

UNIVERSITE D'ORAN ES -SENIA  
FACULTE DES LETTRES, LANGUES ET ARTS  
DEPARTEMENT DES LANGUES LATINES  
SECTION DE FRANÇAIS

**DIDACTIQUE DES TEXTES LITTÉRAIRES OU LA LITTÉRATURE  
COMME PRÉTEXTE À L'ENSEIGNEMENT DU F.L.E**

THESE DE DOCTORAT DE FRANÇAIS  
PRESENTÉE ET SOUTENUE PUBLIQUEMENT  
PAR  
ABDELKADER GHELLAL

Sous la direction de Mme le professeur **Sari Fewzia Kara Mostefa**  
et la co- direction de Mme le professeur **Oriol Boyer Claudette**

Membres du jury :

***Président*** M. Miliani Hadj Professeur Université de Mostaganem

***Rapporteur*** Mme Sari Fewzia Professeur Université d'Oran

***Co-Rapporteur*** Mme Claudette Oriol Boyer Professeur Université Stendhal-  
Grenoble III

***Examineur*** Mme Ouhibi Ghassoul Bahia Maître de conférences Université  
d'Oran

***Examineur*** Mme Bénamar Aicha Docteur Crasc Oran

JANVIER 2006



**DIDACTIQUE**  
**DES TEXTES LITTÉRAIRES**  
**OU LA LITTÉRATURE COMME PRÉTEXTE À**  
**L'ENSEIGNEMENT DU F.L.E.**



*A la mémoire du grand absent : feu Hadj **Boudjellal GHELLAL**.*

## SOMMAIRE

Avant-propos	p 19
Introduction générale	p 22
INTRODUCTION	p 27
<b>PREMIERE PARTIE : LIRE UN TEXTE</b>	p 30
CHAPITRE I : PROTOCOLE D'ENQUETE	p38
CHAPITRE II: CRITERES EXTERNES PRESIDENT AU CHOIX DU TEXTE A EXPLOITER	CHAPITRE
p 52	
CHAPITRE III:CRITERES INTERNES ET ANALYSE DE TEXTES	p 68
Conclusion	p 124
<b>DEUXIEME PARTIE : LIRE - ÉCRIRE</b>	p 127
CHAPITRE I : LE TEXTE LITTERAIRE : UN DOCUMENT	p 133
D'OBSERVATION ET D'ANALYSE	
CHAPITRE II : MISE EN PLACE DES ACTIVITES D'ECRITURE	p 187
CHAPITRE III : DE LA CONSIGNE A L'EVALUATION	p 214
CHAPITRE IV : L'EVALUATION ET LA CORRECTION	
DES TEXTES	p 221
CONCLUSION	p 243
<b><i>TROISIEME PARTIE : PROPOSITIONS DE SEQUENCES DIDACTIQUES</i></b>	p 245
SEQUENCE 1 : JOUER AVEC LE LANGAGE POETIQUE	p254
- Objectif de production :	p 255
- Savoirs en jeu :	p 255
SEQUENCE 2 : ECRIRE POUR FAIRE FAIRE	p 287
• Objectif de production :	p 288
• Objectifs et compétence :	p 288
• Savoirs en jeu :	p 288
SEQUENCE 3 : ECRIRE POUR RACONTER LE CONTE	p 313
Objectifs et compétences :	p 314
Conclusion	p347

CONCLUSION GENERALE	p 348
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	p 352
I - Bibliographie générale	p 353
II - Ouvrages consultés	p 356
ANNEXE : Questionnaire d'enquête destiné aux enseignants du cycle secondaire	

## **Avant-propos**

*Il est très difficile de remercier ceux dont l'aide ou l'influence ont été déterminantes, cela supposerait que l'on ait tenu la liste à jour.*

*Nous tenons cependant à exprimer ici notre reconnaissance à ceux qui ont permis à ce travail d'aboutir :*

- à Claudette ORIOL-BOYER qui a su me laisser avancer à mon allure, m'encourager quand il fallait, demeurer disponible et m'offrir sa compréhension attentive et amicale quand c'était nécessaire ;*
- à Fewzia SARI KARA MOSTEFA qui a su m'aider avec une qualité d'attention extraordinaire et une amitié qui ne l'est pas moins ;*
- à Anne Leclair HALTE et Jean-François HALTE qui n'ont pas hésité à prendre sur leur sommeil pour relire cette thèse ;*
- aux chercheurs dont le travail a fondé le mien, à Charles BONN, Bruno GELAS, OUHIBI Bahia et Hadj MILIANI dont les encouragements comptèrent ;*
- à BOUCIF qui réalisa de multiples transferts entre ordinateurs peu compatibles, assura la mise en page de cette thèse, toujours avec une patience sans limite, joua l'interface entre mes attentes et les machines ;*
- à Khadidja Djenet GHELLAL dont les relectures furent les bienvenues.*

« Ecrire, c'est se faire aussitôt lecteur, lire, c'est se faire aussitôt écrivain. Commune à l'écrivain et au lecteur, la muse, en toute occurrence, c'est le centre du texte même, ce lieu obscur qui ne songe interminablement qu'à se déchiffrer.»(1)

# **Introduction générale**

Aucun apprentissage n'est plus fondamental que celui de la maîtrise du langage et de la langue française. Par cette appellation « maîtrise du langage et de la langue française », que faut-il entendre ?

C'est l'ensemble des activités qui conduit chaque apprenant, au fil des jours, à exprimer par oral ou par écrit ses émotions, sa pensée, ses rapports aux autres, à communiquer avec autrui de façon immédiate dans les conversations, les échanges, les forums de discussion, par Internet, de façon différée par la lecture ou l'écriture.

Lire, écrire, parler : l'acquisition des compétences qui structurent cette trilogie est un long parcours, incessant ou qui ne cesse qu'avec la mort. Chaque jour, nous apprenons à parler mieux, à exprimer mieux ce que nous ressentons ou pensons. La découverte d'un mot nouveau, la révélation dans un livre ou un article de journal d'une information, la meilleure compréhension que nous avons d'un phénomène, la maîtrise d'une nouvelle règle grammaticale ou d'une tournure pertinente, la formulation plus juste d'une explication, plus précise d'un sentiment, plus nuancée d'une émotion constituent autant d'expériences quotidiennes dont nous n'avons pas toujours conscience.

Ce que les enseignants devraient faire, c'est construire une progression réfléchie de cet infini apprentissage vers la maîtrise toujours renouvelée de la langue. Naguère, nous appelions cela le « français », dirions-nous. Oui, c'est cela, mais c'est plus encore. L'objectif est, à terme, d'amener les apprenants à maîtriser le plus possible de situations de communications, le plus grand nombre d'objets de lecture, l'infinie galaxie des types de discours : savoir lire des textes littéraires, des contes, des poèmes, des récits d'aventures, savoir écrire toutes sortes de discours, savoir déchiffrer et dominer plusieurs situations de communication pour expliquer à autrui, exprimer un point de vue, défendre une position, manifester une émotion, faire naître un sentiment.

Toutes les disciplines mobilisent ces compétences, s'en nourrissent et les alimentent en même temps. Elles utilisent chacune un vocabulaire spécifique qui enrichit le fonds commun ; elles mettent en jeu des situations de communication orale et écrite que l'apprenant doit dominer : partout, il faut expliquer, justifier, dire ce que l'on comprend, tenter de dire où et pourquoi on ne comprend pas, demander une explication, chercher à parfaire une information.

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

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

Chaque séquence devrait être construite pour fonder l'acquisition de connaissances et de compétences multiples qui permettent, à terme, de mieux comprendre le fonctionnement de la langue, des objets qu'elle crée (textes, discours, communication) et de réinvestir dans des lectures, des écritures et des activités orales. Par-delà la multiplicité des compétences à construire et des connaissances à transmettre, chaque séquence s'efforce de mettre en œuvre un apprentissage cohérent ; c'est la raison pour laquelle les pédagogues devraient chercher des principes fédérateurs. Un thème ou un type de texte sert de lien à toutes les activités : la lettre, le poème, la description, le conte, l'image, etc.

Ces liens ne sont pas gratuits : ils permettent à l'apprenant de nouer les fils entre les textes lus, d'aller de l'un à l'autre, guidé par l'enseignant ou de façon plus ludique et ainsi de fonder une culture. Les textes devraient être variés et empruntés à des champs disciplinaires divers.

Notre travail se propose d'exposer les raisons et les modalités d'un apprentissage du français qui ne dissocie pas les usages ordinaire et artistique du langage. Son orientation est donc à la fois théorique et didactique. C'est la place de la littérature dans l'enseignement du FLE qui est, bien entendu, l'enjeu de notre recherche. Notre objectif est de développer chez l'apprenant des compétences à utiliser dans son enseignement de la lecture et de l'écriture, sa compréhension des textes de types narratif et poétique, de même que de types descriptif et dialogal, et du processus d'apprentissage retenus par le programme d'études de français au lycée. Aussi, lui permettre de se familiariser avec le matériel didactique disponible relatif à l'apprentissage de ces textes tout en exerçant un regard critique. L'apprenant devra donc être capable d'étudier des textes littéraires et le processus d'apprentissage retenus par le programme et d'analyser le matériel didactique destiné à l'apprentissage de ces textes.

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

- Comment un apprenant pourrait-il comprendre des textes littéraires et écrire à partir de la littérature ?
- Comment amener les apprenants à maîtriser le plus possible des situations de communication, le plus grand nombre d'objets de lecture, l'infinie galaxie des types de discours ?
- Les enseignants devraient-ils manifester la prééminence des textes littéraires ?
- Quels textes littéraires faudrait-il proposer ?
- Quelle(s) approche(s) du texte littéraire faudrait-il adopter ?
- Faut-il avoir une méthode ?
- Comment permettre à l'apprenant de nouer les fils entre les textes, d'aller de l'un à l'autre, guidé par l'enseignant ?
- Comment le choix varié de poèmes et de textes littéraires afficherait-il la volonté d'associer les apprentissages fondamentaux et l'acquisition d'une culture ?

Notre travail répond à ces questions et essayera d'y apporter quelques propositions.

Notre recherche présente des ensembles littéraires organisés selon une « cohérence thématique » et souhaite offrir un panorama aussi large que possible de la littérature française. Elle vise à faire réfléchir les apprenants sur le principe de groupement de textes et voudrait leur donner la maîtrise de cette nouvelle façon d'appréhender la littérature.

# **INTRODUCTION**

Le travail que nous présentons essaie de rendre compte de l'évolution d'une démarche qui s'est construite à partir d'interactions multiples entre réflexion théorique, pratiques de formation, lectures de textes, pratique d'écriture personnelle. Le but de ce travail de recherche est de construire les raisons et les modalités d'un apprentissage de l'écriture qui ne dissocie pas les usages ordinaires et artistiques du langage. Il a donc une double préoccupation théorique et didactique.

Notre travail se compose de trois parties s'imbriquant progressivement au fur et à mesure de la démonstration et de l'analyse.

Après un bilan de l'enseignement de la lecture et du texte littéraire en classe de langue, nous montrons l'échec des institutions de la lecture. Cet échec est corroboré par une enquête réalisée en Oranie auprès de cent enseignants du cycle secondaire : notre enquête prouve, qu'en matière de lecture, la réussite est faible et/ou peu durable et, ce qui est vraiment pire, elle ne concerne pratiquement pas les établissements de milieux défavorisés. De plus, la lecture est disjointe de l'écriture : les apprenants ne lisent pas pour écrire.

Dans un deuxième temps, nous tenterons de mettre en évidence le travail sur les problèmes spécifiques de l'enseignement de la lecture en liant étroitement pédagogie de la lecture et pédagogie de l'écriture. Nous essayerons de montrer qu'il est possible d'enseigner à écrire des textes de manière nouvelle, c'est-à-dire sans s'enfermer dans l'alternative « rédaction ou texte libre », alternative que beaucoup ressentent comme une impasse puisqu'elle donne à l'enseignant le choix entre l'inculcation active des modèles stéréotypés (mais explicites) et la patience attentive (ou attentiste) devant des productions tout aussi stéréotypées mais réputées « spontanées », donc étrangères à tout apprentissage collectif.

Dans un troisième temps, nous proposons des exemples de séquences didactiques au service de l'apprentissage de l'écriture-lecture-réécriture.

Chaque séquence proposée poursuit des objectifs d'apprentissage concernant la liaison lecture-écriture-langue ou l'articulation entre les savoirs linguistiques et stylistiques. Le travail effectué sur les textes que nous avons sélectionnés est orienté vers la préparation de pratiques d'écriture et donc d'une compétence scripturale chez les apprenants. Ces compétences cognitives sont le plus souvent précisées dans les infinitifs qui intitulent chaque séquence (par exemple : « Ecrire pour faire voir », « Ecrire pour faire comprendre », « Ecrire pour informer », « Jouer avec le langage poétique », « Ecrire la suite d'un texte », « Ecrire un texte à consignes »).

Les objectifs visés par chacun des chapitres sont des objectifs de production : l'objectif de chaque séquence est de l'ordre d'un savoir-faire : savoir écrire et réécrire. C'est donc en apprenant à réécrire que l'apprenant s'appropriera les savoirs conceptuels mis en jeu par la démarche.

Par ailleurs, les connaissances en matière de langue sont des outils au service de l'apprentissage visé en tout premier lieu par l'enseignement de la langue française : apprendre à chaque élève à rencontrer les textes produits par la société où il vit et lui donner les moyens : le pouvoir de les produire lui-même.

Enfin, placés en annexe, sont convoqués un certain nombre de documents :

- Un questionnaire d'enquête destiné aux professeurs de français du cycle secondaire.
- Le questionnaire d'enquête dûment rempli par quelques enseignants.
- Copies des corpus que nous avons utilisés.
-

**Première partie**  
**LIRE UN TEXTE**



L'organisation des contenus des objectifs d'apprentissage de la langue française dans l'enseignement secondaire se présente selon le déroulement suivant :

! **La première étape** met l'apprenant en contact avec des supports variés à partir desquels il va découvrir l'objet d'étude.

! **Dans une deuxième étape**, c'est la capacité de l'apprenant à analyser qui est sollicitée directement et d'une manière systématique.

! **Une troisième étape** propose des activités susceptibles d'aider l'apprenant à vérifier son degré d'assimilation des notions et sa capacité à les réinvestir dans des situations particulières.

Un moment de récapitulation est prévu à la fin de ces trois étapes afin d'aider l'apprenant à faire le bilan de ses connaissances. Une partie « exercice » vise une pratique de la langue au service de la compréhension et de l'expression. Un test d'évaluation, axé plus précisément sur l'autoévaluation, constitue la phase finale de la démarche.

