region will be seriously threatened by the local population revolt.

Footnotes

1. The BIAFRA war (1967-1970) was a civil war in Nigeria that resulted of the Eastern region secession from the Federation after two coups d'etat in January and July 1966. The reasons of this secession were political as well as economic.
2. Alain Murcier, "Pétrole et guerre au Nigeria"Revue Française d'Etudes Africaines, 1969, N° 47, p.77.
3. In July 29, 1975, General Murtala –Muhammed seized the power. In February 13, 1976, General Murtala was killed and General Obasanjo was proclaimed President. In December 1983, General Bohari was proclaimed as new President after a military coup. In August, 1985, General Babaginda took over after a military coup. In November 1993 General Abacha took over after another military coup. Yet, he died unexpectedly in June 1998, and in February 1999, O. Obasanjo was elected as the new civilian president.
4. Ken Saro-Wiwa. Sozaboy. London: Longman, 1994.
5. Ken Saro –Wiwa was an Ogoni, an ethnic group of the Niger Delta, and was a writer who criticized the corrupt government. He was hanged in prison on the command of General Abacha.

Bibliography

1. Fizgerald, William Robert. Nigeria in Conflict. Secker and Warburg, London, 1970.
2. Greene, A.H.M .Kirk .Crisis and Conflict in Nigeria: a documentary sourcebook. Oxford University Press. London, 1971.
3. Narr, Wolf-Dieter. Ken Saro-Wiwa and the Global irresponsibility for Human Life. Netherlands: Klumer Academic Publishers, 1997.
4. Rakov, Simon, A. Ethnicity and Nigeria since the End of the Civil War. Netherlands: Klumer Academic Publishers, 1997.

Articles

1. Bach, Daniel C., "Unité Nationale et Société Plurale au Nigeria: les Mécanismes Boomerang du Fédéralisme", Afrique Contemporaine, N° 150, 2/89.
2. Murcier, Alain. ''Pétrole et guerre au Nigeria''. Revue Française d'Etudes Africaines, Novembre 1969, n°47.
3. "Nigeria: Self –styled Rebel Seeks Independence for Oil–Producing Niger Delta". Integrated Regional Information Network, U.N. Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, 2004.
4. Sheldy, Barry. "People Vs Oil". World Press Revue, n°42, 1995.

La pédagogie de l'écriture: un mode d'entrée dans la culture écrite

Abdelkader GHELLAL

Lire pour écrire, écrire pour lire

L'interaction entre les disciplines serait d'une moindre efficacité si l'apprentissage de la langue française dans toutes ses composantes ne se construisait pas quotidiennement par la confrontation avec des textes à lire et à écrire; par la mise en œuvre d'activités orales spécifiques et variées, par la découverte puis l'approfondissement des règles qui régissent la constitution même de cette langue :l'orthographe, la grammaire, la syntaxe des phrases, la cohérence des textes, les réseaux lexicaux.

C'est cette nouvelle interaction, non plus entre les disciplines, mais entre les champs de la discipline désormais nommée : « Maîtrise du langage et de la langue française », que les enseignants devraient créer.

Chaque séquence devrait être construite pour fonder l'acquisition de connaissance et de compétences multiples qui permettent, à terme, de mieux comprendre le fonctionnement de la langue, des objets qu'elle crée (textes, discours, communication) et de réinvestir dans des lectures, des écritures et des activités orales.

Par-delà la multiplicité des compétences à construire et des connaissances à transmettre, chaque séquence s'efforce de mettre en œuvre un apprentissage cohérent; c'est la raison pour laquelle les pédagogues devraient chercher des principes fédérateurs.

Un thème ou un type de textes sert de lien à toutes les activités : la lettre, le poème, la description, le conte, l'image etc.

Ces liens ne sont pas gratuits : ils permettent à l'apprenant de nouer les fils entre les textes lus, d'aller de l'un à l'autre, guidé par l'enseignant ou de façon plus ludique et ainsi de fonder une culture. Les textes devraient être variés et empruntés à des champs disciplinaires divers.
Notre travail se propose d'exposer les raisons et les modalités d'un apprentissage du français qui ne dissocie pas les usages ordinaires et artistiques du langage.
Son orientation est donc à la fois théorique et didactique. C'est la place de la littérature dans l'enseignement du FLE qui est, bien entendu, l'enjeu de notre recherche. Notre objectif est de développer chez l'apprenant des compétences à utiliser dans son enseignement de la lecture et de l'écriture, sa compréhension des textes de types narratif et poétique, de même que de types descriptif et dialogal, et du processus d'apprentissage retenus par le programme d'études de français au lycée et/ou à l'université. Aussi, permettre à l'apprenant de se familiariser avec le matériel didactique disponible relatif à l'apprentissage de ces textes tout en exerçant un regard critique. L'apprenant devra donc être capable d'étudier des textes littéraires, le processus d'apprentissage retenus par le programme et d'analyser le matériel didactique destiné à l'apprentissage de ces textes.

Dans cette perspective, plusieurs questions se posent à nous, questions qui se font écho.

- Comment un apprenant pourrait-il comprendre des textes littéraires et écrire à partir de la littérature?
- Comment amener les apprenants à maîtriser le plus possible de situations de communication, le plus grand nombre d'objets de lecture, l'infinie galaxie des types de discours?
- Les enseignants devraient-ils manifester la prééminence des textes littéraires ?
- Quels textes littéraires faudrait-il proposer?
- Quelle(s) approche(s) du texte littéraire faudrait-il adopter ?

- Faut-il avoir une méthode ?
- Comment permettre à l'apprenant de nouer les fils entre les textes, d'aller de l'un à l'autre, guidé par l'enseignant ?
- Comment le choix varié de poèmes et de textes littéraires afficherait la volonté d'associer les apprentissages fondamentaux et l'acquisition d'une culture ?

Le travail que nous présentons essaie de rendre compte de l'évolution d'une démarche qui s'est construite à partir d'interactions multiples entre réflexion théorique, pratiques de formation, lectures de textes, pratique d'écriture personnelle. Notre recherche a donc une double préoccupation théorique et didactique.
Nous tenterons de mettre en évidence le travail sur les problèmes spécifiques de l'enseignement de la lecture en liant étroitement pédagogie de la lecture et pédagogie de l'écriture. Nous essayerons de montrer qu'il est possible d'enseigner à écrire des textes de manière nouvelle, c'est-à-dire sans s'enfermer dans l'alternative « rédaction ou texte libre » ; alternative que beaucoup ressentent comme une impasse puisqu'elle donne à l'enseignant le choix entre l'inculcation active des modèles stéréotypés (mais explicites) et la patience attentive (ou attentiste) devant des productions tout aussi stéréotypées mais réputées « spontanées » donc étrangères à tout apprentissage collectif.

I- Contenus et objectifs d'apprentissage

L'organisation des contenus des objectifs d'apprentissage de la langue française dans l'enseignement secondaire se présente selon le déroulement suivant :
La première étape met l'apprenant en contact avec des supports variés à partir desquels il va découvrir l'objet d'étude.

Dans une deuxième étape, c'est la capacité de l'apprenant à analyser qui est sollicitée directement et d'une manière systématique.
Une troisième étape, propose des activités susceptibles d'aider l'apprenant à vérifier son degré d'assimilation des notions et sa capacité à les réinvestir dans des situations particulières. Un moment de récapitulation est prévu à la fin de ces trois étapes afin d'aider l'apprenant à faire le bilan de ses connaissances. Une partie « exercice » vise une pratique de la langue au service de la compréhension et de l'expression. Un test d'évaluation axé plus précisément sur l'autoévaluation constitue la phase finale de la démarche.

L'espace de lecture offre à l'apprenant l'occasion de donner du sens à ces activités en se plaçant dans une situation de lecteur «pour le plaisir ». « (…) une attention particulière a été accordée au choix des supports, des illustrations et des contenus des espaces réservés à l'apprenant (le coin des proverbes, des pensées, du sourire…) pour faire réfléchir, parler à la sensibilité, éveiller la curiosité, en un mot, créer le désir et le besoin d'apprendre.»[(1)]
Comment offrir la possibilité aux apprenants du cycle secondaire de consolider les compétences de lecture et d'écriture acquises au cours des années précédentes? Comment développer de nouvelles compétences ?
Selon l'objectif principal du cycle secondaire exposé dans les programmes officiels, les activités proposées visent à faire progresser l'apprenant d'une manière efficace vers le statut «d'utilisateur autonome» de la langue française. Dans cette perspective, une question se pose à nous : Pouvons-nous séparer la séance de lecture de celle de l'écriture ?
La grande révolution de ces dernières années en matière de production d'écrits a été de comprendre qu'Ecrire, c'est surtout Réécrire, Retravailler son brouillon. Pour que cela soit

(1) Le français au lycée, 1ère année secondaire (1èreA.S), Editions Libris, p.03

possible, il faut que la consigne de rédaction intègre la référence à un écrit social connu qui soit un modèle pour l'apprenant.
La production d'écrits doit être en étroite relation avec le manuel de lecture ou les textes proposés par l'enseignant à ses apprenants lors de l'acte pédagogique. Les activités de production d'écrits doivent être la résultante de l'observation de textes et documentaires et le lieu de réinvestissement des activités réflexives (orthographe- grammaire- vocabulaire) contenues dans les manuels scolaires ou dans les textes étudiés en classe.
L'enseignant et les apprenants en tirent quelques caractéristiques textuelles, qui deviennent autant de critères d'écriture.

