

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Dr. Moulay Tahar –Saïda-
Faculté des Lettres, Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française



Mémoire de fin d'étude pour l'obtention d'un Master.

Option : didactique et langues appliquées

Thème :

*La didactique du récit de fiction : manuel
scolaire de 2^{ème} année moyenne.*

Mémoire présenté par :

M. TALBI Sidi-Mohamed

Sous la direction de :

Dr. ZINAI- BOUKRI Souhila

Membres du jury :

Président du jury : Dr. SMAIL Zoubir

Examinatrice : Dr. BOUHDIJAR Souad

Rapporteur : Dr. ZINAI-BOUKRI Souhila

Année universitaire : 2017/2018

Remerciements

Par ce travail, j'exprime mes sincères remerciements ; d'abord à mon enseignante et directrice de recherche Madame Zinaï, pour son soigneux accompagnement, me faisant profiter de ses expériences et connaissances afin d'aboutir non à la fin, mais aux vifs abords de ma recherche qui, pleins de scepticisme et de volonté nourrissent mon désir de connaître.

Je remercie mes parents adoptifs, qui m'ont fait profiter de tant de choses. Que ma mère adoptive dorme en paix. Je lui dis par-ci : « *combien je t'aime ! Je te garde en mon cœur ; ton image et tes mots ne sont oubliés, à jamais. Je travaillerai pour être un bon enseignant.* »

Je n'oublie pas de dire à mes parents biologiques ; d'abord à mon père de reposer en paix, ensuite à mère d'être fière de moi.

Dédicaces

Ce travail est dédié à mes parents, à tous ceux qui m'ont enseigné, même un mot, à mes frères, et mes amis : Habbaz Oussama et Hachemi Tayeb Oualid.

A-t-il su dire que le savoir est une lumière ?

A-t-il su dire que l'ignorance est une misère ?

La richesse n'est pas celle de l'or ni de l'argent ;

Car, l'ignorance, en sont morts, combien de gens !

Je suis hanté, habité par l'amour de connaître ;

Car, ce vieil amour est né dans mon être ;

Toi ma mère, tu m'as légué un vieux trésor ;

L'amour d'apprendre, n'est-il pas un or !

*« Les gens qui savent prennent le chemin de la
sagesse,*

*Les pauvres ignorants de nos temps deviennent
altesses. »*

Sidi-Mohamed TALBI

Sommaire

Introduction.....	04
Chapitre I : Définition des concepts opératoires.....	09
Chapitre II : Texte littéraire entre analyse énonciative et apports didactiques.....	32
Chapitre III : Textes littéraires entre expérimentation et propositions didactiques.....	85
Conclusion.....	109
Bibliographie.....	112
Annexe.....	114
Table des matières.....	123
Résumé.....	126

Introduction

Introduction

Introduction

Pendant ces dernières années, et avec l'évolution des méthodologies de l'enseignement/apprentissage, le texte littéraire, après avoir été mis en marge, depuis la méthodologie classique, réapparaît actuellement, et ne cesse d'être au cœur du débat ; des publications et des conférences soutenues en didactique du FLE traduisent un regain d'intérêt pour le texte littéraire et le considèrent en tant que meilleur support didactique adopté en classe du FLE comme une mesure de panoplie cherchant à rendre moins aride l'enseignement, et impliquant les apprenants dans l'apprentissage ; des enseignants le proclament et des didacticiens le confirment, c'est par exemple le cas de Jean Peytard, Oriol Boyer Claudette et Abdelkader Ghellal. Considéré comme ressource authentique, le texte littéraire est un moyen de transmission et de communication intra culturel et surtout trans- ou inter culturel qui a depuis longtemps jouté l'enseignement et la classe.

Or, de l'école primaire au lycée, ces textes sont moins exploités en classe du FLE, ils ne sont qu'un prétexte pour accroître le lexique de l'apprenant sans que leur question de spécificité ne soit enseignée. Par exemple, au deuxième palier, leur utilisation ne répond pas au principe de progression ni d'enchaînement par rapport à la continuité du cycle primaire et secondaire, et pourtant, ils sont importants dans l'enseignement/apprentissage de la langue française, d'autant plus qu'ils aident les apprenants à être bien formés tant sur le plan linguistique que culturel. En effet, être face à ce genre de textes est comme une conversation qu'on aurait à des *coups de maîtres*. Les textes littéraires sont composés d'un réseau de mots qui s'agencent selon les règles qui les régissent, formant ainsi un continuum de phrases significatives qui aboutissent à une richesse sémantique amplement polysémique.

Introduction

L'apprenant, en lisant une fable, un conte, une légende ou un extrait de roman, une dimension interprétative est invoquée dans son processus de lecture/compréhension. C'est ce qui nous incite ici à comprendre les caractéristiques spécifiques à ces textes, notamment la formation qu'ils dispensent en ce qui concerne la langue et ses éléments culturels dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Du coup, il semble nécessaire d'exprimer clairement les réticences concernant l'utilité de ces textes eu égard à leurs qualités formatives en langue, en culture et dans la socialisation des apprenants.

Ce qui nous intéresse dans ce travail de recherche, est non seulement comment l'exploitation de ce genre de textes amène les apprenants à appréhender le sens en ne se fiant qu'au *pouvoir des mots*, mais aussi le dispositif de formation que procure le registre littéraire aux apprenants du FLE. A cet effet, beaucoup d'enseignants du FLE élaborent soigneusement ces textes pour les enseigner, mais combien le choix en est très difficile à faire ! Toutes ces lignes noires ne sont pas gratuites. Nous assistons alors à un véritable support pouvant faire un objet d'enseignement avantageux pour la classe du FLE.

Nous avons relié la notion du littéraire à la didactique afin d'aboutir à une concomitance fructueuse : la didactique se veut une discipline qui pense des contenus susceptibles d'être enseignés. Or, elle ne se suffirait pas à elle seule : les résultats de son rendement seront très probants si nous en faisons un outil pour l'enseignement/apprentissage du FLE généralement, et les textes littéraires exclusivement. Donc, il faut rappeler qu'une didactique sans des textes littéraires serait un *sentier exigü* pour la démarche pédagogique des enseignants du FLE. Nous voulons dans ce mémoire harmoniser la didactique avec la notion des textes littéraires comme méthode rentable dans l'enseignement/apprentissage du FLE ; du moins, les textes littéraires coopèrent de manière directe et efficace à la compréhension des données didactiques. Cette étude est effectuée pour valoriser et revaloriser l'apport des

Introduction

textes littéraires dans l'acte pédagogique, notamment en matière de valeurs instructives et constructives dans le développement du niveau linguistique et culturel des apprenants-collégiens.

Nous avons choisi les textes dits *littéraires* puisqu'ils sont la véritable représentation du champ linguistique et culturel de la langue française dont les enseignants peuvent se servir d'apanage pour un meilleur rendement dans l'enseignement du FLE. Pour cela, Les questionnements qui nous interpellent dans cette recherche se présentent comme suit:

Dans quelle mesure l'exploitation des textes littéraires pourrait-elle contribuer à l'enseignement/apprentissage du FLE ? Comment enseigner ces textes aux apprenants ?

Ce qui nous semble utile à proposer comme hypothèses de recherche est le suivant :

Ces textes seraient un support d'enseignement/apprentissage multidimensionnel qui, par leur richesse linguistique et culturelle intéresseraient les apprenants à s'impliquer dans le processus d'apprentissage du FLE.

Le caractère fictif et fantastique de ces textes serait compatible avec le champ imaginaire et le mode d'interprétation des élèves.

Pour tenter de répondre à ces questionnements, nous allons procéder à l'analyse de notre corpus afin de comprendre les apports linguistiques et les valeurs instructives générées de l'exploitation des textes littéraires en classe de deuxième année moyenne. Ce faisant, notre recherche s'inscrira dans deux approches : la linguistique et la didactique du texte littéraire. Dans le premier chapitre, nous apporterons les définitions théoriques des concepts opératoires, nécessaires au volet pratique. Dans le second, nous tenterons d'élaborer une analyse énonciative de la fable *Le laboureur et ses enfants*, une brève étude du

Introduction

schéma narratif du conte *Aladin et la lampe merveilleuse* et une analyse des aspects de valeurs de la fable d'Esopé en l'occurrence l'*Ours et les deux voyageurs* afin de parvenir à des résultats didactiques. Dans le troisième chapitre, nous analyserons les réponses des questionnaires destinés aux enseignants du cycle moyen, et commenterons notre expérimentation effectuée avec les apprenants de deuxième année moyenne, pour finalement, proposer à nos collègues quelques méthodes simples pour une bonne didactisation des textes littéraires.

Chapitre I

Chapitre I : Définition des concepts opératoires

I-Définitions

Définir les concepts théoriques relevant des textes littéraires, constitue une cheville ouvrière pour la compréhension de la partie pratique. Nous voulons à travers cet ordre réfléchi, d'abord lever la confusion que puisse faire notre lecteur entre certains concepts à l'image de *récit / histoire*, ensuite les réinvestir dans la phase d'analyse. D'autant plus, mettre préalablement en lumière nos concepts, aide à une bonne maîtrise et compréhension du volet pratique.

I-1-Concepts convergents entre didactique et texte littéraire

Avant d'entamer le travail d'analyse, il faut d'abord définir certains concepts opératoires relatifs à la didactique et à la linguistique des textes littéraires. A cet égard, nous ne nous sommes focalisés que sur les items récurrents dans notre travail de recherche, qui sera effectivement basée sur les approches citées dans notre introduction générale. Ce faisant, rapprocher la notion du littéraire à celle de la didactique et la linguistique amène à mieux comprendre les démarches pédagogiques pour une bonne exploitation de la littérature enfantine en classe de FLE, car, comme nous le montrerons après, enseigner une littérature sans méthodes, le but ne sera pas atteint.

I-1-1-Le texte littéraire

Le texte littéraire peut être défini comme un ensemble d'énoncés articulés selon le principe de cohérence textuelle, afin de déboucher sur une unité de sens ayant une intention communicative : le but est de transmettre un message dans un langage esthétique. L'adjectif *littéraire*, à son tour, est associé à la littérature, soit l'ensemble des expertises qui visent à lire et à écrire correctement.

Chapitre I

Le texte littéraire s'appuie sur l'emploi d'un langage littéraire, un langage qui obéit à des préoccupations esthétiques cherchant à apporter soins et beauté à la langue pour capter l'intérêt du lecteur. Nous ajoutons que le texte littéraire répond à une norme esthétique qui s'efforce de produire un langage dit *autotélique**. Un écrivain, pour exprimer ses idées, ses émotions et sa pensée, cherche méticuleusement des mots appropriés répondant aux critères stylistiques du langage.

Un texte littéraire, peut être d'un auteur français, comme Honoré de Balzac, Jean de La Fontaine, Victor Hugo, etc., ou d'un auteur d'expression française – en contexte algérien nous citons-, Assia Djabar, Kateb Yacine, Mouloud Mammeri, etc.

En voici un exemple :

« Cosette était laide, maigre et blême. Ses grands yeux enfoncés étaient presque éteints à force d'avoir pleuré. Les coins de sa bouche avaient cette courbe de l'angoisse habituelle. Ses mains étaient pleines d'engelures. Le feu qui l'éclairait rendait sa maigreur affreusement visible. Ses jambes nues étaient rouges et grêles. Toute la personne de cet enfant, son allure timide, son attitude effacée, le timbre de sa voix presque inaudible exprimaient et traduisaient une seule idée : la crainte. »¹

Les misérables, Victor Hugo

Cette esthétique dépendra de son propre auteur qui, par le biais de certains moyens linguistiques et techniques produit un sens très vaste, et par conséquent, une lecture plurielle prêtant à plusieurs interprétations, contrairement à un texte non littéraire où le sens est univoque.

* Qui ne trouve sa justification qu'à l'intérieur de lui-même.

¹Manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne. Algérie. Ed. ONSP. (2016/2017) P. 43.

Le texte littéraire, qu'il soit une fable, une légende, un conte, ou un extrait de roman, est constitué d'une spécificité qui le distingue des autres textes, comme le souligne Pierre Macherey :

« Par opposition aux autres textes, le texte littéraire présente une certaine spécificité qui 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 ».²

Macherey évoque ici, la notion de spécificité attribuée au texte littéraire, qui le rend distinct des autres textes, comme nous l'avons déjà cité, le texte littéraire par sa beauté de forme et de sens constitue pour lui-même une unité ne trouvant sa raison et justification qu'à l'intérieur d'elle-même : un texte littéraire est autotélique. S'ajoute à cela, l'interprétation riche et le sens pluriel pouvant découler de ce dernier. Chacun a sa propre lecture des mots, sa projection dans le contexte et son horizon d'attente, ce sont des caractéristiques inhérentes au texte littéraire.

I-1-2-Le texte littéraire et non littéraire

La différence entre un texte littéraire et un texte non littéraire peut être expliquée de manière assez simple sans faire recours aux thèses rébarbatives ; cependant, il semble parfois délicat de différencier entre l'aspect d'un texte littéraire et de celui d'un texte non littéraire. Pour résumer assez simplement, un texte littéraire est un écrit bien soigné, d'une esthétique employant parfaitement les subtilités d'une langue, au niveau de l'orthographe, de la grammaire et aussi des effets

² Pierre Macherey, Dans GHELLAL, A. *Lire-Ecrire en classe de FLE*. Oran. Ed. Dar-Erredouane, 2009. P. 37

de style, de l'emploi d'images, de métaphores ou d'autres. Un texte qualifié de littéraire se trouve souvent dans les écrits comme des livres, des récits (fantastiques), des œuvres diverses ; il peut être un extrait de roman, un conte, un poème ou un extrait d'une pièce de théâtre, etc.

Un texte non littéraire revêt, quant à lui un caractère plutôt informatif et utilise un langage dénué de tout sentiment en essayant de transmettre le message de manière directe, objective et dénotative. Ce texte n'est pas destiné à être spécialement esthétique et reste assez simple afin d'être le plus explicite et compris possible sans pour autant négliger le respect de la langue, comme un article de journal par exemple ou un compte-rendu quelconque.

Voici un exemple :

*« Le Triangle des Bermudes, alias le Triangle du Diable, est une région triangulaire située dans l'océan atlantique ayant pour pointes Miami, les Bermudes et Puerto Rico. Selon la légende, de nombreux navires et avions y auraient mystérieusement disparu. Les défenseurs de cette légende font remonter l'origine du mystère à l'époque de Christophe Colomb, et estiment le nombre d'incidents à plus de 1000 dans les dernières 500 années ».*³

I-2-Didactique du récit de fiction en classe de 2^{ème} A.M

Le livre scolaire de 2^{ème} année moyenne prête un intérêt essentiel aux textes littéraires : extraits de romans, poésie (fables, vers classique, etc.), contes, et légendes. En effet, cette didactique vise plusieurs compétences à la fois : lecture, compréhension et production écrite/orale. Dans ce niveau, on vise à faire comprendre à l'apprenant les caractéristiques du récit fictif, pour entamer l'année suivante le récit réel.

³ Texte tiré du manuel scolaire de 2 A.M. Algérie. Ed. ONSP, (2016/2017). P. 124.

I-2-1- Projet didactique des textes littéraires : quelle finalité ?

Le livre scolaire de 2^{ème} A.M contient trois projets didactiques à dérouler tout au long de l'année scolaire : le premier projet consiste en la rédaction d'un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège. Le deuxième porte sur l'interprétation des fables dans le cadre d'un concours de lecture. Enfin, le troisième concerne la rédaction d'un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix.

Chaque projet est articulé de plusieurs séquences. Quatre pour le premier trimestre, trois pour le second, et enfin, trois pour le troisième. Chaque séquence comporte :

- Une situation d'oral avec un texte à écouter.
- Une situation d'écrit, avec un seul texte à analyser en séance de compréhension de l'écrit (lecture silencieuse) et à lire de façon expressive en séance de lecture-entraînement.
- Des notions de vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe à développer à partir des textes courts.
- Un atelier d'écriture, la découverte de textes-modèles et des exercices permettant un entraînement pour la réalisation d'une meilleure production possible. Des outils d'évaluation pour l'amélioration de l'écrit.
- Une lecture-plaisir exploitée en classe pour une séance d'échange et d'enrichissement.

Certes, le projet didactique du livre scolaire de 2^{ème} année moyenne accorde une importance aux supports didactiques littéraires, mais certaines parties de son contenu ne sont pas choisies en fonction de

l'âge et du niveau des apprenants-collégiens à l'image des textes longs. Mêlant contes, légendes, fables et textes littéraires entre autres, le programme de ce livre scolaire constituerait une unité didactique d'enseignement/apprentissage du FLE si son contenu était bien choisi. Elaborés par un langage fantastique et imaginaire cherchant à impliquer les apprenants, ces textes pourraient aider les apprenants, s'ils étaient mieux adaptés, à mieux apprendre la langue étrangère, et développeraient en eux des valeurs instructives et intellectuelles ayant pour but la socialisation.

Ainsi, notre attention a été attirée sur le fait que les objectifs pédagogiques de cet enseignement/apprentissage du FLE, ne répond pas au principe de la continuité en ce qui concerne les objectifs des années en amont et en aval. C'est pour cela, les questionnements que nous posons ici, et dont nous invitons enseignants et chercheurs à y réfléchir sont les suivants :

Quelle est la position des textes littéraires au deuxième palier ? Quel rapport entretient-elle avec les objectifs des années suivantes et précédentes ? Pourquoi chaque projet est sanctionné par une situation d'écrit dans le registre littéraire ? Évalue-t-on d'autres paramètres : plaisir de la lecture, imagination, notion du personnage, etc. ?

Il n'est pas encore temps d'avancer des réponses, mais nous voulons juste attirer l'attention des chercheurs à en prendre conscience, car nous éclairerons le constat de cette *pédagogie rupturée* au fur et à mesure de la recherche.

I-3-La fable, la légende et le conte : quelle littérarité ?

Quoiqu'il y ait une différence entre la fable, la légende et le conte, il n'en demeure pas moins qu'ils sont le fruit de l'imagination. La fable qui est un poème, portant en elle une intrigue, essaye de transmettre une vérité générale. La Fontaine, par sa muse, a su élaborer la vérité par le mensonge, et répondre aux normes esthétiques classiques qui ont fait de son poème une littérature atemporelle. La légende, quant à elle, est un récit populaire traditionnel, puisant ses origines dans les mythes, et on procède aussi pour son élaboration à une imagination. Le récit légendaire s'appuie sur une esthétique qui lui donne le caractère d'un texte dit littéraire. Le conte, tels que les contes de *Charles Perrault*, est un récit de faits, d'aventures imaginaires, destiné à distraire les enfants, comme le conte merveilleux des *fées*, qui obéit aux normes esthétiques et stylistiques lui conférant le caractère de la littérarité.

Pour résumer assez brièvement, en essayant de définir les dits genres, nous avons été contraints à invoquer deux caractères essentiels et inhérents à la légende, le conte et la fable comme les autres textes littéraires : l'imagination et la fiction. Nous pouvons dire désormais, que ceux-ci, sont des textes littéraires s'inscrivant dans le cadre du récit fictif.

I-4- Récit de fiction : quel choix didactique ?

Ce qui paraît naturellement pédagogique, le choix du récit de fiction n'est pas fortuit ; à cet âge, disant un peu précoce, les apprenants sont encore rattachés, de plus en plus, à tout ce qui est imaginaire et fantastique. C'est une méthode bien pensée, car elle permet l'apprentissage d'une langue étrangère par l'imaginaire : les enfants, par exemple, aiment qu'on leur raconte une fable, ils s'y sentent imprégnés et inconsciemment impliqués.

Chapitre I

La didactique du récit de fiction, met en branle des mécanismes psychologiques et intellectuels permettant à l'apprenant de réfléchir autrement sur le monde, connaître son extension, son bien et son mal et aussi ses valeurs, à savoir que le récit de fiction n'est qu'une transposition adéquatement adaptée de la réalité ; en lisant une fable, l'élève est sujet à une leçon morale, qui lui permet de déduire une moralité qu'il peut appliquer dans la vie : la Fontaine apprend les valeurs et les vertus par les vices, les défauts et les tares humaines. Du coup, l'apprenant peut bénéficier de deux choses à la fois, et accéder à un signe linguistique étranger et s'interroger lui-même sur des valeurs qui fondent l'homme et l'humanité toute entière. En effet, cette méthode de travail le met dans son centre d'intérêt et d'apprentissage et lui permet de découvrir la langue par la culture et vice-versa.

Ici, nous parlons de récit de fiction, bien entendu, la fable, la légende et le conte, puisque ce genre de récits peut facilement attirer l'intérêt des enfants et accaparer leur attention dans le processus d'enseignement/apprentissage : un lexique simple et merveilleux, des constructions phrastiques attrayantes qui permettent une immersion totale dans l'apprentissage du FLE.

Dès lors, nous pouvons conventionnellement appeler cette méthode de travail, *enseigner le FLE par le récit fictif*. La fable, la légende et le conte sont des textes littéraires qui puisent leur sens de logique et de réalité dans l'*illusion*. Selon Pierre Macherey :

« La fiction, c'est l'*illusion* déterminée : l'essence du texte littéraire est dans l'institution d'une telle détermination. Aussi le *pouvoir du langage*, installé dans les limites plus ou moins arrêtées de l'œuvre, est-il déplacé. Pour

savoir ce que c'est qu'un texte littéraire, il faudra donc se demander à partir de quel centre nouveau se fait le travail de la *fiction*. »⁴

Tout texte littéraire cherche à véhiculer une réalité humaine, quelques soient ses dimensions, par le biais de l'imagination. C'est ce qu'on appelle l'illusion référentielle.

I-5- Apprenant –lecteur et texte littéraire : quelle interaction ?

Il paraît très utile d'éclairer ici, le concept *lecteur* en situation d'enseignement/apprentissage. Le concept *lecteur* ne renvoie pas à un sens purement théorique comme celui des lecteurs expérimentés, mais il renvoie, dans notre travail de recherche, à un sujet-apprenant en situation d'enseignement/apprentissage, à la rigueur, au moment où l'apprenant prend en charge l'acte de lire un texte littéraire en classe.