L'espace de lecture offre à l'apprenant l'occasion de donner du sens à ces activités en se plaçant dans une situation de lecteur « pour le plaisir ». « [...] Une attention particulière a été accordée au choix des supports, des illustrations et des contenus des espaces réservés à l'apprenant (le coin des proverbes, des pensées, du sourire...) pour faire réfléchir, parler à la sensibilité, éveiller la curiosité, en un mot, créer le désir et le besoin d'apprendre. »(1)

Comment offrir la possibilité aux apprenants du cycle secondaire de consolider les compétences de lecture et d'écriture acquises au cours des années précédentes ?

Comment développer de nouvelles compétences ?

Selon l'objectif principal du cycle secondaire exposé dans les programmes officiels, les activités proposées visent à faire progresser l'apprenant d'une manière efficace vers le statut « d'utilisateur autonome » de la langue française.

Dans cette perspective, une question se pose à nous : Pouvons-nous séparer la séance de lecture de celle de l'écriture ?

La grande révolution de ces dernières années en matière de production d'écrits a été de comprendre qu'Écrire, c'est surtout Réécrire, Retravailler son brouillon. Pour que cela soit possible, il faut que la consigne de rédaction intègre la référence à un écrit social connu qui soit un modèle pour l'apprenant.

La production d'écrits doit être en étroite relation avec le manuel de lecture ou les textes proposés par l'enseignant à ses apprenants lors de l'acte pédagogique. Les activités de production d'écrits doivent être la résultante de l'observation de textes et documentaires et le lieu de réinvestissement des activités réflexives (orthographe - grammaire - vocabulaire) contenues dans les manuels scolaires ou dans les textes étudiés en classe.

L'enseignant et les apprenants en tirent quelques caractéristiques textuelles, c'est-à-dire ce qui en fait un texte original et particulier, qui deviennent autant de critères d'écriture (ce qui est nécessaire pour Lire-écrire) et de vérification pour les apprenants (ce que j'ai retenu et utilisé pour l'écriture).

La démarche pédagogique est conforme à toute démarche d'appropriation active, prenant en compte les différents rythmes d'acquisition des apprenants.

Pour chaque compétence ou acquisition, nous retrouvons la structure suivante :

1-L'apprenant prend connaissance d'un type textuel particulier.

2-L'apprenant propose une première compréhension du texte dans sa structure et son organisation.

3-L'apprenant réinvestit les premiers éléments perçus dans les activités 1 et 2.

4-L'apprenant recherche dans le texte quelques caractéristiques langagières propres au type textuel analysé.

5-L'apprenant construit une fiche outil de production/ évaluation.

6-L'apprenant produit un texte : l'activité de réécriture est guidée par une grille d'analyse proposée.

Malheureusement, à l'Ecole algérienne, cette structure n'est pas totalement prise en considération : l'apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture n'existe pas.

Quel que soit le niveau culturel de l'apprenant, cet apprentissage lecture/ écriture ne peut être mis en place que si transmission culturelle et exercices techniques sont étroitement associés. La production de textes est une activité qui doit être apprise, pas seulement évaluée : les consignes et les situations diversifiées offrent des modèles, imposent des règles, suggèrent des idées.

Dans cette perspective, Lire /Ecrire des textes est un instrument indispensable pour l'enseignant. Il offre, dans le cadre d'une progression, une pédagogie de l'écriture où alternent et se complètent éléments théoriques indispensables et propositions diversifiées d'exercices.

Ni exercice scolaire se réclamant de nouvelles technologies, ni un projet naïf de communication, Lire /Ecrire des textes est un mode d'entrée dans la culture écrite.

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

« Lire » était aussi « ramasser », « cueillir », « épier », « reconnaître des traces », « prendre », « voler ».

Lire dénote donc une participation agressive, une active appropriation de l'autre.

Dans cette perspective, nous citons Fewzia SARI KARA MOSTEFA :

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

Lire est une activité complexe d'analyse et de synthèse, conduisant à la compréhension d'une pensée à partir de la combinaison de certaines unités. Chez les jeunes apprenants, ces unités sont les signes écrits, chez l'étudiant universitaire, elles deviennent plus complexes. Dans son acte de lecture, le lecteur « efficace » reconnaît globalement des « traces » et mène en même

temps une activité analytique en vue d'une synthèse ultérieure de ces traces. Mis en situation active, le lecteur élabore une interprétation cohérente et riche d'un ensemble singulièrement codé.

Ainsi, la lecture est abordée dans sa vraie fonction qui consiste à donner sens à un texte...»(1)

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

L'effort porte d'abord sur la lecture. Entre les instructions ministérielles prudentes et les innovations audacieuses, l'Ecole algérienne apprend à travailler avec le livre et l'information écrite, faisant de la compréhension des textes lus son véritable objectif. Inventer une pédagogie de la compréhension ne va pas de soi. Véritable point aveugle de l'acte même de lire, la compréhension est ce dont les enseignants les plus vigilants vérifient ou non la présence. Peut-elle faire l'objet d'un apprentissage ? A l'Ecole algérienne, c'est bien là que s'arrête le pouvoir de l'enseignant, confronté à des aptitudes « naturelles » que l'on constate, et que l'on constate, hélas, inégales ! Pour passer outre, il faut se donner les moyens « d'enseigner comment on comprend », inventant des situations permettant aux apprenants de prendre conscience de leur capacité de comprendre, de construire une appropriation véritable de l'écrit.

Nous constatons, malheureusement, qu'à l'Ecole algérienne, tous cycles confondus, la lecture est totalement dissociée de l'écriture.

L'apprentissage de l'écriture pose beaucoup de problèmes non seulement au collège et au lycée, mais aussi au niveau de l'université. Les enseignants, malgré leur bonne volonté, déplorent le fait que la plupart des apprenants du secondaire, quand ils lisent correctement, n'arrivent pas à écrire. A défaut de pouvoir rendre l'enseignement du français langue étrangère (FLE) facile et agréable, nous pouvons au moins exiger qu'il soit justifié et suffisant. Si nous voulons que les apprenants obtiennent des résultats, nous ne devons pas leur

cache que l'écrit du français est bien difficile. Ce serait une erreur psychologique de laisser croire le contraire : un certain nombre d'apprenants n'arrive jamais à prendre conscience des exigences de l'écrit.

Récemment, un étudiant qui préparait l'examen du DALF(1) a quitté ses cours en protestant parce qu'il n'avait pas obtenu les unités B1(2) et B3(3) qu'il espérait avoir. « Je lis très bien », disait-il, « je comprends tout ce qu'on me dit, tout le monde me comprend lorsque je parle ; la preuve, j'ai eu les unités B2(4) et B4(5) avec de très bonnes notes ».

C'était juste, malheureusement, sa langue écrite était nulle ; du n'importe quoi.

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

**CHAPITRE I**  
**PROTOCOLE D'ENQUETE**



Nous avons mené une enquête auprès de cent enseignants du cycle secondaire en Oranie en ce qui concerne l'utilisation du texte littéraire en classe de langue et l'enseignement/apprentissage conjoint de la lecture et de l'écriture. Ce choix a été établi suivant des critères donnés par le département de Sociologie, critères confirmés par le département de Mathématiques pour l'aspect statistique.

## **I-1. QUESTIONNAIRE D'ENQUETE**

Notre enquête a été menée au moyen d'un questionnaire particulièrement indiqué pour localiser les attitudes des enseignants du cycle secondaire face aux problèmes de la lecture des textes en classe de langue, de l'adaptation des manuels proposés par l'Institut pédagogique national (IPN) à l'apprentissage de la lecture et des objectifs des unités didactiques. Notre questionnaire (cf. annexe) est composé de vingt (20) items se rapportant essentiellement à l'enseignement/apprentissage de la lecture-écriture et de l'utilisation des textes littéraires en classe de français langue étrangère.

## **I-2. ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE**

• **Item n°1** : Suivez-vous à la lettre le programme de français proposé par l'Institut pédagogique national (IPN) ?

Les résultats obtenus montrent que quatre-vingt-dix pour cent (90%) des enseignants interrogés suivent le programme proposé par l'IPN sans y apporter aucun changement.

Les raisons évoquées sont : c'est le programme officiel provenant d'une institution étatique, pour ne pas être en défaut.

Quatre pour cent (4%) des enseignants ne répondent pas à cette question. Les six pour cent (6%) qui restent répondent par la négative car ils estiment que l'enseignant du secondaire est souverain : c'est le seul maître à bord en classe. Il doit élaborer lui-même son programme. Celui-ci doit répondre aux attentes de ses apprenants et est élaboré à partir du programme proposé par l'IPN.

• **Item n°2** : Parmi les textes proposés dans le(s) manuel(s) scolaire(s), lesquels préférez-vous ? Pourquoi ?

Soixante pour cent (60%) des enseignants préfèrent les textes qui renferment les points de langue parce qu'ils sont courts et abordables, ajoutent-ils. Trente pour cent (30%) privilégient les textes expositifs. Ces derniers intéressent les apprenants parce qu'ils sont d'actualité. Les apprenants se sentent interpellés. Dix pour cent (10%) des enseignants n'ont pas de préférence : ils suivent à la lettre le programme et le manuel proposés par l'IPN. « Nous n'avons pas le droit de prendre des initiatives personnelles, faute de quoi nous serons sanctionnés par l'inspecteur général de français ».

Nous remarquons que parmi les cent enseignants interrogés, personne n'a évoqué le texte littéraire.

• **Item n°3** : Ces textes sont-ils tous à la portée de vos apprenants ? Pourquoi ?

Quatre-vingt-dix pour cent (90%) des enseignants estiment que « tous les textes proposés dans les manuels scolaires ne sont pas à la portée de leurs apprenants parce qu'ils sont longs et difficiles ». « Ce sont les mêmes textes que l'enseignant utilisait quand la langue française avait un autre statut, celui de français, langue maternelle (FLM). Nos apprenants ne maîtrisent pas aussi bien la langue française que leurs aînés de vingt ans que nous avons comme élèves », ajoutent-ils.

Les dix pour cent (10%) qui restent partagent le même avis et pensent que les niveaux hétéroclites des classes font que les textes proposés par l'IPN sont difficiles d'accès pour la majorité de leurs apprenants. Peu d'apprenants arrivent à comprendre ce qu'ils lisent.

• **Item n°4** : Les textes proposés dans le(s) manuel(s) scolaire(s) poussent-ils vos apprenants à aller vers d'autres textes ?

1) OUI..., Donnez un exemple de textes qui va inspirer et orienter vos apprenants vers d'autres textes.

2) Non..., Pourquoi ?

Tous les enseignants (100%) trouvent que les textes proposés dans le(s) manuel(s) scolaire(s) ne poussent pas leurs apprenants à aller vers d'autres textes parce qu'ils sont désuets, dénués de tout intérêt et lassants.

• **Item n°5** : Quels sont les textes que vous privilégiez le plus ? Pourquoi ?

Soixante-dix pour cent (70%) des enseignants interrogés préfèrent les textes narratifs et les textes expositifs parce qu'ils sont les seuls à être intéressants et complets.

Par contre, vingt pour cent (20%) privilégient seulement les textes expositifs parce qu'ils incitent les apprenants à faire des recherches sur les auteurs de ces mêmes textes.

Quant aux dix pour cent restants (10%), ils respectent le programme et travaillent par unité didactique conformément aux instructions de l'inspecteur général de français.

• **Item n°6** : Utilisez-vous les mêmes textes pour toutes les filières ? Pourquoi ?

Quatre-vingts pour cent (80%) des enseignants interrogés répondent par l'affirmative car ils estiment qu'ils n'ont pas le choix puisque le niveau des apprenants est à peu près le même dans toutes les filières.

Dix pour cent (10%) répondent par la négative pour la simple raison que les attentes diffèrent d'une filière à l'autre.

Les dix pour cent (10%) restants utilisent plutôt des textes scientifiques pour les classes scientifiques et des textes littéraires pour les classes littéraires sans donner de raisons.

• **Item n°7** : Les textes proposés dans les manuels de lecture sont-ils, selon vous, adaptés à l'apprentissage de la lecture ?

Oui, Non... Pourquoi ?

Cent pour cent (100%) des enseignants interrogés ne pensent pas que les textes proposés dans les manuels de lecture soient adaptés à l'apprentissage de la lecture parce qu'ils sont longs, difficiles d'accès, ne sont pas d'actualité, donc non motivants.

• **Item n°8** : Vous arrive-t-il d'exploiter ces textes d'une autre manière (personnelle) ?

Parfois - Souvent - Toujours - Jamais.

Vingt pour cent (20%) des enseignants exploitent souvent les textes proposés par l'IPN d'une manière autre que celle qui figure dans le livre du professeur.

Soixante-dix pour cent (70%) suivent à la lettre le livre du professeur. Les dix pour cent (10%) restants ne répondent pas à cette question.

• **Item n°9** : Les textes proposés dans les manuels scolaires permettent-ils à vos apprenants de devenir de bons lecteurs ?

Oui - Non. Pourquoi ?

La majorité des enseignants interrogés (quatre-vingt-douze pour cent, 92%) répondent négativement car ils estiment que, d'une part, l'horaire consacré à la

lecture est insuffisant. D'une autre part, les apprenants déchiffrent très mal, ce qui pose énormément de problèmes.

Les huit pour cent (8%) restants ne répondent pas à cette question.

• **Item n°10** : Quelle définition donneriez-vous à un texte littéraire ?

Pour cinquante-deux pour cent (52%) des enseignants, un texte littéraire est un texte qui permet aux lecteurs de s'évader et d'oublier les soucis quotidiens.

Cette définition nous semble trop vague et trop simpliste.

Vingt pour cent (20%) associent le texte littéraire à la rhétorique et à la stylistique.

Les dix-huit pour cent restants (18%) définissent le texte littéraire comme étant un texte authentique, original, adapté à une certaine sphère culturelle.

• **Item n°11** : Quelle est l'utilité d'un texte littéraire en classe de langue ?

Aussi étonnant que cela puisse paraître, quatre-vingt-dix pour cent (90%) des enseignants interrogés ne trouvent aucune utilité à introduire un texte littéraire en classe de langue puisque l'objectif actuel est d'apprendre aux apprenants à communiquer.

Huit pour cent (8%) pensent que le texte littéraire apporte des informations sur une époque donnée, sur une société, sur un courant littéraire, sur le style et la forme du texte.

Les deux pour cent (2%) restants estiment qu'un texte littéraire est un texte ordinaire, comme n'importe quel autre texte : tous les textes utilisés par l'enseignant servent à travailler des points de langue.

• **Item n°12** : Qu'entendez-vous par lire un texte ?

Quatre-vingt seize pour cent (96%) des enseignants pensent que lire un texte, c'est d'abord le déchiffrer puis le comprendre et l'interpréter.

Trois pour cent (3%) évoquent la lecture plaisir et la lecture « travail ». Le un pour cent (1%) restant ne répond pas à la question.

