SEOUD, Amor, 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Hatier, Paris.

VADCAR, Anne, FRIER, Catherine, 2017, « Lire des récits au cours préparatoire : une expertise professionnelle contrastée et encore largement à construire », *Lidil* n°55, pp. 1-17.

¹<https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2016/09/Introduction-Doc-dac-Moyen.pdf> consulté le 29/04/2024.

²<https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/4-AM-francais.pdf>; consulté le 29/04/2024