Comme nous l'avons déjà indiqué dans le projet didactique du manuel de français de 2^{ème} année moyenne, chaque séance doit obligatoirement commencer par une situation d'oral où chaque apprenant est susceptible de lire un texte littéraire. En fait, *lire* est une opération intellectuelle qui a pour but de véhiculer un message. Aussi, *lire* sous-entend-il une communication entre deux éléments : le lecteur et le texte à lire. Cette interaction est le résultat d'une communication *bipolaire*. L'apprenant-lecteur exploite ses données intellectuelles pour déchiffrer le message véhiculé dans le texte. Donc, nous pouvons avancer l'idée qu'il y a un effet de va-et-vient ou une interaction entre le sujet-lecteur et le texte lui-même. Nous notons le propos de Wolfgang Iser :

« C'est au cours de la lecture que se produit l'interaction, fondamentale pour toute œuvre littéraire, entre sa structure et son destinataire. C'est pourquoi

⁴ TOURSEL Nadine & VASSEVIÈRE Jacques. *Littérature : textes théoriques et critiques*. France. Ed. Armand Colin, 2004. P.15

la phénoménologie de l'art a attiré l'attention sur le fait que l'étude de l'œuvre littéraire doit viser la compréhension du texte au-delà de sa forme. (...) On peut dire que l'œuvre littéraire a deux pôles : le pôle artistique et le pôle esthétique. Le pôle artistique se réfère au texte produit par l'auteur tandis que le pôle esthétique se rapporte à la concrétisation réalisée par le lecteur. »⁵

Ce phénomène bipolaire explique le fait que le texte littéraire (œuvre littéraire) ne se réduit pas qu'à lui-même, mais il dépend effectivement des circonstances de sa concrétisation par le lecteur au moment de la lecture. Pour résumer, le sens d'une œuvre littéraire, est sa rencontre avec le lieu et le moment de sa lecture.

I-6-La didactique de la littérature du FLE

Depuis l'apparition de la didactique du français comme champ de recherche, la question de l'enseignement de la littérature a toujours été posée ; l'approche de la didactique des textes littéraires étudie les textes littéraires au point de vue didactique, autrement dit, la didactisation des textes littéraires, afin de mettre à point des théories pratiques pour l'enseignement/apprentissage du genre fictif (inclus dans les textes littéraires), car le récit fictionnel doit être d'abord l'objet de la didactique avant d'être celui de l'enseignement. Concernant l'enseignement de la littérature, la didactique du français est essentiellement un champ de discussions théoriques, portant aussi bien sur le statut des objets enseignables que sur les conditions de leur *enseignabilité** que sur la sélection des outils théoriques permettant l'approche de ces objets. Les fondements actuels de la didactique de la littérature remettent en cause l'enseignement traditionnel et les postulats théoriques des pratiques dogmatiques

⁵ Wolfgang ISER. Dans, TOURSEL N. & VASSEVIERE J. *Littérature : textes théoriques et critiques*. France. Ed. Armand Colin, 2004. P.17

* Concept didactique signifiant les modalités didactiques attribuées à un savoir disciplinaire pour revêtir un caractère d'enseignement afin de devenir enseignable.

de l'enseignement-apprentissage des textes littéraires. En fait, de nombreuses recherches descriptives ont dévoilé l'importance du texte littéraire en classe de FLE ; certes, nous ne disons pas qu'il n'y a pas un gain d'apprentissage derrière les textes non littéraires, néanmoins le récit fictionnel reste à priori un support didactique par excellence : il inculque l'amour de la lecture, discute l'affect et débat la réalité par l'imagination, voilà ce qui en fait la singularité didactique par rapport à un texte non littéraire.

Les didacticiens proposent des méthodes didactiques, pour que les enseignants s'en servent dans la sélection des textes littéraires puisqu'il y a une progression au niveau de la didactisation des textes littéraires. C'est ce que nous verrons plus tard.

I-7- Langue/culture en didactique du FLE

Contrairement aux autres didactiques, la didactique des langues étrangères s'intéresse à l'aspect de la culture de la langue, c'est-à-dire, ce qui est véhiculé à travers ce système de signes linguistiques. Une langue ne doit pas être entendue comme un ensemble d'unités graphiques ou sonores anodines, elle est le support de toute une culture, un moyen de transmission de valeurs et de tradition d'une telle communauté. C'est pourquoi, il est important d'évoquer, dans notre recherche, le paradigme culturel de la langue étrangère. Ici, lorsque nous disons, langue étrangère, nous devons reconnaître la *xénité** linguistique, culturelle et géographique de celle-ci chez un non natif. Or, chez un apprenant natif, il n'en est pas question, car il fortement rattaché au contexte originel de la langue. A cet effet, Jean Pierre Cuq nous l'explique clairement :

« Les membres indigènes d'une culture ont acquis celle-ci de l'intérieur, naturellement, par inculcation, souvent sans s'en apercevoir. Les

* Terme employé en didactique signifiant *étrangeté*.

étrangers qui doivent apprendre cette culture (comme c'est toujours le cas de l'enseignement des langues) sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur, c'est-à-dire de situer les uns par rapport aux autres les divers éléments de la culture qu'ils acquièrent. Ils sont obligés donc de reconstituer les éléments que les natifs ont acquis spontanément. Il faut impérativement que la didactique des langues intègre cette différence qui est presque toujours négligée »⁶.

Ici, on nous éclaire que les natifs n'éprouvent pas de difficultés en apprenant leur langue et ses éléments culturels étant donné qu'ils en sont souvent en contact depuis leur naissance, contrairement à un apprenant non natif qui trouve des contraintes en se familiarisant avec une langue étrangère et sa composante culturelle d'où la nécessité d'une didactique pensant ces différences, afin d'amener les apprenants à apprendre la langue et sa culture sans difficulté, ou du moins, réduire cette dernière.

A cet effet, un enseignant du FLE doit être conscient qu'il n'enseigne pas seulement une langue étrangère, il a aussi affaire à une culture étrangère : la didactique doit penser deux paradigmes essentiels, à savoir, une langue et une culture.

I-2-Concepts convergents entre linguistique énonciative et texte littéraire

Notre étude consacrera une analyse énonciative dans la partie pratique, pour cela, nous définissons les concepts suivants afin de les mettre en relief ultérieurement.

⁶ CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris. Ed. Jean Pencreac'h. 2003, P.44.

I-2-1-L'énonciation

Négligée par les courants dominants de la linguistique structurale, l'énonciation apparaît dans le champ de la linguistique entre les deux guerres chez plusieurs linguistes comme G. Guillaume et Ch. Bally. A partir des années 1950, les travaux de R. Jakobson et surtout E. Benveniste lui ont donné une assise solide. Pour rappeler, dans la linguistique structurale, la notion d'interlocution qui subsume *locuteur* et *allocutaire*, a été fortement négligée ; elle n'a vu le jour que lorsqu'on a commencé à s'intéresser à la langue mise en situation par des acteurs de communication. A cet effet, Georges-Elia SARFATI précise : « *l'énonciation constitue une prise en charge chaque fois spécifique de l'énoncé.* ».⁷ Ceci dit que le véritable sens d'un énoncé ne peut être saisi qu'étant situé bel et bien sans son propre contexte de production.

I-2-2-Distinction entre énoncé et énonciation

Emile Benveniste oppose la notion d'énoncé à celle d'énonciation en ce que l'énoncé est le résultat de l'acte d'énonciation. Ceci suppose un *locuteur*, un *destinataire*, un *moment* et un *lieu* particuliers, c'est ce qu'on appelle *l'appareil formel de l'énonciation*. Un énoncé est le produit fini et matériel d'une énonciation, c'est-à-dire de l'acte de communication qui l'a généré ; l'énoncé est produit par un individu pour quelqu'un d'autre, dans un temps et un lieu donné pour transmettre un message. En effet, le sens de l'énoncé ne peut être compris qu'en fonction de la situation d'énonciation.

⁷ SARFATI Georges-Elia. *Eléments d'analyse du discours*. Ed. Armand Colin, Barcelone, 2005, P. 20

Dans notre recherche, nous séparerons lors de l'analyse énonciative de la *fable*, l'énoncé de l'énonciation sans pour autant exclure le produit matériel de son contexte d'énonciation, voilà ce que nous voudrions monter ici à notre lecteur. A cet effet, Yves REUTER nous éclaire : « *La partition énoncé/énonciation est donc nécessaire méthodologiquement mais à manier avec précaution si l'on veut rendre compte du sens d'un texte.* »⁸

Reuter attire notre attention de l'importance de ne pas séparer l'*énoncé* de son *contexte* d'énonciation si on veut garder le sens du texte, car il est important dans l'analyse énonciative ; cette dernière n'exclut pas le sens du texte et conserve respectivement le rapport *énoncé/contexte*.

I-2-3-La notion d'énonciation en littérature

Cette notion a été invoquée en littérature lorsqu'on a commencé à s'intéresser à la linguistique du texte littéraire. En littérature, les énonciativistes, tentent de transposer cette théorie dans les textes littéraires afin de comprendre dans quelles situations ont-ils été produits et à qui sont-ils destinés. Dans une situation de communication verbale, et en présence effective des acteurs de communication, l'énonciation se voit de manière très manifeste, c'est le cas d'un échange verbal, d'un faire-part ou d'un entretien direct : on l'appelle *énonciation directe*. Or, en littérature, la notion d'énonciation reste un peu latente, et demande une bonne analyse afin d'être explicitée ; dire que l'énonciation est implicite dans un texte littéraire, n'exclut pas le fait qu'elle y soit présente. A cet effet, Michel PERRET nous définit les caractéristiques de l'*énonciation différée* :

⁸ REUTER Yves. *Introduction à l'analyse du récit*. France, Ed. Armand Colin, 2005, P.36.

« Le temps de l'énonciation n'est plus commun au locuteur et à l'allocutaire (...) il est prévu une inversion des rôles du locuteur et de l'allocutaire, et le texte écrit, journalistique, didactique ou littéraire, dans lequel l'allocutaire n'a pas le droit de répondre »⁹

Dans ce cas, ni le temps ni le lieu de l'énonciation ne sont commun au locuteur et à l'allocutaire, et ce dernier ne voit pas le locuteur et n'est pas en mesure de l'identifier. Pour déterminer la situation d'énonciation, Gérard Genette appelle :

« Le **paratexte**, c'est-à-dire de tous les éléments nécessaires au décodage de la situation d'énonciation : lieu et date en tête des lettres et signature à la fin, nom de l'auteur, date de la mise sous presse pour les livres, signature de l'article et date du journal pour la presse. »¹⁰

Nous trouvons utile de revenir un peu en amont, vers la notion du *pôle esthétique*, qui consiste en la concrétisation du sens réalisé par le lecteur au moment de la lecture. Durant cette phase de lecture, le lecteur (apprenant) devient un allocutaire en situation d'énonciation par rapport à ce que lui est transmis comme message par le locuteur (auteur ou écrivain). En résumé, tout texte littéraire a un *contexte de production* désignant les conditions empiriques dans lesquelles il a été produit, et en revanche, une *scène d'énonciation* dans laquelle les énoncés adressés à un lecteur, lus par un allocutaire prennent vie.

I-2-4-Les types d'énoncés

En linguistique énonciative, il existe deux types d'énoncés*, certains se trouvent rattachés à un contexte d'énonciation, sont directement énoncés par un locuteur et destinés à un énonciataire qui est considéré par les énonciativistes

⁹ PERRET Michel. *L'énonciation en grammaire du texte*. Espagne. Ed. Armand Colin, 1994. P.12.

¹⁰ Ibidem. P. 12.

* Un énoncé peut être oral ou écrit

comme co-énonciateur, car les rôles peuvent effectivement être inversés. Quant à l'énoncé coupé, il s'agit d'un produit énoncé verbalement ou par écrit, mais détaché de son contexte originel d'énonciation, l'exemple qui peut l'expliquer est le *récit* qui est un énoncé rapporté à la troisième personne du singulier, c'est-à-dire, une non-personne et où les personnages n'interviennent pas de manière directe, ils ne sont intervenants qu'au sein d'une intrigue *imaginaire*. Dans ce cas-là, nous ne pouvons pas appeler un *récit* un énoncé ancré. Avançons ces brèves définitions :

Un énoncé ancré

Un énoncé ancré est un énoncé rattaché à sa situation d'énonciation. Il correspond au discours.

Un énoncé coupé

C'est un énoncé qui ne contient aucune marque de l'énonciateur, il correspond au récit.

Nous ne trouvons pas important de nuire à notre lecture avec des définitions exhaustives, car ces types d'énoncés seront mis en évidence très clairement dans la partie d'analyse.

I-2-5-Le discours

On entend par « discours » toute énonciation écrite ou orale rattachée à ses circonstances de production. On parle du discours lorsqu'un énoncé est ancré sans sa situation d'énonciation (je-tu/ici/maintenant), autrement dit il implique un embrayage. Le *Mémo Références* en distingue deux sens :

- « *Message à caractère officiel et oratoire présenté devant un public.* »-

●« *Enoncé écrit ou oral dans lequel le locuteur multiplie les références à l'acte d'énonciation sous différentes formes (modalisateurs, présent de l'énonciation).* »¹¹

Dans le deuxième sens, nous retenons que le récit est généralement opposé au discours. Le discours renvoie alors à celui qui raconte tandis que le récit désigne l'histoire racontée. En voici un exemple de discours :

« Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage

Que nous ont laissé nos parents.

Un trésor est caché dedans.

Je ne sais pas l'endroit ; mais un peu de courage

Vous le fera trouver, vous en viendrez à bout.

Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'Oût.

Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place

*Où la main ne passe et repasse. »*¹²

Le laboureur et ses enfants, La Fontaine

I-2-6-Le récit

Le récit possède plusieurs acceptions théoriques, il peut être défini en contexte de littérature comme un texte rapporté à la 3^{ème} personne du singulier (il) et dans lequel les personnages n'interviennent pas de manière directe. Mais

¹¹ SIMONET Stéphanie. *Mémo Référence, Vocabulaire de l'analyse littéraire*. France. Ed. Bordas, 2007. P.150.

¹² Texte tiré du manuel scolaire de 2^{ème} A.M. Algérie. Ed. ONPS, (2016/2017). P.118.

comme notre recherche s'inscrit dans un cadre littéraire et linguistique, il semble nécessaire de rattacher la notion du récit à la linguistique énonciative.

Le récit est un mode d'énonciation narrative détaché de la situation d'énonciation. Cette définition ne signifie pas qu'un énoncé relevant du récit n'a pas d'énonciateur, ou de co-énonciateur, de moment et de lieu d'énonciation, mais seulement que la trace de leur présence est effacée dans l'énoncé. Les événements sont présents dans le récit comme se racontant eux-mêmes. A cet effet, Dominique Maingueneau a essayé de rassembler toutes les marques du récit afin de nous l'expliquer :

« Récit est une transmission orale de faits vrais ou imaginaires (...). Il repose sur des choix d'écriture qui lui donnent son identité littéraire : l'énonciation, le point de vue, les formes du discours (narration, description, argumentation), le cadre spatio-temporel. »¹³

Maingueneau nous éclaire les éléments constitutifs d'un récit en évoquant qu'il s'agit d'un choix d'écriture racontant des événements réels ou imaginaires où certains modalisateurs régissent la structure narrative. Voici un exemple :

« *La petite fille poussa une lourde porte et pénétra dans le grenier. Il était immense et presque vide. (...) Le plancher était recouvert d'une floraison de moisissure, ce qui le rendait pareil à la surface d'un étang. (...) Des araignées avaient tissé d'immenses toiles qui remuaient, soulevées par le moindre courant d'air. Mais la petite fille aimait surtout les lucarnes percées au raz du plancher qu'on n'avait peut-être jamais nettoyées mais qui permettaient à la fillette, une fois agenouillée, d'avoir une vue sur une vaste étendue de toits.* »¹⁴

Le Grenier, d'après Dominique Rollin

¹³ SIMONNET Stéphanie. *Mémo Référence, Vocabulaire de l'analyse littéraire*. Paris, Ed. Bordas, 2007. P. 393.

¹⁴ Texte tiré du manuel scolaire de 2 A.M. Algérie, Ed. ONPS, (2016/2017). P. 118.

I-2-7-Le dialogue

On définit généralement le dialogue comme un échange entre deux ou plusieurs personnes. Le *Mémo Références du vocabulaire de l'analyse littéraire* définit le dialogue :

« Le dialogue transcrit un échange de paroles sous la forme d'une suite de répliques au discours directe ou indirecte. On le reconnaît par la présence d'une ponctuation particulière, qui varie suivant qu'il s'agit d'un dialogue de roman ou de théâtre, et par l'utilisation de verbes déclaratifs et de propositions incises dans le roman. »¹⁵

Lorsqu'il s'agit de dialogue dans le roman, ce dernier en distingue quatre types de transcription : « *Il existe quatre types de transcription du dialogue dans le roman : le discours direct, le discours indirect, le discours direct libre, le discours narrativisé* »¹⁶

Cette définition nous permet de déduire l'idée que le dialogue est un discours. Dès lors, déclinons notre vision de dialogue à une vision de discours. Belkacem Bentaifour met l'accent sur la notion de personnage dans le dialogue en disant : « *le dialogue est un texte dans lequel les personnages sont mis en scène ; ils interviennent directement et leurs propos sont rapportés tels quels.* »¹⁷. Nous pouvons prendre l'exemple suivant :

« *Lion, que fais-tu ici ?* » dit le renard avec hardiesse. « *Prends garde à toi, car tu te trouves sur mon territoire.* »

(...)

¹⁵ SIMONNET Stéphanie. *Mémo Référence, Vocabulaire de l'analyse littéraire*. Paris, Ed. Bordas, 2007. PP. 144,145.

¹⁶ Ibid. P.145

¹⁷ BENTAIFOUR Belkacem. *Didactique du texte littéraire*. Alger, Ed. Thala, 2009. P. 18.

« Aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux ? Interroge le lion.

« Prends garde ! Te dis-je. »

« Et pourquoi ? » demande le lion.

« Tout simplement parce que je pourrais bien t'égorger et te dévorer » déclare le renard avec assurance.

« Toi ! Mais tu plaisantes ! » S'exclama le lion stupéfait.

« Pas du tout ! Je suis beaucoup plus fort que toi », dit le renard.

« Comment pourrais-je te croire ? » rugit le lion.¹⁸

Jean Muzi et Gérard Franquin. 19 fables du roi lion

I-2-8-Distinction entre Récit / Histoire / Narration

Au cours des définitions, nous avons constaté que certains concepts ont été invoqués, et nous voulons ici, les éclaircir pour qu'aucun problème terminologique ne nous soit posé ultérieurement.

Récit, histoire et narration, sont le produit d'une même activité dont le but est de raconter des faits vrais ou imaginaires dans un ordre successif, compréhensible et surtout orienté.

L'histoire désigne une série de faits ou d'événement dans le cadre d'un récit, ainsi les circonstances dans lesquelles sont survenus et les personnages dont le narrateur y fait intervenir. Dans la conception traditionnelle, le mot

¹⁸ Texte tiré du manuel scolaire de 2 A.M. Algérie, Ed. ONPS, (2016/2017). P. 76.

Chapitre I

« récit » est synonyme à l'intrigue ou l'aventure tandis que *la narratologie** a bien révisé cette notion en la particularisant.

La narration, est la manière propre à chaque écrivain de disposer ou de raconter ces événements. Elle repose essentiellement sur des choix d'écriture, le choix du système énonciatif (embrayeurs spatio-temporels, embrayeurs subjectifs, etc.).

Le récit quant à lui, est l'ensemble formé par l'histoire et la narration. En somme, nous pouvons conclure cette distinction en apportant cette équation :

$$\text{Récit} = \text{histoire} + \text{narration}$$

Pour conclure, nous rappelons les résultats auxquels nous sommes parvenus dans ce chapitre. Nous pouvons dire que le récit de fiction est classé comme genre littéraire. Néanmoins, cette appellation "*récit fictif*" est en rapport avec les pratiques scolaires étant donné qu'il est dispensé à des apprenants-collégiens étant en phase d'adolescence. Enseigner le FLE par des textes non-littéraires ne veut pas dire qu'il n'y aura pas d'apprentissage ; le seul privilège des textes littéraires est d'enseigner une langue dans toutes ses dimensions, et de donner sens à l'apprenant afin de réagir face aux sentiments des auteurs par un acte créativité.

Aussi, le récit est-il proposé pour travailler sur l'écrit parce que ses caractéristiques relèvent de l'expression écrite, par contre le dialogue est utilisé

* Science qui étudie les mécanismes internes d'un récit pour dégager ses principes de composition.

Chapitre I

comme support didactique pour travailler sur l'expression orale car il revêt les caractéristiques d'intonation.

Dans le chapitre suivant, il nous importe d'approcher notre recherche à l'analyse d'un conte merveilleux et de deux fables : une fable de la Fontaine et une fable d'Esopé, choisis du livre scolaire de 2^{ème} année moyenne où nous montrerons les apports linguistiques que procure le genre fictif en nous basant sur l'analyse linguistique des textes littéraires, ainsi nous verrons la contribution des éléments culturels dans la formation des apprenants du FLE.

Chapitre II

Chapitre deuxième II :

Texte littéraire entre analyse énonciative et apports didactiques

Chapitre II

II-1-Le conte

Le conte est un récit de fiction qui remonte depuis des siècles. C'est un récit racontant des aventures imaginaires. Nous l'avons choisi car nous avons enregistré un bon nombre d'enseignants qui préfèrent l'exploiter comme support didactique. Nous allons ici, d'abord présenter un bref historique de ce genre ; ensuite l'analyser en schéma narratif et quinaire.

II-1-1-Origine et évolution des contes

C'est en Inde que les contes sont nés au III^{ème} siècle, leur tradition était exclusivement par voie orale. Ensuite, ceux-ci ont rejoint la Perse, le premier recueil écrit (Hezar Efsane) a été propagé avec des contes oraux dans le monde arabe grâce aux marchands avides de récits et voulant rompre la monotonie de leurs longs voyages. A partir du VIII^{ème} siècle, les conteurs arabes ont commencé à s'intéresser à la traduction des contes (Hezar Efsane) où ceux-ci ont connu des adaptations et des modifications en fonction de la culture et de la religion, c'est ce qu'on appelle l'arabisation des contes. En Europe, Antoine Galland a commencé à traduire les contes des *Mille et Une Nuits*, il a écrit une publication de 12 tomes entre 1702 et 1717. Dès lors, les contes commencent à connaître des adaptations progressives pour les enfants à partir de la traduction de Galland, des illustrations, des mises en musique et des adaptations au cinéma.

II-1-2-Pourquoi exploiter le conte en classe de FLE ?

Les contes sont des textes où règne le véritable modèle de l'imaginaire enfantin, ils racontent des histoires autour des héros ou des héroïnes et les péripéties qu'ils mènent. Ce genre construit d'actions imaginaires répondant aux

Chapitre II

règles de la narration, respecte un enchaînement logique par rapport à la succession des actions, c'est ce qui lui donne l'aspect d'un récit fictionnel ; il est fictif tout comme un autre texte littéraire (roman, nouvelle, théâtre, etc.), mais il choisit les éléments plus près de l'imaginaire enfantin : voilà ce qui le caractérise d'un conte. De surcroît, les actions d'un conte, qu'elles soient accomplies par des animaux ou d'autres, elles renvoient à l'homme car ce procédé d'écriture n'est que d'ordre métaphorique et le message s'adresse directement à notre intelligence. Chaque époque, a ses voies pour écrire la littérature, certains discutent les vices humains par le biais des animaux, d'autres les discutent carrément de manière dénotative par l'homme.

Nous trouvons utile d'utiliser comme support didactique les contes imaginaires, car leur contenu est plus proche de l'imagination des enfants. Surtout en deuxième année moyenne, les élèves sont en phase de début d'adolescence, et il faut aborder avec eux des sujets traitant des valeurs humaines. Aussi, lorsque les apprenants sont-ils impliqués dans le contenu, l'apprentissage de la langue est garanti, c'est ce que nous verrons plus tard.