• **Item n°13** : Combien de séances consacrez-vous à la lecture lors de chaque unité didactique ?

Vingt pour cent des enseignants (20%) consacrent deux séances, soit deux heures à la lecture lors de chaque unité didactique. Quarante pour cent (40%) consacrent une séance, soit une heure à la lecture. Les quarante pour cent restants (40%) prévoient quinze minutes à une demi-heure lors de chaque unité didactique. Tous ces enseignants pensent que les séances prévues pour la lecture ne sont pas suffisantes : ils ne consacrent pas beaucoup de séances à la lecture car le programme est trop chargé et doit être achevé avant le mois de mai.

• **Item n°14** : Quelles sont les difficultés que rencontrent vos apprenants pendant la séance de lecture ? Pourquoi ?

Tous les enseignants interrogés (cent pour cent, 100%) pensent que, pendant la séance de lecture, les apprenants n'arrivent pas à déchiffrer, rencontrent des mots pour la première fois, manquent d'aisance (articulation, prononciation, rythme, prosodie, etc.) parce que, d'un côté, ils ne lisent pas en dehors de l'école, d'un autre côté, les séances consacrées à la lecture en classe sont insignifiantes.

• **Item n°15** : Quel est votre principal objectif lors de la séance de lecture ? Pourquoi ?

Cinq pour cent des enseignants (5%) estiment que l'objectif principal lors de la séance lecture est de donner aux apprenants le goût de la lecture (le plaisir de lire) parce qu'un apprenant qui ne sait pas lire ne peut pas réussir : un apprenant qui lit est un apprenant qui a beaucoup plus de possibilités de réussir dans ses études qu'un apprenant qui ne sait pas lire ou qui ne lit pas.

Trente-cinq pour cent (35%) pensent que l'objectif principal lors de la séance de lecture est d'abord d'enrichir le vocabulaire de l'apprenant puis l'amener à apprendre à lire pour qu'il puisse enfin s'informer.

Soixante pour cent (60%) des enseignants trouvent que l'objectif principal lors de la séance de lecture est la compréhension du texte : c'est la communication qui est mise en évidence en français langue étrangère (FLE).

• **Item n°16** : La séance de lecture doit-elle seulement amener vos apprenants à la maîtrise de la langue et du langage ou bien vise-t-elle autre chose ?

Cinquante trois pour cent (53%) des enseignants estiment que la séance de lecture doit amener l'apprenant à la maîtrise de la langue et du langage : elle ne vise pas autre chose et permet seulement à l'élève d'apprendre à bien lire pour comprendre.

Vingt-huit pour cent (28%) pensent que la séance de lecture ne permet pas seulement aux apprenants la maîtrise de la langue et du langage mais vise bien d'autres choses : l'amour du livre et de la lecture, l'information et l'ouverture sur d'autres cultures, d'autres civilisations.

Dix pour cent (10%) affirment que la séance de lecture vise seulement la compréhension du texte. L'apprenant doit comprendre ce qu'il lit.

Neuf pour cent (9%) ne répondent pas à cette question.

• **Item n°17** : Si vous devez choisir des textes, quels auteurs français et /ou d'expression française proposeriez-vous à vos apprenants ? Pourquoi ?

Auteur Electa (Pourcentage) Mohamed Dib 90% Jules Verne 1% Alphonse Daudet 1% Emile Zola 47% Victor Hugo 19% Albert Camus 17% Mouloud Feraoun 20% Guy de Maupassant 15% Rachid Mimouni 12% Gustave Flaubert 1% Marcel Pagnol 30% Yasmina Khadra 2% Rachid Boudjedra 1%

D'après les réponses des enseignants, nous remarquons que, d'une part, des auteurs comme Sartre, Duras, Proust, Molière, Pennac, Stendhal, Vian, Bendjelloun, Kateb Yacine, Assia Djebar n'ont pas été cités. D'une autre part, aucun enseignant ne justifie son choix.

Quelques enseignants citent des écrivains français et/ou d'expression française mais sont incapables de donner un titre de leurs œuvres.

• **Item n° 18** : Selon vous, qu'est-ce qu'une unité didactique réussie ? Pourquoi ?  
Quatre-vingt-deux pour cent (82%) des enseignants interrogés pensent qu'une unité didactique réussie est celle qui amène l'apprenant à maîtriser les points de

langue pour pouvoir communiquer. Le français langue étrangère privilégie la communication.

Dix-huit pour cent (18%) seulement estiment qu'une unité didactique réussie doit amener l'apprenant à produire un écrit allant dans le sens de cette même unité didactique et où il applique ce qu'on lui a appris : l'apprenant doit réinvestir le modèle proposé.

- **Item n°19** : Que manque-t-il aux unités didactiques proposées dans le programme ?

Tous les enseignants que nous avons interrogés pensent que les unités didactiques proposées dans le programme ne répondent pas aux attentes des apprenants et des enseignants : ce sont des unités plates, dénuées de tout intérêt, manquent de nouveautés et ne tiennent compte ni de la communication ni de l'écriture. Une fois arrivé en terminale, voire en 1ère année universitaire et après neuf ou dix ans d'apprentissage de la langue française, l'apprenant algérien ne sait ni parler, ni lire, ni écrire.

- **Item n° 20** : Qu'entendez-vous par lecture, écriture, réécriture ?

Huit pour cent (8%) des enseignants interrogés entendent par lecture, écriture, réécriture, l'appropriation des règles lexicales, morphologiques et syntaxiques après la séance de lecture. L'apprenant devra être capable de produire un texte similaire, du même type que celui qu'il étudie.

Un pour cent (1%) des enseignants définit la notion de lecture, écriture, réécriture comme une réécriture en soi : aucune autre précision n'est donnée. Les autres enseignants, à savoir quatre-vingt onze pour cent (91%) ne répondent pas à cette question. Nous supposons que ces enseignants n'ont jamais entendu parler de la notion de lecture-écriture-réécriture.

### **I-3. DE LA DIFFICULTE D'ECRIRE**

Selon les cent enseignants interrogés lors de l'enquête, un nombre important d'élèves montre une désaffection pour les œuvres littéraires françaises et/ou d'expression française.

Ces apprenants « arabophones » lisent mal et sont incapables de restituer le sens d'un texte qu'ils ont lu pendant plusieurs séances : ils ne dépassent pas le stade du décodage mot à mot, ne possèdent pas les stratégies techniques de la lecture qui leur permettent de repérer certains indices et d'émettre des hypothèses de sens sur un texte, ce qui entrave la compréhension globale du texte et rend leur tâche difficile. Pour ces apprenants, la lecture en français passe par la traduction : le recours au dictionnaire bilingue (arabe/français, français /arabe) est une nécessité dont ils ne peuvent pas se passer.

De plus, l'écriture, selon eux, n'est pas moins difficile que la lecture.

Ecrire en français nécessite la gestion de plusieurs codes : ponctuation, syntaxe, orthographe, morphologie, vocabulaire, etc. Placé en situation d'écriture, l'apprenant algérien éprouve des difficultés à maîtriser simultanément tous ces codes. Les mêmes enseignants soutiennent que la majorité de leurs apprenants sont de faibles scripteurs : ils écrivent, mais n'utilisent pas le texte lu pour produire, n'investissent pas et ne s'investissent pas dans leurs textes. Ils ne se relisent pas non plus pour percevoir leurs erreurs et les corriger.

Selon ces enseignants, la tâche de relecture est pratiquement incomprise des apprenants : réviser, pour ces apprenants, c'est effacer une lettre ou la remplacer par une autre, non replacer ou ajouter une phrase. Ils ne pensent pas qu'on puisse restructurer les phrases dans une tâche de relecture. Toute leur attention est focalisée, quand c'est le cas, sur les problèmes de transcription graphique et sur les erreurs orthographiques et morphologiques. Réorganiser un paragraphe, déplacer une phrase, remplacer un connecteur mal employé par un connecteur pertinent pour assurer un lien logique entre deux paragraphes par exemple sont des tâches très difficiles : elles dépassent leurs capacités.

Ces apprenants se limitent le plus souvent à une révision de surface. L'enquête menée auprès de ces mêmes enseignants montre que les apprenants algériens du secondaire sont incapables d'exprimer leurs idées ou leurs connaissances lors d'une discussion. A cet âge (ce sont pratiquement tous des adolescents), ils évitent de s'exprimer en français par crainte d'être ridiculisés par leurs camarades. Ces mêmes apprenants communiquent très peu entre eux et se posent des questions ayant recours à une langue métissée : «le francarabe ». L'arabe dialectal et le français se côtoient à l'intérieur d'une même phrase.

Parler français nécessite donc beaucoup d'inquiétude chez les enseignants algériens de langue française et beaucoup d'anxiété chez les apprenants. Par ailleurs, les difficultés auxquelles fait face l'apprenant algérien qui suit des cours de français (FLE) ne sont pas seulement linguistiques, le choix des textes influence aussi la motivation des apprenants et pousse les apprenants à ne pas s'engager cognitivement dans les tâches de lecture.

## **I-4. LES ŒUVRES FRANÇAISES**

### **ENCORE IGNOREES**

Selon les enseignants, les romans français et francophones d'auteurs algériens et /ou maghrébins sont ignorés des apprenants algériens. Ces derniers ne voient pas l'utilité de ces textes littéraires en langue étrangère qu'on leur propose de lire, textes qui ne se rattachent pas à leur culture et dans lesquels ils ne se reconnaissent pas. Comme tout lecteur en langue étrangère, ils n'ont pas de représentations préalables de ce qu'ils vont lire parce qu'ils disposent de peu d'informations sur la culture française. Dépourvus d'horizon d'attente qui dépend du bagage socioculturel du lecteur, les apprenants entrent dans le texte à l'aveuglette, ce qui provoque un décrochage par rapport au texte et à ses ressources extérieures.

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

**CHAPITRE II**  
**CRITERES EXTERNES PRESIDENT**  
**AU CHOIX DU TEXTE A EXPLOITER**





## II-1. RECIT OU DIALOGUE ?

### II-1-1. Récit

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

En voici un exemple :

Jean-Baptiste Grenouille est le personnage principal du roman *Le parfum* de Patrick SUSKIND.

« Après avoir passé plusieurs années de sa vie à vivre seul dans une caverne, Grenouille, revenu parmi les hommes, se regarde pour la première fois dans un miroir.

C'était la première fois que quelqu'un disait monsieur à Grenouille. Il s'avança vers le miroir et regarda. Jusqu'à présent, jamais il ne s'était regardé dans un miroir. Il vit en face de lui un monsieur dans un bel habit bleu, avec une chemise blanche et des bas de soie, et il se tassa instinctivement sur lui-même, comme il l'avait toujours fait devant de beaux messieurs comme cela. Mais le beau monsieur se tassa lui aussi, et quand Grenouille se redressa, le monsieur en fit autant. Alors ils se figèrent tous les deux et se regardèrent fixement.

Ce qui sidérait le plus Grenouille, c'était d'avoir l'air si incroyablement normal. Le maquis avait raison : il n'avait rien de particulier, il n'était pas beau, mais pas particulièrement laid non plus. Il était un peu court sur pattes, il se tenait de façon un peu gauche, le visage était un peu inexpressif, bref, il ressemblait à des milliers d'autres gens. S'il descendait dans la rue, personne ne se retournerait sur son passage. Lui-même, s'il se rencontrait, ne se remarquerait pas [...]

Et pourtant, voilà dix jours à peine, les paysans s'enfuyaient à sa vue en poussant des cris. Il ne se sentait pas alors autrement qu'à présent, et à présent,

lorsqu'il fermait les yeux, il ne se sentait pas le moins du monde différent de ce qu'il était alors [...]

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

Patrick SUSKIND, *Le Parfum*,  
Editions le Livre de poche.

## **II-1-2. Dialogue**

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

En voici un exemple :

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

Mais après réflexion, il ajouta :

- Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
- Tu n'es pas d'ici, dit le renard. Que cherches-tu ?
- Je cherche les hommes, dit le petit prince. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ? [...]

- C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie «créer des liens ... »

SAINT- EXUPERY, *Le Petit Prince*.

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

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

## **II-2. TEXTE LONG OU TEXTE COURT ?**

### **II-2-1. Texte long**

Voici un texte extrait des *Caractères* de La Bruyère :

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

ses yeux pour ne voir personne, ou le relever ensuite, et découvrir son front par fierté et par audace. Il est enjoué, grand rieur, impatient, présomptueux, colère, libertin, politique, mystérieux sur les affaires du temps ; il se croit des talents et de l'esprit. Il est riche.

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

LA BRUYERE, *Les Caractères*.

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

- **Sens des termes** : estomac (= poitrine), libertin (= libre penseur), abstrait (= rêveur),

politique (= qui aime discuter des événements politiques).

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

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

et c'est justement dans cette perspective que le texte est proposé, l'un des deux portraits suffit : on aura ainsi le temps d'exploiter d'une manière complète toute cette accumulation de traits physiques et moraux.

Travailler sur les deux textes ne peut se justifier que si l'on veut s'intéresser au style de l'auteur : on pourra alors, par comparaison, étudier les effets obtenus par convergence ou par divergence des deux portraits.

## **II-2-2. Texte court**

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

« Les énigmes »

« Il était une fois un homme qui vivait à l'entrée d'un village bâti au sommet d'une colline. Il s'était rendu célèbre par sa vive intelligence et la facilité avec laquelle il résolvait les énigmes. C'est ainsi qu'il parvint à inculquer à son fils, alors âgé de dix ans, le goût des devinettes.

Ce dernier promettait beaucoup, car il donnait l'impression de marcher sur les traces de son père. Le brave homme étalait partout sa fierté [...] La mère,

fatiguée d'entendre sans cesse les mêmes réflexions, lui répliqua un jour : « Mes frères sont plus intelligents que notre petit, et pourtant je n'en fais pas cas. »

D'après Tahar OUSSEDIK

*Contes populaires*, SNED (1985).

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

### **II-2-3. Conclusion**

Pour une séance de compréhension de l'écrit, il faut opter pour un texte court pour pouvoir l'exploiter correctement dans le temps imparti à la séance. Mais il faut veiller à ce que ce texte présente une certaine unité, pour que les apprenants aient une idée complète de la structure du modèle textuel et qu'ils découvrent une histoire complète, ce qui sera plus motivant et plus incitant pour eux.

## **II-3. TEXTE LITTÉRAIRE OU DOCUMENT**

### **AUTHENTIQUE ?**

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

#### **II-3-1. Texte littéraire**

Le texte littéraire est une notion vivante. Elle prend de la réalité pour revenir sur son espace fermé.