La démarche pédagogique est conforme à toute démarche d'appropriation active, prenant en compte les différents rythmes d'acquisition des apprenants.
Pour chaque compétence ou acquisition, nous retrouvons la structure suivante :

1- L'apprenant prend connaissance d'un type textuel particulier.
2- L'apprenant propose une première compréhension du texte dans sa structure et son organisation.
3- L'apprenant réinvestit les premiers éléments perçus dans les activités 1 et 2.
4- L'apprenant recherche dans le texte quelques caractéristiques langagières propres au type textuel analysé.
5- L'apprenant construit une fiche outil de production/ évaluation.
6- L'apprenant produit un texte .l'activité de réécriture est guidée par une grille d'analyse proposée.

Malheureusement, à l'école algérienne, cette structure n'est pas totalement prise en considération: l'apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture n'existe pas.
Quel que soit le niveau culturel de l'apprenant, cet apprentissage lecture/ écriture ne peut être mis en place que si transmission culturelle et exercices techniques sont étroitement asso-

ciés. La production de textes est une activité qui doit être apprise, pas seulement évaluée : les consignes et les situations diversifiées offrent des modèles, imposent des règles, suggèrent des idées.

Dans cette perspective, Lire /Ecrire des textes est un instrument indispensable pour l'enseignant. Il offre dans le cadre d'une progression, une pédagogie de l'écriture où alternent et se complètent éléments théoriques indispensables et propositions diversifiées d'exercices. Ni exercice scolaire se réclamant de nouvelles technologies, ni un projet naïf de communication, Lire /Ecrire des textes est un mode d'entrée dans la culture écrite.

Le verbe « Lire » nous dit J. Kristéva avait pour les anciens une signification qui mérite d'être rappelée et mise en valeur en vue d'une compréhension de la pratique littéraire.

«Lire» était aussi «ramasser», «cueillir», «épier», «reconnaître des traces», «prendre», «voler». Lire dénote donc une participation agressive, une active appropriation de l'autre. Dans cette perspective, nous citons Fewzia Sari Kara Mostefa :

« (…), écrire, c'est savoir saisir et donner du sens à un texte; c'est découvrir, organiser et interpréter la signification de ce qui est écrit.

Lire est une activité complexe d'analyse et de synthèse, conduisant à la compréhension d'une pensée à partir de la combinaison de certaines unités. Chez les jeunes apprenants, ces unités sont les signes écrits, chez l'étudiant universitaire, elles deviennent plus complexes.

Dans son acte de lecture, le lecteur « efficace » reconnaît globalement des « traces » et mène en même temps une activité analytique, en vue d'une synthèse ultérieure de ces traces. Mis en situation active, le lecteur élabore une interprétation cohérente et riche d'un ensemble singulièrement codé.

Ainsi, la lecture est abordée dans sa vraie fonction qui consiste à donner sens à un texte…»[1]

[1] Fewzia, Sari. Kara. Mostefa. Lire un texte, Editions Dar el Gharb, Oran, Avril 2004, pp 09,10.

« A la fin du cycle secondaire, l'apprenant doit avoir une maîtrise de la langue, suffisante pour lui permettre d'accéder à une documentation diversifiée de la langue française. »[2]

L'effort porte d'abord sur la lecture. Entre les instructions ministérielles prudentes et les innovations audacieuses, l'école algérienne apprend à travailler avec le livre et l'information écrite, faisant de la compréhension des textes lus son véritable objectif. Inventer une pédagogie de la compréhension ne va pas de soi. Véritable point aveugle de l'acte même de lire, la compréhension est, ce dont les enseignants les plus vigilants vérifient ou non la présence. Peut-elle faire l'objet d'un apprentissage ?

A l'école algérienne, c'est bien là que s'arrête le pouvoir de l'enseignant, confronté à des aptitudes « naturelles » que l'on constate et que l'on constate, hélas inégales. Pour passer outre, il faut se donner les moyens « d'enseigner comment on comprend », inventant des situations permettant aux apprenants de prendre conscience de leur capacité de comprendre, de construire une appropriation véritable de l'écrit. Nous constatons malheureusement, qu'à l'école algérienne, tous cycles confondus, la lecture est totalement dissociée de l'écriture. L'apprentissage de l'écriture pose beaucoup de problèmes non seulement au collège et au lycée mais aussi au niveau de l'université. Les enseignants, malgré leur bonne volonté déplorent le fait que la plupart des apprenants du secondaire, quand ils lisent correctement, n'arrivent pas à écrire. A défaut de pouvoir rendre l'enseignement du français langue étrangère (FLE) facile et agréable, nous pouvons au moins exiger qu'il soit justifié et suffisant. Si nous voulons que les apprenants obtiennent des résultats, nous ne devons pas leur cacher que l'écrit du français est bien difficile. Ce serait une erreur psychologique de laisser croire le contraire: un certain nombre

[2] Instructions officielles, ministère de l'éducation nationale.

d'apprenants n'arrive jamais à prendre conscience des exigences de l'écrit.
Récemment, un étudiant qui préparait l'examen du DALF[3] a quitté ses cours en protestant parce qu'il n'avait pas obtenu les unités B1[1] et B3[2] qu'il espérait avoir; je lis très bien disait-il, je comprends tout ce qu'on me dit, tout le monde me comprend lorsque je parle, la preuve, j'ai eu les unités B2[3]et B4[4] avec de très bonnes notes. C'était juste; malheureusement, sa langue écrite était nulle; « du n'importe quoi ». En revanche, l'apprenant du français langue maternelle (FLM) peut témoigner que l'apprentissage de l'écrit, à l'école primaire, au collège et au secondaire, quelles que soient les méthodes employées, est long et rude.

A l'école algérienne, les manuels scolaires proposés par l'institut pédagogique national (IPN) accordent un intérêt particulier au fonctionnement de la langue : grammaire- vocabulaire- orthographe et à la compréhension de l'écrit. Quant à la production d'écrits, elle est peu ou pas prise en considération .Mais il n'en demeure pas moins qu'un apprenant est censé lire, donner du sens à son texte et produire son propre texte. Or, le système scolaire dans lequel il évolue le confine dans une structure cloisonnée: une « conduite de réflexion » lui est imposée. Les difficultés des élèves de niveau secondaire (15 ans à 17 ans), en français, se manifestent autant à l'écrit qu'à l'oral et sont dues non seulement à des facteurs linguistiques, mais aussi au choix des textes, des œuvres littéraires et à un manque de motivation.

---

[3]) Diplôme approfondi de langue française permettant aux étudiants étrangers de pouvoir s'inscrire dans des universités françaises. Le DALF comporte quatre unités : la B1, la B2, la B3, la B4.
[1] Technique du compte rendu.
[2] Synthèse des documents.
[3] Oral collectif.
[4] Oral individuel.

II- De la difficulté d'écrire

Selon les cent enseignants interrogés lors d'une enquête que nous avons effectuée sur la lecture en classe de langue, un nombre important d'élèves montre une désaffection pour les œuvres littéraires françaises et/ou d'expression française.
Ces apprenants « arabophones » lisent mal et sont incapables de restituer le sens d'un texte qu'ils ont lu pendant plusieurs séances : ils ne dépassent pas le stade du décodage mot à mot, ne possèdent pas les stratégies techniques de la lecture qui leur permettent de repérer certains indices et d'émettre des hypothèses de sens sur un texte, ce qui entrave la compréhension globale du texte et rend leur tâche difficile. Pour ces apprenants, la lecture en français passe par la traduction: le recours au dictionnaire bilingue (Arabe/ français, français /arabe) est une nécessité dont ils ne peuvent pas se passer.