Nous nous sommes entretenus avec un psychologue sur le contenu didactique du manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne, dispensé aux apprenants-collégiens, et il a souligné deux anomalies : *contenu/psychologie des apprenants*, on se demanderait si des apprenants entre 13 ans et 14 ans sont des enfants ou adolescents ! Il serait plus efficace d'adapter ces textes et de proposer ce contenu avant l'adolescence, car l'enfance est la phase de pleine imagination, et les collégiens sont en phase d'adolescence et non pas d'enfance, Pierre Daco, psychologue l'explique :

« L'enfance est le domaine privilégié de l'imagination, de la fabulation, des fantasmes et, souvent, de "la perversité polymorphe" : l'enfant est incapable de distinguer le bien du

Chapitre II

mal et de prévoir des éventuelles conséquences morales et sociales de ces déclarations. »¹⁹

Selon Pierre Daco, l'enfance est la période durant laquelle l'imagination des enfants se développe, c'est aussi une phase où les enfants ne distinguent pas certaines notions morales, ils sont en confusion totale entre les vertus et les vices. A ce stade, ils ont besoin d'être aidés à découvrir les bonnes qualités humaines et éviter les défauts, de préférence avant la phase d'adolescence, car s'ils ne sont pas munis de valeurs à l'avance, ils peuvent certainement encourir des comportements vicieux ou même dangereux. De même, Belgacem Bentaifour, didacticien, partage la même opinion de ce psychologue : « *le rôle de l'enseignant étant aussi d'éduquer l'enfant auquel il a affaire, il doit lui proposer des textes qui exaltent les vertus, les qualités morales, les bons et les beaux sentiments.* »²⁰

Le problème qui se pose est de se demander si les apprenants en 2^{ème} année moyenne sont des enfants ou des adolescents. Nous ne voulons pas ici avancer une réponse à ce questionnement afin de ne pas impliquer d'autres considérations théoriques qui risqueraient de bifurquer notre recherche, nous voulons juste insinuer que l'enseignement de ce genre de textes commence de préférence dès l'enfance.

II-1-3-Présentation du conte merveilleux : *Aladin et la lampe merveilleuse*

Le conte *Aladin et la lampe merveilleuse* trouve son origine dans les contes de *Mille et Une Nuits* représentant un héritage originaire de la

¹⁹ DACO Pierre. *Psychologie et liberté intérieur*. Belgique. Ed. Marabout. 1990. P. 17

²⁰ BENTAIFOUR Belgacem. *Didactique du texte littéraire*. Alger. Ed. Thala. 2009. P.97

Chapitre II

littérature arabe. La discussion de son origine a fait une grande polémique, néanmoins celle-ci ne nous intéresse pas dans ce travail de recherche. *Les Nuits* appartiennent au monde imaginaire souvent réduit par les aventures d'*Aladin*, de *Sindbad* et d'*Ali Baba*. Il existe un très grand nombre de versions des *Nuits* ; ce conte étant choisi comme corpus d'étude se trouve en différentes adaptations en fonction de la culture et la religion, néanmoins, il conserve son aspect de l'imaginaire collectif des contes. A cet effet, nous avisons nos lecteurs de la possibilité de trouver d'autres analyses de schéma narratif étant donné que nous avons respecté la version contenue dans le manuel scolaire comme suit :

« Il était une fois, dans le lointain pays d'Orient, une veuve qui vivait avec un fils du nom d'Aladin. Ils étaient très pauvres, et pendant que sa mère se fatiguait au travail, Aladin passait son temps à vagabonder avec les enfants de son âge.

Un après-midi, alors qu'il jouait avec ses amis sur la place du village, un mystérieux étranger s'approcha de lui. L'homme était richement vêtu ; il portait un turban orné d'émeraudes et de saphirs, sa petite barbe noire faisait ressortir l'étrange éclat de ses yeux qui étaient plus sombre que le charbon.

-N'es-tu pas Aladin, fils de Mustapha le tailleur ? dit l'homme.

-Oui, monsieur, c'est bien moi, répondit Aladin.

-Mon garçon aimerais-tu gagner beaucoup d'argent...cent roupies ?

-Oh ! Oui, monsieur ! Je ferais n'importe quoi pour ramener autant d'argent à ma mère !

Chapitre II

-Alors écoute Aladin, il te suffira de passer par une trappe trop petite pour moi et me rapporter une vieille lampe.

Aladin suivit donc l'homme à la barbe noire jusqu'à un endroit très éloigné du village. Ils soulevèrent une lourde pierre et le garçon svelte et agile, se faufila par l'étroite ouverture. Quelques marches s'enfonçaient dans le sol. L'homme retira l'anneau qu'il portait au doigt et le tendit à Aladin :

-Mets cet anneau, il te protégera du danger.

Au bas des marches, Aladin découvrit une grande caverne. Elle était remplie de coffres, de jarres en or qui débordaient de bijoux, des arbres croulant sous le poids des fruits en pierres précieuses, de grandes coupes pleines de diamants et de perles de nacre : un trésor immense !

Aladin fut soudain tiré de sa stupeur par une voix qui criait :

-La lampe, la lampe Aladin, apporte-moi la lampe !

Le garçon regarda tout autour de lui et finit par apercevoir une vieille lampe à huile posée sur un coffre. Elle semblait bien terne au milieu de toutes ces richesses. Pourquoi l'étranger voulait-il cette lampe sans valeur alors que la caverne refermait un immense trésor ? C'était sans doute un magicien...

Aladin, inquiet, prit la lampe et remonta lentement vers la surface.

Vas-tu te dépêcher ! reprit l'homme, donne-moi la lampe !

-Aidez-moi à sortir, répondit Aladin.

Chapitre II

-Donne-moi la lampe d'abord ! Hurla l'étranger.

Inquiet, Aladin mit la lampe dans sa poche et redescendit les marches sans répondre.

-Et bien puisque tu t'y plais tant, reste ici pour l'éternité !

Et, de rage, l'homme fit rouler la lourde pierre sur l'étroite ouverture.

Perdu, seul dans le noir, Aladin se tordait les mains de chagrin et de désespoir.

Soudain l'anneau qu'il portait au doigt se mit à briller. Une importante créature apparut, avec des yeux comme des flammes. Il était plus grand qu'un géant. Sa voix fit trembler la caverne

-Je suis le génie de l'anneau. Parle et j'obéirai !

-Je veux rentrer chez moi, murmura Aladin.

Aussitôt, Aladin se trouva auprès de sa mère, à qui il raconta son étrange aventure. Comme elle refusait de le croire, le garçon lui donna la vieille lampe. Alors, tout en l'écoutant, elle commença à astiquer la lampe pour lui donner un peu d'éclat pour pouvoir la revendre au marché.

Quand elle eut frotté trois fois, il sortit de la lampe, au milieu d'une épaisse fumée, un autre génie encore plus effrayant que celui de l'anneau.

-Je suis le génie de la lampe, parle et j'obéirai !

A partir de ce jour, Aladin et sa mère ne manquèrent plus de rien. Quelques fussent leur désirs, le génie les exauçait sur le champ. Ils

Chapitre II

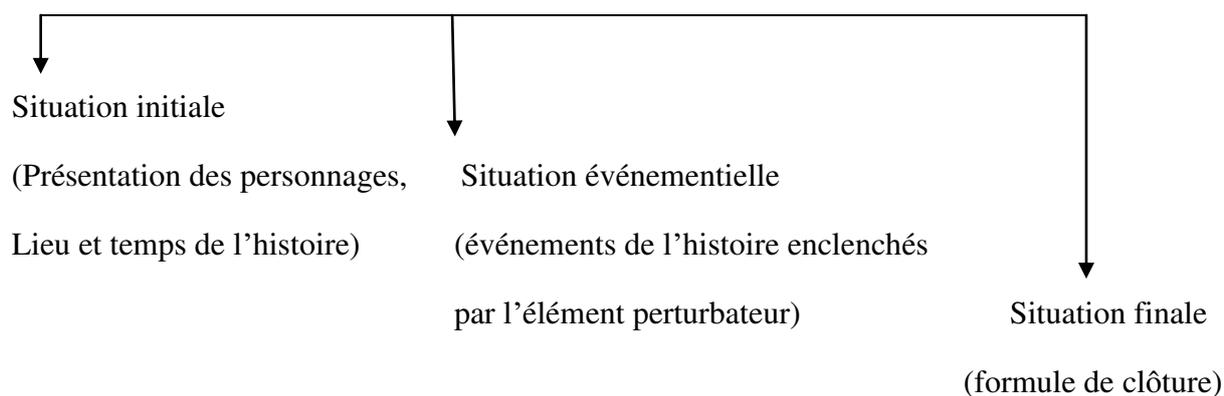
devinrent même les personnes les plus riches et les plus généreuses de la région. »²¹

D'après les contes des Mille et Une Nuits

II-1-4-Analyse du schéma narratif du conte

Rappelons que ce conte pourrait exister en d'autres versions, cela dépendra de la culture, la religion et de la société. Donc, il est adapté à des fins de formation précises. En fait, nous l'avons pris tel quel du livre scolaire de deuxième année moyenne où certaines actions ou faits du récit pourraient ne pas exister et l'être dans d'autres versions, car, toute société respecte ses pratiques sociales de références. Et par souci d'adaptation, les concepteurs de programmes (noosphère)* doivent prendre en compte les enjeux sociaux dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

De prime abord, nous voulons aborder ici les différentes situations du conte, ensuite, nous l'analyserons selon deux types de schéma : un schéma narratif et un schéma quinaire. D'abord, présentons brièvement son schéma narratif de la façon suivante :



²¹ Conte tiré du manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne. Ed. ENPS. (2016/2017). PP.139-140.

* Ensemble d'acteurs intervenant à l'intersection du système d'enseignement et de la société.

Chapitre II

Ce conte s'articule comme tous les contes de manière classique, il comprend trois situations : une situation initiale, une situation événementielle et une situation finale.

Situation initiale

Le conte *Aladin et la lampe merveilleuse* commence par une situation initiale indiquée par la formule d'ouverture (introdutive), en l'occurrence *il était une fois*, cette formule indique que le temps du moment de l'histoire fictionnelle est très ancien ; celle-ci peut être remplacée par différentes formules introductives (jadis, il y a très longtemps, au temps où les animaux parlaient, etc.). Elle est une partie constitutive de la situation initiale. Le lieu de l'histoire est indiqué *dans le lointain pays d'Orient*, juste après la formule d'ouverture. Le temps et le lieu de l'histoire se juxtaposent au début du récit.

La situation initiale présente des personnages fictifs, ici *la veuve* et son fils *Aladin*, et ses *amis* que représente l'énoncé *avec les enfants de son âge*. Cette partie nous informe de la position sociale des personnages *il était très pauvres*. En bref, le début du conte se caractérise par une stabilité événementielle.

Situation événementielle

Enclenchée par un élément perturbateur « *un après-midi, alors qu'il jouait avec ses amis sur la place du village, un mystérieux étranger s'approcha de lui* », la situation des événements est marquée par la présence des actions nécessaires et constitutives d'une histoire, sans celle-ci le conte n'aurait plus de force. Dans cette phase, description et narration s'entrelacent, des fonctions narratives cardinales et des fonctions narratives secondaires s'alternent, ce qui donne progression au récit fictif.

Dans cette partie, nous repérons une séquence *dialogue* entre Aladin et l'homme étranger, ce qui donne de plus en plus, une vitalité aux actions du

Chapitre II

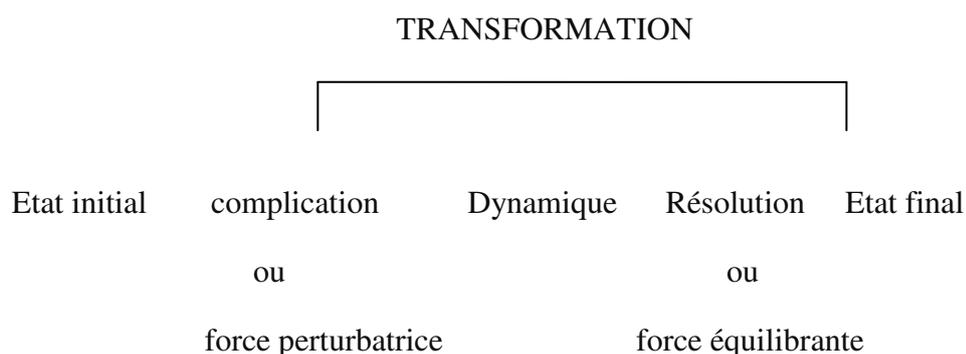
récit, comme étant faits se déroulant au moment où l'on raconte le conte ; ceci, nous le montrerons clairement dans l'analyse énonciative et son apport en FLE.

Situation finale

Marquée par une brièveté, la situation finale est insinuée par une formule de clôture, en l'occurrence « *A partir de ce jour* », pouvant être remplacée par d'autres (finalement, à dater de ce jour, c'est ainsi que, etc.) afin de donner fin au récit. Dans celle-ci, on évoque la situation sociale et financière « *Ils devinrent même les personnes les plus riches et les plus généreuses de la région* » auxquelles sont parvenus Aladin et sa mère après avoir découvert le secret de la lampe merveilleuse.

II-1-5-Le schéma quinaire

Il existe des chercheurs -dont Greimas et Larivaille- ayant proposé des modèles d'analyse des contes à partir d'un schéma appelé quinaire ou *canonique* ; ils proclament que le récit est fondé sur la *super-structure* suivante²² :



Afin de repérer le schéma quinaire, il est important de suivre ce qu'on appelle en narratologie, la loi de brièveté, dit autrement, dans un récit, il existe des personnages qui accomplissent des actions fondatrices de l'*histoire*, elles sont souvent indiquées lorsqu'un *héros* intervient dans l'*intrigue* du conte, ce

²² Reuter Yves. Op cit. , P. 47.

Chapitre II

sont des actions à partir desquelles tout le récit peut être résumé. En revanche, il existe des actions facultatives qui fabriquent les détails du récit ; leur attribuer le qualificatif de facultatif ne signifie pas qu'elles n'ont pas de rôle, au contraire, elles peuvent apporter des informations sur des lieux, des moments et des personnages, ce qui rend le récit plus attrayant. A cet effet, Roland Barthes les distingue avec des exemples :

« Les fonctions cardinales (ou noyaux), essentielles pour l'histoire, qui ouvrent et concluent les grandes incertitudes du récit (par exemple, les moments où le héros risque sa vie), et les catalyses, qui remplissent de façon secondaire l'espace entre les premières (par exemple, les moments où des personnages allument une cigarette ou bien boivent un verre).²³

Le schéma quinaire du conte *Aladin et la lampe merveilleuse* est le suivant :

Etat initial

Tout est stable, dans le lointain pays d'Orient, une veuve vivait avec son fils *Aladin*, ils étaient pauvres ; pendant que la mère s'éreintait dans le travail, son fils *Aladin* passait tout son temps avec des vagabonds de son âge.

Complication (force perturbatrice)

La perturbation de l'histoire est enclenchée par un élément perturbateur : « *Un après-midi, alors qu'il jouait avec ses amis sur la place publique, un mystérieux étranger s'approcha de lui* ». Dans cette étape, on présente le portrait de l'homme par le biais de la description.

²³ REUTER Yves. Op. cit. P. 49.

Chapitre II

Dynamique

Après que l'homme a donné un anneau magique à Aladin et lui a demandé de s'introduire dans la grotte contre une somme d'argent, l'aspect dynamique des événements se manifeste ; Aladin s'infiltré dans la grotte, découvre un trésor immense, s'étonne du fait que l'homme s'intéresse à la lampe merveilleuse au lieu du trésor et découvre que c'est un magicien. Le magicien demande à Aladin de lui donner la lampe avec insistance, cependant, le héros Aladin refuse cette demande. L'homme ferme la grotte avec une lourde pierre et s'en va croyant que le fils allait mourir. Soudain, il sort de l'anneau un géant exhaussant les vœux, Aladin lui demande de le faire retourner à sa maison. Aussitôt l'enfant s'y retrouve, il raconte l'histoire à sa mère et lui donne la vieille lampe.

Résolution

La mère a astiqué la lampe pour lui donner un éclat et afin de la revendre, un géant exhaussant les vœux sort de celle-ci.

Etat final

Nous constatons un retour à la normale (équilibre). L'expression à *partir de ce jour* annonce un recommencement de la stabilité consistant à l'état de richesse à laquelle sont parvenus Aladin et sa mère, du fait que la lampe leur a exhaussé le rêve de devenir riches.

Notre analyse suit la simplicité du récit et ne montre généralement que les actions marquantes, d'où le principe de Reuter « la loi de brièveté impose de ne conserver pratiquement que les *fonctions cardinales*. »²⁴. Par exemple, le portrait du personnage : « *L'homme était richement vêtu ; il portait un turban orné d'émeraudes et de saphirs, sa*

²⁴ Reuter Y. Op cit. , P. 51.

Chapitre II

petite barbe noire faisait ressortir l'étrange éclat de ses yeux qui étaient plus sombre que le charbon », ne constitue pas un maillon essentiel à la structure de base du récit.

II-1-6-Structure narrative élémentaire en didactique du conte

Le conte est un récit de fiction qui possède plusieurs caractéristiques comme tout autre texte littéraire, notre recherche ne peut pas déployer toutes ses manœuvres pour les étudier, nous nous bornerons ici à étudier une caractéristique commune à tout récit de fiction. Quand l'enseignant choisit comme support didactique un texte littéraire à l'image d'un conte, il ne doit pas perdre de vue qu'il installe chez son apprenant une compétence essentielle en matière de littérature ; un récit contient une intrigue née d'une succession d'actions respectant une structure narrative. Comme nous l'avons vu ci-haut, un conte est un récit qui respecte un schéma narratif. Pour être compris, des temps, des lieux et des personnages doivent être bien choisis, le lexique et les structures syntaxiques doivent être en rapport avec le registre et la forme littéraire. Il faut préciser qu'on ne peut pas entreprendre une analyse approfondie de la structure du récit avec les élèves de cet âge : l'objectif poursuivi est la perception de structure narrative élémentaire. Par exemple, il doit avoir des notions simples sur les différentes étapes d'un conte, Les contes de Perrault, à titre d'exemple.

A ce niveau, l'apprenant n'est pas sensé retenir les détails de la narration, ce qui l'attire le plus est l'histoire qui doit être imaginaire et attrayante. Pour cela, le choix des histoires comme les contes pour les élèves n'est pas fortuit.

Chapitre II

II-1-7-Objectifs de l'enseignement des textes fictionnels

Les enseignants exploitent régulièrement avec leurs apprenants, des textes fictionnels, durant chaque séquence du projet (manuel de 2 A.M), pour travailler les quatre compétences. Selon Belkacem Bentaïfour, l'enseignement de ces textes vise plusieurs objectifs spécifiques débouchant en principe sur des objectifs généraux. Nous allons donc étudier ces objectifs²⁵ comme suit :

II-1-7-1-Les objectifs linguistiques

Il s'agit ici de l'exploitation des textes dans la perspective de l'acquisition des connaissances linguistiques et culturelles :

Le niveau du lexique

Dans le cycle moyen, l'enseignant doit aider l'élève à développer ses connaissances dans le domaine du vocabulaire, en travaillant dans plusieurs directions : un enrichissement en surface, consistant en un accroissement quantitatif du stock lexical de l'apprenant. Ces textes permettent de travailler dans cette perspective, puisqu'ils donnent l'occasion de découvrir un vocabulaire thématique, lié au sujet abordé, par exemple, dans le conte, le lexique du merveilleux. Dans cette phase, il s'agit de préparer les apprenants à bien renflouer leur bagage lexical afin de pouvoir s'approprier des structures syntaxiques, utiles non seulement à la communication, mais aussi à la production écrite.

²⁵ Nous nous sommes inspirés des objectifs de BENTAÏFOUR Belkacem. *Didactique du texte littéraire*. Alger, Ed. Thala, 2009. PP. 72-80.

Chapitre II

Le niveau de la syntaxe

Le texte fictif est constitué de structures syntaxiques singulières, qui par elles-mêmes, fait la singularité des phrases choisies. Ceci permet aux apprenants de s'en servir dans la pratique de la communication orale ou écrite, pour la production de n'importe quel type de message. Ce genre permet aussi aux apprenants de mettre en relation des notions syntaxiques qui ne prennent de valeur que l'une par rapport à l'autre. Au niveau de la syntaxe, l'apprenant découvre de nouvelles structures narratives appartenant au récit ; il pourra donc différencier entre les séquences cardinales qui constituent des fonctions charnières, et les séquences secondaires (ornementales) susceptibles d'être supprimées sans modifier le sens du récit de base. A ce niveau, il peut de même s'approprier de nouvelles phrases et les réinvestir dans des productions personnelles.

II-1-7-2- Les objectifs de formation

Les objectifs formatifs consistent en l'acquisition des connaissances procédurales pouvant servir l'apprenant dans les situations scolaires et extrascolaires en développant son savoir-faire, ainsi que son savoir être. Selon Belkacem Bentaifour cette formation peut s'effectuer en quatre niveaux :

Le niveau méthodologique

A ce niveau, l'apprenant développera des compétences techniques de savoir-faire, il pourra par exemple, en lisant un texte littéraire, différencier une séquence narrative d'un dialogue et repérer les différents types de descriptions (chronologique, topographique et portrait). Nous signalons, qu'à ce niveau, l'apprenant pourra acquérir

Chapitre II

plusieurs habiletés en méthodologie textuelle, mais nous nous limitons ici à ne voir que celles appartenant au texte littéraire.

Le niveau intellectuel

L'objectif ici est de développer chez les apprenants la pratique d'opération mentale, et leur faire prendre conscience des caractéristiques des différents discours. Nous pouvons leur demander, au cours de la séance, d'effectuer certaines opérations : repérer un personnage, un objet, une idée, un articulateur logique ; relier des personnages imaginaires à des actions ou des objets, à des caractéristiques ; retrouver les différentes situations du conte, les éléments qui le constituent, résumer les principaux points du développement, exprimer un point de vue, imaginer une fin au conte, etc.

Le niveau moral

Le rôle de l'enseignant étant aussi d'éduquer l'enfant auquel il a affaire : il doit lui proposer un savoir discutant les valeurs, il doit lui proposer des textes qui exaltent les vertus, les qualités morales, les bons et les mauvais sentiments.

Il devra alors proposer des contes qui mettent en scène des héros positifs, susceptibles de constituer des modèles pour l'apprenant, qu'il pourra ensuite imiter sans risquer de verser dans des déviations.

Le niveau esthétique

La fréquentation de la littérature enfantine doit aussi former le goût esthétique de l'élève, c'est-à-dire lui apprendre à trouver du plaisir dans la lecture et par la lecture. La fable par exemple, constitue un texte bien écrit, elle touche le lecteur par le choix des mots, des structures

Chapitre II

syntaxiques, du rythme et des sonorités. Si l'apprenant est ainsi entraîné à apprécier la littérature de qualité, il saura aimer la lecture et s'approprier de plus en plus le goût esthétique des œuvres littéraires.