Il peut être d'un autre français (comme BALZAC, MOLIERE, STENDHAL, FLAUBERT, MALRAUX, CAMUS, Anatole FRANCE) ou d'expression française (Mohammed DIB, KATEB Yacine, Tahar BENDJELLOUN, Assia DJEBAR) et consiste en un extrait de roman, un conte, un poème ou un extrait d'une pièce de théâtre.

Le texte littéraire n'est pas seulement un phénomène de langage, il est aussi un phénomène de voyages, de rencontres, de découvertes, d'évasion, d'exotisme.

« C'est beaucoup plus une aventure qu'une affaire de lecture ».

« Par opposition aux autres textes, le texte littéraire présente une certaine spécificité, qui, selon P. MACHERY, réside dans son autonomie qui est à elle seule sa propre règle dans la mesure où elle se donne ses limites en les construisant. Ouvert à toutes les possibilités, il offre des lectures plurielles et se prête à plusieurs interprétations alors que le texte non littéraire présente un seul sens, et avant d'être lu par personne, il a toujours été lu par tous. »(1)

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

La notion du beau renvoie à l'accomplissement en soi (avant, elle renvoyait à l'utilité puis cette dernière fut remplacée par l'esthétique, la forme, la structure).

Cette définition permet de rendre compte de plusieurs œuvres qualifiées habituellement de littéraires : elles se trouvent en rapport d'affinité mutuelle mais non d'implication. Nous restons dans l'à-peu-près.

L'opposition entre littéraire et non littéraire cède la place à une typologie des discours. Ce dernier, par sa multiplicité, permet l'apparition des genres littéraires.

L'usage littéraire est donc autotélique, opaque, connotatif, ambigu. Quant à l'usage scientifique, il est transparent, univoque, dénotatif.

Voici un exemple :

« La rentrée »

(Souvenirs d'enfance)

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

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

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

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

*Anatole FRANCE (Œuvres, Calmann-Levy, Edit.)*

### **II-3-2. Document authentique**

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

En voici un exemple : Prospectus distribué par les assurances pour sensibiliser les conducteurs de deux-roues aux risques d'accident (document extrait de pratique de la communication, Editions Larousse).

« Votre voiture est puissante mais vous êtes fragile. »

«Le conducteur d'un deux-roues est très vulnérable :

Aucune carrosserie ne le protège.

Il est toujours - et surtout en cas de manœuvre brusque - confronté aux lois de l'équilibre.

Il éprouve une dangereuse sensation de facilité qui le pousse à « couper » les virages en rase campagne et à se faufiler au travers des encombrements dans les villes.

### **Que faire ?**

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

- respecter les stops, les feux, les règles de priorité ;
  - modérer la vitesse ;
  - ne jamais doubler à droite ;
  - mettre toujours le casque (même si le port n'en est pas obligatoire pour les cyclomotoristes).
- se méfier de la proximité latérale d'autres véhicules ;
- rouler feux allumés pour être toujours vus. »

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

### **II-3-3. Texte didactique**

C'est un texte qui a été « fabriqué » par un enseignant ou l'auteur d'un manuel pour répondre à un besoin précis dans la mesure où l'on ne trouve pas toujours un texte bien adapté pour travailler sur une notion donnée.

### **II-3-4. Conclusion**

Dans les manuels de français actuels, on ne trouve que des textes authentiques ou des textes littéraires. En effet, les textes littéraires conviennent bien pour travailler sur le récit ou la description, tandis que les documents authentiques sont plus indiqués pour travailler sur d'autres types textuels comme la prescription ou l'injonction. Les textes didactiques par contre ne se retrouvent pratiquement que dans les manuels destinés aux débutants.

C'est donc en fonction du type de support dont on a besoin que l'on choisira le type de texte à exploiter. L'enseignant aura donc à combiner textes littéraires et documents authentiques pour répondre aux différentes situations impliquées pour les programmes et pour donner l'occasion aux apprenants de fréquenter les différents types de supports.

## **II-4. TEXTE DE LITTÉRATURE FRANÇAISE (OU D'EXPRESSION FRANÇAISE) OU TEXTE TRADUIT ?**

### **II-4-1. Texte originel en français**

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

### **II-4-2. Texte traduit**

Un texte traduit présente un double inconvénient :

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

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

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

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

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

Il faut en effet tenir compte d'un facteur psychologique important : si l'écrivain français écrit dans sa langue maternelle (et donc d'une manière plus spontanée), l'écrivain algérien d'expression française écrit dans une langue d'emprunt et voilà ce qui se produit :

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

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

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

Du coup :

« [...], dès les années 1950-1960, les grands écrivains algériens ont été confrontés au problèmes de l'écriture. Forcés d'utiliser une langue que l'histoire leur a imposée, ils ont pris conscience que celle-ci était dérimante à leur projet de signifier le monde. Aussi, vont-ils la « violenter » et la stigmatiser, laissant en elle des traces propres à leur culture. En s'appropriant la langue française, l'écrivain algérien la transformera, en effet, par la violence, la subvertira. Et, de fait, il prendra du champ, en introduisant dans cette langue de nouvelles structures et des musiques inédites, à tel point qu'un « lecteur français serait étranger dans sa propre langue ». »(2)

Mais on peut aussi considérer cet aspect comme négatif puisque cela ne permet pas d'élargir les horizons des apprenants, alors que nous avons signalé précédemment que c'était un objectif important de la compréhension de l'écrit.

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



**CHAPITRE III**  
**CRITERES INTERNES ET ANALYSE**  
**DE TEXTES**



## III-1. TEXTE-PRETEXTE OU TEXTE-MODELE ?

### III-1-1. Texte-prétexte

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

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

« La grand-mère »

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

ses enfants, mais personne ne la retenait au bout d'une semaine si elle parlait de repartir. En effet, quel plaisir à recevoir une vieille ?

Sans doute, se disait-elle, est-ce une bonne préparation au départ définitif, et même une grâce de Dieu : se sentir de trop partout. Elle n'aurait donc presque plus rien à quitter mais elle ne pouvait se défendre d'être triste en songeant à cela. »

José CABABANIS, *Les cartes du temps*.

### **III-1-1-1. Compréhension globale**

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

### **III-1-1-2. Compréhension approfondie**

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

### **III-1-1-3. Exploitation linguistique**

- 1) Morphosyntaxe : étude de la complétive.
- 2) Lexique : étude du champ lexical en rapport avec la vieillesse.
- 3) Prolongement écrit :

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

On aura noté que l'exploitation proposée pour ce texte ne s'inscrit dans aucune approche méthodologique préalablement définie : les autres affirment seulement qu'ils ont « essayé de prendre en charge les préoccupations linguistiques d'une part, et, d'autre part, le problème de la motivation, facteur psychologique d'une réelle importance». Plus loin, ils ajoutent que « l'élève et le professeur trouveront dans ce livre :

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

On l'aura constaté : il n'y a aucune stratégie dans cette démarche ; peu importe le texte, pourvu qu'il donne l'occasion aux élèves de se livrer à des activités de compréhension et d'expression.

Actuellement, le texte-prétexte est utilisé uniquement comme cadre intégrateur de notions linguistiques que l'on veut faire fonctionner en contexte, pour éviter de revenir aux pratiques traditionnelles qui consistaient à travailler sur des phrases isolées.

Ce faisant, on se place dans une double perspective : celle de la « grammaire de texte » et celle de l'approche communicative.

### **III-1-2. Texte modèle**

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

En voici un exemple :

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

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

Abdelhamid BENHADOUGA, *La fin d'hier*.

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

### **III-1-3. Conclusion**

Le choix sera donc en fonction de l'objectif visé :

- si l'on doit travailler dans une perspective méthodologique, dans une perspective déterminée, on optera pour un texte-modèle ;

- si l'on doit travailler dans une perspective purement linguistique, sans axe ni critères préalablement définis, on optera pour un texte-prétexte.

## III-2. TEXTE CLASSIQUE OU TEXTE MODERNE ?

### III-2-1. Texte classique

Nous entendons par là un texte de littérature française des XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, qui n'a pas été « modernisé », c'est-à-dire qu'il n'a pas été réécrit en français contemporain ou standardisé.

En voici un exemple :

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

RACINE, *Britannicus*, acte II, scène 6 (1669).

Que remarque-t-on à la lecture de ce texte ?

La langue utilisée présente certaines différences par rapport à la langue d'aujourd'hui.

**? Au plan du vocabulaire :**

- à peine (ligne 4) : avec peine... ;
- opprimé (ligne 6) : dont on subit les méfaits ;
- qui (ligne 7) : qui est-ce qui... ;
- contraire (ligne 7) : différente ;
- odieux (ligne 10) : haïssable.

**? Au plan de la syntaxe :**

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

### **III-2-2. Texte moderne**

Nous entendons par là un texte des années 1950, écrit au XIXe ou au XXe siècle.

En voici un exemple :

« *Eugène se trouva seul face à face avec Vautrin* ».

« Je suis bien que vous y arriviez, lui dit cet homme en gardant un imperturbable sang-froid. Mais écoutez ! J'ai de la délicatesse tout comme un autre. Ne vous décidez pas dans ce moment, vous n'êtes pas dans votre assiette ordinaire. Vous avez des dettes. Je ne veux pas que ce soit la passion, le désespoir, mais la raison qui vous détermine à venir à moi. Peut-être vous faut-il un millier d'écus. Tenez, le voulez vous ?

Ce démon prit dans sa poche un portefeuille et en tira trois billets de banque qu'il fit papilloter aux yeux de l'étudiant. Eugène était dans la plus cruelle des situations. Il devait au marquis de Juda et au comte de Trailles cent louis perdus

sur parole. Il ne les avait pas et n'osait aller passer la soirée chez Mme de Restau-u, où il était attendu. C'était une de ces soirées sans cérémonie où l'on mange des petits gâteaux, où l'on boit du thé, mais où l'on peut perdre six mille francs au whist. »

Honoré de BALZAC, *Le Père Goriot*

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

### **III-2-3. Conclusion**

Pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE), le texte classique est à éviter pour deux raisons essentielles :

- 1) Il présente des particularités linguistiques qui peuvent gêner les apprenants dans la mesure où il s'agit d'acceptions ou de tournures qui ne sont plus en usage aujourd'hui. On va donc présenter à l'apprenant des mots et des structures qu'il ne pourra pas réutiliser dans ses productions, cela reviendrait en fait à encombrer son esprit inutilement ;
- 2) il traite des thèmes qui ne sont plus d'actualité et qui ne sont donc pas susceptibles d'intéresser les apprenants.

Le texte moderne, par contre, fait usage d'une langue que l'apprenant peut réutiliser telle quelle et traite des thèmes beaucoup plus en rapport avec ses préoccupations (les préoccupations de l'apprenant) : notion d'identification.

Nous noterons cependant que le texte classique présente un aspect positif qui est d'enrichir la « culture littéraire » de l'apprenant et de lui permettre de prendre connaissance d'œuvres marquantes de la littérature française.

A ce titre, et sans en faire un usage trop fréquent, nous pouvons présenter aux apprenants quelques textes classiques au cours de l'année, en prenant soin de

choisir les moins marqués c'est-à-dire ceux dont la langue se rapproche le plus de celle d'aujourd'hui.

En voici un exemple :

*Le narrateur évoque ses souvenirs d'enfance.*

« Après le dîner, hélas, j'étais bientôt obligé de quitter maman qui restait à causer avec les autres au jardin s'il faisait beau, dans le petit salon où tout le monde se retirait s'il faisait mauvais. Tout le monde, sauf ma grand-mère qui trouvait que « c'est une pitié de rester enfermé à la campagne » et qui avait d'incessantes discussions avec mon père, les jours de trop grande pluie, parce qu'il m'envoyait lire dans ma chambre au lieu de rester dehors. « Ce n'est pas comme cela que vous le rendrez robuste et énergique, disait-elle tristement, surtout ce petit qui a tant besoin de prendre des forces et de la volonté. »

Mon père haussait les épaules et il examinait le baromètre, car il aimait la météorologie, pendant que ma mère, évitant de faire du bruit pour ne pas le troubler, le regardait avec un respect attendri, mais pas trop fixement pour ne pas chercher à percer le mystère de ses supériorités. Mais ma grand-mère, elle, par tous les temps, même quand la pluie faisait rage et que Françoise avait précipitamment rentré les précieux fauteuils d'osier de peur qu'ils ne fussent mouillés, on la voyait dans le jardin vide et fouetté par l'averse, relevant ses mèches désordonnées et grises pour que son front s'imbibât mieux de la salubrité du vent et de la pluie. Elle disait : « Enfin, on respire ! »

Marcel PROUST (1872-1922) :  
*A la recherche du temps perdu,*  
*Du côté de chez Swann » (1913).*

### **III-3. TEXTE ORIGINAL OU ADAPTE ?**

### **III-3-1. Texte originel**

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

En voici un exemple :

« Le fil de l'aurore ne faisait qu'apparaître qu'Omar apportait déjà la laine achetée à Socq El-G. [...] Le bonheur de ces aubes tendres, rayonnantes, à la fraîcheur éblouie, le déchirait comme une écharde.

Il commençait tout de suite à dévider les écheveaux. Puis il allait aux commissions pour les ouvriers. Il se sentait moins sombre et triste ; les conversations désabusées des tisserands, il les écoutait de loin, dans un demi engourdissement. Il courait ensuite jusqu'à Bab Zir, chez Mahi Bouanane, pour y prendre un couffin et des consignes. Il avait la charge de faire le marché du patron. Mais sa mission n'était jamais remplie selon les désirs de dame Bouanane ; il écoutait religieusement les remontrances de celle-ci.

Pour aider le vieux Skali que la sénilité rendait, certains jours, impropre à tout travail, il embobinait de la chaîne des Trara, tenue comme des cheveux d'ange. Un peu plus tard, il portait de la laine au teinturier et l'en rapportait sitôt que l'homme la retirait de son chaudron noir.

S'acquittant tant bien que mal des mille et une corvées que l'on requérait de lui, il n'arrivait à satisfaire personne. Toujours quelqu'un le poursuivait de ses insultes, le tançait.

Qu'on l'injurie ! Bah, il s'y est habitué ; ce dont il ne veut pas, ce sont les coups de poing, les navettes qu'on lui envoie à la tête. Si, d'aventure, il lui arrivait d'embrouiller un écheveau, tous les tisserands de leurs métiers lui envoyaient des jets de salive. »

Mohammed DIB, *Le métier à tisser.*

### III-3-2. Texte adapté

C'est un texte qui a été retouché par l'enseignant pour des raisons pédagogiques C'est un texte qui a subi des transformations. Ces modifications portent sur le vocabulaire (des mots sont remplacés par d'autres), sur la syntaxe (des phrases sont reconstruites) et même sur la structure du texte (des passages entiers sont supprimés ou ajoutés), et elles sont justifiées par le désir de « rendre le texte plus abordable ».