De plus, l'écriture, selon eux, n'est pas moins difficile que la lecture. Ecrire en français nécessite la gestion de plusieurs codes : ponctuation, syntaxe, orthographe morphologie, vocabulaire, etc. Placé en situation d'écriture, l'apprenant algérien éprouve des difficultés à maîtriser simultanément tous ces codes. Les mêmes enseignants soutiennent que la majorité de leurs apprenants sont de faibles scripteurs : ils écrivent, mais n'utilisent pas le texte lu pour produire, n'investissent pas et ne s'investissent pas dans leurs textes. Ils ne se relisent pas non plus pour percevoir leurs erreurs et les corriger. Selon ces enseignants, la tâche de relecture est pratiquement incomprise des apprenants : réviser, pour ces apprenants, c'est effacer une lettre ou la remplacer par une autre, non replacer ou ajouter une phrase. Ils ne pensent pas qu'on puisse restructurer les phrases dans une tâche de relecture .Toute leur attention est focalisée, quand c'est le cas, sur les problèmes de transcription graphique et sur les erreurs orthographiques et morphologiques. Réorganiser un paragraphe, déplacer une phrase, rem-

placer un connecteur mal employé par un connecteur pertinent pour assurer un lien logique entre deux paragraphes par exemple sont des tâches très difficiles : elles dépassent leurs capacités. Ces apprenants se limitent le plus souvent à une révision de surface. L'enquête menée auprès de ces mêmes enseignants montre que les apprenants algériens du secondaire sont incapables d'exprimer leurs idées ou leurs connaissances lors d'une discussion. A cet âge (ce sont pratiquement tous des adolescents), ils évitent de s'exprimer en français par crainte d'être ridiculisés par leurs camarades. Ces mêmes apprenants communiquent très peu entre eux et se posent des questions ayant recours à une langue métissée : «le francarabe». L'arabe dialectal et le français se côtoient à l'intérieur d'une même phrase. Parler français nécessite donc beaucoup d'inquiétude chez les enseignants algériens de langue française et beaucoup d'anxiété chez les apprenants.

Par ailleurs, les difficultés auxquelles fait face l'apprenant algérien qui suit des cours de français (FLE) ne sont pas seulement linguistiques, le choix des textes influence aussi la motivation des apprenants et pousse les apprenants à ne pas s'engager cognitivement dans les tâches de lecture.

III- Les œuvres françaises et/ou d'expression française

Selon les enseignants, les romans français et francophones d'auteurs algériens et /ou maghrébins sont ignorées des apprenants algériens. Ces derniers ne voient pas l'utilité de ces textes littéraires en langue étrangère qu'on leur propose de lire, textes qui ne se rattachent pas à leur culture et dans lesquels ils ne se reconnaissent pas. Comme tout lecteur en langue étrangère, ils n'ont pas de représentations préalables de ce qu'ils vont lire parce qu'ils disposent de peu d'informations sur la culture française. Dépourvus d'horizon d'attente qui dépend du bagage socio-culturel du lecteur, les apprenants

entrent dans le texte à l'aveuglette, ce qui provoque un décrochage par rapport au texte et à ses ressources extérieures.

Malgré l'insistance des programmes sur la formation d'un citoyen fier de son identité, de son pays et de son histoire, on ne fait pas lire aux apprenants algériens des textes francophones algériens ou maghrébins, telles que celles de Mohamed Dib, Rachid Boudjedra, Rachid Mimouni, Yasmina Khadra, Tahar Bendjelloun, à côté des œuvres françaises. Ces œuvres là auraient le mérite de les alimenter dans le travail de construction de leur identité arabe et de leur appartenance nationale. Au contact des œuvres littéraires maghrébines d'expression française, les apprenants s'initieraient aux richesses culturelles du patrimoine culturel de leur pays.

IV- Critères externes présidant au choix du texte à exploiter

A) Récit ou dialogue ?

A1)- « récit »

On entend par récit, dans ce contexte, un texte rapporté à la troisième personne du singulier et dans lequel les personnages n'interviennent pas directement.

En voici un exemple :

Jean-Baptiste Grenouille est le personnage principal du roman « Le parfum » de Patrick Suskind.

Après avoir passé plusieurs années de sa vie à vivre seul dans une caverne, Grenouille, revenu parmi les hommes, se regarde pour la première fois dans un miroir.
C'était la première fois que quelqu'un disait monsieur à Grenouille. Il s'avança vers le miroir et regarda. Jusqu'à présent, jamais il ne s'était regardé dans un miroir. Il vit en face de lui un monsieur dans un bel habit bleu, avec une chemise blanche et des bas de soie, et il se tassa instinctivement sur lui-même, comme il l'avait toujours fait devant de beaux messieurs comme cela. Mais le beau monsieur se tassa lui aussi, et quand Grenouille se redres-

sa, le monsieur en fit autant. Alors ils se figèrent tous les deux et se regardèrent fixement.

Ce qui sidérait le plus grenouille, c'était d'avoir l'air si incroyablement normal.

Le maquis avait raison : il n'avait rien de particulier, il n'était pas beau, mais pas particulièrement laid non plus. Il était un peu court sur pattes, il se tenait de façon un peu gauche, le visage était un peu inexpressif, bref, il ressemblait à des milliers d'autres gens. S'il descendait dans la rue, personne ne se retournerait sur son passage. Lui-même, s'il se rencontrait, ne se remarquerait pas. (…)

Et pourtant, voilà dix jours à peine, les paysans s'enfuyaient à sa vue en poussant des cris. Il ne se sentait pas alors autrement qu'à présent, et à présent, lorsqu'il fermait les yeux, il ne se sentait pas le moins du monde différent de ce qu'il était alors. (…)

Il ouvrit les yeux en plissant les paupières et vit le monsieur du miroir lui rendre son clin d'oeil: un petit sourire flottait sur ses lèvres carminées, comme pour lui manifester qu'il ne le trouvait pas antipathique. Et Grenouille lui-même trouva que ce monsieur dans le miroir, cette silhouette sans odeur, déguisée et maquillée en homme, avait quelque chose ; elle lui sembla en tout cas – pourvu qu'on perfectionne le maquillage- qu'elle pourrait faire quelque effet sur le monde extérieur, un effet dont Grenouille n'aurait jamais rêvé pour lui-même. Il fit un petit signe de tête à la silhouette et vit qu'en le lui rendant, elle dilatait discrètement les narines.

Patrick Suskind, Le parfum, Editions Le livre de poche.

A2) «Dialogue »

On entend ici par « dialogue » un texte dans lequel les personnages sont mis en scène, ils interviennent directement et leurs propos sont rapportés tels quels.

En voici un exemple :

« Bonjour, dit le renard.

- Bonjour, répondit poliment le petit prince…Qui es-tu ? Tu es bien joli.
- Je suis un renard.
- Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste…
- Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.
- Ah ! pardon, fit le petit prince.

Mais après réflexion, il ajouta :

- Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
- Tu n'es pas d'ici, dit le renard. Que cherches-tu ?
- Je cherche les hommes, dit le petit prince. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
- (…)
- C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens … »

Saint- Exupery, Le petit prince

En principe, le « récit » est utilisé comme support pour travailler sur l'écrit, parce qu'il est justement caractéristique de l'expression écrite , tandis que le dialogue sera utilisé de préférence pour travailler sur l'expression orale parce qu'il présente différents types d'intonation.

On notera cependant que le dialogue ne respecte pas toujours les caractéristiques de l'oral dans la mesure où il n'est souvent que la transcription de l'écrit (écrit oralisé).

B) Texte long ou texte court ?

B1)- « Texte long »

Voici un texte extrait des Caractères de La Bruyère.

«Giton a le teint frais, le visage plein et les joues pendantes, l'œil fixe et assuré, les épaules larges, l'estomac haut, la démarche ferme et délibérée. Il parle avec confiance : il fait répéter celui qui l'entretient, et il ne goûte que médiocrement tout ce qu'il lui dit. Il déploie un ample mouchoir et il se mouche avec grand bruit ;il crache fort et loin, et il éternue fort haut. Il dort le jour, il dort la nuit, et profondément ; il ronfle en compagnie ; il occupe à table et en promenade plus de place qu'un autre. Il tient le milieu en se promenant avec ses égaux ; il s'arrête et l'on s'arrête ; il continue de marcher, et l'on marche : tous se règlent sur lui. Il interrompt, il redresse ceux qui ont la parole : on ne l'interrompt pas, on l'écoute aussi longtemps qu'il veut parler ; on est de son avis, on croit les nouvelles qu'il débite. S'il s'assied, vous le voyez s'enfoncer dans un fauteuil, croiser les jambes l'une sur l'autre, froncer le sourcil, abaisser son chapeau sur ses yeux pour ne voir personne, ou le relever ensuite, et découvrir son front par fierté et par audace. Il est enjoué, grand rieur, impatient, présomptueux, colère, libertin, politique, mystérieux sur les affaires du temps ; il se croit des talents et de l'esprit. il est riche.

Phédon a les....., il sourit à ce que les autres lui disent, il est de leur avis ; les yeux creux, le teint échauffé, le corps sec et le visage maigre ; il dort peu, et d'un sommeil fort léger ;il est abstrait, rêveur, et il a avec de l'esprit l'air d'un stupide, il oublie de dire ce qu'il sait, ou de parler d'événements qui lui sont connus ; et s'il le fait quelquefois, il s'en tire mal, il croit peser à ceux à qui il parle, il conte brièvement , mais froidement ; il ne se fait pas écouter , il ne fait point rire. Il applauditcourt, il vole pour leur rendre de petits services. Il est complaisant, flatteur, empressé ; il est mystérieux sur ses affaires, quelquefois menteur, il est superstitieux, scrupuleux, timide. Il marche doucement et légèrement, il semble craindre de fouler la terre ; il marche les yeux baissés, et il n'ose les lever sur ceux qui passent. Il n'est jamais du nombre de ceux qui forment un cercle pour discourir ; il se met derrière celui qui parle, recueille furtivement ce qui se dit, et il se retire si on le regarde. Il n'occupe point de lieu, il ne tient point de place ; il va les épaules serrées, le chapeau abaissé sur les yeux pour n'être point vu ; il se replie et se renferme dans son manteau ; il n'y a point de rues ni de galeries si embarrassées et si remplies de monde, où il ne trouve moyen de passer sans effort et de se couler sans être aperçu. Si on le prie de s'asseoir, il se met à peine sur le bord d'un siège ; il parle bas dans la conversation, et il articule mal ; libre néanmoins sur les affaires publiques, chagrin contre le siècle, médiocrement prévenu des ministres et du ministère. Il n'ouvre la bouche que pour répondre ; il tousse, il se mouche sous son chapeau, il crache presque sur soi, et il attend qu'il soit seul pour éternuer, ou, si cela lui arrive, c'est à l'insu de la compagnie : il n'en coûte à personne ni salut ni compliments. Il est pauvre.
La Bruyère, Les Caractères.