II-1-7-3-Les objectifs culturels

On parle d'objectifs culturels quand on vise à accéder aux faits de la culture que peut véhiculer le texte fictif, de manière adaptée, et qui permet de lui inculquer les notions humaines dans le cadre d'une civilisation précise (la fable). En effet, le texte n'est pas constitué uniquement de structures syntaxiques et lexicales, il véhicule aussi une vision du monde, ces objectifs peuvent s'exprimer sur plusieurs niveaux, nous citons le plus important :

Le niveau interculturel

L'apprenant du FLE, en plus de sa propre culture, pourra par le biais de la lecture des textes littéraires avoir accès à la culture de l'autre, élargir son esprit et penser dans une autre langue.

II-2-La fable

La fable est un récit fictif écrit en prose ou en vers où les animaux deviennent des personnages ressemblant à l'homme. La fable cache en elle une morale sous le voile de la fiction, elle cherche à transmettre une vérité. Nous l'avons choisie comme corpus d'analyse, car quelques enseignants en ont jugée un intérêt pédagogique.

II-2-1-L'exploitation du poème en classe de FLE

La poésie a été depuis longtemps, et est pour toujours un genre noble. Dans la fable *Le laboureur et ses enfants*, La Fontaine a doté son écrit de certains pouvoirs spécifiques lui conférant d'emblée le statut

Chapitre II

d'artiste promis à la postériorité. La forme du discours poétique constitue le ressort de la puissance et de la beauté poétique. La Fontaine, comme tous les autres poètes, a voulu franchir les barrières de la langue, il est hors du langage ; il perçoit autrement les mots comme s'ils n'appartenaient pas à l'espèce humaine, et essaye de leur donner une vitalité extraordinaire.

Pour cela, nous trouvons que proposer des fables à des apprenants de FLE, suscite leur intérêt dans enseignement/apprentissage ; le poème n'est pas une simple construction phrastique anodine, au contraire, il s'agit d'une structure très complexe où le langage poétique accorde une place prépondérante au signe linguistique.

Le rythme, la sonorité, la musicalité et la thématique du poème lui octroient une place singulière. Ainsi, il est très important de choisir des pièces de poème pour les apprenants en classe du FLE : en lisant, par exemple, la fable *Le laboureur et ses enfants*, l'apprenant, grâce à un lexique simple et bien accompli, peut bénéficier de nouveaux mots, des constructions phrastiques et des valeurs culturelles ou interculturelles et se les approprier au fur et à mesure de l'apprentissage. L'enseignant demande à l'apprenant de lire la morale, tout en essayant de l'impliquer dans le fond du récit, cela développe en lui l'intérêt d'apprendre, et la langue et la culture, sans pour autant lui dispenser des leçons sur l'éducation civique, il peut lui enseigner la valeur du travail, avoir le sens de la responsabilité, ne pas toujours dépendre des autres et les qualités que doit avoir chaque citoyen. Aussi, peut-il lui enseigner la véritable langue en dehors de toute pratique exagérée (inflation des cours de vocabulaire et de grammaire).

Chapitre II

Choisir une fable classique, constitue une cheville ouvrière pour la facilité de l'enseignement/apprentissage du FLE. Un enseignant apporte tant de choses en fournissant moins d'effort : il peut enseigner des points de langue (grammaire, vocabulaire, orthographe, production/expression écrite, etc.), et enseigner des morales (générosité, probité, valeurs humaines, etc.).

En somme, les apprenants apprennent le sujet ou le thème contenu dans le support qui les intéresse ; ils sont curieux et à la recherche permanente d'un modèle à suivre. En effet, le choix du thème de la fable est très déterminant, l'enseignant doit choisir une fable qui inculque la bonne leçon morale, et qui contient les points de langue utiles dont les apprenants s'en serviront au terme du projet.

II-2-2-Structure et analyse énonciative du récit (la fable)

Comme nous l'avons déjà montré, la fable rentre dans le cadre du récit fictif. Nous analysons un récit à travers une structure canonique de macropropositions successives : une situation initiale (ou orientation), une complication (ou nœud), une action, une résolution (ou dénouement), situation finale, et enfin une morale. Analysons donc ce récit fictif, en l'occurrence la fable de La Fontaine *Le laboureur et ses enfants* :

Travaillez, prenez de la peine : (1)

C'est le fonds qui manque le moins.

Un riche laboureur, sentant sa mort prochaine,

Fit venir ses enfants, leur parla sans témoins.

Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage (5)

Chapitre II

Que nous ont laissé nos parents.

Un trésor est caché dedans.

Je ne sais pas l'endroit ; mais un peu de courage

Vous le fera trouver, vous en viendrez à bout.

Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'Oût. (10)

Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place

Où la main ne passe et repasse.

Le père mort, les fils vous retournent le champ

Deçà, delà, partout ; si bien qu'au bout de l'an

Il en rapporta davantage. (15)

D'argent, point de caché. Mais le père fut sage

De leur monter avant sa mort

Que le travail est un trésor.²⁶ (18)

La Fontaine

Cette fable est constituée d'un ensemble de vers qui, à l'origine sont des phrases cohérentes donnant un texte poétique. Appelons ce texte une séquence. La séquence est composée d'une série de propositions, et constitue à son tour l'un des constituants d'une unité supérieure dont la plus élevée est l'ensemble du texte. Selon Jean Michel Adam : « Une séquence contient des éléments placés sur deux niveaux distincts : celui des micro- et celui des macropropositions ».²⁷

²⁶ Fable tirée du manuel scolaire de 2 A.M. Edi. ENPS. (2016/2017). P. 86.

²⁷ MAINGUENEAU Dominique. *Linguistique pour le texte littéraire*. France. Ed. Armand Colin, 2005. P. 181.

Chapitre II

Les macropropositions se décomposent en propositions élémentaires appelées micropropositions. Si nous analysons cette séquence à deux niveaux, c'est parce qu'elle (la fable) n'est pas une succession de phrases, mais une unité globale :

« Travaillez, prenez de la peine : » deux verbes conjugués au présent de l'impératif et un COD, est une macroproposition constituée de trois (03) micropropositions :

« *Travaillez* » → micro-proposition 1

« *prenez* » → micro-proposition 2

« *de la peine* » → micro-proposition 3

Nous notons que chaque micro-proposition est une unité minimale pourvue de sens, faisant partie de la macro-proposition. En suivant le même procédé d'analyse, nous concluons que dans la narration, les propositions se regroupent à l'intérieur d'unités plus vastes, dans la mesure où chacune de ces macropropositions joue un rôle particulier dans le développement du récit.

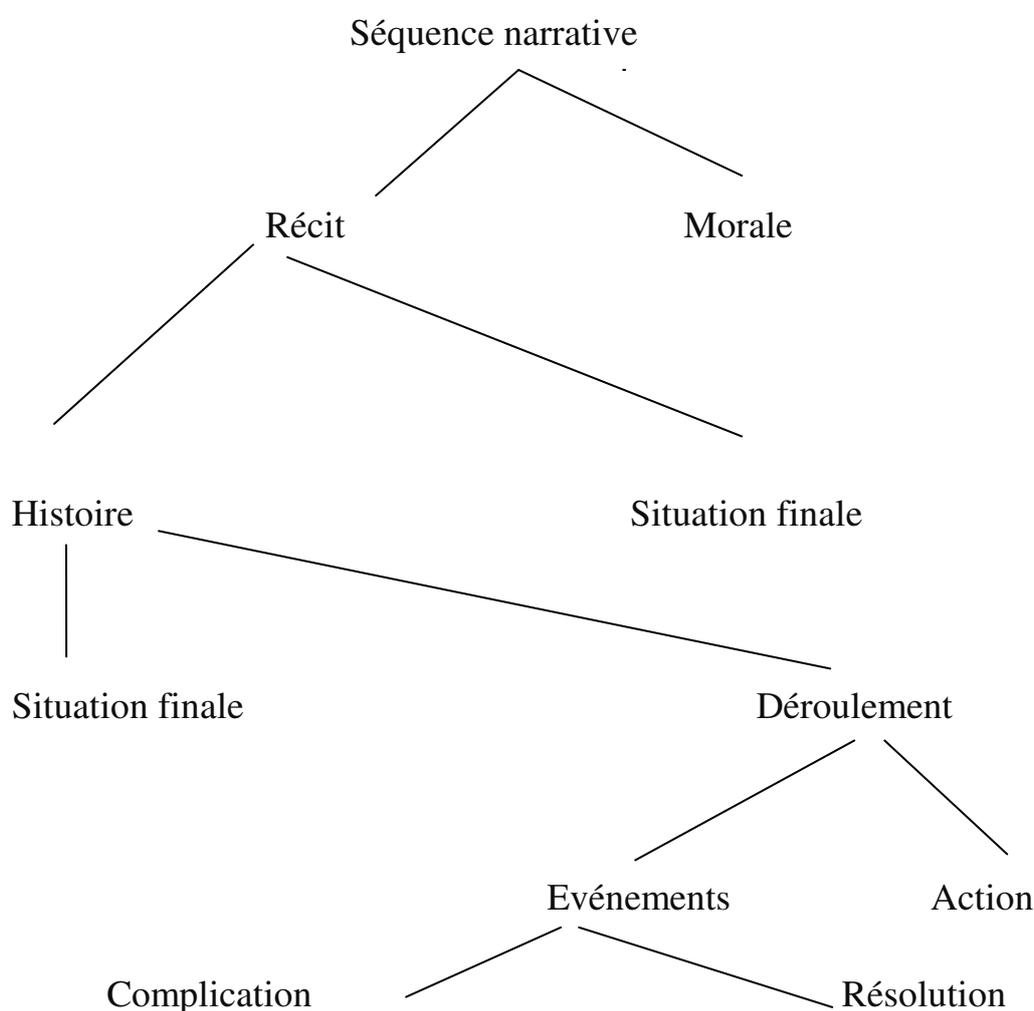
La complication du récit de cette fable, correspond au déclenchement de l'action et de la résolution à sa fin ; ainsi dans cette fable, le nœud réside dans le fait que le père met en garde ses enfants contre la vente de l'héritage (la terre) et leur confirme qu'un trésor était caché dedans. Le déclenchement du récit est insinué par la morale de cette fable :

« Travaillez, prenez de la peine :

C'est le fonds qui manque le moins. »

Chapitre II

Le développement du récit de cette fable est en quelque sorte, aspiré par sa morale qui lui confère un sens global et permet de lui donner sens. Nous constatons que l'enchaînement de l'ensemble de macropropositions produit, en effet, une structure textuelle cohérente. Dominique Maingueneau nous explique que la linéarité de surface des macropropositions du récit- dans lequel nous pouvons inclure cette fable-, cache en réalité le caractère hiérarchisé de la narration, et propose de les répartir sur divers niveaux²⁸ :



²⁸ MAINGUENEAU Dominique. Op. cit. P. 183.

Chapitre II

En nous appuyant sur le schéma ci-dessus, nous distinguerons :

La Situation initiale (vers 3 et 4) ;

La Complication (vers 5 à 12) ;

L'Action (vers 13) ;

La Résolution (vers 14 et 15) ;

La Situation finale, morale du récit proprement dit (vers 16, 17 et 18) ;

La Morale de la fable (vers 1 et 2).

En analysant la fable, nous constatons qu'il y a un lien de complémentarité et d'interdépendance entre les vers (1 et 2) et (16, 17 et 18). Du point de vue sémantique, la morale de la fable est en relation avec la morale du récit, autrement dit, la situation finale de la fable, cherche à confirmer la morale introduisant le récit.

II-2-3-Analyse du plan énonciatif de la fable « *Le laboureur et ses enfants* »

Pour bien éclairer notre étude, nous avons succinctement défini dans le 1^{er} chapitre les deux systèmes d'énonciation, « Discours » et « Récit », et avons donné un exemple pour chacun. Intéressons-nous ici, à l'analyse du plan d'énonciation de la fable.

En essayant de faire le repérage des plans énonciatifs « discours » et « récit », nous avons constaté que les deux sont à la fois mêlés dans toute la structure narrative. « Récit » et « discours » forment un enchaînement narratif et apportent une hétérogénéité énonciative à la structure du récit ; Dominique Maingueneau nous confirme ce phénomène linguistique :

Chapitre II

« “ Récit” et “discours” sont des concepts linguistiques qui permettent d’analyser des énoncés ; ce ne sont pas des ensembles de textes. Rien n’interdit à un même texte de mêler ces deux plans énonciatifs. C’est d’ailleurs la situation la plus courante »²⁹

Maingueneau explique que dans un même énoncé, *discours* et *récit* peuvent s’imbriquer, et qu’aucun écrivain ne peut échapper à ce mode d’écriture. En somme, il est inévitable de séparer l’un de l’autre. Ce phénomène est très visible dans les textes littéraires*.

II-2-4-Segmentation du plan énonciatif : *récit / discours*

Pour bien analyser le système énonciatif de la fable, nous allons la segmenter en plans, et analyser chacun indépendamment de l’autre :

Le 1^{er} plan

La structure du récit est introduite par une morale :

« Travaillez, prenez de la peine :

C’est le fonds qui manque le moins »

(*Travaillez* et *prenez*) sont deux verbes conjugués au présent de l’impératif. En interprétant autrement l’énoncé, l’énonciateur (le laboureur) pourrait sans complication s’adresser à son énonciataire (ses enfants) comme suit : « vous travaillez et prenez de la peine ». Du coup, nous avons le « *je* » implicite de l’énonciateur et le « *tu* » explicite de l’énonciataire « *vous* ». Dans cet énoncé, le « *je* » est le corrélat de

²⁹ Dominique M. op. cit., P.55.

* Voir chapitre 1 : la notion d’énonciation dans la littérature.

Chapitre II

« *tu* » et vice versa, et nous avons un mode de présentation renvoyant à la structure du « *discours* ».

Le 2^{ème} plan

« Un riche laboureur, sentant sa mort prochaine,

Fit venir ses enfants, leur parla sans témoins. »

Le temps de base du récit est le passé simple ; cet énoncé est un plan non-embayé, il s'agit d'une relation* de faits par l'usage de tiroir de l'*aoriste* (passé simple). En fait, Nous avons un participe présent et deux verbes conjugués au passé simple :

sentant → le participe présent du verbe *sentir*

En essayant d'analyser linguistiquement la valeur que détient le participe présent « *sentant* » dans son énoncé, il s'est avéré qu'il aurait accepté comme substituant, le verbe « *sentir* » conjugué au passé simple avec la 3^{ème} personne du singulier comme suit :

Un riche laboureur, sentit sa mort prochaine

Du point de vue temporel, l'utilisation du participe présent « *sentant* » donne plus de valeur au procès de l'action de sentir ; « *sentant* » s'interprète en effet comme « en ce moment, il sent la mort lui venir ».

L'utilisation du participe présent « *sentant* » n'exclut pas l'idée que l'énoncé soit un récit vu qu'il y a une prédominance du *passé simple* :

* Ici, il s'agit du nom de la nominalisation du verbe *relater*.

Chapitre II

fit→ le verbe *faire* au passé simple

parla→ le verbe *parler* au passé simple

En énonciation, « *le récit dispose d'un éventail de tiroirs beaucoup plus limité, puisqu'il fonctionne sur deux paradigmes : le passé simple et l'imparfait* »³⁰, affirme, Dominique Maingueneau. L'utilisation du passé simple nous a permis facilement de déceler qu'il s'agit ici, d'un plan non-embryé. Ce temps passé permet d'enchaîner la narration de faits susceptibles de courtoisie, de relation, se succédant au fur et à mesure de l'histoire*. A ce propos, Roland Barthes nous éclaire : « *Par son passé simple (le récit), le verbe fait implicitement partie d'une chaîne causale, il participe à un ensemble d'actions solidaires et dirigées* »³¹. Ces événements sont achevés et n'ont aucune relation avec la situation et les circonstances de leur énonciation.

Le 3^{ème} plan

« Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage (5)

Que nous ont laissé nos parents. (6)

Un trésor est caché dedans. (7)

Je ne sais pas l'endroit ; mais un peu de courage (8)

Vous le fera trouver, vous en viendrez à bout. (9)

Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'Oût. (10)

³⁰ Dominique M. op cit. P. 49.

* On entend par *histoire* ici, le *récit* proprement dit.

³¹ Ibid., P. 59.

Chapitre II

Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place (11)

Où la main ne passe et repasse. » (12)

Procédons d'abords au repérage des embrayeurs temporels dans le tableau suivant :

Le présent de l'impératif	Le présent de l'indicatif	Le passé composé	Le futur simple	Le futur antérieur	Le présent passif	Le mode infinitif
Gardez	Dit	ont laissé	Fera	Aura fait	est caché	vendre
Remuez	sais		viendrez			trouver
Creusez	passe					
Fouillez	repasse					
Bêchez						
Laissez						

Après avoir procédé au classement des embrayeurs temporels en fonction de leur temps et modes de conjugaison, nous avons observé que la majorité des verbes sont conjugués au présent, temps de base du « discours » par excellence :

Quatre (4) verbes → présent de l'indicatif

Six (6) verbes → présent de l'impératif

Un (1) → présent passif

Chapitre II

Le temps par excellence du « discours », est le présent qui, ici, distribue passé et futur en fonction du moment de l'énonciation :

Un (1) verbe → passé composé

Deux (2) verbes → futur simple

Un verbe (1) → futur antérieur

Dans l'énoncé « *Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage* », le narrateur est *omniscient*, il imagine le *procès* d'une scène où le père s'adresse *maintenant* à ses enfants par un ordre que nous pouvons interpréter comme celui donné « en ce moment-là » ; les écrivains ne peuvent pas échapper à ce mode d'emploi. L'utilisation de l'impératif présent assigne une continuité de l'information sur la façon dont le père met en garde ses enfants sur la vente de l'héritage. L'emploi de « *dit-il* » situe l'énoncé dans un embrayage temporel strict et propre au « *discours* ». Le verbe de l'énoncé « Que nous *ont laissé* nos parents. », est conjugué au passé composé. Le « discours » peut admettre le passé puisqu'ici certes, l'action « *ont laissé* » exprime qu'elle a été accomplie mais n'exclut pas l'idée que le procès est présenté comme achevé au moment de l'énonciation. D'autant plus que le passé composé est un embrayage temporel admis par le « *discours* ». Dominique Maingueneau l'affirme :

« Le temps de base du *discours*, on l'a vu, est le présent, qui distribue passé et futur en fonction du moment de l'énonciation. S'ajoutant donc au paradigme du présent de l'indicatif deux tiroirs du passé, l'imparfait et le passé composé, ainsi que deux tiroirs de futur simple (viendra) et le futur périphrastique (va venir) »³²

³² MAINGUENEAU Dominique. Op. cit. P. 49.

Chapitre II

Dans le vers (7) et (8), les deux verbes de l'énoncé sont au présent :

Est caché → *est* (verbes *être* au présent de l'indicatif) + *caché* (le participe passé du verbe *caler* qui a pour fonction d'adjectif dans l'énoncé).

Dans l'énoncé (7), la valeur du présent passif est égale au moment de *maintenant*, le présent ici sert à montrer qu'un trésor se trouve caché *dedans*, comme si le père le leur indique au moment où il parle, maintenant. Il s'agit donc d'un plan embrayé (discours).

Dans l'énoncé (8) :

« Je ne *sais* pas l'endroit ; mais un peu de courage »

sais → le verbe savoir au présent de l'indicatif.

L'énoncé (8), est un plan embrayé, car son verbe est au présent de l'indicatif. L'énonciateur prend volontairement en charge l'énoncé par un *je* explicite : « Je ne *sais* pas l'endroit ».

L'énoncé (8) :

« Vous le *fera trouver*, vous en viendrez à bout. »

fera trouver → le verbe *faire* au futur simple + *trouver* un verbe à l'infinitif.

viendrez → le verbe *venir* au futur simple.

L'énoncé (8) est un plan embrayé puisque ses verbes sont conjugués au futur simple. La forme verbale « *fera trouver* » est composée d'un verbe auxiliaire + un verbe à l'infinitif qui n'est que

Chapitre II

significatif ; le temps de l'énoncé est renvoyé au verbe auxiliaire *fera* et à celui de *viendrez* (futur simple). Et comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, le futur simple est un embrayeur temporel (tiroir) servant au *discours*.

Les énoncés :

« *Remuez* votre champ dès qu'on *aura fait* l'Oût. (10)

Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place (11)

Où la main ne *pass*e et *repass*e. » (12)

L'énoncé (10) contient deux verbes :

remuez → le verbe *remuer* au présent de l'impératif

aura fait → le verbe *faire* est conjugué au futur antérieur

Dans « *remuez* », aucun problème n'est posé, le verbe exprime le procès de donner un ordre *maintenant*. Au niveau de la forme verbale « *aura fait* », le futur antérieur ne bannit pas la déclaration de déroulement du procès d'avenir, au moment de l'énonciation, il s'agit bien entendu, d'une forme temporelle qui exprime l'antériorité du procès.

De même, les trois (3) verbes de l'énoncé (11) et ceux de (12) suivent le même principe d'analyse et répondent aux critères linguistiques du « discours » : ils sont des plans embrayés.

Le 4^{ème} plan

« Le père *mort*, les fils vous *retournent* le champ

Deçà, delà, partout ; si bien qu'au bout de l'an

Chapitre II

Il en *rapporta* davantage. (15)

D'argent, point de caché. Mais le père *fut* sage

De leur monter avant sa mort

Que le travail *est* un trésor. » (18)

Le quatrième plan constitue une structure narrative, le narrateur est *omniscient*, tantôt il adhère au discours tantôt au récit. Certains verbes sont en contraste par rapport au temps du récit, mais il n'en demeure pas moins que c'est une stratégie de narration à laquelle aucun écrivain ne peut être échappé. Selon Dominique Maingueneau : « *Le présent est particulièrement propice à ces emplois : c'est ce qu'on appelle traditionnellement le **présent de narration** (on appelle aussi le **présent historique**). »³³*

L'emploi du présent dans le discours est parfois compatible avec l'histoire du récit. Nous ajoutons aussi que le fait de trouver le présent dans un plan de narration ne révèle pas l'idée que l'énoncé est ancré dans ses circonstances d'énonciation : « *Ce type de présent n'est pas déictique, il n'indique pas que le procès est contemporain du moment d'énonciation.* »³⁴, rajoute, Dominique Maingueneau.

Dans le passage du 4^{ème} plan, le présent est mêlé au passé simple où le narrateur met en contraste deux niveaux, il évoque, d'une part au passé simple, la qualité morale du père «le père *fut* sage» et ce qu'apporte le champ au bout de l'année «il en *rapporta* davantage», d'autre part au présent, il présente les actes de ses enfants «les fils vous

³³ Dominique M. Op cit. , P. 63.

³⁴ Ibid. P. 63.

Chapitre II

retournent le champ », et qualifie le travail comme trésor en conjuguant le verbe d'état *être* au présent de l'indicatif « que le travail *est* un trésor. », pour exprimer une vérité générale (la morale).