Quand le texte est adapté, c'est signalé par la mention suivante : « D'après ... », qui précède l'indication du nom de l'auteur.

En voici un exemple, c'est en fait le texte originel précédent qui a été adapté (cf. III-3-1) :

«Le soleil se levait à peine ; déjà Omar apportait la laine qu'il avait achetée la veille au souk. Il commençait tout de suite à dévider les écheveaux puis il faisait les commissions pour les ouvriers.

Il courait ensuite jusqu'à Bab Zir chez Mahi Bouanane, pour y prendre un couffin ; en effet, c'était lui qui était chargé de faire le marché du patron mais dame Bouanane n'était jamais contente : les légumes n'étaient pas frais, la viande était trop grasse, il avait oublié de porter le pain au boulanger [...] Il écoutait sans répondre, en baissant la tête, les sévères reproches de dame Bouanane.

Il y avait dans l'atelier un vieil ouvrier, que l'âge rendait, certains jours, incapable de travailler. Pour l'aider, Omar embobinait des fils fins comme les cheveux ; les faibles yeux du vieillard n'arrivaient pas à les distinguer. Un peu plus tard, il

portait de la laine au teinturier et l'en rapportait dès que l'homme la retirait de son chaudron noir.

Chacun lui donnait des ordres ; il essayait de rendre service à tout le monde ; mais il n'arrivait à satisfaire personne.

Il y avait toujours quelqu'un pour lui lancer des reproches. Bah ! Il s'y était habitué ; ce dont il ne voulait pas, c'étaient les coups de poing, les navettes qu'on lui envoyait à la tête.

Si par hasard, il embrouillait un écheveau, tous les tisserands, de leurs métiers, le grondaient vivement.

(Texte extrait du manuel de français, 5e et 6e AF, IPN, Alger)

Nous noterons qu'il s'agit là pratiquement d'un autre texte, puisqu'il ne subsiste de l'originel que les passages soulignés. En effet, certains mots ont été remplacés par d'autres, certains passages ont été supprimés et d'autres ont été rajoutés ; si les deux premières opérations peuvent se concevoir (mots difficiles, passages non nécessaires à la compréhension du texte), nous pouvons, par contre, nous interroger sur l'opportunité de l'addition de passages.

Le résultat de cette adaptation, c'est que l'on a complètement dénaturé le texte de l'auteur : le texte obtenu n'est plus un texte de Mohammed Dib.

Nous pouvons donc nous demander quel peut être l'intérêt de telles pratiques, que rien ne peut justifier sur le plan pédagogique, car ou bien le texte originel correspond à l'usage que l'on veut en faire (d'ailleurs, rien n'empêche d'expliquer les mots difficiles en notes) ou bien on en cherche un autre, et l'on a toujours les ressources de « fabriquer » un texte pour la circonstance ; c'est ce que font de nombreux enseignants, surtout pendant les premières années de l'apprentissage.

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

« Monsieur le chef de personnel »,

Comme vous me le demandez par votre lettre du 20 mars, je m'empresse de vous donner les renseignements me concernant.

Je travaille actuellement dans l'unité de production Batimétal où j'occupe le poste de secrétaire de direction du service commercial, en relation constante avec les clients et les fournisseurs. Je m'intéresse beaucoup aux problèmes du bâtiment ; je me permets de vous préciser que je suis secondée par une dactylographe et que j'ai l'entière responsabilité du secrétariat.

Du fait de la récente nomination de mon mari à Mostaganem, je dois envisager de quitter Alger ; j'aimerais néanmoins que mon expérience me soit utile dans mon nouvel emploi.

C'est pourquoi je souhaite vivement qu'il vous soit possible de retenir ma candidature.

Malika MOKHTAR

Texte extrait de *Le français au lycée*,  
1ère A.S, Editions Libris, ALGER, 1999.

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

### **III-3-3. Conclusion**

- Le texte originel est généralement un texte riche, que l'on peut exploiter sur différents plans ; il donne une idée exacte du style de l'auteur, de sa sensibilité, de la langue qu'il utilise.
- Le texte adapté trahit la pensée et le style de l'auteur, son utilisation ne se justifie en aucune façon.

Si, pour un raison ou pour une autre, on ne peut pas utiliser un texte originel, il vaut encore mieux fabriquer un texte qui convienne à la situation.

## **III-4. TEXTE «TYPE» OU «VARIANTE » ?**

### **III-4-1. Texte « type »**

Nous entendons par là un texte qui comporte les principales caractéristiques du modèle textuel étudié. Ce texte donnera aux apprenants un aperçu complet de la structure de ce modèle. En voici un exemple :

« La fleur aux mille couleurs »

«Il y a bien longtemps, un prince nommé David, charmant et valeureux, était amoureux d'une belle princesse. Le roi, père de la princesse désirait pour gendre et successeur un prince parfait. Il fit savoir que les prétendants à la main de sa fille devaient, pour l'obtenir, rapporter la fleur aux mille couleurs de l'arc-en-ciel. Un beau matin, le prince décida alors de partir à la recherche de la fleur merveilleuse.

Deux autres princes prirent la même résolution. Les trois prétendants empruntèrent trois chemins différents. Le premier se noya en traversant un fleuve. Le second fut dévoré par un tigre.

Sur son chemin, David rencontra un vieil homme luttant contre la férocité d'un loup. Rapide comme l'éclair, David bondit sur la bête sauvage et, d'un coup de sabre, la tua.

Il aida le vieux à se relever ; ce dernier le remercia et lui dit : «Va, mon fils, mon ombre te suivra partout et te sauvera des dangers.»

Effectivement, David, suivi d'une ombre, surmonta tous les obstacles : il escalada des pics, parcourut des déserts, étouffa des boas.

Un soir, il aperçut, au fond d'une épaisse forêt, un étrange scintillement. Il se fraya un chemin à grands coups de sabre et se trouva devant la fleur aux mille couleurs de l'arc-en-ciel. Il l'arracha fièrement et la cacha aussitôt, parce que certains ambitieux cherchaient à acquérir la fleur sans se donner de mal.

Déguisé en mendiant (l'ombre lui ayant suggéré cela), il se présenta chez le roi et lui remit la fleur. Le père de la princesse ne put s'empêcher de balbutier : « Quoi ? ... Ma fille avec ce mendiant !... Non ! »

A ce moment-là, David se démasqua, et le roi, confus, s'excusa en proclamant haut : « Tu seras mon successeur, brave garçon. »

David épousa enfin celle qu'il aimait. La noce dura sept jours. »

Charles PERRAULT

exte extrait de *Le français au lycée*, 1ère A.S,Edit. Libris.

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

:

1 - Une situation initiale présentant un état d'équilibre : un prince amoureux d'une princesse ;

2 - Une situation événementielle se composant de trois étapes :

- l'intervention d'un élément modificateur qui bouleverse l'équilibre précédent et provoque un état de déséquilibre : l'annonce du roi, qui promet d'accorder la main de sa fille à celui qui rapportera la fleur aux mille couleurs ;

- le déroulement des actions correspondant aux différents événements qui surviennent pendant que David est à la recherche de la fleur ;

- le dénouement, avec la découverte de la fleur ;

3 - une situation finale, qui est le résultat de la transformation et qui voit l'état d'équilibre rétabli.

### **III-4-2. Variante**

Il s'agit d'un texte qui correspond exactement à la situation classique du modèle textuel ; il présente, par exemple, un schéma narratif incomplet.

**? Exemple 1:** (Texte extrait du livre de Français 1ère A.S, IPN).

« Une locomotive prisonnière de la neige »

« Depuis près d'une heure, le train était en détresse, et l'angoisse des voyageurs avait grandi. A chaque minute, une glace se baissait, une voix demandait pourquoi l'on ne parlait pas. C'était la panique, des cris, des larmes dans une crise montante d'affolement.

Non, non, c'est assez déblayé, déclara Jacques. Montez, je me charge du reste.

Il était de nouveau à son poste, avec Pecqueux, et lorsque les deux conducteurs eurent regagné leurs fourgons, il trouva lui-même le robinet du

purgeur. Le jet de vapeur brûlante, assourdi, acheva de fondre les paquets qui adhéraient encore aux rails. Puis la main au volant, il fit machine arrière. Lentement, il recula d'environ trois cents mètres, pour prendre du champ. Et, ayant poussé au feu, dépassant même la pression permise, il vint contre le mur qui barrait la voie ; il y jeta la Lison, de toute sa masse, de tout le poids du train qu'elle traînait. Elle eut un han ! terrible de bûcheron qui enfonce la cognée, sa forte charpente de fer et de fonte en craqua. Mais elle ne put passer encore, elle s'était arrêtée fumante, toute vibrante du choc. Alors, à deux autres reprises, il dut recommencer la manœuvre, recula, fonça sur la neige, pour l'emporter ; et, chaque fois, la Lison, raidissant les reins, buta du poitrail, avec son souffle enragé de géante. Enfin, elle parut reprendre haleine, elle banda ses muscles de métal en un suprême effort, et elle passa, et lourdement le train la suivit, entre les deux murs de la neige éventrée. Elle était libre. »

Emile ZOLA, *La bête humaine*

Ce texte ne comporte pas de phrase initiale ; il commence directement par la phrase de transformation, puisque nous sommes tout de suite plongés dans un état de déséquilibre : le train est en détresse.

**? Exemple 2 :** (Texte extrait du livre de français, 1ère A.S, I P N).

« Une course cycliste »

« Aux abords du Clusot, la foule était nombreuse sur les deux côtés de la route. On applaudissait Busard parce qu'il était le premier, puis on cherchait dans le journal local à quel nom correspondait son numéro. Le pavé commençait avec la première maison.

Busard serrait sur la droite pour suivre une bande goudronnée qui recouvrait les rails d'un ancien chemin de fer.

Une gosse s'avança pour voir le coureur. Une femme se précipita pour la tirer en arrière.

Busard arriva sur eux à quarante-cinq à l'heure. Il fit un écart pour les éviter, les deux roues glissèrent sur le pavé mouillé en bordure du goudron. Le vélo se coucha. Busard passa par-dessus le guidon et plongea sur le pavé, les bras en avant.

D'après Roger VAILLANT, *325 000 francs*.

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

### **III-4-3. Conclusion**

Si on présente un texte « type » aux apprenants, ils pourront découvrir toutes les caractéristiques d'un modèle textuel mais ils seront amenés à penser que,

par exemple, tout récit comporte nécessairement trois phases qu'il s'agit de retrouver à chaque fois.

Par contre, si on leur présente des variantes, ils pourront constater que, selon le cas, il peut manquer telle ou telle partie de la structure de base du modèle.

L'idéal serait donc de présenter plusieurs textes aux apprenants, les uns faisant appel à une structure de base complète et les autres à des variantes. C'est d'ailleurs ce qui était prévu au départ, quand la typologie textuelle a été introduite dans l'enseignement du français au secondaire ; puis, pour des raisons de contraintes de temps, on s'est progressivement contenté d'étudier un seul texte; ce qui est antipédagogique car, ce faisant, on ne permet pas aux apprenants de découvrir par eux-mêmes les caractéristiques d'un modèle textuel, on les leur impose. Et l'organisation de l'enseignement permet de varier les supports : en effet, on peut utiliser des supports différents pour travailler sur la syntaxe et le lexique, et profiter de l'occasion pour faire remarquer que la structure du texte présente telle ou telle particularité.

## **III-5. ETUDE DES TEXTES**

### **III-5-1. Choix des textes**

L'enseignant, soucieux de donner à chacun les moyens de stimuler sa réflexion critique, d'enrichir et d'affiner sa sensibilité, de nourrir son imagination et de développer sa personnalité, donne aux textes littéraires, sans exclure les autres textes, toute la place qui leur est due.

Des textes non littéraires, à condition qu'ils soient substantiels, bien composés et bien rédigés, fournissent aux apprenants l'occasion de réfléchir sur le mouvement d'une pensée, sur les arguments et leur enchaînement logique. Les apprenants s'initient de cette manière aux techniques, aux règles, à la pratique de la communication et de l'expression et apprennent à aborder les textes en les

considérant comme des formes signifiantes. Le texte littéraire, plus que tout autre, se prête, par le travail d'écriture qu'il implique, à l'observation des pouvoirs du langage et à l'exploration des effets de sens. En s'exerçant à déchiffrer les textes littéraires, les apprenants apprennent à lire tous les textes.

C'est au niveau des lycées, et plus exactement en classe de première année secondaire (1ère A.S) que se joue l'accès décisif à la littérature : le rôle de l'enseignant est à cet égard déterminant. Il a la responsabilité de susciter chez tous les apprenants le goût pour les textes littéraires et de leur ménager ainsi les meilleures chances d'une curiosité et d'un intérêt durable pour la littérature.

L'enseignant s'attache tout naturellement à faciliter la rencontre de ses apprenants avec les œuvres ou les pages les plus marquantes des siècles (XVIe et XVIIe, par exemple).

Il leur fait lire également, aux moments qu'il juge opportuns, des œuvres d'autres époques, notamment du XXe siècle : ce dialogue entre le passé et le présent peut nourrir efficacement la sensibilité et la réflexion des apprenants. L'enseignant favorise la rencontre et le dialogue entre des cultures différentes, en proposant, éventuellement, des textes écrits en français par des auteurs maghrébins et étrangers. Il donne une place aux œuvres étrangères passées ou contemporaines : le détour par d'autres littératures permet de mieux situer la littérature française et /ou d'expression française et offre à chacun la possibilité d'enrichir sa culture. Les textes offrent aux apprenants la possibilité de se découvrir eux-mêmes, de comprendre les autres et d'étendre leur curiosité à des cultures et à des réalités qui leur sont étrangères ou qu'ils connaissent mal. Pour l'équilibre et la cohérence du projet pédagogique, les textes sont variés : les différentes époques, les genres littéraires divers, les divers types de discours sont représentés.

L'enseignant fait alterner la lecture d'œuvres intégrales et celle d'extraits. Il gagne à regrouper les textes de manière cohérente, par exemple, autour de

thèmes qui font apparaître des rapprochements significatifs. Les regroupements peuvent aussi se rapprocher autour d'un genre.

L'enseignant vise à former les esprits à la rigueur, en ramenant toujours l'attention sur le texte, en situant exactement les auteurs et les œuvres dans l'histoire et dans l'histoire littéraire, en initiant progressivement ses apprenants aux moyens rhétoriques, stylistiques, poétiques et au vocabulaire qui permet de nommer ces moyens.

L'enseignant considèrera que ses apprenants sont appelés à entrer à l'université. Il les y prépare en leur procurant les connaissances et les capacités nécessaires : bases grammaticales, souci d'un emploi exact des mots, lecture de textes variés et replacés dans leur temps, aptitude à saisir et à construire un raisonnement, à formuler un jugement.