Ce texte présente deux portraits en parallèle .Nous n'insisterons pas sur les difficultés d'ordre linguistique qu'il présente.

Sens des termes : estomac (= poitrine), libertin (= libre penseur), abstrait (= rêveur), politique = qui aime discuter des événements politiques).

Catégories grammaticales : colère (employé comme adjectif) et stupide (employé comme nom).

Ce qui retiendra surtout notre attention, c'est que le texte est trop long. En effet, si l'on veut travailler sur la description des personnes, et c'est justement dans cette perspective que le

texte est proposé, l'un des deux portraits suffit : on aura ainsi le temps d'exploiter d'une manière complète toute cette accumulation de traits physiques et moraux.
Travailler sur les deux textes ne peut se justifier que si l'on veut s'intéresser au style de l'auteur : on pourra alors, par comparaison, étudier les effets obtenus par convergence ou par divergence des deux portraits.

B2) - « texte court » :

Voici un texte proposé dans le cadre de l'unité sur le récit dans ''Le français au lycée'', 1ère année secondaire, éditions Libris, Alger, 1999 :

Les énigmes

Il était une fois un homme qui vivait à l'entrée d'un village bâti au sommet d'une colline. Il s'était rendu célèbre par sa vive intelligence et la facilité avec laquelle il résolvait les énigmes. C'est ainsi qu'il parvint à inculquer à son fils, alors âgé de dix ans, le goût des devinettes.
Ce dernier promettait beaucoup, car il donnait l'impression de marcher sur les traces de son père. Le brave homme étalait partout sa fierté...la mère, fatiguée d'entendre sans cesse les mêmes réflexions, lui répliqua un jour : « Mes frères sont plus intelligents que notre petit, et pourtant je n'en fais pas cas ».
D'après Tahar Oussedik Contes populaires, SNED, 1985

Ce texte est court mais cela constitue, ici, un aspect négatif et non pas une qualité : le texte est en fait tronqué, il est incomplet aussi bien en ce qui concerne le sens (l'histoire n'est pas finie, on n'en connaît pas la suite ; on ne sait même pas pourquoi on a donné ce titre –« Les énigmes » au texte) qu'en ce qui concerne la structure (on n'a pas un schéma narratif complet).

B3) conclusion :

Pour une séance de compréhension de l'écrit, il faut opter pour un texte court pour pouvoir l'exploiter correctement dans le temps imparti à la séance. Mais il faut veiller à ce que ce texte présente une certaine unité, pour que les apprenants aient une

idée complète de la structure du modèle textuel et qu'il découvre une histoire complète , ce qui sera plus motivant et plus incitant pour eux.

C) Texte littéraire ou document authentique

On peut utiliser trois sortes de supports dans le cadre de la compréhension de l'écrit.

C1)-Texte littéraire :

Le texte littéraire est une notion vivante. Celle-ci prend de la réalité pour revenir Sur son espace fermé. Le texte littéraire est autotélique.Il peut être d'un autre auteur français (comme Balzac, Molière, Stendhal, Flaubert, Malraux, Camus, Anatole France) ou d'expression française (Mohamed Dib, Kateb Yacine, Tahar Bendjelloun, Assia Djebar) et consiste en un extrait de roman, un conte, un poème ou un extrait d'une pièce de théâtre. Le texte littéraire n'est pas seulement un phénomène de langage, il est aussi un phénomène de voyages, de rencontres, de découvertes, d'évasion, d'exotisme. «C'est beaucoup plus une aventure qu'une affaire de lecture. » « Par opposition aux autres textes, le texte littéraire présente une certaine spécificité, qui selon P. Machery, réside dans son autonomie qui est à elle seule, sa propre règle dans la mesure où elle se donne ses limites en les construisant. Ouvert à toutes les possibilités, il offre des lectures plurielles et se prête à plusieurs interprétations alors que le texte non littéraire présente un seul sens, et avant d'être lu par personne, il a toujours été lu par tous. »[1]

Nous ajouterons que c'est dans la perspective du beau que se situera la définition fonctionnelle du texte littéraire: un langage systématique qui devient autotélique. (Qui ne trouve pas sa justification en dehors de lui-même)

[1] Ouhibi Ghassoul, Nadia. *Interculturalité et Didactique, pour un dialogue des civilisations*. Revue n°7, Oran, novembre 2003, page 110.

La notion du beau renvoie à l'accomplissement en soi (avant, elle renvoyait à l'utilité puis cette dernière fut remplacée par l'esthétique, la forme, la structure). Cette définition permet de rendre compte de plusieurs œuvres qualifiées habituellement de littéraires : elles se trouvent en rapport d'affinité mutuelle mais non d'implication. Nous restons dans l'à peu près. L'opposition entre littéraire et non littéraire cède la place à une typologie des discours. Ce dernier, par sa multiplicité permet l'apparition des genres littéraires. L'usage littéraire est donc autotélique, opaque, connotatif, ambigu. Quant à l'usage scientifique, il est transparent, univoque, dénotatif.

Voici un exemple :

La rentrée
(souvenir d'enfance)

Je vais vous dire ce que me rappellent, tous les ans, le ciel agité de l'automne et les feuilles qui jaunissent dans les arbres qui frissonnent ; je vais vous dire ce que je vois quand je traverse le Luxembourg dans les premiers jours d'octobre, alors qu'il est un peu triste et plus beau que jamais, car c'est le temps où les feuilles tombent une à une sur les blanches épaules des statues.

Ce que je vois alors dans ce jardin, c'est un petit bonhomme qui, les mains dans ses poches et sa gibecière au dos, s'en va au collège en sautillant comme un moineau. Ma pensée seule le voit, car ce petit bonhomme est une ombre, c'est l'ombre du moi que j'étais il y a vingt-cinq ans. Vraiment il m'intéresse, ce petit, quand il existait je ne me souciais guère de lui ; mais maintenant qu'il n'est plus, je l'aime bien. Il était bien étourdi , mais il n'était pas méchant ; et je dois lui rendre cette justice, qu'il ne m'a pas laissé un seul mauvais souvenir : il est bien naturel que je le regrette ; il est bien naturel que je le voie en pensée, et que mon esprit s'amuse à ranimer son souvenir.

Il y a vingt-cinq ans à pareille époque, il traversait, avant huit heures, ce beau jardin pour aller en classe. Il avait le cœur un peu serré : c'était la rentrée.

Pourtant il trottait, ses livres sur son dos et sa toupie dans sa poche. L'idée de revoir ses camarades lui remettait de la joie au cœur : il avait tant de choses à dire et à entendre. Et puis c'est si bon de retrouver des camarades… c'est ainsi qu'il traversait le Luxembourg dans l'air frais du matin. Tout ce qu'il voyait alors, je le vois aujourd'hui. C'est le même ciel et la même terre, lui seul n'est plus.

C'est pourquoi, à mesure que je vieillis, je m'intéresse de plus en plus à la rentrée des classes.

Anatole France (œuvres Calmann-Lévy, édit)

C2)-Document authentique :
C'est un texte que l'on peut trouver dans l'environnement de l'apprenant, qui n'a pas été conçu pour être exploité en classe et dont l'utilisation à des fins didactiques est assez récente. Entrent dans cette catégorie : les articles de journaux, les lettres, les textes publicitaires, les affiches, les tracts, les recettes de cuisine, les règlements de toutes sortes, les prospectus divers(médicaments, produits d'usage courant divers), les modes d'emploi etc.

En voici un exemple :

Prospectus distribué par les assurances pour sensibiliser les conducteurs de deux-roues aux risques d'accident. (document extrait de pratique de la communication, édition Larousse).

« Votre voiture est puissante mais vous êtes fragile. »
Le conducteur d'un deux-roues est très vulnérable : Aucune carrosserie ne le protège. Il est toujours- et surtout en cas de manœuvre brusque- confronté aux lois de l'équilibre. Il éprouve une dangereuse sensation de facilité qui le pousse à « couper » les virages en rase campagne et à se faufiler au travers des encombrements dans les villes.