Dans l'énoncé « Le père *mort* », le narrateur a opté pour l'emploi de adjectif *mort* au lieu de *mourut*, pour donner plus d'amplification significative au fait de *mourir*, nous rappelons que le narrateur est *omniscient*, et cherche à décrire et raconter avec précision les faits. Il en va de même pour l'énoncé « d'argent, point de caché », le narrateur aurait la possibilité de dire « d'argent, rien n'était caché », mais les contraintes stylistiques lui laissent le choix d'opter pour les formes linguistiques et temporelles les plus marquantes. En somme, le quatrième plan est coupé de sa situation d'énonciation et le présent n'y est pas déictique, il est un présent de narration, il s'agit alors du récit (plan non-embayé)

II-2-5-Analyse des déictiques de personnes/déictiques spatiaux

Après avoir fini l'analyse des embayeurs temporels, procédons maintenant à une brève analyse des embayeurs spatiaux et embayeurs subjectifs relevant des plans embayés (discours).

Chapitre II

Classons dans le tableau suivant ce qui suit :

Déictiques de personnes	Déictiques possessifs	Déictiques démonstratifs	Déictiques adverbiaux
Nous je vous	Nos Votre		Dedans peu deçà delà partout davantage

Commentaire du tableau

Nous pouvons appeler les déictiques possessifs et les déictiques de personnes, des embrayeurs subjectifs, ils ont une relation sémantique. Les déterminants possessifs ne sont qu'une variante morphologique de *je, tu, nous* et *vous*.

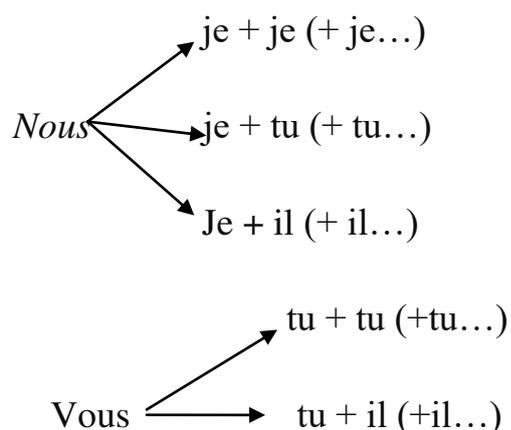
Dans l'énoncé « que *nous* ont laissé *nos* parents », l'emploi de *nous* est en corrélation avec le pronom possessif *nos* ; ces deux déictiques subjectifs renvoient purement à l'énonciateur. Ce dernier ne perd pas de vue l'implication volontaire de l'énonciataire (co-énonciateur) dans le sujet de l'énonciation : le *nous* renvoie d'une part au père et d'autre part aux enfants étant donné qu'ils sont intéressés par le discours du père : les parents ont laissé l'héritage au père et à ses enfants.

L'énoncé « *je* ne sais pas l'endroit ; mais un *peu* de courage » ; le *je* est un embrayeur subjectif renvoyant à l'énonciateur et impliquant

Chapitre II

forcément un *tu*, ainsi l'adverbe de quantité *peu*, considéré comme modalisateur introduit à l'énoncé la subjectivité de l'énonciateur (un jugement).

L'énonciateur se permet tantôt de dire *je*, tantôt de dire *nous*, et dit carrément *vous*, en réalité, ce sont des personnes amplifiées. *Nous* désigne (je + d'autres) et *vous* (tu + d'autres) :



L'emploi du déictique possessif paraît significativement clair dans l'énoncé « remuez votre champ dès qu'on aura fait l'Oût. », *votre*, c'est parce que le père s'adresse à ses enfants, tu + tu (+tu...) et non à un seul. Le « on », quant à lui, est appelé par le linguiste Emile Benveniste, la non-personne, il renvoie dans son contexte d'énonciation au couple énonciateur/co-énonciateur et à la non-personne.

En dernier, les déictiques adverbiaux (dedans, deçà, delà, partout), ont été facilement repérés, ils expriment ici la position de l'énonciateur par rapport à la précision des endroits ou des lieux où les enfants ont retourné le champ. Ainsi, l'emploi de l'adverbe « *davantage* » sans complément, exprime ici la quantité de quelque chose, ce qui montre la position de l'auteur par rapport au jugement de valeur apporté.

II-2-6-Analyse énonciative : quelle portée didactique ?

Nous voudrions ici, éclairer à notre lecteur, l'esprit de notre recherche et la démarche méthodologique que nous avons suivie dans l'analyse énonciative de la fable de La Fontaine *Le laboureur et ses enfants*, afin qu'il comprenne à quoi vise notre recherche. Nous avons analysé cette fable et avons montré en quoi est-elle riche, afin d'explicitier les aspects de langue enseignés à travers elle (pronoms personnels sujets, aspects subjectifs, temps verbaux, etc.). En effet, il est clair que l'approche énonciative a apporté ses fruits dans domaine de l'enseignement/apprentissage des langues, notamment le français langue étrangère. Notre professeur KHELIF Khadidja, après avoir mené une enquête sur l'introduction de la linguistique énonciative en classe de FLE, nous a révélé :

« L'objectif de l'enseignement des langues n'est pas de donner aux élèves une bonne "conscience linguistique", mais de les faire communiquer en langues étrangères et participer à des échanges verbaux dans des conditions et des situations déterminées »³⁵

En effet, notre analyse du système énonciative n'est pas fortuite, nous voulons montrer les apports de tous les aspects énonciatifs dispensés consciemment ou inconsciemment aux apprenants du FLE. Nous notons que le manuel scolaire octroie une place prépondérante à la notion du récit et du discours à travers tous les trois projets du manuel ; ils sont enseignés à travers des contes, des fables et des légendes : nous trouvons des définitions récurrentes du récit et du discours (tantôt dit direct, tantôt dit dialogue) : le récit est enseigné lorsqu'on travaille sur l'écrit parce que ses caractéristiques relèvent de

³⁵ Khadidja KHELIF, « l'approche énonciative en classe de FLE en Algérie : Attitudes et représentations des enseignants de l'enseignement secondaire » ASJP, Algérie. P. 2. En ligne : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/7462>

Chapitre II

l'expression écrite, par contre le dialogue est utilisé comme support didactique pour exploiter l'expression orale car il revêt les caractéristiques d'intonation. De surcroît, ces systèmes sont introduits dans le programme sous différents points de langues. Dès lors, nous analyserons les apports de la grammaire énonciative à l'enseignement/apprentissage du FLE.

II-2-7-L'aspect énonciatif en grammaire des textes littéraires

Dans la grammaire des textes choisis dans le manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne, la notion de l'énonciation est introduite. Durant ce palier, les apprenants sont initiés aux valeurs temporelles des verbes composant des structures narratives, à savoir le récit et le discours. A ce stade, on enseigne et définit le récit : les valeurs des temps du récit, le passé simple, l'imparfait de l'indicatif. Aussi, l'apprenant est-il initié au discours par le dialogue, on lui apporte des notions pertinentes sur les valeurs de l'emploi du présent de l'indicatif en nuancant le présent d'énonciation du présent de narration. En effet, cet enseignement devrait préparer les apprenants à écrire correctement des récits car on apporte tous les éléments qui le composent (grammaire, vocabulaire, orthographe, etc.). Or dans notre enquête qui sera après bien détaillée, il n'a pas été le cas : les productions d'un groupe d'apprenants ne reflétaient pas réellement un réinvestissement des acquis. Quel constat !

II-2-8-Intérêts de la fable en classe du FLE

La didactique de la fable s'insère dans le 2^{ème} projet pédagogique du manuel de 2^{ème} année moyenne. Après que les apprenants ont été initiés à raconter à travers le conte dans le 1^{er} projet pédagogique, il leur a été demandé dans le 2^{ème} de raconter à travers un autre récit fictif : la fable. Les fables proposées racontent les aventures mettant en scène des animaux, des hommes, des éléments de la nature, ses personnages

Chapitre II

représentent des comportements humains. Par exemple, le lion incarne le *pouvoir*, l'agneau l'*innocence*, le renard la *ruse*, la fourmi la *persévérance*, l'âne la *naïveté*, etc. Certaines fables sont écrites en vers comme celles de Jean de La Fontaine, d'autres en prose comme celles d'Esopé. L'exploitation consciente et adaptée de ce genre poétique génère plusieurs intérêts pédagogiques. Pour bien démontrer ce que nous avançons, il semble important de soumettre à notre étude la fable d'Esopé, en l'occurrence, *l'Ours et les deux compagnons*³⁶ :

« Deux voyageurs faisant chemin ensemble, aperçurent un Ours qui venait droit à eux. Le premier qui le vit monta brusquement sur un arbre, et laissa son compagnon dans **le péril**, quoi qu'ils eussent été liés jusqu'alors une amitié fort étroite. L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point au cadavre, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration, et faisant le mort. L'Ours le tourna et le flaira de tous côtés, et approcha souvent sa tête de la bouche et des oreilles de l'Homme qui était à terre ; mais le tenant pour mort, il le laissa et s'en alla.

Les deux voyageurs s'étant sauvés de la sorte des griffes de l'Ours, continuèrent leur voyage. Celui qui était monté sur l'arbre, demandait à son compagnon, chemin faisant, ce que l'Ours lui avait dit à l'oreille, lorsqu'il était couché par terre. « Il m'a dit, répliqua le marchand, plusieurs choses qu'il serait inutile de vous raconter ; mais ce que j'ai bien retenu, c'est qu'il m'a averti de ne jamais compter parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise **fortune**. »

D'après Esopé

³⁶ Fable tirée du manuel scolaire de 2^{ème} année moyenne. Algérie, Ed. ONPS. (2016/2017).P. 71.

Chapitre II

1-De l'intérêt à la littérature enfantine

Travailler sur des fables avec des apprenants du FLE, constitue une initiation à la littérature de la langue. Afin de favoriser l'initiation à la culture littéraire, la familiarisation des apprenants avec les textes classiques faciles (Le Cop et le Renard, L'Ours et les deux Compagnons, etc.) est une condition *sine qua non* pour la naissance d'une compétence littéraire. La fable est un texte littéraire court qui raconte des aventures imaginaires, destinées à distraire les enfants, elle sert aux apprenants d'initiation à la culture littéraire. L'enseignant en lisant à haute voix et en invitant ses élèves à lire une fable, nourrit leur imaginaire, crée des situations de langage et les imprègne dans le domaine culturel. A cet égard, les enseignants du FLE doivent atteindre leur but en faisant aimer la lecture à leurs apprenants.

Le texte littéraire doit faire l'objet d'inculquer aux apprenants du FLE, le plaisir de la lecture, la découverte du champ imaginaire et le développement des capacités de compréhension et d'interprétation des récits de fiction. Pour cela, les enseignants du FLE, doivent opter pour certains critères didactiques et pédagogiques dans le choix du texte poétique (thème, degré de complication du récit, lexique approprié, etc.).

Le 2^{ème} projet ayant pour intitulé «*Dans le cadre du concours de lecture mes camarades et moi interprétons non fables*», cherche à apporter un intérêt à la lecture et l'interprétation des fables. Les apprenants doivent lire et comprendre avant de passer au stade d'interprétation, car cette dernière suppose que l'œuvre (la fable) ait été bien comprise. Aussi, l'oralisation, la mise en jeu et la théâtralisation par l'enseignant, joue-t-elle un rôle important dans la compréhension du texte, ce qui donne de plus en plus envie de lire aux apprenants.

Chapitre II

2-De l'intérêt à la culture

Un apprenant du FLE, doit faire un passage obligatoire sur la culture de la langue étrangère. La langue ne se réduit pas à une structure syntaxique et grammaticale, au-delà de cela, elle contient des éléments significatifs et symboliques relatifs à la culture de la langue : la langue véhicule une culture du peuple, elle est aussi le support de la pensée de l'auteur, c'est une vision humaine sur le monde. La lecture d'un texte de poème, ne se résume pas aux caractères des signes linguistiques, certes ceux-ci forment la substance de la langue, mais cachent tout un cadre de références culturelles d'une civilisation dépassant temps et lieu. Or, dans l'enseignement du FLE, nous n'avons pas que des textes écrits par des écrivains français, alors qu'il existe une multitude d'écrivains algériens ou magrébins d'expression française susceptibles de créer un espace de communication intra culturelle pour nos apprenants.

De préférence, initier les apprenants par des textes simples, écrits par des écrivains algériens, constitue une bonne formation leur permettant d'abord d'apprendre la langue et sa composante culturelle, ensuite découvrir les différents registres et styles des écrivains français et être en bonne immersion dans la culture de l'autre.

Les contenus des fables ont un impact très important pour le développement du potentiel culturel des apprenants-collégiens. Pour cela, l'initiation graduelle des apprenants à la culture étrangère, suscite chez eux une prise de conscience des différences de points de vue et leur montre la voie de découvrir l'autre ainsi que soi-même. A cet effet, Louis Porcher nous apprend que l'institution scolaire doit impérativement transmettre cette tradition parce qu'elle reflète une culture nationale toute entière. Que cet enseignement soit modernisé,

Chapitre II

certes, mais il faut qu'il tienne place (également par les médias) qu'il représente effectivement pour la culture étrangère des apprenants.³⁷

3-De l'intérêt psychologique et moral

La morale est un récit fictif racontant une histoire imaginaire mais vraisemblable et dont on peut tirer une morale. Il s'agit de proposer un poème en vers ou en prose racontant des faits imaginaires mais véhiculant en réalité une valeur humaine. Certes, il peut s'agir d'animaux qui parlent entre eux, mais ceci est d'usage métaphorique : dans une fable, chaque animal représente une qualité humaine, que le poète ou le fabuliste cherche à transmettre à l'homme. Celle-ci contient un récit à visée argumentative et allégorique qui prétend moraliser ou instruire, elle ne se soucie pas de sa vraisemblance.

Ce genre constitue un intérêt pour l'apprenant du FLE tant sur le plan moral que psychologique ; en bas âge, l'enfant est surtout en quête d'identité et de modèle, de tout ce qui peut faire de lui un être singulier et autonome car, c'est souvent la genèse du *snobisme* et le stade de la confusion entre le *mal* et le *bien*, Pierre Daco psychologue, nous l'explique :

« L'enfance est le domaine privilégié de l'imagination, de la fabulation, des fantasmes et, souvent, de "*la perversité polymorphe*" :

³⁷ LOUIS, Porcher, dans Christiane Benatti Rochebois « Langue, culture et didactique du FLE » (2016), Caligrama, Belo Horizonte. En ligne : http://www.google.dz/url?q=http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/download/11034/9916&sa=U&ved=0ahUKEwj_tLSnxqXaAhVFSBQKHQtRCZUQFggTMAA&usg=AOvVaw0JT8WmYrKOeiCP2zSu0X42

Chapitre II

l'enfant est incapable de distinguer le bien du mal et de prévoir des éventuelles conséquences morales et sociales de ces déclarations. »³⁸

En fait, les animaux font partie du champ psychologique des enfants, en lisant par exemple une fable, ils peuvent d'une part développer leur faculté d'imagination, d'autre part déduire la notion du *bien* ou du *mal* à partir d'une discussion entre les animaux personnifiés, parvenant au stade de la compréhension des valeurs humaines, ils peuvent distinguer la différence de la notion du bien et du mal et se conduire convenablement dans leur vie. En effet, il est utile d'exploiter les fables en classe de FLE, et de choisir celle qui paraît la plus adéquate par rapport à la progression d'apprentissage et le niveau psychologique et intellectuel des enfants, comme nous l'expliquerons après. Belkacem Bentaifour déclare : « *Le rôle de l'enseignant étant aussi d'éduquer l'enfant auquel il a affaire, il doit lui proposer des textes qui exaltent les vertus, les qualités morales, les bons et les beaux sentiments.* »³⁹.

Par ailleurs, l'assimilation des morales repose sur la bonne méthodologie adoptée par l'enseignant. Ce dernier doit lire, inciter à lire, bien articuler, essayer d'oraliser la théâtralité et l'apologue de la scène, reformuler, interroger, illustrer pour revivifier les personnages et en faire une scène théâtrale mentale chez les apprenants du FLE, de cela, se manifestent l'intérêt psychologique et moral.

4-De l'intérêt à la socialisation des apprenants

L'institution en général et l'école en particulier doivent former un apprenant pourvu de qualités d'un bon citoyen pour l'intégrer au sein de

³⁸ DACO Pierre. *Psychologie et liberté intérieur*. Belgique. Ed. Marabout. 1990. P. 172

³⁹ BENTAIFOUR Bentaifour. Op cit. P. 97

Chapitre II

la vie sociale. Pour cela, le choix d'un bon contenu pédagogique joue un rôle décisif dans la socialisation des apprenants. En effet, la fable semble avoir une richesse en ce qui concerne les valeurs humaines ; elle permet d'offrir une bonne instruction aux apprenants pour les rendre sociables. Ce travail doit se faire par l'intégration des savoirs dans le manuel scolaire, ces savoirs doivent avoir une fonction instructive et didactique. La fonction des valeurs est de socialiser les apprenants en discutant les systèmes des valeurs (bien/mal, positif/négatif, etc.), ceci se fait à l'aide de compréhension du texte littéraire en évaluant les personnages et en les situant dans des positions morales ou immorales. Charles Grivel l'explique de cette façon :

« Les types positifs et négatifs sont un élément nécessaire à la construction de la fable. Attirer les sympathies du lecteur pour certains d'entre eux et sa répulsion pour certains autres entraîne inmanquablement sa participation émotionnelle aux événements exposés et son intérêt pour le sort des héros. Seulement, il ne s'agit pas là de simplement fixer le lecteur au texte, d'y braquer sa seule attention : désigner à la sympathie assigne au lecteur la place à partir de laquelle le texte devient perceptible. »⁴⁰

La fable que nous avons ci-dessus représente un modèle pédagogique que les enseignants peuvent exploiter en classe de FLE. Intéressons-nous à dégager ses valeurs instructives, ensuite à analyser les intérêts linguistiques qu'elle comporte.

Esope raconte une histoire se déroulant entre trois personnages : deux voyageurs qui semblent être des amis intimes, et l'Ours, l'élément

⁴⁰ Charles Grivel. Dans *Introduction à l'analyse du roman*. Yves Reuter, Paris. Ed. Armand Colin, 2005. P. 123 et 124.

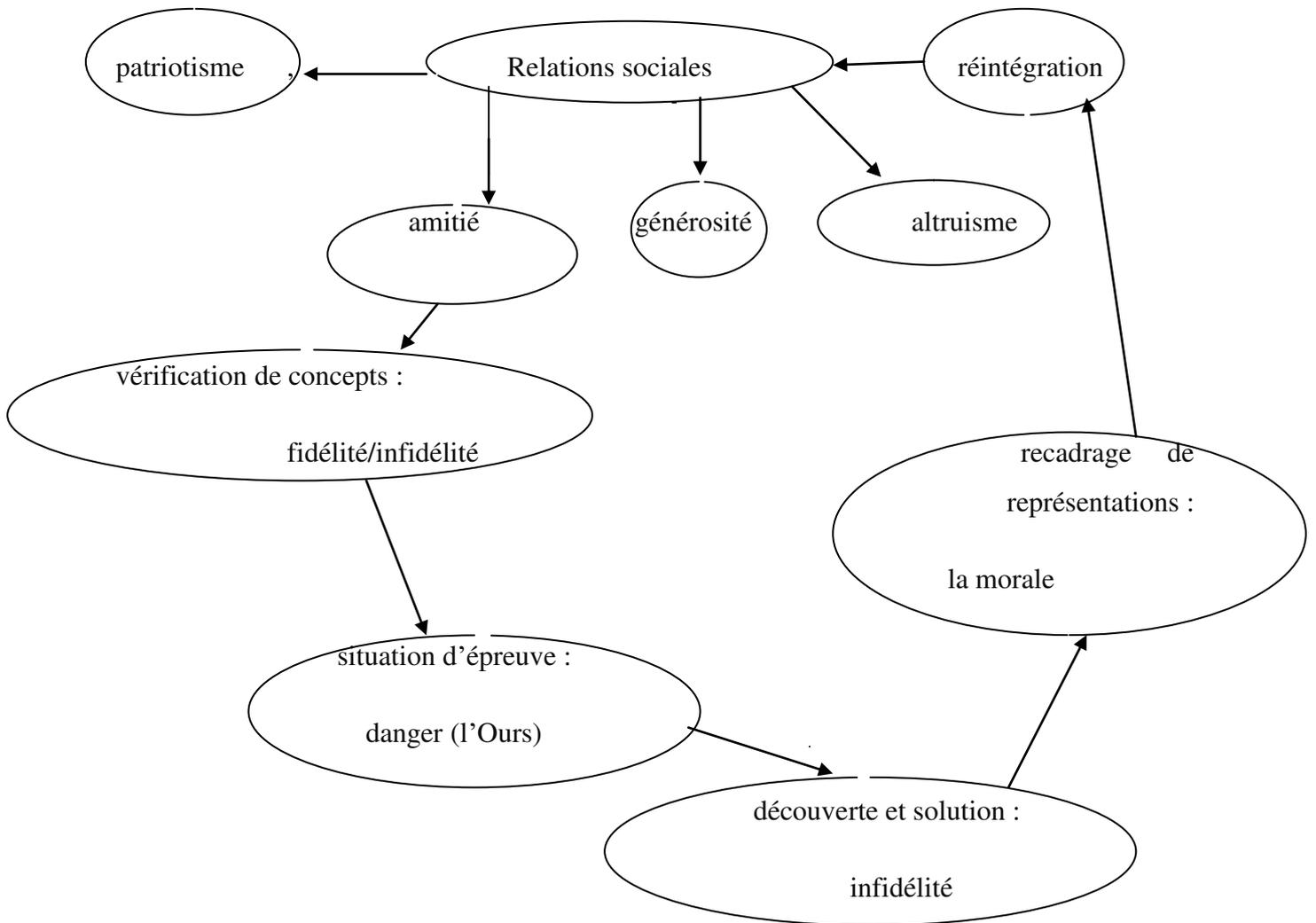
Chapitre II

perturbateur du récit. En cours de voyage, cet animal leur fit obstruction du chemin, l'un, est monté dans un arbre, l'autre, se sentant en danger se rappela de l'idée que l'Ours ne mange pas les cadavres, fit semblant d'être mort. L'ours, en s'approchant de lui, crut que c'est un cadavre, continua son chemin. Et delà, les deux se sont sauvés. Or, l'homme qui crut en l'amitié et la fidélité de son ami, fut si déçu sans pour autant le lui montrer. Son compagnon lui demanda ce que lui chuchotait l'Ours à l'oreille pendant qu'il était jeté par terre. «Il m'a averti de ne jamais compter parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise fortune. », répondit le marchand.