Apprendre à résumer un texte, à le lire méthodiquement, à composer un exposé oral ou écrit, à situer dans l'histoire les auteurs et les œuvres que l'on étudie est nécessaire à tous.

De tels apprentissages permettent d'établir la continuité entre le lycée et l'université, contribuent à la formation personnelle, professionnelle et sociale de tous les apprenants.

## **III-5-2. Perspectives de lecture**

### **III-5-2-1. L'éclairage historique**

La réflexion critique des apprenants ne saurait s'exercer efficacement si l'on ne développe pas simultanément leur conscience historique. Une mise en perspective historique donne une assise plus ferme à leurs connaissances, une cohérence plus forte à leur culture et leur permet de mieux se situer dans le

monde actuel. En insistant, par exemple, sur les auteurs et les textes des XVI<sup>e</sup> et XVII<sup>e</sup> siècles, tout en ne retenant que les œuvres ou les pages les plus significatives et les plus accessibles, l'on redonne aux apprenants le sens de la continuité historique faite de crises, de ruptures, mais aussi de transitions, de constantes. A cet effet, l'enseignant propose une histoire littéraire chronologiquement organisée, sans simplification abusive des découpages. Outre les repères historiques précis, il convient d'évoquer l'environnement humain et culturel, voire la vie quotidienne, autant que les circonstances économiques et politiques, sans négliger les codes et les conventions littéraires de l'époque. L'éclairage historique situe l'œuvre ou le texte, à quelque époque qu'ils appartiennent, dans leur temps et leur espace propres et fait comprendre dans quelles conditions ils ont été produits et reçus. C'est surtout dans le tissu du texte que l'on trouve les marques et les signes de l'Histoire. En interrogeant la représentation et l'interprétation explicites et implicites que l'écrivain donne de la réalité historique et sociale, l'on peut mettre en évidence une signification de l'œuvre, dont l'écrivain lui-même pouvait ne pas avoir conscience.

### **III-5-2-2. La référence aux formes et aux genres littéraires**

Il existe de nombreux principes de classifications de textes. Mais dans l'étude des œuvres, la référence aux formes, spécialement aux genres littéraires (roman - théâtre - poésie - essai - nouvelle, etc.) est essentielle. Elle permet aux apprenants de réfléchir sur des aspects particuliers de la création littéraire (structures, techniques, langages), de mieux identifier un type d'écriture, d'apprécier les choix que fait un écrivain, en fonction des contraintes qui, à une

époque donnée, s'attachent à un genre pour s'y soumettre ou pour s'en libérer, enfin, de percevoir l'évolution d'un genre littéraire, ses moments de gloire, ses constantes, ses modifications de forme et de contenu.

## **III-6. METHODE**

### **III-6-1. Œuvres intégrales et groupements de textes**

#### **III-6-1-1. Œuvres intégrales**

L'enseignant choisit les textes qu'il considère les mieux adaptés aux capacités et aux intérêts de ses apprenants. L'activité de lecture ne prend tout son sens que devant des œuvres intégrales : l'enseignant s'applique à les faire découvrir sous des angles variés et par des travaux divers (lectures suivies, étude méthodique d'un passage, exposés, aspects majeurs, la cohérence et la portée. Cependant, les extraits ont une utilité pédagogique comme incitation à la lecture des œuvres intégrales, comme supports d'analyse d'une question d'ordre littéraire, d'un thème, d'une modalité d'expression, comme jalons d'un aperçu historique. L'enseignant s'attache à les rassembler et à les mettre en relation dans des groupements à cohérence thématique, esthétique (par exemple, étude de la métaphore chez quelques écrivains maghrébins) ou problématique, qui ne sont ni factices ni arbitraires. Il ne propose qu'exceptionnellement un texte à l'état de fragment isolé.

L'étude d'une œuvre intégrale, choisie pour sa qualité littéraire, doit en permettre la lecture complète par tous les apprenants. L'enseignant diversifie les approches, soit d'une même œuvre, soit d'une œuvre à l'autre.

L'étude d'une œuvre intégrale prend des formes variées en rapport avec la nature même de l'œuvre et avec le niveau de la classe : elle peut faire alterner la lecture méthodique de passages limités et l'analyse d'ensembles plus vastes (jusqu'à un acte ou un chapitre) ; elle fait appel à la lecture personnelle des apprenants hors de la classe, elle peut donner lieu à l'élaboration de fiches individuelles ou collectives, susciter des recherches thématiques ou problématiques, fournir le sujet de comptes-rendus écrits ou oraux, d'exposés et de production d'écrits.

Cette étude ne s'attache pas moins aux aspects techniques de la création qu'aux interrogations que pose l'œuvre sur l'homme et la société ; elle considère comme essentiels les modalités de l'écriture et le style de l'écrivain. Par exemple, en étudiant une œuvre romanesque, on peut s'intéresser, notamment, à l'organisation temporelle (ordre, durée et rythme de la narration), à l'univers imaginaire (lieux, objets, mythes, archétypes), au rôle et à la fonction des personnages, aux choix d'écriture (registres de langue, types de phrases, etc.).

Nous ne négligeons pas pour autant ce qui peut retenir plus immédiatement l'attention des apprenants, par exemple l'analyse des sentiments amoureux, la représentation de la vie quotidienne, etc., c'est-à-dire tout ce qui ressort à la vision de l'auteur, plus ou moins marqué par son milieu et par son époque.

L'enseignant ne devra pas perdre de vue qu'il s'agit de faire comprendre les conditions de production et de réception de l'œuvre, de la faire apprécier dans son temps et pour le nôtre, dans sa spécificité et dans sa relation avec d'autres œuvres (antérieures ou postérieures, françaises, maghrébines ou étrangères). Par-delà, l'enseignant vise, pour ses apprenants, l'acquisition d'une culture et de l'affinement de la réflexion critique.

Il va de soi qu'une signification n'est pas donnée ni à donner d'avance, qu'une interprétation se cherche et se construit dans le contact permanent avec le texte, que les acquis demandent à être récapitulés à différents moments.

L'enseignant ne réduit l'étude d'une œuvre intégrale ni à une lecture suivie, ni à l'explication de quelques extraits, ni à une simple fiche de lecture, ni à une série d'exposés.

Cette étude ne saurait excéder une dizaine de séances. Il convient, pour maintenir l'unité de l'œuvre et pour éviter toute lassitude, de concentrer, et non de diluer dans le temps, l'effort de lecture.

L'étude d'une œuvre intégrale est l'occasion de mettre les apprenants dans une situation authentique de lecture, en présence d'une œuvre complète et au contact de l'objet- livre. Elle vise à leur donner le goût, les instruments et les compétences d'une pratique autonome de la lecture.

### **La lecture méthodique**

C'est une lecture réfléchie qui permet aux apprenants d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs.

Les différents types de textes littéraires ou non appellent des méthodes différentes de lecture, qui s'élaborent au cours du travail même. Les exigences d'une lecture méthodique permettent de donner plus de rigueur et plus de force à ce que l'on nomme habituellement explication.

#### **! Ce qu'elle refuse :**

elle rejette la paraphrase ;

elle ne mime pas passivement le développement linéaire du texte ;

elle n'attribue pas à l'auteur, a priori, une intention ;

elle ne suppose pas que le contenu et la forme puissent être dissociés ;

elle ne s'enferme pas dans des préjugés esthétiques.

#### **! Ce qu'elle tend à mettre en œuvre :**

- l'observation objective, précise, nuancée des formes ou des systèmes de formes (grammaire, morphologie et syntaxe, lexicque, champ lexical, champ sémantique, énoncé et énonciation, images, métaphores et métonymies, modalités d'expression, effets stylistiques, structures apparentes et structures profondes) ;
- l'analyse de l'organisation de ces formes et la perception de leur dynamisme au sein du texte (convergences et divergences) ;
- l'exploration prudente et rigoureuse de ce que ne dit pas le texte ;
- la construction progressive d'une signification du texte à partir d'hypothèses de lecture dont la validité est soigneusement vérifiée ;
- la constatation, dans une synthèse, de ce qui fait l'unité complexe et profonde du texte ou de l'œuvre en question.

L'enseignant apprend à ses apprenants à motiver et à nuancer leurs jugements.

A chacune de ces étapes, il veillera à ce que ses apprenants tiennent le plus grand compte de la situation du texte dans son temps et dans son espace propres.

La lecture méthodique tend à mettre en évidence le travail constant et indissociable de la forme et du fond dans le tissu du texte. Si elle doit éviter les excès du formalisme, elle doit aussi se garder de toute imprécision : l'enseignant devra veiller à faire acquérir progressivement à ses apprenants un vocabulaire exact et pertinent, outil nécessaire de l'analyse.

Cet exercice demande du temps et suppose un travail de longue haleine. Il entraîne les apprenants à une plus grande autonomie devant un texte. L'enseignant peut, à l'occasion, demander à ses apprenants d'examiner plus librement et plus rapidement un texte court. Il les incite à se poser les questions suivantes : « De quoi s'agit-il ? Qui voit ? Qui parle ? A qui ? Où ? Quand ? Comment ? »

Ces questions appellent des réponses précises qui s'appuient sur le texte et qui s'organisent peu à peu en vue d'une lecture cohérente.

Cette lecture cohérente, en dépit de ses contraintes (temps imparti, examen d'un texte court), n'est pas différente par nature de la lecture méthodique.

Les exigences d'une lecture méthodique ne doivent pas faire oublier que la rencontre avec les textes littéraires a pour but d'aiguiser le plaisir de la lecture individuelle et de susciter chez l'apprenant non seulement une réflexion personnelle, mais l'envie même d'écrire.

### **III-6-1-2. Le groupement de textes**

L'intérêt des groupements de textes, selon une cohérence thématique, esthétique ou problématique, est qu'ils permettent de rassembler et de mettre en relation des textes et d'éviter l'étude de fragments isolés. Il est raisonnable de grouper, en moyenne, de quatre à six textes pour éviter les risques d'inconsistance ou d'émiettement.

Les groupements de textes offrent, entre autres possibilités, celle de fixer la réflexion sur une question d'ordre littéraire, comme une modalité d'écriture (par exemple : le monologue dans la dramaturgie classique, la métaphore dans le roman algérien, la description dans le roman balzacien, le symbole dans la poésie du XIXe siècle), les lois d'un genre ou d'une forme (par exemple : la fable, le sonnet, la nouvelle, le poème en prose), l'évolution d'un auteur (par exemple : l'itinéraire poétique de Verlaine, l'itinéraire scriptural d'Assia Djebar), les rapports entre la littérature, les arts, la civilisation pour une époque donnée ou pour un mouvement artistique.

Les groupements de textes autour de thèmes ou de problèmes d'une généralité indéfinie sont à éviter. L'enseignant peut préciser le libellé en jouant, par exemple, sur l'extension de la notion (« la guerre : héros et anti-héros »), sur la perspective historique (« témoignages sur la Guerre de 1914-1918 ») ou littéraire (« la guerre : de l'ironie à l'humour noir. »)

Quel que soit le principe de regroupement, ce sont les textes qu'il s'agit d'étudier et de confronter.

Nous ne saurions donc les réduire à la fonction de documents illustrant un exposé théorique ni se borner à une pure et simple juxtaposition. Les textes fournissent l'occasion d'exercer les apprenants à une lecture méthodique. Les rapprochements entre les textes font apparaître les ressemblances et les différences, les continuités et les ruptures, tout en préservant la spécificité de chaque texte dans l'histoire des formes et des idées.

Comment est-il donc possible de proposer une démarche qui soit à la fois historique et thématique ?

Une telle ambition suppose que l'on rapproche des textes s'inscrivant dans la durée de l'histoire, et illustrant l'évolution des idées et des formes littéraires.

Il ne s'agit pas de présenter des réalités monolithiques, existant de toute éternité, mais des thèmes ou des idées qui s'articulent en motifs, se modifient selon les époques et les contextes, sont susceptibles de variations et de nuances. Il n'est pas question non plus de s'enfermer dans la seule cohérence du groupement thématique, car plusieurs types de groupements sont possibles : en fonction des structures ou des genres littéraires, en fonction des œuvres elles-mêmes. L'enseignant se trouve ainsi devant une grande variété de combinaisons formelles.

Il efforcera ses apprenants d'en explorer un certain nombre et les invite à continuer dans cette voie. Il doit leur proposer, par exemple, plusieurs types de groupements :

Le groupement de nature thématique ou idéologique : **Thèmes et concepts.**

Le groupement structurel : **Genres et structures.**

Le groupement lié à l'œuvre de tel ou tel écrivain : **Univers imaginaires.**

? La première partie, qui est la plus importante, concerne un champ illimité. Il faut faire un choix, forcément arbitraire. Nous pouvons retenir trois thèmes de nature lyrique ou poétique (La passion amoureuse, Les espaces humains, Les

figures de mouvement) et deux thèmes de nature idéologique (Barbares ou Bons sauvages, Liberté et égalité au Siècle des Lumières).

? La deuxième partie, formée de trois groupements (Arts poétiques, La figure du roi au théâtre, Le souvenir autobiographique), concerne le domaine de la poésie, du théâtre et du genre autobiographique.

? La troisième partie, enfin, rassemble des textes choisis chez un auteur de théâtre (Molière : la maîtrise du dialogue), chez un poète (Charles Baudelaire : un regard sur l'art) et chez un romancier (Emile Zola : le langage du corps).

Chaque groupement est divisé en sous-ensembles qui définissent des étapes à l'intérieur de la question qui est étudiée, et permettent une meilleure approche de son évolution historique et de ses variations internes. D'autres groupements sont réalisables. Nous avons surtout voulu présenter dans notre recherche un éventail de textes et donner l'idée d'une méthode. Ces ensembles ne sont pas figés, mais transformables et recomposables.

## **A - Thèmes et concepts**

### **A-1. La passion amoureuse**

#### **1) La femme paysage**

- RONSARD, *Les Amours, I* (1552).
- HUGO, *Les Contemplations* (1856).
- ELUARD, *Capitale de la douleur* (1926).
- ARAGON, *Les yeux d'Elsa* (1942).

#### **2) La passion destructrice**

- RACINE, *Phèdre* (1677).
- MME De LAFAYETTE, *La princesse de Clèves* (1678).
- PREVOST, *Manon Lescaut* (1731).
- LACLOS, *Les liaisons dangereuses* (1782).

### **3) La naissance de l'amour**

- MARIVAUX, *La vie de Marianne* (1731-1741).
- STENDHAL, *Le Rouge et le Noir* (1830).
- FLAUBERT, *L'éducation sentimentale* (1869).
- Alain FOURNIER, *Le grand Meaulnes* (1913).

## **A-2. Espaces humains**

### **1) Intérieurs**

- RABELAIS, *Gargantua* (1534).
- BALZAC, *Le père Goriot* (1834).
- PROUST, *Le côté de Guermantes* (1920).
- PEREC, *La vie mode d'emploi* (1978).