Que faire ?
Indépendamment des mesures que les pouvoirs publics devaient mettre en œuvre (multiplication des pistes réservées aux deux-roues, législation très ferme quant aux normes de construction, priorité accordée à une véritable formation préalable…), l'examen des causes principales d'accident montre que les conducteurs de deux roues doivent veiller particulièrement à l'observation des règles suivantes :

- Respecter les stops, les feux, les règles de priorité ;
- Modérer la vitesse ;
- Ne jamais doubler à droite ;

- Mettre toujours le casque (même si le port n'en est pas obligatoire pour les cyclomotoristes) ;
- Se méfier de la proximité latérale d'autres véhicules ;
- Rouler feux allumés pour être toujours vus.

Nous notons les caractères de dimensions différentes, l'emploi du gras et les « puces », choses que l'on ne trouve généralement pas dans le texte littéraire.

C3)-Texte didactique :
C'est un texte qui à été « fabriqué » par un enseignant ou l'auteur d'un manuel pour répondre à un besoin précis dans la mesure où l'on ne trouve pas toujours un texte bien adapté pour travailler sur une notion donnée (f d2 texte).

C4)- Conclusion

Dans les manuels de français actuels, on ne trouve que des textes authentiques ou des textes littéraires. En effet, les textes littéraires conviennent bien pour travailler sur le récit où la description, tandis que les documents authentiques sont plus indiqués pour travailler sur d'autres types textuels comme la prescription ou l'injonction. Les textes didactiques par contre ne se retrouvent pratiquement que dans les manuels destinés aux débutants.
C'est donc en fonction du type de support dont on a besoin que l'on choisira le type de texte à exploiter. L'enseignant aura donc à combiner textes littéraires et documents authentiques pour répondre aux différentes situations impliquées pour les programmes et pour donner l'occasion aux apprenants de fréquenter les différents types de supports.

D) Texte de littérature française (ou d'expression française) ou texte traduit ?

D 1) Texte originel en français :

Un auteur français ou d'expression française est le plus indiqué pour donner un modèle de langue à des apprenants qui étudient le français. En effet, son sentiment linguistique de locuteur natif (ou assimilé, pour un auteur d'expression française qui manipule le français depuis sa plus tendre enfance et qui a été nourri de culture française) lui permet de trouver spontanément les tournures adéquates et d'éviter toutes les constructions, tous les emplois qu'il ne «sentirait» pas comme typiquement français.

D2) Texte traduit :

Un texte traduit présente un double inconvénient :

Le traducteur n'a peut -être pas traduit exactement la pensée de l'auteur. En effet, le texte originel peut prêter à ambiguïté et le traducteur pourra opter pour un sens autre que celui voulu par l'auteur.

Le traducteur peut être amené à utiliser des structures grammaticales pas tout à fait françaises parce qu'il aura eu des difficultés à rendre un passage et qu'il se sera laissé malgré lui, à traduire mot à mot, ce qui ne correspond pas nécessairement aux normes de la langue française.

En ce qui nous concerne plus directement, vaut-il mieux utiliser un texte d'auteur algérien ou un texte d'auteur français ?

Pour répondre à cette question, on en posera une autre : en quoi un auteur algérien est-il plus accessible qu'un auteur français ?

En quoi des auteurs tels que Mohamed Dib ou Yasmina Khadra par exemple sont-ils d'un abord plus facile qu'Albert Camus ou André Gide ?

Il faut en effet tenir compte d'un facteur psychologique important : si l'écrivain français écrit dans sa langue maternelle (et

donc d'une manière plus spontanée), l'écrivain algérien d'expression française, écrit, dans une langue d'emprunt et voilà ce qui se produit :

Ou bien il se croit obligé de montrer qu'il possède le français et sera amené à se « guider » un peu, ce qui aura pour conséquence de rendre son discours un peu artificiel parce que ce sera plus un exercice de style qu'un véritable travail de création littéraire.

Ou bien il introduira dans son discours des « calques », c'est -à -dire des expressions traduites telles que de l'Arabe ou du Berbère. L'écrivain le fera en toute conscience, pour donner un certain « cachet »à son style, mais l'apprenant ne le saura pas et il risquera de reprendre à son compte ces expressions ou ces structures, ce qui se traduira par des « interférences », qui seront sanctionnées par l'enseignant.

Le seul aspect positif dans l'utilisation des textes maghrébins et partant algériens, c'est qu'ils ne poseront pas de problèmes au niveau culturel, dans la mesure où ils traiteront des problèmes plus ou moins connus des apprenants.

Du coup :

« (…), dès les années 1950-1960, les grands écrivains algériens ont été confrontés au problèmes de l'écriture. Forcés d'utiliser une langue que l'histoire leur a imposée, ils ont pris conscience que celle-ci était dérimante à leur projet de signifier le monde. Aussi, vont-ils la « violenter » et la stigmatiser, laissant en elle des traces propres à leur culture. En s'appropriant la langue française, l'écrivain algérien la transformera, en effet, par la violence, la subvertira. Et, de fait, il prendra du champ, en introduisant dans cette langue de nouvelles structures et des musiques inédites, à tel point qu'un « lecteur français serait étranger dans sa propre langue ».[3]

Mais on peut aussi considérer cet aspect comme négatif puisque cela ne permet pas d'élargir les horizons des apprenants,

[3] Khatibi A., le roman maghrébin, éd. Maspéro, 1968, p.69.

alors que nous avons signalé précédemment que c'était un objectif important de la compréhension de l'écrit.

Après avoir examiné les critères externes présidant au choix du texte à exploiter, nous allons étudier dans ce chapitre les critères internes qui nécessitent une analyse approfondie du texte.

V- Critères internes et analyse de textes

1) Texte – modèle ou texte –prétexte ?

1.1) Texte prétexte :

C'est un support que l'enseignant utilisait dans les années 1960,1970, jusqu'aux années 1980, lorsque l'on parlait encore de ''lecture expliquée''. A l'époque, la séance de compréhension de l'écrit ne s'inscrivait pas dans une perspective donnée, comme c'est le cas actuellement. L'objectif était de développer l'aptitude des élèves à la compréhension des textes ; le professeur pouvait donc choisir n'importe quel texte pour en exploiter le contenu sémantique ; il n'était soumis à aucune contrainte.

En voici un exemple , pris du Recueil de textes et techniques d'expression, d'un manuel de français conçu pour la deuxième année secondaire (2.A.S), I.P.N., Alger 1985.

La grand-mère

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

la recevait volontiers chez l'un de ses enfants mais, personne ne la retenait au bout d'une semaine si elle parlait de repartir. En effet, quel plaisir à recevoir une vieille ?
Sans doute, se disait- elle, est ce une bonne préparation au départ définitif, et même une grâce de Dieu : se sentir de trop partout. Elle n'aurait donc presque plus rien à quitter mais elle ne pouvait se défendre d'être triste en songeant à cela.

José Cababanis, Les cartes du temps

1-Compréhension globale

1) Comment ses enfants et petits enfants la voient-ils ?
2) Accepte-t-elle facilement l'image qu'ils lui renvoient ?
3) A-t-elle de tout temps été telle qu'ils la voient actuellement ?
4) Comment sa présence est –elle ressentie ? Pourquoi ?
5) Quelle conclusion en tire-t- elle ?

2- Compréhension approfondie
1) Comment la grand-mère est-elle actuellement ?
2) Comment était –elle dans le passé ?
3) Quelles sont ses relations avec les siens ?
4) Comment se console-t-elle ? Mais est- ce vraiment une consolation ? Pourquoi ?
5) Que pensez vous de la situation des vieux dans le monde urbain d'aujourd'hui ?

3- Exploitation linguistique
3 - 1)Morphosyntaxe :
Etude de la complétive

3-2) Lexique :
Etude du champ lexical en rapport avec la vieillesse.

4- Prolongement écrit
Quelle place occupe votre grand père ou votre grand mère dans votre famille ?
Quel est votre comportement avec eux ? Etes vous heureux de les avoir à la maison ? Pourquoi ?

On aura noté que l'exploitation proposée pour ce texte ne s'inscrit dans aucune approche méthodologique préalablement définie: les autres affirment seulement qu'ils ont « essayé de prendre en charge les préoccupations linguistiques d'une part et d'autre part le problème de la motivation, facteur psycholo-

gique d'une réelle importante .» . Plus loin, ils ajoutent que « l'élève et le professeur trouveront dans ce livre :

- des textes dont la thématique essaie de répondre aux préoccupations de l'adolescent ;
- des questionnaires d'étude et de compréhension proposés à titre indicatif ;
- des exercices de langue susceptible d'enrichir ou de consolider les mécanismes fondamentaux de la langue »

On l'aura constaté : il n'y a aucune stratégie dans cette démarche ; peu importe le texte ; pourvu qu'il donne l'occasion aux élèves de se livrer à des activités de compréhension et d'expression.
Actuellement, le texte- prétexte est utilisé uniquement comme cadre intégrateur de notions linguistiques que l'on veut faire fonctionner en contexte, pour éviter de revenir aux pratiques traditionnelles qui consistaient à travailler sur des phrases isolées.
Ce faisant, on se place dans une double perspective, celle de la «grammaire de texte» et celle de l'approche communicative.