Quoi que le récit de cette fable soit de la fiction, il n'en demeure pas moins qu'il dispose d'une formation de l'individu à la vie sociale : bien choisir un ami, ne pas être dupe d'une fausse amitié. Le marchand a été très crédule et naïf puisqu'il a cru en la fidélité de son compagnon qui, en situation de danger n'a pensé qu'à se sauver lui-même en oubliant carrément son ami. Mais comme l'autre fut intelligent, il se sauva, et conclut que la candeur d'amitié ne se dévoue qu'à ceux dont on a réellement vérifié et éprouvé la fidélité.

La morale de cette fable contribue au développement du schéma mental des apprenants en ce qui concerne les relations sociales. Par conséquent, leur inculquer des comportements, semble être une formation indispensable à leur socialisation ; les apprenants acquièrent des comportements sociaux lorsque les enseignants les impliquent par le bon choix de contenus pédagogiques. La socialisation des apprenants est le résultat d'un travail psychologique et intellectuel très complexe, ceci renvoie sur un autre paradigme de recherche, mais de toutes les façons, nous pouvons le résumer brièvement dans un schéma personnel comme suit :

Chapitre II



5-De l'intérêt à la langue

Exploitée à des fins pédagogiques, la fable permet de travailler sur différents points de langue. En effet, ces histoires suscitent le ravissement chez les apprenants et permettent de créer une motivation dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue, certes, la fable est un genre qui se répertorie dans les textes classiques, mais la façon dont elle est conçue lui donne une malléabilité de travail. Elle est un appui sans conteste pour la motivation à la maîtrise des points de langue.

Ce projet s'assigne pour tâche d'atteindre certains objectifs en langue qui paraissent utiles pour la progression de la formation. Chaque projet constitue un pontage servant de passage à d'autres objectifs de langue. Essayons de citer les points de langue à installer ou à développer chez les apprenants du FLE du niveau de 2^{ème} année moyenne, et voyons leur utilité quant à la progression du processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Au niveau de la grammaire

La fable constitue un bon support pédagogique pour l'enseignement/apprentissage de plusieurs points de langue, parmi lesquels nous citons :

Les valeurs du présent de l'indicatif

Ici, les apprenants doivent non seulement maîtriser la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif, mais aussi, connaître ses valeurs et modalités d'emploi. En effet, nous avons vu dans l'analyse du plan énonciatif certaines récurrences des deux systèmes de langue, en l'occurrence le « récit » et « discours », et avons bien expliqué les

Chapitre II

raisons de leur emploi. Pour cela, il semble important de reprendre ici, le passage suivant :

« Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage (5)

Que nous ont laissé nos parents. (6)

Un trésor est caché dedans. (7)

Je ne sais pas l'endroit ; mais un peu de courage (8)

Vous le fera trouver, vous en viendrez à bout. (9)

Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'Oût. (10)

Creusez, fouillez, bêchez ; ne laissez nulle place (11)

Où la main ne passe et repasse. » (12)

Nous évoquons les valeurs du présent de l'indicatif suivantes :

Le présent d'énonciation

Il a été déjà expliqué que cet énoncé est un discours étant donné que le déictique temporel du plan énonciatif, en l'occurrence le « présent de l'indicatif » a exprimé que les événements se déroulent au moment où l'on parle : où on lit cette fable. Nous tenons à expliquer ici, juste le présent de l'indicatif, certes, certains temps n'y sont pas mais l'énoncé demeure un discours. Par ailleurs, nous éclaircirons ultérieurement ces emplois temporels. Dans le 8^{ème} vers, le verbe *savoir* est au présent de l'indicatif, l'énoncé est pris en charge par un énonciateur manifeste *je*. Pour résumer assez simplement, l'emploi du présent d'énonciation sert à initier les apprenants à la notion du « discours ». Et du coup, il s'en servira en situation de rédaction.

Le présent de narration

Dans un récit, il est possible de rencontrer le présent de l'indicatif, mais ce présent n'est plus considéré comme forme déictique évoquant le discours, il s'agit d'un présent qui sert à la narration, il n'intervient que ponctuellement, il est appelé « présent de narration » ou « présent narrativisé ». Nous comprenons plus clairement la valeur de ce présent en étudiant l'énoncé suivant :

« Le père mort, les fils vous retournent le champ

Deçà, delà, partout ; si bien qu'au bout de l'an

Il en rapporta davantage. »

Dans cet énoncé, le narrateur s'exprime dans un cadre de narration en utilisant la 3^{ème} personne du singulier (le père). Aucune marque d'énonciation n'est trouvée (absence d'embrayage). En réalité, l'utilisation du présent de l'indicatif du verbe « retourner » avec le sujet grammatical « le père » ne dénote pas une occurrence de discours ; nous l'avons déjà expliqué , ce présent peut paraître plus compatible avec la structure du récit : dans cet énoncé l'allocutaire s'imagine avoir un lien de *proximité*, une sorte de témoignage par rapport aux événements déroulés, ce qui crée un effet de sens, et par conséquent, l'implication de l'apprenant (narrataire). Dominique Maingueneau nous explique le mobile de cet emploi : « *L'allocutaire a le sentiment qu'il est témoin de l'événement ou qu'il s'agit d'un zoom qui grossit certains détails.* »⁴¹

Certes, l'apprenant-lecteur n'intervient pas réellement dans l'histoire, mais il est impliqué à l'intérieur des événements, ce qui

⁴¹ Dominique M. Op. cit. , P. 64.

Chapitre II

produit chez lui des sentiments divers et lui fait vivre les événements du récit. Voilà l'une des spécificités des textes littéraires.

Le présent de vérité générale

Comme son nom l'indique, le présent de vérité générale s'emploie pour exprimer une *vérité* ou un fait scientifique avéré : la terre tourne autour du soleil. C'est le présent des proverbes et des morales. La fable, *Le laboureur et ses enfants*, est introduite par une morale donnant sens à toute l'histoire du récit et dénotant une vérité atemporelle (le travail) ; ce qui débouche sur une réalité effective que l'entendement de toute personne ne pourra contredire :

« Travaillez, prenez de la peine :

C'est le fonds qui manque le moins. »

Le présent de vérité générale aide les apprenants à exprimer, à leur façon, certaines évidences et réalités scientifiques.

Le présent d'habitude (ou de répétition)

Le présent d'habitude désigne une action qui se répète plusieurs fois dans le temps. Ce présent est souvent employé dans les récits didactiques du manuel scolaire, il permet d'exprimer une répétition d'une même action dans un moment donné, par exemple : « chaque matin, le berger sort son troupeau. ».

Au niveau de la ponctuation

Nous entendons par signes de ponctuation ici, tout système diacritique servant la structure hiérarchique de la narration : la

Chapitre II

succession des phrases et l'organisation des idées. *Le guide de grammaire, Le Robert et Nathan*, nous donne cette définition :

« La ponctuation est l'ensemble des signes qui représentent, dans un texte écrit, les silences et les variations de l'intonation. Elle nous aide à nous exprimer, mais aussi à comprendre un texte. La ponctuation peut parfois changer le sens d'une phrase. »⁴²

Nous avons constaté que les deux systèmes grammaticaux *récit* et *discours* sont régis par une ponctuation stricte. Pour cela, il est très important d'évoquer dans ce travail de recherche l'importance de celle-ci étant donné qu'elle servira les apprenants à rédiger un discours, un dialogue, un récit voire même tout un conte à la fin du projet. En effet, la compréhension du système diacritique par les apprenants les aide à identifier le sens du récit ; en voyant des deux points et des guillemets par exemple, ils peuvent identifier que c'est une forme de discours direct. Pour cela, les enseignants doivent impérativement donner une importance à l'enseignement de la ponctuation car elle est au service du sens ; ils doivent à chaque fois évoquer une explication exemplifiée. Nous connaissons tous cette réalité, beaucoup d'apprenants ne donnent aucune importance à la ponctuation, certaines productions écrites sont présentée sans ponctuation alors que celle-ci joue un très grand rôle dans le processus de l'identification de la structure sémantique. Prenons l'exemple de cet énoncé :

« ...*Les deux voyageurs s'étant sauvés de la sorte des griffes de l'Ours, continuèrent leur voyage. Celui qui était monté sur l'arbre, demandait à son compagnon, chemin faisant, ce que l'Ours lui avait dit à l'oreille, lorsqu'il était couché par terre. « Il m'a dit, répliqua le marchand,*

⁴² Guide de grammaire, *Robert et Nathan*. P. 217.

Chapitre II

plusieurs choses qu'il serait inutile de vous raconter ; mais ce que j'ai bien retenu, c'est qu'il m'a averti de ne jamais compter parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise fortune. »

Ce paragraphe est régi par un système de ponctuation approprié, il aide les élèves à comprendre le sens et la succession des événements. Ce texte serait pratiquement insignifiant sans cette ponctuation. Dans ce cas, nous n'allons pas nous intéresser à tous les signes de ponctuation, nous allons prendre ceux qui paraissent les plus utilisés dans notre corpus :

La virgule

A la différence des autres signes de ponctuation, la virgule marque une pause plus courte sans changement d'intonation. Elle peut être employée dans plusieurs cas. La virgule s'utilise pour séparer ou isoler les propositions incises comme dans l'énoncé suivant :

« Il m'a dit, répliqua le marchand, plusieurs choses qu'il serait inutile de vous raconter ; mais ce que j'ai bien retenu, c'est qu'il m'a averti de ne jamais compter parmi mes amis que ceux dont j'aurai éprouvé la fidélité dans ma mauvaise fortune. »

Dans ce cas, la virgule marque une légère pause, car elle sépare deux propositions incises « il m'a dit (1), répliqua le marchand(2)... ».

Dans une énumération, la virgule s'emploie pour séparer entre des mots, des groupes de mots ou de propositions de même nature et de même fonction, c'est-à-dire juxtaposée. Par exemple :

Chapitre II

« L'autre qui se souvint que l'Ours ne touchait point au cadavre, se jeta par terre tout de son long, ne remuant ni pieds ni mains, retenant sa respiration, et faisant le mort. »

Le point

Le point indique la fin d'une phrase. Il s'accompagne d'une intonation descendante de la voix et marque en effet, une pause importante. Prenons cet exemple :

« Les deux voyageurs s'étant sauvés de la sorte des griffes de l'Ours, continuèrent leur voyage. (...) »

Le point-virgule

Le point-virgule est exprimé par une intonation descendante, il est employé pour séparer entre deux propositions qui entretiennent une relation logique, comme dans l'exemple suivant :

« Il m'a dit, répliqua le marchand, plusieurs choses qu'il serait inutile de vous raconter ; mais ce que j'ai bien retenu (...) »

Dans cet exemple, le point-virgule est utilisé car la proposition « *mais ce que j'ai bien retenu* » entretient une relation logique dans le discours avec celle qui la devance « *il serait inutile de vous raconter* ».

Les deux-points

Les deux-points peuvent annoncer une énumération, mais dans le récit, souvent, ils servent à introduire des paroles rapportées ou citées, ils peuvent aussi être accompagnés de guillemets, par exemple :

Le chien ne bouge et dit : « Ami, je te conseille de fuir, en attendant que ton maître s'éveille(...) »

Chapitre II

Le tiret

Souvent employé dans le dialogue, le tiret indique le changement d'interlocuteur, comme dans l'exemple suivant :

Le lion fut extrêmement surpris. Jamais aucun animal n'avait osé lui parler de la sorte.

-Aurais-tu oublié que je suis le roi des animaux ? interrogea le lion.

-Prends garde ! te dis-je.

-Et pourquoi ? demanda le lion.

-Tout simplement parce que je pourrais bien t'égorger et te dévorer, déclara le renard avec assurance.

En bref, nous ne voulons pas ici, donner une explication exhaustive de tous les signes de ponctuation étant donné que notre recherche s'intéresse à l'aspect didactique et linguistique des textes littéraires, mais plus ou moins, nous en avons expliqués les plus employés pour que nos collègues n'occultent pas leur place dans l'enseignement du FLE.

Pour conclure notre chapitre, il est utile de rappeler que l'exploitation méthodologique des textes littéraires amène les apprenants à se former tant sur le plan linguistique que culturel. Aussi, est-il une condition *sine que non*, que les enseignants doivent respecter la *progression didactique* de l'enseignement de ces textes, dans le mesure

Chapitre II

où certains supports pourraient être compliqués par rapport à l'âge et la psychologie des apprenants.

Dans le chapitre qui suit, sur la base des attitudes et réponses des enseignants, nous expliquerons les *modalités d'enseignement* dans lesquelles doivent être présentés les textes littéraires, en l'occurrence le récit fictif, aux apprenants-collégiens. Par la suite, afin de confirmer les réponses avancées sur les questionnaires, nous analyserons quelques productions écrites des apprenants-collégiens. Enfin, nous avancerons des propositions didactiques pour un bon enseignement des textes littéraires.

Chapitre III

Chapitre III : **Textes littéraires entre expérimentation et propositions** **didactiques**

III-1-Description du protocole d'enquête

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de notre enquête effectuée dans des collèges d'enseignement moyen ainsi dans l'école privée Horizon School, de la ville de Saida. Pour collecter les données, nous avons conçu un questionnaire contenant des questions à propos des attitudes des enseignants à l'égard de l'enseignement du FLE par les textes littéraires. Avant sa distribution, nous l'avons adressé à plusieurs enseignants auprès du Département des Lettres et Langue Française qui nous ont donné des conseils méthodologiques. Par la suite, nous avons lancé une première distribution qui consistait en une cinquantaine de questionnaires au sein de l'école privée Horizon School où nous avons demandé aux apprenants de les distribuer à leurs enseignants de français, sachant que ceux-ci nous viennent de différents collèges de la ville de Saida. En effet, une minorité nous a répondu, les autres –selon les apprenants- ils manquaient de temps ; leurs élèves m'ont ramené plusieurs justifications : des apprenants m'ont dit que leurs enseignants refusent carrément qu'ils étudient dans des écoles privées, ce qui nous a expliqué à peu près la forte cause de cette abstention.

En deuxième lieu, j'ai lancé une deuxième distribution auprès des collègues : certains m'ont répondu, d'autres, non plus : ils se justifient par le manque de temps, d'autres par oubli. Nous leur redistribuons et nous obtenons les mêmes résultats. Et par conséquent, nous avons constaté une abstention de la plupart des enseignants : les causes demeurent anonymes.

Pour tenter d'avoir plus de réponses, nous avons distribué une cinquantaine de questionnaires aux enseignants de douze collèges de la ville de Saida, et nous n'avons eu que trois établissements qui nous ont

Chapitre III

remis tous les questionnaires, quant aux autres : ils n'ont pas le temps, ils oublient, deux enseignants les ont remplis sur place, de la même sorte, l'un demandant l'avis de l'autre : nous n'avons pas compris exactement les raisons de cette obtention.

Malgré la demande d'autorisation qui nous a été délivrée par Monsieur le Chef de Département des Lettres et Langue Française, certains proviseurs ont carrément refusé de réaliser notre enquête au niveau de leurs établissements : ils nous ont demandé une autorisation auprès de la Direction de l'Education et de l'Enseignement de Saida.

Ce qui nous a le plus déplu, est la qualité de réponses apportées par ces enseignants ; vraiment, nous avons été frappés de stupeur en lisant les réponses de quelques enseignants dont les fautes de langue font surface importante. On se serait demandé comment peuvent-ils aboutir à de bons résultats avec leurs apprenants alors qu'eux-mêmes, ne maîtrisent pas la langue ! Notre objectif n'est pas de critiquer, non plus, mais de mettre en évidence la réalité qu'en est l'enseignement moyen à la ville de Saida. Bref, ce point ne constitue pas le corps essentiel de notre recherche, pour cela, nous préférons rester dans notre sujet sans bifurquer sur des considérations menant à une autre recherche.

En somme, le nombre des questionnaires distribués a été auprès de 150 copies, et par conséquent, nous n'avons récupéré que 34 copies. Nous aurions préféré continuer la distribution, mais nous avons été limités par le temps de la recherche, et surtout, l'abstention de contribution des enseignants.

Chapitre III

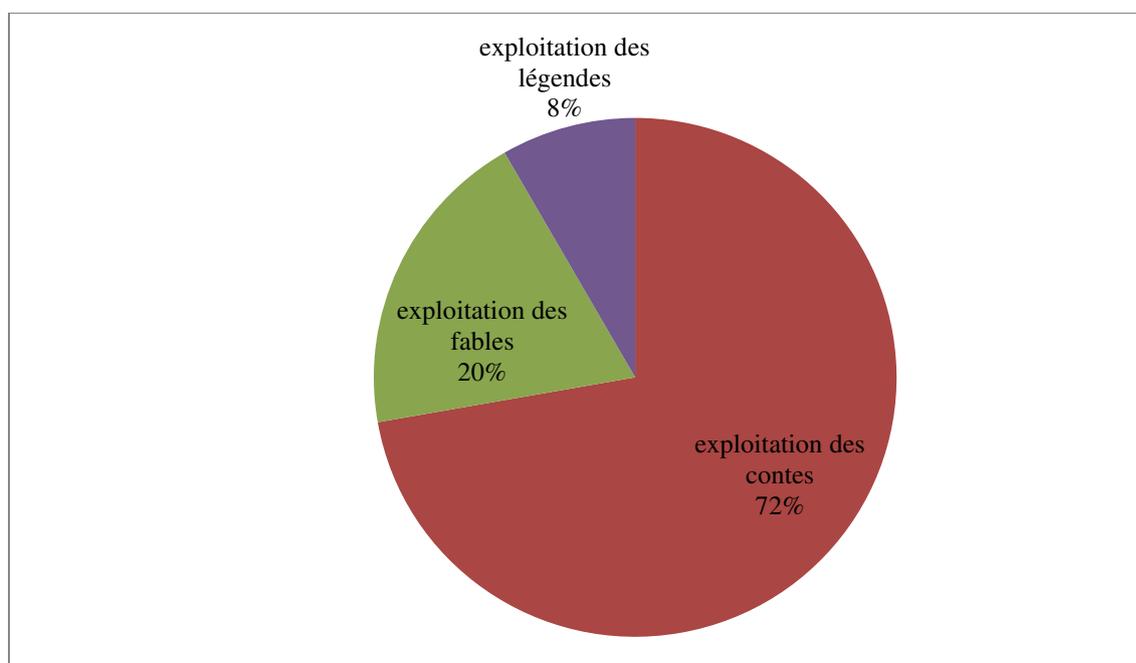
III-2-Nature des questions figurées sur le questionnaire

Notre questionnaire que vous trouverez en annexe, commence par une phase d'identification concernant les sujets enquêtés (les enseignants) dont l'âge, le sexe et l'établissement de leur fonction restent anonymes. Ensuite des questions en rapport avec le thème de l'enquête : attitudes, avis, justification, etc.

Pour vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons posé des questions en rapport avec l'enseignement du récit de fiction aux apprenants en classe de 2^{ème} année moyenne, son exploitation et son rendement en didactique du FLE.

III-3-Présentation des statistiques

Avant de commencer l'analyse et l'interprétation des choix des récits fictifs faits par les enseignants interrogés, nous les présentons d'abord en pourcentage comme suit :



Chapitre III

III-4-Analyse et interprétation des statistiques

Après avoir retranscrit les données en pourcentages, nous allons procéder maintenant à les analyser et les interpréter hiérarchiquement :

III-4-1-Les textes littéraires en classe de 2^{ème} A.M de FLE

L'objectif principal d'exploiter un texte littéraire, sous ses différentes formes et genres, en classe de FLE, est d'amener les apprenants à apprendre la langue et la culture. En effet, les textes littéraires peuvent se manifester sous plusieurs genres, ici nous confinons notre recherche au récit de fiction (fable, conte et légende) inclus dans le livre scolaire de 2^{ème} année moyenne. Dans le questionnaire, notre question principale de recherche consiste à favoriser l'intérêt apporté à ces textes : nous voulons par celle-ci savoir si les enseignants interrogés atteignent des objectifs pédagogiques en exploitant le récit de fiction. Au fait, nous avons remarqué que 52,94 % des enseignants témoignent un intérêt pédagogique en exploitant des textes littéraires avec les apprenants du FLE. Voilà quelques avis des enseignants du cycle moyen :

« Les élèves s'intéressent à tout ce qui est histoire fictive (contes merveilleux). »

« Ils sont intéressants et résultent d'une réflexion logique. »

« Le texte narratif contient un savoir sur le monde et sur soi puisqu'il raconte la vie de l'homme, son activité, sa valeur et sa culture. »

« Développer l'imagination de l'apprenant en exploitant des textes littéraires. »

Chapitre III

« Développer son goût de lecture, connaître les outils de langue de niveau soutenu afin de réaliser une meilleure rédaction. »

« Améliorer les compétences langagières et interculturelles. »

« Encourager les élèves à la lecture. »

Les avis ci-dessus émanent d'enseignants exerçant l'enseignement du FLE dans quelques collèges de Saida ; ils voient que l'exploitation de ce genre de texte développe l'imagination de l'apprenant, améliore ses compétences langagière et interculturelle, ce qui rejoint nos hypothèses de recherche.

Nous ne perdons pas de vue de citer 4 non-réponses. Aussi, des enseignants ont-ils jugé inadéquats les textes littéraires à ce niveau, car ils sont difficiles par rapport au niveau des apprenants. De même, certains ont mentionné le problème du manque de volume horaire. Voilà ce qu'ils nous ont soulevé :

« Le déroulement du dossier ne permet pas d'exploiter des textes littéraires. 5 heures de français par semaine dont 1 heure de rattrapage et 1 heure de T.D sont insuffisantes. »

« Ces textes doivent être adaptés selon le niveau des apprenants. »

« Bien sûr, avec des textes littéraires, l'apprenant doit être capable de comprendre des textes et de réemployer des formes linguistiques, mais en 2^{ème} A.M, c'est trop difficile pour nos élèves car leur niveau et leur bagage linguistique ne leur permet pas. »

Un pourcentage de 47,06% des enseignants, ne révèle pas de l'intérêt en exploitant les textes littéraires inclus dans le livre scolaire de 2^{ème} A.M, car ils sont inadéquats et compliqués par rapport au niveau

Chapitre III

des apprenants de cette classe, d'autant plus le volume horaire ne permet pas aux enseignants de dispenser les points de langues relatifs à ces textes. Ce qui fait comprendre qu'ils ne sont pas contre les textes littéraires, mais plutôt ce sont leurs apprenants qui éprouvent une difficulté en langue (les textes sont compliqués), et le temps ne permet pas d'enseigner toutes les notions du texte littéraire.