### **2) Jardins**

- ROUSSEAU, *La nouvelle Héloïse* (1761).
- E. ZOLA, *La faute de l'Abbé Mouret* (1875).
- ARAGON, *Le paysan de Paris* (1926).

## **A-3. Images de la ville**

- CELINE, *Voyage au bout de la nuit* (1930).
- SARTRE, *Situations III* (1949).
- CAMUS, *Essais* (1965).

## **A-4. Figures de mouvements**

### **1) Imaginer le mouvement**

- A. RODIN (P. Gsell), *L'Art* (1911).
- P. VALÉRY, *Degas. Danse, Dessin* (1936).

### **2) Images de la danse**

- NERVAL, *Les filles du feu* (1854).

- FLAUBERT, *Trois contes* (1877).
- HUGO, *L'Art d'être grand-père* (1877).
- APOLLINAIRE, *Alcools* (1913).
- VALERY, *Album de vers anciens* (1920).

### **3) Images de la course**

- HEREDIA, *Les Trophées* (1893).
- MONTHERLANT, *Les Olympiques* (1924).
- J.-P. MORAND, *Ouvert la nuit* (1922).

## **A-5. Barbares ou bons sauvages**

### **1) Le mythe du « bon sauvage »**

- HERODOTE, *Histoires* (vers 440- 430 av. J.-C.).
- MONTAIGNE, *Essais* (1595).
- MONTESQUIEU, *De l'esprit des lois* (174).
- ROUSSEAU, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* (1755).
- DIDEROT, supplément au voyage de Bougainville (1772).

### **2) L'exotisme : rêve et réalité**

- CHATEAUBRIAND, *Itinéraire de Paris à Jérusalem* (1811).
- T. GAUTIER, *Constantinople* (1853).
- P. LOTI, *La Mort de Philae* (1908).
- L. F. CELINE, *Voyage au bout de la nuit* (1932).
- C. LEVI-STRAUSS, *Tristes Tropiques* (1955).

## **B - Genres et structures**

### **B-1. Dire le monde**

- RONSARD, *Réponse aux injures et calomnies* (1563).

- VIGNY, *Les Destinées* (1864).
- BAUDELAIRE, *Petits poèmes en prose* (1869).
- RIMBAUD, *Lettre à Paul Démeney* (15 mai 1871).
- ELUARD, *Pouvoir tout dire* (1951).

## **B-2. L'art d'écrire**

- Peletier DU MANS, *Art poétique* (1555).
- BOILEAU, *Art poétique* (1674).
- PONGE, *Proèmes* (1948).

## **B-3. La magie des mots**

- VERLAINE, *Jadis et Naguère* (1884).
- BRETON, *Manifeste du surréalisme* (1924).
- ARAGON, *Le Roman inachevé* (1956).

## **B-4. La figure du roi au théâtre**

### **1) La grandeur d'un destin**

- SOPHOCLE, *Œdipe roi* (vers 420 av. J.-C.).
- CORNEILLE, *Cinna*, IV, 2 (1642).
- RACINE, *Bérénice* IV, 4 (1670).
- HUGO, *Hernani*, IV, 2 (1830).
- CLAUDEL, *Tête d'or* (deuxième version, 1894).

### **2) La fin d'un mythe**

- JARRY, *Ubu roi*, I, 1 (1896).
- MONTHERLANT, *La reine morte*, II, 3 (1942).
- ANOUILH, *Antigone* (1944).

- IONESCO, *Le roi se meurt* (1962).

## **B-5. Le souvenir autobiographique**

### **1) Commencement**

- MONTAIGNE, *Essais* (580).
- ROUSSEAU, *Les Confessions* (1782).
- VALLES, *L'Enfant* (1789).
- Simone DE BEAUVOIR, *Mémoires d'une jeune fille rangée* (1958).
- Marguerite YOURCENAR, *Souvenirs pieux* (1974).

### **2) Les jeux de l'enfance**

- GIDE, *Si le grain ne meurt* (1926).
- SARTRE, *Les Mots* (1964).
- Nathalie SARRAUTE, *Enfance* (1983).

### **3) Les retours du passé**

- ROUSSEAU, *Les confessions* (1782).
- CHATEAUBRIAND, *Mémoires d'outre-tombe* (1848-1850).
- PROUST, *Du côté de chez Swann* (1913).

## **C - Univers imaginaires**

### **C-1. Molière : la maîtrise du dialogue**

#### **1) Maîtres et Valets**

- *Don Juan*, I, 2 (1665).
- *L'Avare*, I, 3 (1668).
- *Le malade imaginaire*, I, 5 (1673).

#### **2) Parents et enfants**

- *Les Précieuses ridicules*, 4 (1659).

- *Don Juan*, IV,4 (1665).

- *L'avare*, I, 4 (1668).

### **3) Les jeux de l'amour**

- *L'école des femmes*, V, 4 (1662).

- *Tartuffe*, III, 3 (1664).

- *Don Juan*, II, 2 (1665).

## **C-2. Charles Baudelaire: un regard sur l'art**

### **1) L'harmonie universelle : les correspondances**

- *Les Fleurs du mal* (1857).

- *Correspondances*.

- *Les phares*.

- La vie harmonieuse.

- La musique.

### **2) Un motif symbolique : le navire (*Les fleurs du mal* (1857)).**

- *La chevelure*.

- *L'invitation au voyage*.

- *Le port*, *Petits poèmes en prose* (1869).

### **3) Un motif idéologique : la modernité**

- «Les petites vieilles », *Les fleurs du mal* (1857).

- «Les foules» », *Petits poèmes en prose* (1869).

- «Eloge du maquillage», *Le peintre de la vie moderne* (1863).

## **C-3. Emile Zola : le langage du corps**

### **1) Le modèle biologique**

- *Le roman expérimental* (1880).

- *Le Docteur Pascal* (1893).

### **2) De la passion à la folie**

- Thérèse Raquin (1867).
- *La Curée* (1872).
- *La Bête humaine* (1890).

Nourritures :

- *Le ventre de Paris*.
- *L'assommoir* (1877).
- *Son excellence*.
- *Eugène Rougon* (1876).
- *L'odeur du peuple*.
- *Germinal* (1885).

### **III-6-2. Œuvre entière ou extraits ?**

Faut-il opter pour une œuvre entière que l'on étudiera pendant un certain temps (un trimestre par exemple) ou pour des extraits choisis d'une manière éclectique dans des œuvres différentes ?

La réponse à la question dépend de l'objectif visé :

- Si l'on fait de la lecture suivie et dirigée, une œuvre entière s'impose.
- Si l'on travaille sur un genre littéraire (le roman, le conte, la nouvelle, l'essai...), on aura là aussi besoin de parcourir toute une œuvre pour cerner les caractéristiques de ce genre, qui ne peuvent pas toutes apparaître dans une seule page.
- Si l'on travaille sur des notions linguistiques, un court extrait peut suffire.
- Si l'on fait de la compréhension de l'écrit, un extrait sera plus indiqué parce que, d'une séance à l'autre, le type de texte ou le thème de la leçon change et il n'est pas évident que l'on puisse trouver dans une seule œuvre toutes les notions que l'on veut exploiter.

Par exemple, si l'objectif de la leçon est d'amener l'apprenant à savoir classer des textes selon leur discours, nous procéderons de la manière suivante quant à la conduite de la leçon.

## **A- Révision du schéma de la communication**

Observons le schéma ci-dessous :

Code : Langage

Message

### **A-1. Explication du schéma**

Imaginons que A communique avec B :

On appelle A l'émetteur, B le récepteur. Le contenu de la communication constitue le message. Celui-ci est véhiculé par un canal qui est soit oral : A et B se parlent ; soit écrit : A et B s'écrivent.

Quand A et B se parlent, on les nomme respectivement locuteur et interlocuteur.

Quand A et B s'écrivent, on les nomme respectivement auteur et lecteur.

Toute langue est un code, c'est-à-dire un ensemble organisé de signes et de règles de combinaisons de ces signes communs à un groupe d'hommes.

### **A-2. Énoncé et énonciation**

L'énoncé est un message qui n'a de sens que dans une situation d'énonciation. Celle-ci correspond à une situation concrète de communication (Qui parle ? Quand ? Comment ? Pourquoi et de quoi ?).

### **A-3. Applications**

! **Application 1** : Lis cet extrait de Tintin au Tibet.

1) Retrouve dans les vignettes 1 et 2 de la bande dessinée suivante qui sont, tour à tour, les locuteurs et les interlocuteurs ainsi que le canal utilisé pour véhiculer le message.

2) Comment ce canal est-il représenté ?

3) Quel autre canal est utilisé (vignette 3) ?

### Réponses attendues :

1) - Vignette 1 : Locuteur : le capitaine Haddock.

Interlocuteurs : Tintin et le guide.

- Vignette 2 : Locuteur 1 : le guide.

Locuteur 2 : Tintin.

Interlocuteurs : tour à tour Tintin et le guide, et le capitaine Haddock.

2) Vignette 2 : Canal utilisé : la parole.

C'est la bulle qui représente la parole, c'est-à-dire le canal sonore.

3) Vignette 3 : L'autre canal utilisé (dans la vignette 3) est le geste qui vient soutenir et accompagner la parole : le guide fait un geste qui montre à quel point le yéti est grand, ce qui lui permet d'insister sur ce qu'il dit.

! **Application 2** : Lis le texte suivant : *Le proverbe* de Marcel Aymé (Edit. Gallimard).

« Lucien n'arrive pas à faire une rédaction dont le sujet consiste à expliquer le proverbe : « Rien ne sert de courir, il faut partir à point. » C'est alors que son père s'en mêle...

- Allons, commanda monsieur Jacotin, écris.

A moitié endormi, Lucien sursauta et prit son porte-plume.

- Ma parole, tu dormais ?

- Oh ! non, je réfléchissais, je réfléchissais au proverbe. Mais je n'ai rien trouvé.

Le père eut un petit rire indulgent, puis son regard devint fixe et, lentement, il se met à dicter :

- Par ce splendide après-midi d'un dimanche d'été, midi, virgule, quels sont donc ces jolis objets verts à la forme allongée, virgule, qui frappent nos regards ? On dirait de loin qu'ils sont munis de longs bras, mais ces bras ne sont autre chose que des rames et les objets verts sont en réalité deux canots de course qui se balancent mollement au gré des flots de la Marne.

Lucien, pris d'une vague anxiété, osa lever la tête et eut un regard un peu effaré. Mais son père ne le voyait pas [...] La bouche entrouverte, les yeux mi-clos, il surveillait ces rameurs et les rassemblait dans le champ de sa pensée. A tâtons, il avançait la main vers le porte-plume de son fils.

- Donne. Je vais écrire moi-même. C'est plus commode que de dicter.

Fiévreux, il se mit à écrire d'une plume abondante. Les idées et les mots lui venaient facilement, dans un ordre commode et pourtant exaltant, qui l'inclinait au lyrisme. Il se sentait riche, maître d'un domaine magnifique et fleuri. Lucien regarda un moment, non sans un reste d'appréhension, courir sur son cahier de brouillon la plume inspirée et finit par s'endormir sur la table. A onze heures, son père le réveilla et lui tendit le cahier.

- Et maintenant, tu vas me recopier ça, posément. J'attends que tu aies fini pour relire. Tâche de mettre de la ponctuation, surtout.

- Il est tard, fit observer Lucien. Je ferai peut-être mieux de me lever demain matin de bonne heure ?

- Non, non, « il faut battre le fer pendant qu'il est chaud ».

Encore un proverbe, tiens !

M. Jacotin eut un sourire gourmand et ajouta :

- Ce proverbe-là, je ne serais pas en peine de l'expliquer non plus. Si j'avais le temps, il ne faudrait pas me pousser beaucoup. C'est un sujet de toute beauté. Un sujet sur lequel je me fais fort d'écrire mes douze pages. Au moins, est-ce que tu le comprends bien ?

- Qui donc ?

- Je te demande si tu comprends le proverbe : « Il faut battre le fer pendant qu'il est chaud. »

Lucien, accablé, faillit céder au découragement. Il se ressaisit et répondit avec une grande douceur :

- Oui papa, je comprends bien. Mais il faut que je recopie mon devoir.

- C'est ça, recopie, dit M. Jacotin d'un ton qui trahissait son mépris pour certaines activités d'un ordre subalterne.

Marcel AYME, *Le Proverbe*, Edit. Gallimard

1) Qui est l'émetteur de la phrase : «Allons, écris. » ?

2) Qui en est le récepteur ?

3) Quel canal utilise-t-il ?

4) Comment appelle-t-on alors l'émetteur et le récepteur ?

5) Quel autre canal, Lucien aura-t-il à utiliser ?

### **Réponses attendues :**

1) L'émetteur de cette phrase est M. Jacotin dont on déduit qu'il est le père de Lucien.

2) Le récepteur est Lucien, son fils.

3) Il utilise le canal sonore.

4) On appelle alors l'émetteur le locuteur et le récepteur l'interlocuteur.

5) Lucien aura aussi à utiliser le canal écrit et il deviendra alors l'émetteur qui s'appelle le narrateur dans ce cas-là et son père sera le récepteur, c'est-à-dire le lecteur.

## **B - Classer les différents discours**

Rappel des différents critères susceptibles de permettre de classer des textes :

? La provenance : Roman, recueil de poésie, pièce de théâtre mais aussi journal, dictionnaire, etc.

? La visée, c'est-à-dire le but : donner une information, faire une description, susciter une émotion, convaincre, démontrer, etc. (un texte peut avoir plusieurs visées).

? Le statut de l'émetteur qui est :

- soit présent : le narrateur dit « je » ou « nous ».

- soit absent : le narrateur dit « il(s) ou elle(s) ».

? Les temps verbaux dominants : exemple : présent, passé simple ou passé composé, futur simple, etc.

? Le discours dominant qui peut être :

- poétique : sous forme de poème ou proche d'un poème,

- narratif : sous forme de récit,

- descriptif : sous forme de description,

- rapportant des paroles,

- argumentatif : avec des arguments pour convaincre le lecteur,

- informatif : sous forme d'informations.

! **Application 1:** Lis les textes suivants :

? Texte 1 : Une publicité d'agence de voyage.

? Texte 2 : Une description de Balzac : un extrait d'*Eugénie Grandet*.

? Texte 3 : Un extrait des *Misérables* de V. Hugo.

? Texte 4 : Un extrait de *Poil de Carotte* de J. Renard.

? Texte 5 : un poème de Paul Verlaine.

? Texte 6 : Un article du journal «Rouen Magazine» sur le sport.

Texte1 : Une publicité d'agence de voyage

? Texte 2 : une description de BALZAC : extrait d' *Eugénie Grandet*.