1.2 Texte modèle :

C'est un texte qui illustre bien les caractéristiques d'un modèle textuel parmi ceux qui figurent au programme (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif… etc.)

En voici un exemple :
«Pour la première fois la vieille Rahma découvrait une femme bien différente de celles du village. Elle voyait se dresser devant elle une personnalité mûrie par les épreuves sous les apparences de la jeune fille naïve. Rahma était comme fascinée. Sur les lèvres, flottait un mystère qui attirait. La bouche séduisante, les dents régulièrement plantées, éclatantes, exprimaient la joie de vivre. De longs cils, des sourcils bien fournis aux arcs parfaits, accentuaient le charme du regard : ils rehaussaient la beauté du village autant qu'ils décelaient la vigueur du caractère.

 ISSN : 1112-5373

Le mouvement des mains s'harmonisait avec les paroles et leur donnait plus de chaleur. La tresse, abondante, souple, dans une courbe gracieuse, retombait sur la ceinture blanche .Et les fleures d'amandiers sur la robe apportaient une note de printemps. »

Abdelhamid Benhadouga, La fin d'hier

Ce texte peut être utilisé pour travailler sur la description des personnages (le portrait), en cela il constitue « un modèle » que l'on peut imiter dans son organisation.

1-3 conclusions :

Le choix sera donc en fonction de l'objectif visé :
Si l'on doit travailler dans une perspective méthodologique, dans une perspective déterminée, on optera pour un texte modèle ;
Si l'on doit travailler dans une perspective purement linguistique, sans axe ni critères préalablement définis, on optera pour un texte prétexte.

2 .Texte classique on texte moderne :

2.1 Texte « classique » :

Nous entendons par là, un texte de littérature française de XVI^{ème}, XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, qui n'a pas été « modernisé » c'est-à-dire, qu'il n'a pas été réécrit en français contemporain ou standardisé.

En voici un exemple :
« Ce discours me surprend, il faut avouer.
Je ne vous cherchais pas pour l'entendre louer.
Quoi ? Pour vous confier la douleur qui m'accable,
A peine je dérobe un moment favorable,
Et ce moment si cher, Madame, est consumé.
A louer l'ennemi dont je suis opprimé.
Qui vous rend à vous même, en un jour, si contraire ?
Quoi ! Même vos regards ont appris à se taire ?
Que vois-je ? Vous craignez de rencontrer mes yeux ?

 ISSN : 1112-5373

Néron vous plairait –il ? Vous serais –je odieux ? »

Racine, Britannicus, acte II, scène 6 (1669)

Que remarque –t- on à la lecture de ce texte?
La langue utilisée présente certaines différences par rapport à la langue d'aujourd'hui.

Au plan du vocabulaire :
à peine(ligne 4) : avec peine ,
opprimé (ligne 6): dont on subit les méfaits,
qui (ligne 7) : qui est ce qui ,
contraire (ligne 7) :différente
odieux (ligne 10) : haïssable

Au plan de la syntaxe :

il faut avouer (ligne 1) : il faut l'avouer
dont (ligne 6) : par qui ,
vous rend à vous même … si contraire (ligne 7) : vous rend si contraire à vous même

2.2 Texte moderne

Nous entendons par là un texte des années 1950, écrit au XIX^{ème} ou au XX^{ème} siècles, en voici un exemple :
Eugène se trouva seul face à face avec Vautrin.

«Je suis bien que vous y arriviez, lui dit cet homme en gardant un imperturbable sang froid. Mais écoutez ! J'ai de la délicatesse tout comme un autre, Ne vous décidez pas dans ce moment, vous n'été pas dans votre assiette ordinaire .Vous avez des dette .Je ne veux pas que ce soit la passion, le désespoir, mais la raison qui vous détermine à venir à moi. Peut être vous faut il un millier d'écus. Tenez, le voulez vous ?
Ce démon pris dans sa poche un portefeuille et en tira trois billets de banque qu'il fit papilloter aux yeux de l'étudiant. Eugène était dans la plus cruelle des. Situations .Il devait au marquis d'Juda et au comte de trailles cent louis perdus sur parole. Il ne les avait et n'osait aller passer la soirée chez Mme de Restau-u, ou il était attendu. C'était une de ses soirées sans cérémonie ou

l'on mange des petits gâteaux, ou l'on boit du thé, mais où l'on peut perdre six mille francs au whist.
Honóré de BALZAC, Le père Goriot

Quand on lit ce texte, on remarque que, bien qu'il ait été écrit en 1834, le vocabulaire et la syntaxe n'en sont pas tellement différents de ce que l'on peut voir dans la langue actuelle.

2.3. Conclusion :

Pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE), le texte classique est à éviter pour deux raisons essentielles :
1) il présente des particularités linguistiques qui peuvent gêner les apprenants dans la mesure où il s'agit d'acceptions, ou de tournures qui ne sont plus en usage aujourd'hui, on va donc présenter à l'apprenant des mots et des structures qu'il ne pourra pas réutiliser dans ses productions, cela reviendrait en fait à encombrer son esprit inutilement ;
2) il traite des thèmes qui ne sont plus d'actualité et qui ne sont donc pas susceptibles d'intéresser les apprenants.
Le texte moderne, par contre fait usage d'une langue que l'apprenant peut réutiliser telle quelle et traite des thèmes beaucoup plus en rapport avec ses préoccupations
(Les préoccupations de l'apprenant) : notion d'identification.
Nous noterons cependant que le texte classique présente un aspect positif qui est d'enrichir la « culture littéraire » de l'apprenant et de lui permettre de prendre connaissance d'œuvres marquantes de la littérature française.
A ce titre, et sans en faire un usage trop fréquent, nous pouvons présenter aux apprenants quelques textes classiques au cours de l'année, en prenant soin de choisir les moins marqués c'est –à- dire ceux dont la langue se rapproche le plus de celle d'aujourd'hui.

En voici un exemple :
Le narrateur évoque ses souvenirs d'enfance.

Après le dîner, hélas, j'étais bientôt obligé de quitter maman qui restait à causer avec les autres, au jardin s'il faisait beau, dans le petit salon où tout le monde se retirait s'il faisait mauvais. Tout le monde, sauf ma grand-mère qui trouvait que « c'est une pitié de rester enfermé à la campagne » et qui avait d'incessantes discussions avec mon père,les jours de trop grande pluie, parce qu'il m'envoyait lire dans ma chambre au lieu de rester dehors. « Ce n'est pas comme cela que vous le rendrez robuste et énergique, disait-elle tristement, surtout ce petit qui a tant besoin de prendre des forces et de la volonté. »
Mon père haussait les épaules et il examinait le baromètre, car il aimait la météorologie, pendant que ma mère, évitant de faire du bruit pour ne pas le troubler, le regardait avec un respect attendri, mais pas trop fixement pour ne pas chercher à percer le mystère de ses supériorités. Mais ma grand-mère, elle, par tous les temps, même quand la pluie faisait rage et que Françoise avait précipitamment rentré les précieux fauteuils d'osier de peur qu'ils ne fussent mouillés, on la voyait dans le jardin vide et fouetté par l'averse, relevant ses mèches désordonnées et grises pour que son front s'imbibât mieux de la salubrité du vent et de la pluie. Elle disait : « Enfin, on respire !»

Marcel Proust (1872-1922), A la recherche du temps perdu,
Du côté de chez Swann (1913)

3-Texte originel ou adapté :

3.1- Texte originel :

Un texte originel est un texte que l'on reprend tel qu'il a été écrit par son auteur, sans y apporter aucune modification, ni dans le fond dans la forme.

En voici un exemple.

« Le fil de l'aurore ne faisait qu'apparaître qu'Omar apportait déjà la laine achetée à socq-el –G… le bonheur de ces aubes tendres, rayonnantes, à la fraîcheur éblouie, le déchirait comme une écharde.
Il commençait tout de suite à dévider les écheveaux .Puis il allait aux commissions pour les ouvriers. Il se sentait moins sombre et triste; les conversations désabusées des tisserands, il les écoutait de loin, dans un demi – engourdissement .Il courait ensuite jusqu'à Bab Zir, chez Mahi Bouanane, pour y prendre un couffin et des consignes .Il avait la charge de faire le marché du patron. Mais sa mission n'était jamais remplie selon les désirs de dame Bouanane ; il écoutait religieusement les remontrances de celle –ci.