III-5-Culture du FLE et livre scolaire de 2^{ème} A.M

La question de culture du FLE constitue un maillon de chaîne très important pour notre recherche. En effet, nous avons eu un taux de 52% d'enseignants trouvant le livre scolaire riche en matière de culture du FLE. Aussi, 3 non-réponses ont-elles été enregistrées. Ce questionnement concernant l'aspect culturel de la langue, n'est plus anodin, car il s'agit de former les apprenants tant sur le plan linguistique que culturel. En effet, un enseignant le juge ainsi :

« Oui, je crois qu'il est suffisamment riche en culture en ce qu'il donne aux élèves la sensation de vivre une aventure ou de planer dans des rêves sans fin. »

Or, 48% des enseignants témoignent une complication dans le choix de supports didactiques contenant cette culture véhiculée dans des textes dont l'écriture est très compliquée. Voilà les attitudes de quelques enseignants :

« Ce manuel serait plus riche, si les textes étaient plus faciles pour permettre aux élèves de progresser dans l'apprentissage de la langue française et enrichir leur culture générale. »

« Oui, il est riche, mais je préfère des textes plus simples et adéquats au niveau des élèves. »

Chapitre III

«Oui, il est riche, mais je vois qu'il y a des textes longs, très compliqués, (...), l'apprenants est vraiment perdu. »

« Oui, mais ce manuel pourrait être plus simplifié. »

Ceci explique qu'il faudrait réviser le livre scolaire de 2^{ème} A.M, et prendre en considération les paramètres cités par les enseignants afin de parvenir aux objectifs visés. Nous ajoutons ici un point très important, celui des éléments culturels opposants : les concepteurs doivent d'abord choisir ceux les plus adéquats étant en rapport avec la réalité de vie des apprenants avant de les confronter à des textes *étrangers* et compliqués.

III-6-Exploitation des textes littéraires, livre scolaire de 2^{ème} A.M

Notre questionnaire comprend une question en rapport avec les textes les plus utilisés ; autrement dit, les textes que les enseignants du cycle moyen préfèrent exploiter en didactique du FLE. Dans le livre scolaire, nous trouvons le récit de fiction (conte, fable et légende), des chansons, poèmes et des textes (courts et longs) consacrés aux séances récréatives. Mais nous, en tant qu'étudiant chercheur, nous avons voulu savoir quels sont les textes littéraires les plus utilisés et où les apprenants sont impliqués et apprennent le plus. En effet, les résultats se sont révélés ainsi :

Exploitation du conte

Selon les avis recueillis, 72% des enseignants préfèrent exploiter le conte en didactique du FLE. Voici ce que nous ont révélé quelques uns :

Chapitre III

« Nos élèves ont déjà fait connaissance avec ce genre de récits dans leur langue. Ainsi, le conte facilite l'expression des émotions et développe également l'expression, la compréhension et la représentation d'un récit chez nos apprenants. »

« Le conte est largement à la portée de nos apprenants, contrairement à la fable et la légende. »

« La plupart des élèves, ont déjà lu ces contes ou ils les ont entendus (racontés dans leur langue maternelle). »

Ces avis-là, nous expliquent que les apprenants sont déjà pourvus de représentations de ce genre de textes, car ils les ont fréquentés étant des enfants. Néanmoins, le problème posé est celui de l'étrangeté du signe linguistique. Pour cela, le choix de récits adaptés aide mieux les apprenants à apprendre le FLE.

Nous avons choisi l'analyse du conte étant donné que la majorité d'enseignants en a jugé l'intérêt pédagogique, et de même, nous avons analysé dans le 2^{ème} chapitre *le conte merveilleux Aladin et la lampe merveilleuse* où nous avons explicité les différents apports pédagogiques et didactiques qui en découlent.

Exploitation de la fable

Les données du questionnaire nous ont révélé que 20% des enseignants exploitent la fable, quelques enseignants en jugent un intérêt linguistique, pédagogique et moral. En dépit de ce faible pourcentage, nous avons choisi l'analyse de deux fables : une fable en prose, *l'Ours et les deux Compagnons*, d'*Esopé**, et celle en vers, *Le Laboureur et ses*

* Voir le deuxième chapitre.

Chapitre III

enfants, de *Jean de La Fontaine*. Nous présentons quelques avis d'enseignants à propos du projet de la fable :

« La fable est le projet le plus approprié pour les apprenants, car elle contient une moralité qui sert de conduite à l'enfant dans sa vie adulte. »

« La fable permet à l'apprenant d'apprendre des leçons de sagesse, et elle lui permet aussi de dédramatiser des situations. »

« La fable a comme objectif de comprendre une morale et de la prendre comme exemple dans le monde réel. »

Certains enseignants nous ont révélé que le monde des animaux implique l'apprenant dans l'apprentissage du FLE. Ceci est montré plus en détail dans l'analyse de la fable d'*Esopé* dans le 2^{ème} chapitre.

Exploitation de la légende

Nous avons remarqué un faible pourcentage d'enseignants, estimé à 8%, optant pour la légende. Pour cela, nous ne l'avons pas choisie dans notre corpus d'analyse. Celle-ci se trouve dans le dernier projet et elle n'est enseignée qu'à la fin de l'année scolaire.

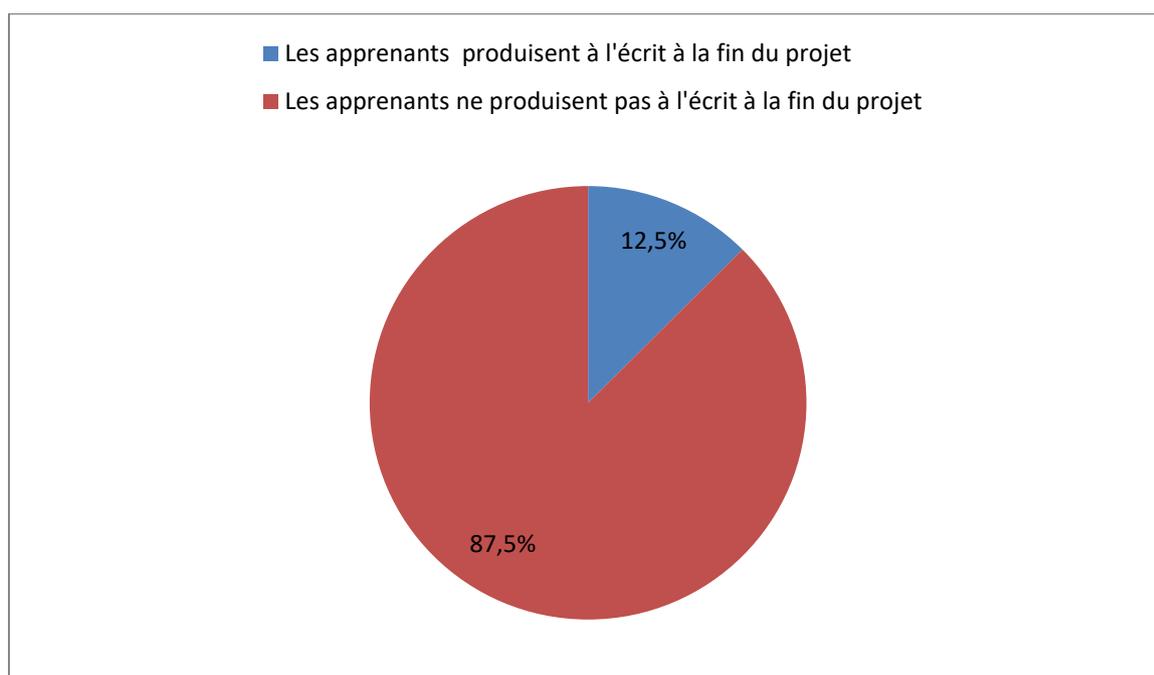
III-7-Textes littéraires entre *fracture* et objectifs opaques

Pour estimer l'impact des textes littéraires en classe de FLE, nous avons interrogé des enseignants de collèges à Saida, si leurs apprenants parviennent à réaliser une production écrite à la fin du projet. Au fait, nous avons séparé notre public interrogé en deux groupes : les enseignants de 12 à 34 ans de carrière, et ceux de moins de 12 ans de carrière. Les raisons de cette séparation se révèlent dans la mesure où la moitié des enseignants de moins de 12 ans de carrière ont mentionné sur le questionnaire que la majorité de leurs apprenants parviennent à

Chapitre III

écrire à la fin du projet, tout à fait le contraire des enseignants de plus de 12 ans de carrière.

Voici les pourcentages relatifs aux attitudes des enseignants de 12 à 34 ans de carrière :



III-8-L'impact des textes littéraires sur la production écrite des apprenants

Nous éclairons à nos lecteurs que les avis des enseignants sur l'impact des textes littéraires notamment en matière de production écrite ont été divergents ; certains enseignants proclament que leurs apprenants écrivent à la fin du projet, d'autres le contraire. Nous ajoutons que sur l'ensemble, 62,5% témoignent que leurs apprenants écrivent à la fin du projet pédagogique. Pour trancher objectivement entre ces divergences pouvant influencer sur notre analyse, il a été utile de séparer l'ensemble des

Chapitre III

enseignants interrogés en deux groupes : des enseignants ayant plus de 12 ans de carrière, et des enseignants de moins de 12 ans de carrière.

III-8-1-Les enseignants de 12 à 34 ans de carrière

Selon ceux-ci, 12,5% de leurs apprenants arrivent à écrire. Pour étayer notre analyse, il semble nécessaire de prendre les avis de quelques uns :

« Très peu d'apprenants arrivent à produire, vue leur bagage linguistique insuffisant. »

« L'apprenant n'arrive pas à produire à la fin du projet, car ses prérequis sont très faibles. »

« Pas tous les élèves (les bons élèves y arrivent). »

« Les élèves n'arrivent pas à produire réellement (les idées existent mais nos élèves n'ont pas acquis les outils de langue pour écrire). Ils ne savent pas réemployer ce qu'ils ont appris en langue dans leurs productions. »

« Pas vraiment, seulement les bons élèves. Ils ne sont pas habitués à rédiger. »

87,5% de ces enseignants ont révélé que leurs apprenants n'arrivent pas à écrire à la fin du projet, en évoquant qu'il leur manque une base solide. Pour cette raison, nous invitons enseignants et chercheurs à réfléchir consciemment sur ce que nous ont soulevé ces enseignants, car le problème est visible : la plupart des apprenants ne sont formés ni en langue ni initiés à lire et comprendre des textes littéraires, alors qu'en classe de 2^{ème} A.M, ils se trouvent confrontés *brutalement* à des écrits *sophistiqués*, où les objectifs sont multiples et

Chapitre III

multipliés : lire, comprendre, produire à l'oral et à l'écrit, etc. Le récit de fiction, où en est la raison pédagogique ? Pourquoi cette multitude d'objectifs ? Où est la spécificité de ce genre ? Que l'écrit ? Deux enseignants nous ont écrit :

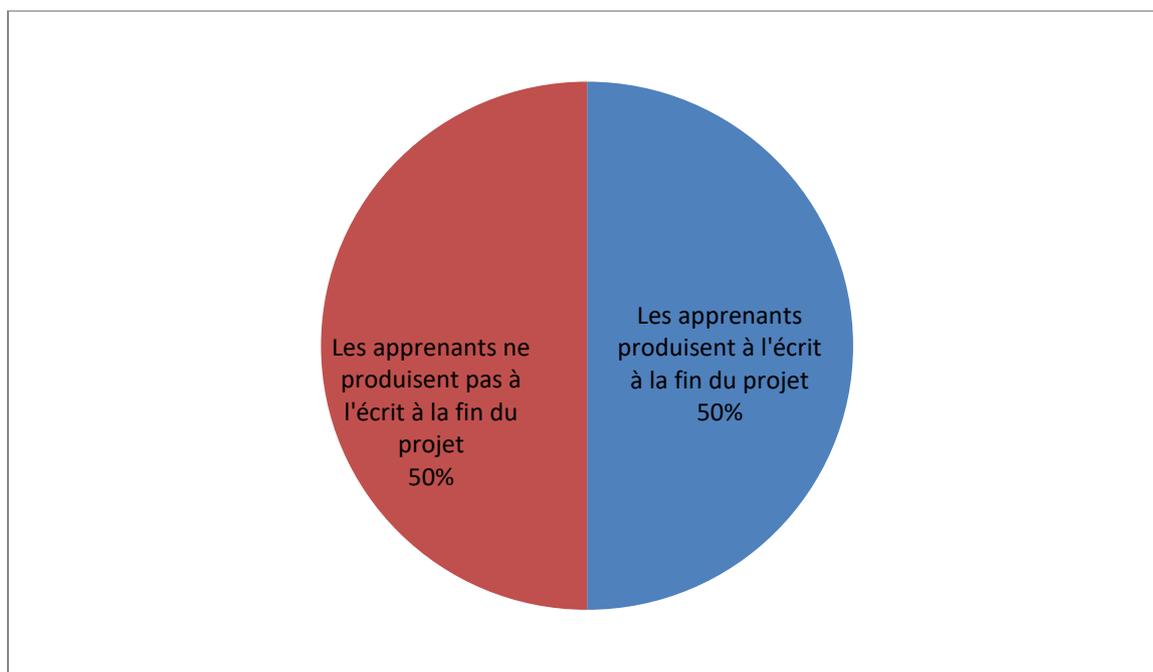
« Est-ce qu'un élève peut se retrouver dans des objectifs comme : être propre, manger équilibré, faire du sport, raconter à travers le conte, la fable et la légende ; fait divers, patrimoine ; ensuite arriver à argumenter ? »

« Pas absolument une liaison entre les 3 paliers. »

Ces constats nous amènent à réfléchir sur la place qu'occupent les textes littéraires (récit de fiction) dans le livre scolaire de 2^{ème} A.M, ainsi sur leur progression formative et méthodologique au niveau des 3 paliers. Sans précipiter les choses, nous éclaircirons ce point dans les propositions que nous avancerons ultérieurement à propos de la didactique des textes littéraires.

De même, il nous a été un peu compliqué d'aboutir à une analyse exacte dans cette expérimentation, car nous avons remarqué des divergences manifestes lorsque nous avons interrogé les enseignants de collèges si leurs apprenants arrivent à réaliser des productions écrites à la fin du projet. Malgré la séparation de notre public interrogé en deux groupes, nous avons trouvé même des divergences. Pour cela, nous nous sommes appuyés dans notre analyse sur les attitudes (commentaires) des enseignants afin de déceler plus ou moins leurs réponses lorsqu'il s'agit des questions fermées (oui/non).

Etudions maintenant les pourcentages des enseignants de moins de 12 ans de carrière :



III-8-2-Les enseignants de moins de 12 ans de carrière

Contrairement au taux précédent, les enseignants de moins de 12 ans de carrière, témoignent que 50% de leurs apprenants parviennent à rédiger à la fin du projet. Aussi dans ce groupe, avons-nous enregistré 5 non-réponses. Présentons des avis répondant par : « *non, ils ne produisent pas à l'écrit.* », mais faisant des exceptions :

« Avec beaucoup de fautes d'orthographe et de conjugaison. Ceci est dû au manque de lecture. »

« Une minorité seulement, la production écrite est la bête noire de l'apprenant vue l'absence de la lecture. En plus, l'enseignant habitue ses élèves à rédiger 2 à 3 phrases chaque séquence, à la fin du projet, il lui demande d'écrire un texte en réinvestissant tout ce qu'il a appris ! »

« Des élèves apprennent par cœur des contes et des fables pour avoir de bonnes notes. Seuls les bons élèves qui produisent. »

Chapitre III

En analysant les réponses des enseignants, nous avons compris que, même les élèves qui parviennent à écrire, leurs écrits ne manquent pas de fautes. En effet, l'exception n'est faite qu'aux bons élèves, ceci sera plus clair lorsque nous analyserons la production écrite des apprenants collégiens.

III-9-Livre scolaire : quelle fracture ?

Comme nous l'avons déjà présenté dans le 1^{er} chapitre, le livre scolaire de 2^{ème} année moyenne contient trois projets pédagogiques : le premier projet consiste en la rédaction d'un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collègue. Le deuxième porte sur l'interprétation des fables dans le cadre d'un concours de lecture. Enfin, le troisième concerne la rédaction d'un recueil de légendes à présenter le jour de la remise des prix.

Ce manuel constitue une unité didactique cohérente où les objectifs des trois projets sont les mêmes. Le défaut réside au niveau du manque de volume horaire consacré à l'enseignement des séquences, la complication des textes, ainsi qu'au niveau des objectifs qui ne sont pas atteints.

Nous avons interrogé des enseignants de collèges sur la progression méthodologique du livre scolaire par rapport aux années en amont et en aval (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} A.M.), et ce, par le biais du questionnaire, et avons obtenu un pourcentage de 29% d'enseignants ayant affirmé une *fracture* ou une *discontinuité méthodologique* ; voilà ce que nous ont révélé deux enseignants :

« Il y a une grande fracture et des objectifs contradictoires entre les différentes années d'enseignement moyen. Est-ce qu'un élève peut se

Chapitre III

retrouver dans des objectifs comme : être propre, manger équilibré, faire du sport, raconter à travers le conte, la fable et la légende ; fait divers, patrimoine ; ensuite arriver à argumenter ? »

« Il y a fracture, chaque niveau a ses objectifs. »

Nous avons remarqué qu'aucun enseignant n'a cité un objectif ayant trait à la spécificité de ce genre littéraire. 71% ont jugé une *progression formative* en citant seulement les quatre types de textes ; selon un enseignant, on passe du simple au complexe :

« 1^{ère} année moyenne : l'apprenant étudie le texte informatif. »

« 2^{ème} année moyenne : l'apprenant découvre le récit fictif. »

« 3^{ème} année moyenne : l'apprenant étudie le récit réel. »

« 4^{ème} année moyenne : l'apprenant étudie le texte argumentatif. »

Un enseignant nous a écrit ceci :

« Entre la 2^{ème} A.M et le 3^{ème} A.M, il y a une continuité (récit fictif/récit réel). Mais il y a une fracture entre les autres niveaux (1^{ère} A.M/2^{ème} A.M) et (3^{ème} A.M/4^{ème} A.M). »

Nous demandons aux enseignants de l'éducation ainsi qu'aux enseignants chercheurs de bien réfléchir sur la qualité de formation dispensée dans les trois paliers d'enseignement, notamment celui du cycle moyen où des élèves ont des difficultés importantes tant au niveau de l'écrit que celui de l'oral, jusqu'à même arriver à l'université avec ces difficultés. S'il y a une continuité logique en matière de formation, pourquoi certains apprenants ne parviennent pas à produire ? Ou même, peut-être le cas de certains étudiants universitaires ! Y a-t-il vraiment

Chapitre III

une continuité ? La formation est tellement parfaite que nos apprenants produisent de manière esthétique ! Quel constat !

III-10-Analyse des productions écrites des apprenants

Pour vérifier les attitudes des enseignants exprimées sur les questionnaires, et évaluer l'impact des activités proposées dans le 1^{er} projet, nous avons effectué une expérimentation d'expression écrite, avec les élèves de 2^{ème} année moyenne suivant des cours de français au niveau de l'école privée Horizon School, sachant que ceux-ci viennent de différents collèges de Saida. Cette école suit le programme du livre scolaire tout en respectant la partition annuelle, et propose des rappels avec de exercices de renforcement. Au fait, cette expérimentation a été faite à la fin 1^{er} projet (rédaction d'un recueil de contes qui sera lu aux camarades d'un autre collège). Nous avons dispensé régulièrement des cours de français à 20 élèves : les leçons ont porté sur les éléments linguistiques et techniques permettant de rédiger un conte (grammaire, vocabulaire, conjugaison, etc.) sous forme d'exercices de renforcement. Ces élèves ont subi un double volume horaire : 52 heures durant le 1^{er} projet dans leurs établissements d'origine, et, auprès 30 heures à l'école privée Horizon School, ce qui fait un total de 82 heures d'enseignement.

La durée du test avait pour 1h : 30mn, et la consigne a été la suivante :

Au cours du 1^{er} projet, vous avez étudié plusieurs contes où vous avez découvert tous les outils de langue qui vous permettent d'écrire un conte. Maintenant, à vous d'écrire un conte imaginaire en respectant les critères de réussite.

Chapitre III

En évaluant les productions écrites des apprenants, il s'est avéré que la majorité a repris des contes qu'ils ont lus en classe (Cendrillon, Blanche-Neige, Aladin et la lampe merveilleuse, etc.), et 4 élèves ont produit des écrits hors sujet. Nous avons remarqué, chez la majorité des élèves, le réinvestissement de certaines formes linguistiques (formules d'ouverture, éléments perturbateurs, formules de clôture), néanmoins, les productions écrites demeurent incohérentes car les apprenants ne respectent pas certains critères de réussite : fautes d'orthographe, de conjugaison, absence des rapports logiques, emploi de mots arabes et interférences linguistiques, etc. De surcroît, ce qui a attiré le plus notre attention, c'est que nous avons trouvé des structures linguistiques réemployées telles quelles, où les producteurs (les apprenants) n'interviennent pas du tout sur le plan de la créativité. Aussi, semble-t-il important, de citer le degré inférieur d'*invention** en matière d'imagination : les contes sont tous étudiés en classe, ce qui a confirmé ce qu'a évoqué un enseignant en nous révélant dans le questionnaire que certains élèves apprennent par cœur des contes et les reproduisent pour avoir une bonne note.

Ceci explique que les activités du projet n'octroient pas une importance à la compréhension et au plaisir de la lecture ; comme nous l'avons déjà cité, tous les objectifs des 3 projets sont sanctionnés par une production écrite. Ainsi, les activités des projets consistent à reproduire certains points de langues et les rendre systématiques, mais on ne vérifie pas s'ils ont été vraiment appropriés pour être ultérieurement réinvestis. Les questionnements auxquels nous invitons les enseignants et les chercheurs à réfléchir : *qui est placé avant l'autre, l'oral ou l'écrit ? Évalue-t-on que l'écrit ? Où est le plaisir de la lecture ? Pourquoi tous*

* Faculté d'imaginer en situation de production.

Chapitre III

les projets sont sanctionnés par des situations de production écrite ?

Ghellal Abdelkader tente de répondre à ces questionnements :

« Les enseignants de français langue étrangère portent d'abord leurs efforts sur la lecture. Ils apprennent à leurs élèves à travailler avec des livres de l'IPN (Institut pédagogique national) et l'information écrite, faisant de la compréhension des textes lus leur seul véritable objectif. »⁴³

D'après Ghellal, nous constatons une primauté de la lecture et de compréhension par rapport à l'écrit, car les apprenants ne peuvent écrire que s'ils ont déjà pris conscience du sens, et ils ne prennent conscience de ce dernier que s'ils ont accédé à la signification des mots. Ghellal nous rajoute :

« Inventer une pédagogie de la compréhension ne va pas de soi. Véritable point aveugle de l'acte même de lire, la compréhension est, au mieux, ce dont les enseignants les plus vigilants vérifient ou non la présence. »⁴⁴

Le problème de production écrite persiste chez les apprenants depuis le cycle primaire, où ils arrivent au moyen avec de graves carences ; nous avons enseigné le premier projet de 2^{ème} A.M, et avons proposé plusieurs activités programmées dans le livre scolaire. Finalement, les apprenants produisent à l'écrit mais médiocrement. L'écrit n'apporte pas ses fruit étant en phase d'apprentissage initié, ce qui prime le plus, est la compréhension, puisque comprendre suscite une prise de conscience des structures lexicales et sémantiques

⁴³ GHELLAL Abdelkader. *Lire Ecrire en classe de FLE*. Oran. Ed. Dar Erredouane. 2009, P. 116

⁴⁴ Ghellal A. Ibidem, P.116.