ISSN : 1112-5373

Pour aider le vieux Skali que la sénilité rendait, certains jours, impropre à tout travail, il embobinait de la chaîne des Trara, ténue comme des cheveux d'ange. Un peu plus tard, il portait de la laine au teinturier et l'en rapportait sitôt que l'homme la retirait de son chaudron noir.
S'acquittant tant bien que mal des mille et une corvées que l'on requérait de lui, il n'arrivait à satisfaire personne Toujours quelqu'un le poursuivit de ses insultes, le tançait.
Qu'on l'injurie, bah ! Il s'y est habitué; ce dont il ne veut pas, ce sont les coups de poing, les navettes qu'on lui envoie à la tête. Si, d'aventure, il lui arrivait d'embrouiller un écheveau, tous les tisserands, de leurs métiers, lui envoyaient des jets de salive. »

M. Dib, le métier à tisser.

3.2- Texte adapté

C'est un texte qui à été retouché par l'enseignant pour des raisons pédagogiques .C'est un texte qui à subi des transformations. Ces modifications portent sur le vocabulaire (des mots sont remplacés par d'autres), sur la syntaxe (des phrases sont reconstruites) et même sur la structure du texte (des passages entiers sont supprimés ou ajoutés) et elles sont justifiées par le désir de « rendre le texte plus abordable ».
Quand le texte est adapté, c'est signalé par la mention suivante! « D'après … », qui précède l'indication du nom de l'auteur.

En voici un exemple , c'est en fait le texte originel précèdent qui à été adapté (cf 3.1) :

« Le soleil se levait à peine ; déjà Omar apportait la laine qu'il avait achetée la vieille au souk .Il commençait tout de suite à dévider les écheveaux puis il faisait les commissions pour les ouvriers.
Il courait ensuite jusqu'à Bab Zir chez Mahi Bouanane , pour y prendre un couffin ; en effet c'était lui qui était chargé de faire le marché de patron mais dame Bouanane n'était jamais contente : les légumes n'étaient pas frais, la viande était trop grasse , il avait oublié de porter le pain au boulanger … il écoutait sans répondre , en baissant la tête, les sévères reproches de dame Bouanane .

ISSN : 1112-5373

Il y avait dans l'atelier un vieil ouvrier, que l'âge rendait, certains jours, incapable de travailler. Pour l'aider, Omar embobinait des fils fins comme les cheveux ; les faibles yeux du vieillard n'arrivaient pas à les distinguer. Un peu plus tard il portait de la laine au teinturier et l'en rapportait dès que l'homme la retirait de son chaudron noir.
Chacun lui donnait des ordres; il essayait de rendre service à tout le monde ; mais il n'arrivait à satisfaire personne
Il y'avait toujours quelqu'un pour lui lancer des reproches. Bah ! Il s'y était habitué ; ce dont il ne voulait pas c'étaient les coups de poing, les navettes qu'on lui envoyait à la tète.
Si par hasard, il embrouillait un écheveau, tous les tisserands, de leurs métiers, le grondaient vivement. (Texte extrait du manuel de français, 5 e et 6e AF, IPN, Alger)

Nous noterons qu'il s'agit là pratiquement d'un autre texte, puisqu' il ne subsiste de l'originel que les passages soulignés. En effet, certains mots ont été remplacés par d'autres, certains passages ont été supprimés et d'autres ont été rajoutés ; si les deux premières opérations peuvent se concevoir (mots difficiles, passages non nécessaires à la compréhension du texte), nous pouvons par contre nous interroger sur l'opportunité de l'addition de passages.
Le résultat de cefte adaptation, c'est que l'on a complètement dénaturé le texte de l'auteur :
Le texte obtenu n'est plus un texte de Mohamed Dib.
Nous pouvons donc nous demander quel peut être l'intérêt de telles pratiques, que rien ne peut justifier sur le plan pédagogique, car ou bien le texte originel correspond à l'usage que l'on veut en faire (d'ailleurs rien n'empêche d'expliquer les mots difficiles en notes) ou bien on en cherche un autre, et l'on a toujours les ressources de « fabriquer » un texte pour la circonstance, c'est ce que font de nombreux enseignants, surtout pendant les premières années de l'apprentissage.

Voici un exemple de texte fabriqué (nous dirons aussi, « texte didactique »)

Monsieur le chef de personnel,

Comme vous me le demander par votre lettre du 20 mars, je m'empresse de vous donner les renseignements me concernant.
Je travaille actuellement dans l'unité de production Batimétal où j'occupe le poste de secrétaire de direction du service commercial, en relation constante avec les clients et les fournisseurs. Je m'intéresse beaucoup aux problèmes du bâtiment; je me permets de vous préciser que je suis secondée par une dactylographe et que j'ai l'entière responsabilité du secrétariat.
Du fait de la récente nomination de mon mari à Mostaganem, je dois envisager de quitter Alger; j'aimerais néanmoins que mon expérience me soit utile dans mon nouvel emploi.
C'est pourquoi je souhaite vivement qu'il vous soit possible de retenir ma candidature.

Malika Mokhtar
Texte extrait de « Le français au lycée », 1è A.S, éditions Libris, ALGER, 1999

Ce texte a été fabriqué pour donner aux apprenants un modèle de lettre.

3.3 Conclusion :

Le texte originel est généralement un texte riche, que l'on peut exploiter sur différents plans; il donne une idée exacte du style de l'auteur, de sa sensibilité, de la langue qu'il utilise.
Le texte adapté trahit la pensée et le style de l'auteur, son utilisation ne se justifie en aucune façon.
Si, pour un raison ou pour une autre, on ne peut pas utiliser un texte originel, il vaut encore mieux fabriquer un texte qui convienne à la situation.

4. Texte « type » ou variante ?

4.1 Texte « type »

Nous entendons par là un texte qui comporte les principales caractéristiques du modèle textuel étudié. Ce texte donnera

aux apprenants un aperçu complet de la structure de ce modèle. En voici un exemple :

La fleur aux mille couleurs

«Il y a bien longtemps un prince nommé David, charmant et valeureux, était amoureux d'une belle princesse. Le roi, père de la princesse désirait pour gendre et successeur un prince parfait. Il fit savoir que les prétendants à la main de sa fille devraient, pour l'obtenir, rapporter la fleur aux mille couleurs de l'arc-en-ciel.
Un beau matin, le prince décida alors de partir à la recherche de la fleur merveilleuse. Deux autres princes prirent la même résolution. Les trois prétendants empruntèrent trois chemins différents. Le premier se noya en traversant un fleuve. Le second fut dévoré par un tigre. Sur son chemin, David rencontra un vieil homme luttant contre la férocité d'un loup. Rapide comme l'éclair, David bondit sur la bête sauvage et, d'un coup de sabre, la tua. Il aida le vieux à se relever; ce dernier le remercia et lui dit: «Va, mon fils, mon ombre te suivra partout et te sauvera des dangers.» Effectivement, David suivi d'une ombre, surmonta tous les obstacles : il escalada des pics, parcourut des déserts ; étouffa des boas.
Un soir, il aperçut au fond d'une épaisse forêt, un étrange scintillement. Il se fraya un chemin à grands coups de sabre et se trouva devant la fleur aux mille couleurs de l'arc-en-ciel .Il l'arracha fièrement et la cacha aussitôt, parce que certains ambitieux cherchaient à acquérir la fleur sans se donner de mal. Déguisé en mendiant (l'ombre lui ayant suggéré cela), il se présenta chez le roi et lui remit la fleur. Le père de la princesse ne put s'empêcher de balbutier : « Quoi ? … Ma fille avec ce mendiant !… Non ! ». A ce moment- là, David se démasqua, et le roi, confus, s'excusa en proclamant haut : tu seras mon successeur, brave garçon ». David épousa enfin celle qu'il aimait. La noce dura sept jours.

Charles Perrault
Texte extrait de « Le français au lycée » 1è A.S, Libris éd.

Ce texte qui est un récit (du genre conte) présente un schéma narratif complet :

1) une situation initiale présentant un état d'équilibre : un prince amoureux d'une princesse ;
2) une situation événementielle, se composant de trois étapes :

L'intervention d'un élément modificateur, qui bouleverse l'équilibre précédent et provoque un état de déséquilibre : l'annonce du roi, qui promet d'accorder la main de sa fille à celui qui rapportera la fleur aux mille couleurs,
Le déroulement des actions, correspondant aux différents événements qui surviennent pendant que David est à la recherche de la fleur ; le dénouement, avec la découverte de la fleur;
1- une situation finale, qui est le résultat de la transformation et qui voit l'état d'équilibre rétabli.

4.2 Variante :
Il s'agit d'un texte qui correspond exactement à la situation classique du modèle textuel ; il présente ; par exemple un schéma narratif incomplet. Exemple 1: (Texte extrait du livre de Français 1 A.S, IPN)

Une locomotive prisonnière de la neige

Depuis près d'une heure, le train était en détresse, et l'angoisse des voyageurs avait grandi. A chaque minute, une glace se baissait, une voix demandait pourquoi l'on ne parlait pas. C'était la panique, des cris, des larmes dans une crise montante d'affolement. Non, non, c'est assez déblayé, déclara Jacques. Montez, je me charge du reste. Il était de nouveau à son poste, avec Pécqueux, et lorsque les deux conducteurs eurent regagné leurs fourgons, il trouva lui -même le robinet du purgeur. Le jet de vapeur brûlante, assourdi, acheva de fondre les paquets qui adhéraient encore aux rails. Puis la main au volant, il fit machine arrière. Lentement, il recula d'environ trois cents mètres, pour prendre du champ .Et ,ayant poussé au feu, dépassant même la pression permise , il vint contre le mur qui barrait la voie ; il y jeta la Lison, de toute sa masse, de tout le poids du train qu'elle traînait . Elle eut un han ! Terrible de bûcheron qui enfonce la cognée, sa forte charpente de fer et de fonte en craqua. Mais elle ne put passer encore, elle s'était arrêtée fumante toute vibrante du choc. Alors , à deux autres reprises, il dut recommencer la manœuvre, recula, fonça sur la neige, pour l'emporter ; et, chaque fois, la Lison, raidissant les reins, buta du poitrail, avec son souffle enragé de géante. Enfin, elle parut reprendre haleine, elle banda ses muscles de métal en un suprême effort, et elle passa, et lourdement le train la suivit, entre les deux murs de la neige éventrée. Elle était libre.

Emile Zola, la bête humaine

Ce texte ne comporte pas de phrase initiale; il commence directement par la phrase de transformation, puisque nous sommes tout de suite plongés dans un état de déséquilibre : le train est en détresse.
Exemple 2 : (Texte extrait de livre de français, 1è A.S, I P N)

Une course cycliste

Aux abords du Clusot, la foule était nombreuse sur les deux cotés de la route. On applaudissait Busard parce qu'il était le premier, puis on cherchait dans le journal local à quel nom correspondait son numéro. Le pavé commençait avec la première maison.
Busard serrait sur la droite pour suivre une bande goudronnée qui recouvrait les rails d'un ancien chemin de fer. Une gosse s'avança pour voir le coureur .Une femme se précipita pour la tirer en arrière.
Busard arriva sur eux à quarante –cinq à l'heure. Il fit un écart pour les éviter, les deux roues glissèrent sur le pavé mouillé en bordure du goudron .Le vélo se coucha .Busard passa par- dessus le guidon et plongea sur le pavé, les bras en avant.

D'après Roger VAILLANT, 325000 francs.

Ce texte ne comporte pas de situation finale, on n'y trouve en effet que la phase initiale. (L'état d'équilibre : la foule qui applaudit les coureurs) et la phase de transformation. (L'élément modificateur, et la succession des événements.)

4.3. Conclusion

Si on présente un texte « type » aux apprenants, ils pourront découvrir toutes les caractéristiques d'un modèle textuel mais ils seront amenés à penser que, par exemple, tout récit comporte nécessairement trois phases qu'il s'agit de retrouver à chaque fois. Par contre, si on leur présente des variantes, ils pourront constater que, selon le cas, il peut manquer telle ou telle partie de la structure de base du modèle. L'idéal serait donc de présenter plusieurs textes aux apprenants, les uns faisant appel à une structure de base complète et les autres à des variantes .C'est d'ailleurs ce qui était prévu au départ, quand la typologie textuelle a été introduite dans l'enseignement du français au secondaire; puis pour des raisons de contraintes de temps,

on s'est progressivement contenté d'étudier un seul texte ;ce qui est anti-pédagogique car, ce faisant , on ne permet pas aux apprenants de découvrir par eux- mêmes les caractéristiques d'un modèle textuel , on les leur impose. Et l'organisation de l'enseignement permet de varier les supports : en effet, on peut utiliser des supports différents pour travailler sur la syntaxe et le lexique, et profiter de l'occasion pour faire remarquer que la structure du texte présente telle ou telle particularité.

Nous avons choisi de présenter, dans le cadre de Cette recherche, une démarche de travail.
Néanmoins, il revient à chaque enseignant de trouver les activités d'écriture mais aussi les lectures, les occasions et les prétextes de l'écriture, afin qu'ils soient adaptés à sa classe, à la culture, aux compétences, aux goûts de ses apprenants, mais aussi soutenus par sa propre culture, son expérience et son désir.
La majorité des adultes n'écrivent pas, ce qui conduit à penser que la majorité de nos apprenants n'écriront plus au sortir de l'école. Pour ceux-là toutefois, les activités d'écriture demeurent particulièrement utiles car elles contribuent avec efficacité à leurs progrès en lecture. Pour les autres, et ils sont nombreux, ces essais instaurent une pratique, un goût, des habitudes d'écriture. Pour nous, la libre expression est un mythe. Tous les textes appartiennent à des types ou à des genres, c'est en quoi ils sont lisibles car l'appartenance à un genre crée l'horizon d'attente sans lequel il n'existe pas de lecture possible, et il faut bien apprendre à les reconnaître. Les écrivains puisent leurs formes dans les poétiques d'une époque ou créent leurs propres formes : mais dans ce cas, par réflexion sur les textes antérieurs et par leur transformation. Pour des apprenants encore impuissants à se donner eux-mêmes des règles et dont la mémoire et l'expérience ne sont guère habitées par des références culturelles, les situations d'écriture proposent des modèles et des règles, suggèrent des idées. Cette démarche a pour effet, de susciter des manifestations spontanées d'écriture. Elle donne des contenus et des moules pour les années ultérieures aux apprenants qui seraient confrontés soit à des sujets plus traditionnels , soit à des tentatives d'expression individuelle(les récits de vie par exemple).

Nous n'entendons pas systématiquement imposer des séances d'écriture comme conclusion aux lectures, même si nous avons souvent montré comment elles étaient prétexte à écrire.
Il est impératif de se souvenir que la lecture a aussi des objectifs qui ne concernent qu'elle : nous lisons pour le plaisir, pour rêver, pour faciliter notre compréhension du monde.
Ces perspectives se suffisent à elles-mêmes et ne doivent pas donner lieu chaque fois à une utilisation scolaire.
Les activités d'écriture proposées ne peuvent être mises en place que dans des classes où les apprentissages techniques ne sont à aucun moment dissociés de la transmission culturelle.
La culture ne se réduit pas à la communication par la circulation des écrits fonctionnels et la transmission de l'information; elle est l'ensemble des expériences, des recommandations et des interrogations formulées et transmises par l'art de raconter des histoires.
La littérature, qui donne un nom aux histoires et qui leur prête une forme singulière, est un matériau d'autant plus indispensable que ses supports sont faciles à manier.
Toutes les classes, du collège au lycée, ont le souci de rendre présentes les formes esthétiques que peuvent prendre les grands thèmes culturels quand ils sont exprimés aussi par d'autres arts que la littérature. C'est dans cette perspective que la pédagogie de l'écriture que nous proposons dans le cadre de notre recherche, n'est ni un exercice scolaire « moderne »se réclamant de nouvelles technologies , ni un projet naïf de communication , mais tout simplement un mode d'entrée dans la culture écrite.

Références bibliographiques

ADORNO, Th. W., *Autour de la théorie esthétique ; Paralipomené Introduction première* (trad. M. Jimenez et E. Kaufholz), Paris, Klincksieck, 1976
ARON P., Saint-Jacques D., Viala A., *Le Dictionnaire du littéraire*, Paris, Puf, 2002
BARTHES R., *S/Z*, Paris, Paris, le Seuil, coll. "Points" n°70,1970
BARTHES R., *Le Plaisir du texte*, Paris, Seuil, coll. "Points" n°135,1973
BARTHES R., " *La Mort de l'auteur* " in *Le bruissement de la langue*, Paris, le Seuil, 1984
BEAUDE, P.M., PETITJEAN, A., PRIVAT, J.M., *La Scolarisation de la littérature de jeunesse*, coll. "Didactique des textes", Université de Metz, 1996
BELTRAMI D., QUET. F., " Lecture : l'espace du problème " in *Le Français aujourd'hui* n°137

BRETON A., *Clair de terre* (1ère éd. 1923), Paris, Gallimard, coll. " Poésie", 1966.
CANVAT, K., " Interprétation du texte littéraire et cadrage générique ", *Pratiques*, n°76,1992.
G. Patte, Laisez-les lire, Editions .Ouvrières
GRESILLON, ALMUTH, Eléments de critique génétique, Lire les manuscrits modernes, PUF, 1994.
GHELLAL Abdelkader, les catégories de la représentation de l'oralité dans « Le privilège du phénix « de l'écrivain algérien d'expression française
MOULESSEHOUL Mohammed, KHADRA Yasmina, thèse de Magister en littérature francophone et comparée, université de Mostaganem, octobre 2003.
ORIOL Boyer Claudette, Critique génétique et didactique de la réécriture, Travailler avec les brouillons d'écrivains, Collection Didactiques, Bertrand –Lacoste, CRDP Midi Pyrénées, Décembre 2003.
OUHIBI.Ghassoul.Bahia, Interculturalité et Didactique, pour un dialogue des civilisations, revue n°7, Oran, novembre, 2003.
KHATIBI, A., le roman maghrébin, éd. Maspéro, 1968.
SARI,.Fewzia .Kara.Mostefa.Lire un texte, Editions Dar el Gharb, Oran , Avril 2004.

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران

LAROS

LABORATOIRE DE RECHERCHE OUVRAGES DU SUPERIEUR

www.laros-dz.com



Axes de réflexions

* Théories de l'éducation
* Théorie et pratiques pédagogiques
* Stratégies d'enseignement
* Evaluation de l'enseignant