Chapitre III

(appropriation et signification). Pour cela, il faut consacrer un temps important pour la compréhension avant de passer à l'écrit.

III-11-Textes littéraires entre choix et propositions didactiques

Il semble nécessaire qu'en didactique du FLE, tout enseignant doit prendre en considération le facteur âge quant au choix du texte, car ce dernier se fait en fonction de l'âge des apprenants et de ce qu'ils ont déjà acquis. Par exemple, en 2^{ème} année moyenne, les apprenants sont âgés entre 13 et 14 ans, un âge se situant dans une période d'adolescence, où il est recommandé d'enseigner des textes représentant des personnages *modèles* servant de source de valeurs aux apprenants. Certes, le manuel scolaire de 2^{ème} A.M, contient des textes littéraires très riches, mais certains sont trop ambitieux par rapport à l'âge et au niveau des apprenants, à l'image des textes longs. De surcroît, les enseignants, doivent s'efforcer d'enseigner les points de langue essentiels, tout en les présentant dans des textes littéraires afin de permettre aux apprenants de découvrir leurs spécificités et les raisons de leur usage. En fait, ces textes ne doivent pas être un *prétexte* pour accroître le bagage lexical des apprenants, alors que ceux-ci sont incapables –comme nous l'avons vu dans les productions écrites des élèves-, de les réinvestir en situation de production écrite. Pour cela, les enseignants ne doivent pas s'attarder à enseigner exhaustivement la grammaire et le lexique, afin de ne pas consumer le temps aux *abords infortunés* : la question de spécificité du texte littéraire doit être de prime abord l'occasion de découvrir les aspects particuliers du récit fictifs si nous voulons que nos apprenants deviennent producteurs. Oriol Boyer Claudette, nous montre que dans les manuels utilisés en France ou ceux en usage aux Etats-Unis (selon Ghellal, le problème se pose même en Algérie) :

Chapitre III

«La lecture des textes littéraires, à des fins de culture générale, apparaît seulement quand l'apprentissage de la langue, dans ses usages ordinaires, est déjà assuré. Du collège au lycée, le texte littéraire n'est qu'un prétexte pour accroître le lexique, la syntaxe de l'apprenant et surtout la lecture sans que la question de spécificité ne soit posée.»⁴⁵

Il est très important d'aborder avec les apprenants du FLE, la question de spécificité des textes littéraires et expliquer progressivement les composantes de son langage, par exemple, les figures de style simples, les connotations, les dénotations, etc. Ceci permettra aux apprenants de s'initier à la littérature, d'aimer la lecture, d'écrire, de développer leur pensée, de penser sans risquer de verser dans les déviations, et pourquoi pas de bien communiquer avec les autres.

Aussi, est-il important, d'attirer l'attention des chercheurs que, les textes littéraires, en l'occurrence, le récit de fiction s'étalant sur les trois projets pédagogiques du livre scolaire de 2^{ème} A.M, ne répond pas au principe d'une progression méthodologique. A cet effet, nous nous interrogeons comme suit :

Dans les livres scolaires du FLE, quelle place doit occuper le texte littéraire ? Faut-il le placer à la fin, au début ou au hasard ?

Jean Peytard, en 1982, le regrette en ces termes :

«On aimerait suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet, ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du "cours de langue", un document d'observation et d'analyse [...]. Lire un texte littéraire, c'est

⁴⁵ Ibidem, P.125.

Chapitre III

chercher à apercevoir les mouvements même du langage là où ils sont les plus forts. »⁴⁶

L'acte de *comprendre* doit avoir une position prioritaire avant même qu'*écrire*, car lorsqu'on comprend, on rentre dans le processus d'appropriation de structures linguistiques différentes : ce n'est qu'une question de temps. Nous attirons l'attention des enseignants et des chercheurs, qu'apprendre le français dans un contexte algérien, où on est rarement en contact avec la culture et l'usage quotidien de la langue, est différent de l'apprendre dans un contexte français : les étapes pédagogiques suivies, et les quatre compétences sont les mêmes, néanmoins le niveau des apprenants, le rythme de l'apprentissage et les méthodes d'enseignement changent. Ici, tout enseignant conscient, devrait se demander : *combien de temps et d'effort a-t-il fourni, avant de déplorer la situation, et dire que ses élèves ne produisent pas ?* Il faudrait partir d'un principe d'auto-évaluation, et de l'enseignant et de la qualité du livre scolaire. Nous accusons toujours nos élèves et critiquons souvent leurs résultats : *et nous, enseignants, sommes-nous sûrs de nos compétences pédagogiques ?*

Le rôle de l'enseignant n'est pas de transformer l'apprenant en un *scripteur** par excellence du jour au lendemain, ceci relève de l'*utopie*, si nous voulons transformer nos apprenants en ce qu'ils doivent être réellement, il faut leur faire découvrir les convergences et les divergences existant entre la fiction et la réalité vécue : c'est de cette manière qu'ils apprendront, et non pas en les pressant rapidement à écrire ; nous invitons les enseignants à entreprendre une pédagogie

⁴⁶ Jean Peytard, dans GHALLAL, A. Ibidem. P. 126.

* Producteur à l'écrit.

Chapitre III

réaliste, une pédagogie de lecture, de compréhension et de réflexion, le reste, viendra. C'est ce que nous affirme Ghellal Abdelkader :

« Le rôle de l'enseignant, au cours de cette lecture fusionnelle, est alors d'explicitier avec l'apprenant les rapports de ressemblance ou de différence entre la réalité vécue et la fiction lue, d'inciter à une discussion et d'en faire tirer des leçons de vie. »⁴⁷

Aucun enseignant ne peut nier, que les heures consacrées pour l'enseignement du français en Algérie, sont insuffisantes pour surmonter le problème de compréhension et exiger la compétence de l'écrit. Pour cela prôner une didactique de compréhension constitue un sas incontournable, assurant le passage à l'écrit.

Nous voulons que nos lecteurs ne confondent pas entre enseigner le FLE avec des textes fictifs et l'enseigner avec d'autres textes, la différence réside dans le pouvoir qu'a cette façon artistique d'écrire et d'exprimer la réalité par la fiction, la différence est ample :

« Si l'on veut que les apprenants manifestent de la curiosité pour l'écrit, leur préférence pour une tournure plutôt qu'une autre, qu'ils se posent des questions relatives à la façon de commencer une histoire ou de la conclure, au titre, aux techniques de dialogues, etc., les fictions ont leur secret, contrairement à tant d'écrits qui n'en ont pas. »⁴⁸

Durant le premier trimestre que nous avons consacré à Horizon School, nous avons constaté que la majorité des apprenants, pour ne pas dire la totalité, ont un problème de lecture, aucune articulation, ni rythme, ni concentration. En principe, on devrait dès l'école primaire

⁴⁷ GHELLAL A. Op. cit. P.246

⁴⁸ GHELLAL A. Ibidem, P. 155.

Chapitre III

prendre en charge ce problème : on n'aspire pas à d'excellents apprenants, mais au moins qu'ils sachent lire.

Il ne faudrait pas perdre de vue le rôle des parents, avant que leurs enfants ne soient scolarisés, l'inculcation de ce goût, doit être avant sept ans, Oryol Boyer Claudette nous montre cette pédagogie traditionnelle :

« D'une part, l'acquisition de la maîtrise de la lecture est faite avant sept ans, généralement hors l'école, grâce aux soins de la mère, d'une femme ou d'un pasteur faisant office de pédagogie ; d'autre part, ce n'est que dans la huitième année, généralement à la "grammar school", qu'est mené à bien l'apprentissage de l'écriture. »⁴⁹

Le plus important que nos élèves doivent d'abord savoir lire, comprendre, pour ensuite écrire. Donc, il semble important de faire aimer la lecture aux apprenants avant de passer à l'usage de l'écriture. Ghellal Abdelkader nous dit : « *Lire un texte, ce n'est pas apprendre à connaître les spécifiques fonctionnements d'écriture mais le réel dont il est cessé être "la représentation-reproduction".* »⁵⁰

Ghellal accorde une importance à la lecture et la compréhension ; un texte littéraire doit être bien lu, ensuite compris pour prendre conscience de ses spécificités langagières pour enfin en faire une représentation du sens globale et le reproduire par écrit : ceci est le rôle de des parents et des enseignants.

⁴⁹ Oryol Boyer Claudette, dans GHELLAL A. Ibidem. P. 126.

⁵⁰ GHELLAL A., Ibidem. P. 137.

Conclusion

Conclusion

Conclusion

Suite à cette tentative de recherche, il a été montré que, le récit de fiction, malgré les réticences et les mises en écarts qu'il a eues de la pédagogie moderne, demeure par excellence, le moyen pédagogique riche, et par son langage spécifique et par sa culture émanant d'une expression et d'une pensée humaine. En didactique du FLE, un texte littéraire, son usage réussi, dépend d'une exploitation consciente et réfléchie quant au niveau des apprenants, autrement dit, si ces supports s'assujettissent aux bonnes modalités didactiques, en l'occurrence, leur usage progressif et adapté et leur commencement dès le jeune âge, construira des apprenants lecteurs, et pourquoi pas de jeunes *écrivains*.*

Le récit de fiction aide mieux les apprenants, que d'autres textes non littéraires, à s'imprégner de l'apprentissage de la langue grâce à la concomitance existant entre les éléments fictionnels qui émergent dans le récit, et l'imaginaire enfantin : l'enfant apprend quand le thème contenu dans le récit lui plaît. Aucun enseignant ou chercheur ne se plaira sans doute à renier les spécificités du genre fictif : grâce à une fable, il est possible, de pourvoir les apprenants d'une valeur humaine, ne serait-ce qu'une morale.

Nous croyons toutefois *irrationnel*, de jeter dans l'oubli, de la classe moderne, le texte littéraire aux dépens de ceux qui, même aujourd'hui prouvent, clairement, leur stérilité en didactique du FLE. Le texte littéraire, pourrait être, peu ou prou, plus efficace par rapport à d'autres, si l'on respectait certains critères pédagogiques. Le texte littéraire ne doit pas être réduit à des pratiques linguistiques dogmatiques, comme à titre d'exemple les consignes de rédaction,

* Nous voulons dire par *écrivains* ici, de jeunes scripteurs ayant une compétence à l'écrit.

Conclusion

l'importance de son enseignement, il doit être entendu comme *produit* de langage humain, ensemble de valeurs et moyen de communication interculturelle.

Nos élèves, c'est connu, ont tendance à considérer ces textes comme des pratiques scolaires ennuyeuses où la spécificité littéraire et l'art du verbe ont carrément perdu leur sens. D'ailleurs, dans l'enseignement algérien, le texte littéraire est vu dans les manuels scolaires comme une *goutte dans la mer*, sa notion est contrecarrée par la pratique de l'écriture que par le goût de la lecture. Donc, il faudrait d'abord faire découvrir aux apprenants ce qu'est l'*art du verbe* ; l'écriture à son moment.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons préconisé des conseils à propos de l'enseignement des textes littéraires, néanmoins, il n'en reste pas moins à chaque enseignant de trouver la bonne pratique menant aux bons résultats.

Par-là, nous aimerions au terme de ce modeste travail, que d'autres chercheurs étudient les programmes des livres scolaires du FLE, et revoient à bon escient leur contenu, afin de donner la position pédagogique convenable aux textes littéraires en vue d'une revalorisation du système éducatif algérien.

Bibliographie

Ouvrages

ADAM, J-M. *Le texte narratif*. Paris : Ed. Nathan, 1994.

BENTAIFOUR, B. *Didactique du texte littéraire*. Alger : Ed. Thala, 2009.

DUMORTIER, J-L. & PLAZANET, Fr. *Pour lire le récit*. Bruxelles : Ed. De Boeck, 1989.

DACO, P. *Psychologie et liberté intérieur*. Belgique : Ed. Marabout, 1990.

GHELLAL, A. *Lire-Ecrire en classe du FLE « Didactique de la littérature et des textes littéraires »*. Oran : Ed. Dar El-Redouane, 2009.

PERRET, M. *L'énonciation en grammaire du texte*. France : Ed. Armand colin, 2005.

REUTER, Y. *Introduction à l'analyse du roman*. Paris : Ed. Armand Colin, 2005.

REUTER, Y. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Algérie : Ed. El-Mihad, 2010.

SARFATI, G-E. *Eléments d'analyse du discours*. Paris : Ed. Armand Colin, 2005.

TORODOV, T. *Littérature et signification*. France : Ed. Hérissé Evreux, 1967.

TOURSEL, N. & VASSEVIERE, J. *Littérature : textes théorique et critiques*. France : Ed. Armand Colin, 1994.

Dictionnaires

CUQ, J-P. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Ed. Jean Pencreac'h, 2003.

SIMONNET, S. *Mémo Références. Vocabulaire de l'analyse littéraire*. Paris : Ed. Bordas, 2002.

Bibliographie

Sitographie

Articles

KHELIF, K. « L'approche énonciative en classe de FLE en Algérie : Attitudes et représentations des enseignants de l'enseignement secondaire » ASJP, Algérie. En ligne : <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/7462>

LOUIS, P. Dans Christianne Benatti Rochebois « Langue, culture et didactique du FLE » (2016), Caligrama, Belo Horizonte. En ligne : http://www.google.dz/url?q=http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/download/11034/9916&sa=U&ved=0ahUKEwj_tLSnxqXaAhVFSBQKHQtRCZUQFggTMAA&usg=AOvVaw0JT8WmYrKOeiCP2zSu0X42

Annexe

Annexe

Annexe

Dans cette annexe, vous trouverez les outils d'investigation de notre recherche ; le questionnaire que nous avons administré aux enseignants de 2^{ème} année moyenne, afin de déceler leurs attitudes eu égard aux textes fictionnels, et savoir leur utilité dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Aussi, trouverez-vous la page du titre du livre scolaire de 2^{ème} année moyenne, duquel nous avons choisi quelques textes littéraires (fictifs), que nous avons soumis à l'analyse dans le 2^{ème} chapitre en nous basant sur les approches énoncées dans l'introduction générale. Trois copies de production écrite des élèves- choisies aléatoirement- avec lesquels nous avons effectué une expérimentation. Enfin, une demande d'autorisation délivrée par M. le Chef de Département des Lettres et Langue Française, sur laquelle figurent les cachets des établissements du déroulement de notre enquête.

Annexe

6- Selon vous, quel est celui dont vous jugez le plus approprié dans l'enseignement du FLE ?
(Autrement dit, où vos élèves apprennent le plus ?)

Le conte

La fable

La légende

Autre

Pourquoi ?

.....
.....

7- Est-ce que ce manuel est suffisamment riche en culture du FLE ? Oui Non

Justifiez !.....
.....

8- Etes-vous d'accord avec la nouvelle réforme de ce manuel ? Oui Non

9- Existe-t-il une progression de la didactisation des textes littéraires durant les quatre années du cycle moyen ? Oui Non

Justifiez !.....
.....

10- Vos élèves arrivent-ils à produire (écrire) à la fin du projet ? Oui Non

Expliquez !.....
.....

11- Est-ce qu'il y a fracture ou continuité dans la progression de formation au niveau des trois paliers d'enseignement moyen ?

Expliquez !

.....
.....



Il était une fois un petite fille
qui s'appelle Cendrillon. cette fille
ses parentes ~~est~~ est morte.
un jour le roi organisa un fête
(bal) et invita les tous. la
marâtre de elle ~~dit~~ dit: tu fait le
ménage et moi allait à la fête.
la marâtre allé et le ne allé pas
~~la marâtre~~ ~~dit~~ Cendrillon
dit à la marâtre: je peut allé a
la fête. elle dit: ~~Oui~~ Oui ~~mais~~ sur.
Cendrillon était heureuse ~~car~~
elle allé à la fête.
de puis ce jour était très heureuse

Il était une fois, dans un château
villait un roi qui avait trois filles
et ses princesses aimaient beaucoup
promenaient dans les jardins de la ville.
un jour, quand les princesses
promenaient dans un jardin la nuit
tombait soudain un dragon cracha du
feu et les filles peur parce que il est grand
avec des yeux rouge comme le feu. Le roi
appelaient des trois jeune homme braves et
courageux pour aidaient les trois
princesses. les trois jeune faient mort le
dragon et aidaient les trois princesses.
Depuis ce jour, les princesses décidèrent de
marier avec les trois jeune homme.

Le petit chapeau rouge

Il a bien longtemps, une belle petite fille qui s'appelait Lili et que tous le monde aimait s'appelaient petit chapeau rouge par ce que sa ^{grand} mère donnait le chapeau.

* un bon jour, la mère de la fille elle dit ma fille visitez sa grande mère parce que c'est malade et donne cette bonnie la fille est heureuse parce que elle aimait sa grande mère, la mère dit attends ma fille attention de loup ne joue pas et ne confie pas le loup il est méchant la petite raconte le loup dit bonjour ma fille comment tu t'appelles la fille je n'appelait Lili le loup au va tu Elle dit je vais a ma grande mère l'ami dit pour quoi ne ramasse pas les fleurs Elle est fière qui pas le loup croquerait au sa grande mère et mangait et abiller son vêtement de grand père

le petit chapeau rouge est retard Elle voit sa grande mère dit pour quoi tes dents est grande le loup dit pour manger le chasseur sauvera la petite fille.

* Depuis ce jour, le petit chapeau ne confie pas les gens qui ne connaît pas.

Annexe

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Saïda Dr Moulay Tahar



Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département des Lettres et Langue Française
N° : 038/D.L.L.F/2018

Saida le 26/02/2018

A Messieurs les Directeurs des collèges de SAIDA

Objet : demande d'autorisation

J'ai l'honneur de venir par la présente, vous solliciter de bien vouloir autoriser l'étudiant *TALBI Sidi Mohamed*, inscrit au département de français de l'Université de Saïda Dr Moulay Tahar (spécialité: Didactique des Langues Appliquées) au titre de l'année universitaire 2017/2018, à réaliser (des rencontres, des entretiens, des questionnaires, des observations, etc.) avec le personnel de vos établissements et ce, dans le cadre de ses études.

Daignez agréer, Messieurs les Directeurs, l'expression de mes sentiments respectueux.

les
01/03/2018

Chef de département
سماعيل زوبير

Table des matières

Remerciements.....	01
Dédicace.....	02
Sommaire.....	03
Introduction	04
Chapitre I : définition des concepts opératoires.....	09
I-Définitions.....	10
I-1-Concepts convergents entre didactique et texte littéraire.....	10
I-1-1-Le texte littéraire.....	10
I-1-2-Le texte littéraire et non littéraire.....	12
I-2-Didactique du récit de fiction en classe de 2 ^{ème} A.M.....	13
I-2-1- Projet didactique des textes littéraires : quelle finalité ?.....	14
I-3-La fable, la légende et le conte : quelle littéarité ?.....	16
I-4- Récit de fiction : quel choix didactique ?.....	16
I-5- Apprenant –lecteur et texte littéraire : quelle interaction ?.....	18
I-6-La didactique de la littérature du FLE.....	19
I-7- Langue/culture en didactique du FLE.....	20
I-2-Concepts convergents entre linguistique énonciative et texte littéraire.....	21
I-2-1- L'énonciation.....	22
I-2-2-Distinction entre énoncé et énonciation.....	22
I-2-3-La notion d'énonciation en littérature.....	23
I-2-4-Les types d'énoncés.....	24
I-2-5-Le discours.....	25
I-2-6-Le récit.....	26
I-2-7-Le dialogue.....	28
I-2-8-Distinction entre Récit / Histoire / Narration.....	29

Table des matières

Chapitre II : texte littéraire entre analyse énonciative et apports didactiques.....	32
II-1-Le conte.....	33
II-1-1-Origine et évolution des contes.....	33
II-1-2-Pourquoi exploiter le conte en classe de FLE ?.....	33
II-1-3-Présentation du conte merveilleux : Aladin et la lampe merveilleuse.....	35
II-1-4-Analyse du schéma narratif du conte.....	39
II-1-5-Le schéma quinaire.....	41
II-1-6-Structure narrative élémentaire en didactique du conte.....	44
II-1-7-Objectifs de l'enseignement des textes fictionnels.....	45
II-1-7-1-Les objectifs linguistiques.....	45
II-1-7-2- Les objectifs de formation.....	46
II-1-7-3-Les objectifs culturels.....	48
II-2-La fable.....	48
II-2-1-L'exploitation du poème en classe de FLE.....	48
II-2-2-Structure et analyse énonciative du récit (la fable).....	50
II-2-3-Analyse du plan énonciatif de la fable « Le laboureur et ses enfants ».....	54
II-2-4-Segmentation du plan énonciatif : récit / discours.....	55
II-2-5-Analyse des déictiques de personnes/déictiques spatiaux.....	63
II-2-6-Analyse énonciative : quelle portée didactique ?.....	66
II-2-7-L'aspect énonciatif en grammaire des textes littéraires.....	67
II-2-8-Intérêts de la fable en classe du FLE.....	67
Chapitre III : Textes littéraires entre expérimentation et propositions didactiques.....	85
III-1-Description du protocole d'enquête.....	86
III-2-Nature des questions figurées sur le questionnaire.....	88
III-3-Présentation des statistiques.....	88
III-4-Analyse et interprétation des statistiques.....	89
III-4-1-Les textes littéraires en classe de 2 ^{ème} A.M de FLE.....	89

Table des matières

III-5-Culture du FLE et livre scolaire de 2 ^{ème} A.M.....	91
III-6-Exploitation des textes littéraires, livre scolaire de 2 ^{ème} A.M.....	92
III-7-Textes littéraires entre <i>fracture</i> et objectifs <i>opaques</i>	94
III-8-L'impact des textes littéraires sur la production écrite des apprenants.....	95
III-8-1-Les enseignants de 12 à 34 ans de carrière.....	96
III-8-2-Les enseignants de moins de 12 ans de carrière.....	98
III-9-Livre scolaire : quelle fracture ?.....	99
III-10-Analyse des productions écrites des apprenants.....	101
III-11-Textes littéraires entre choix et propositions didactiques.....	104
Conclusion.....	109
Bibliographie.....	112
Annexe.....	114
Table des matières.....	123
Résumé.....	126

Ce travail de recherche s'assigne pour tâche la revalorisation de la littérature et des textes littéraires dans les manuels conçus pour la classe du FLE en contexte algériens. Notre démarche s'inscrit dans une approche linguistique et didactique du texte littéraire, et choisit comme genre, le récit de fiction, inclus dans le manuel scolaire de deuxième année moyenne.

Mots clés

Didactique du FLE, culture du FLE, socialisation, textes littéraires, littérature enfantine, récit de fiction, apprenants-lecteur, fiction, imagination, énonciation en littérature, récit, discours, dialogue, histoire.

Abstract

This research work seeks to evaluate literature and literary texts for the designed texts for the FFL class in the Algerian context. Our attempt is part of a linguistic and didactics approach of the literary texts. It chooses as a genre the narrative fiction, included in the textbooks of second year middle school classes.

Keywords

Didactic of FFL, culture of FFL, socialization, literary texts, children's literature, fictional, learner-reader, fiction, imagination, enunciation in literature, narrative, discourse, dialogue, history.