« Ces principes de mélancolie existent dans la physionomie d'un logis situé à Saumur, au bout de la rue montueuse qui mène au château, par le haut de la ville. Cette rue, maintenant peu fréquentée, chaude en été, froide en hiver, obscure en quelques endroits, est remarquable par la sonorité de son pavé caillouteux, toujours propre et sec, par l'étroitesse de sa voie tortueuse, par la paix de ses maisons qui appartiennent à la vieille ville, et que dominent les remparts. Des habitations trois fois séculaires y sont encore solides, quoique construites en bois, et leurs divers aspects contribuent à l'originalité qui recommande cette partie de Saumur à l'attention des antiquaires et des artistes. Il est difficile de passer devant ces maisons, sans admirer les énormes madriers dont les bouts sont taillés en figures bizarres et qui couronnent d'un bas-relief le rez-de-chaussée de la plupart d'entre elles. Ici, des pièces de bois transversales sont couvertes en ardoises et dessinent des lignes bleues sur les frêles murailles d'un logis terminé par un toit en colombage que les ans ont fait plier, dont les bardeaux pourris ont été tordus par l'action alternative de la pluie et du soleil. Là se présentent des appuis de fenêtre usés, noircis, dont les délicates sculptures se voient à peine, et qui semblent trop légers pour le pot d'argile brune d'où s'élancent les œilleux ou les rosiers d'une pauvre ouvrière. »

*Eugénie Grandet*, BALZAC.

.....

? Texte 3 : un extrait des *Misérables* de V. HUGO.

« Le 5 juin 1832, une émeute républicaine a lieu. Des barricades se dressent dans Paris. Gavroche, fils des Thénardier, récupère des munitions... »

« Il rampait à plat ventre, galopait à quatre pattes, prenait son panier aux dents, se tordait, glissait, ondulait, serpentait d'un mort à l'autre, et vidait la giberne ou la cartouchière comme un singe ouvre une noix.

De la barricade, dont il était encore assez près, on n'osait lui crier de revenir, de peur d'appeler l'attention sur lui.

Sur un cadavre, qui était un caporal, il trouva une poire à poudre.

« Pour la soif, dit-il, en la mettant dans sa poche ».

A force d'aller en avant, il parvint au point où le brouillard de la fusillade devenait transparent ; si bien que les tirailleurs de la ligne, rangés et à l'affût derrière leur levée de pavés, et les tirailleurs de la banlieue, massés à l'angle de la rue, se montrèrent soudainement quelque chose qui remuait dans la fumée.

Au moment où Gavroche débarrassait de ses cartouches un sergent gisant près d'une borne, une balle frappa le cadavre. »

*Les Misérables*, Victor HUGO

.....

? Texte 4 : Un extrait de *Poil de Carotte* de J. RENARD.

- Madame Lepic : Mon petit Poil de Carotte chéri, je t'en prie, tu serais bien mignon d'aller me chercher une livre de beurre au moulin. Cours vite, on t'attendra pour se mettre à table.

- Poil de Carotte : Non, maman.

- Madame Lepic : Pourquoi réponds-tu : non, maman ? Si, nous t'attendrons.

- Poil de Carotte : Non, maman, je n'irai pas au moulin.

- Madame Lepic : Comment ! Tu n'iras pas au moulin ? Que dis-tu ?

Qui te demande... Est-ce que tu rêves ?

- Poil de Carotte : Non, maman.

- Madame Lepic : Voyons, Poil de Carotte, je n'y suis plus. Je t'ordonne d'aller tout de suite chercher une livre de beurre au moulin.

- Poil de Carotte : J'ai entendu. Je n'irai pas.
- Madame Lepic : C'est donc moi qui rêve ? Que se passe-t-il ?  
Pour la première fois de ta vie, tu refuses de m'obéir.
- Poil de Carotte : Oui, maman.
- Madame Lepic : Tu refuses d'obéir à ta mère.
- Poil de Carotte : A ma mère, oui, maman.

*Poil de Carotte* Jules RENARD,  
(1894) Editions Garnier Flammarion.

.....

? Texte 5 : Un poème de Paul Verlaine.

(Ce texte a été écrit par Verlaine suite à un séjour en prison...)

« Le ciel est par-dessus le toit,  
Si bleu, si calme !  
Un arbre, par-dessus le toit,  
Berce sa palme.

La cloche, dans le ciel qu'on voit,  
Doucement tinte,  
Un oiseau sur l'arbre qu'on voit  
Chante sa plainte.

Mon Dieu, mon Dieu,  
La vie est là,

Simple et tranquille.  
Cette paisible rumeur-là  
Vient de la ville.

Qu'as-tu fait, ô toi que voilà  
Pleurant sans cesse,  
Dis, qu'as-tu fait, toi que voilà ».

De Paul Verlaine, *Sagesse*.

.....

? Texte 6 : Un article du journal sur le sport, extrait de « *Rouen Magazine* ».

#### « La Fête du sport »

« Le 29 avril, le complexe sportif de la fac sera en ébullition. Au programme de la Fête du sport organisée par des étudiants de DEUST, 2ème année de l'UFR STAPS : foot en salle, volley et démonstrations de sports qui montent.

Nous n'atteindrions sans doute pas la parité hommes-femmes cette fois, néanmoins, chaque équipe devra comporter au moins deux filles.

Avis aux 28 000 étudiants du campus : vous pouvez tous participer à l'événement, que ce soit sur le terrain ou dans les gradins. A partir de 10 heures du matin, plus de 300 sportifs vont se mesurer : 32 équipes pour le foot en salle le matin et 120 volleyeurs l'après-midi. Les matches seront entrecoupés d'exhibitions qui viendront illustrer les tendances actuelles du sport avec, notamment, la danse hip-hop (plutôt acrobatique) et le Tae kwon do (qui pointe de plus en plus son nez au côté du karaté). Tout à la gloire du sport dans la joie et la bonne humeur. Vers 18 heures se dérouleront les finales avec remise de

prix et de nombreux cadeaux et les étudiants finiront de se détendre en boîte (entrée gratuite pour les participants). Un sport en vogue également...

La Fête du sport, jeudi 29 avril, dès 10 h, CSU de Mont-Saint-Aignan.

Rens. 06 68 40 19 66. »

Extrait de « Rouen Magazine », Avril 1999.

? Inscris ces textes dans le tableau suivant en cochant la bonne réponse et en t'aidant du paratexte :

**Genre du Texte (T):** T1 T2 T3 T4 T5 T6 Roman Théâtre Poème Publicité Article  
**Visée du texte** : Informer Argumenter Emouvoir Statut de l'émetteur  
**Temps principaux** Dominante du discours : Rapportant des paroles Poétique Narrative Descriptive Argumentative Informative

**Réponses attendues :**

**Genre du Texte (T)** T1 T2 T3 T4 T5 T6 Roman ++  
Théâtre + Poème + Publicité + Article +  
**Visée du texte** : Informer + Argumenter ++ Emouvoir +++  
**Statut de l'émetteur** : Absent +++ Présent +++  
**Temps principaux** Dominante du discours : Présent présent Imparfait. Passé

simplePrésent. FuturPrésent.Futur.Rapportant des  
paroles+Poétique+Narrative+Descriptive +Argumentative+Informativ+

? Texte 1 :

C'est un texte qui cherche à faire acheter un produit (à savoir un voyage en Espagne). Pour **convaincre** ses clients, l'agence de voyage utilise des **arguments** : ex. «Cet hôtel offre un bon confort pour un excellent rapport qualité / prix ».

C'est donc un **texte argumentatif**.

Les pronoms je/nous sont absents, donc l'émetteur est absent du texte.

? Texte 2 :

C'est un texte raconté essentiellement au **présent** qui **décrit** une rue de Samur servant de cadre au roman *Eugénie Grandet* de BALZAC. ex. : «Cette rue...endroit ».

C'est donc un **texte descriptif**.

? Texte 3 :

Ce texte est tiré d'un roman *Les Misérables* de Victor Hugo. Il est raconté au **passé simple** et à l'**imparfait**, il raconte une histoire, celle de Gavroche.

C'est donc un **texte narratif**.

? Texte 4 :

Dans ce texte, Mme Lepic parle à Poil de Carotte. Les deux interlocuteurs sont présents car ils utilisent le pronom « je ». Ce dialogue se trouve dans une pièce de théâtre intitulée « Poil de Carotte » de Jules Renard.

? Texte 5 :

Ce texte se présente sous forme de strophes, elles-mêmes constituées de vers qui riment. C'est donc un **texte poétique**. A la fin de ce dernier, le poète s'interroge lui-même en se désignant par le pronom « tu ». Il est donc présent dans le texte.

? Texte 6 :

Ce texte présente toutes les caractéristiques de l'**article de journal** : il comporte un titre : « La fête du sport », un chapeau en italique, avant l'article proprement dit. On apprend qu'il est tiré du journal «Rouen Magazine» et il est daté du 19 avril 1999.



? Texte 3 :

« A Colorado Springs, ils logèrent d'abord dans une pension de famille puis, quand leurs meubles furent arrivés, ils emménagèrent dans le vert bungalow de bois qui allait être leur demeure. Il était situé à l'écart de la route de pierres rouges, au milieu d'une maigre pelouse, parmi de hauts peupliers.

Dans les herbes folles, Mary découvrit les débris d'un jeu de croquet. Tandis que le Père et la Mère se débattaient avec le mobilier, que les hommes déchargeaient de la voiture, elle s'amusa à courir au hasard, un maillet cassé à la main [...]

*La Grosse Galette, DOS PASSOS.*

.....

? Texte 4 :

« Le chat »

« Je souhaite dans ma maison :

Une femme ayant sa raison,

Un chat passant parmi les livres,

Des amis en toute saison,

Sans lesquels je ne peux pas vivre.

*Le Bestiaire, Guillaume APOLLINAIRE.*

.....

? Texte 5 :

« Poubelle ma belle »

« A voir l'amoncellement de dépôts, enveloppes, papiers, pochettes et autres traces plus amicales qui s'accumulent tous les soirs dans les sacs de plastique noir garnissant les corbeilles des bureaux, on déduit facilement que la poubelle constitue un accessoire majeur de la vie, professionnelle ou non. Ce récipient, destiné aux ordures ménagères, a vu sa fonction élargie à la mesure de

l'environnement humain, la « gestion » des déchets... constituant, avec la protection «contre» la nature ou ses effets, le harnais de la vie humaine [...]

Elisabeth LEBOVIC,

Extrait de « Libération », jeudi 27 août 1998.

### Réponses attendues :

**Genre du Texte (T)** T 1 T 2 T 3 T 4 T 5 Roman+Théâtre+Poème+Publicité+Article

**+Visée du texte** : Informer++++Argumenter **+Statut de l'émetteur**

: Absent++++Présent **+Temps**

**principaux** Présent Présent tp. simple Présent Présent **Dominante du discours**

: Rapportant Des paroles+Poétique+Narrative+Descriptive

Argumentative+Informative **+Conclusion :**

Les apprenants ont à savoir que chaque texte a ses particularités : on ne lit pas par exemple (on n'écrit pas) un énoncé poétique comme un énoncé de communication ordinaire. Dans ce dernier, ce qui compte avant tout est la teneur du message et sa bonne transmission. Mais, dès que ce message prend une certaine ampleur, dès qu'il porte la marque d'une subjectivité, celle de l'auteur, celle des personnages mis en scène, il exige un traitement par lequel, s'éloignant d'une simple situation d'enregistrement, le lecteur devient producteur du langage. Dans cette perspective, le travail didactique consiste sans doute à régler avec les apprenants la distance de l'illusion, à construire la règle du jeu, ce qui implique une toute autre attitude. Le texte littéraire s'inscrit ainsi dans un univers avec lequel il entretient des relations qui composent son champ de références propre. La lecture des textes littéraires en classe de langue a ses qualités et permet des activités et des exercices impossibles à faire individuellement. Mais il est évident que la lecture d'un texte littéraire, sa « compréhension » ainsi que la déduction de son « sens » sont toujours et avant tout des actes individuels et personnels. Ils impliquent des interprétations nécessairement diverses (que l'on peut ou pas

partager). Sinon, on enlève au texte artistique sa caractéristique fondamentale : la richesse, la multiplicité de sens, sans lesquelles on ne saurait plus parler d'art et de littérature.

La nécessité et l'utilité de l'exploitation didactique des textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère sont reconnues depuis la formulation et la mise en pratique des principes de l'approche communicative. Actuellement, personne ne met en doute la pertinence didactique de la littérature. Dans cette perspective, on doit toujours indiquer les démarches pratiques de l'exploitation des textes littéraires, à des niveaux différents, pour des publics différents et de tendre à ce que la littérature française ou /et d'expression française trouve une place raisonnable et réfléchie dans chaque méthode du français langue étrangère. De ce fait, toutes les activités proposées sur ce thème doivent faire ressortir le caractère artistique des textes étudiés et de convaincre ainsi les enseignants et les apprenants qui ne croient pas encore aux valeurs didactiques exceptionnelles de la littérature.



**Deuxième partie**  
**LIRE ÉCRIRE**



« On rêvera, cela pour commencer...  
d'un monde où lire et écrire ne s'opposeraient plus ;  
d'un monde, qui, s'ouvrant des fictions qu'il absorbe,  
se constituerait comme leur jardin. »

Jean-Noël VUARNET, *Le discours impur*  
Editions Galilée, 1973, p.11(1)

## PRELIMINAIRES

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

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

Peut-elle faire l'objet d'un apprentissage ? C'est bien là que s'arrête le pouvoir de l'enseignant. Pour passer outre, il faut se donner les moyens d'enseigner comment on comprend, inventer des situations permettant aux apprenants de prendre conscience de leurs capacités de comprendre, de construire une appropriation véritable de l'écrit. Une conclusion s'impose rapidement à tous les enseignants et chercheurs. La pédagogie de la compréhension des textes passe inévitablement par celle de la production d'écrits.

C'est dans ce contexte que de nouvelles pédagogies de la production de textes écrits à l'école se sont développées en prenant appui sur deux domaines distincts, voire disjoints : la recherche et l'innovation.

En ce qui concerne la recherche, les linguistes ont déplacé leurs investigations de la grammaire de la phrase à celle des textes. Les psycholinguistes, eux, sont passés de la compréhension des phénomènes syntaxiques à celle des macro-unités syntaxiques. Le récit, particulièrement le récit écrit, est rapidement devenu un domaine privilégié pour ces chercheurs. Cette accumulation de connaissances sur les structures des textes, sur leur compréhension et sur les modalités de leur production est actuellement un point d'appui essentiel pour le développement d'une pédagogie de l'écrit. Innovation aussi : nous avons vu la naissance, le plus fréquemment hors de l'institution scolaire, des ateliers d'écriture dont la finalité avouée est de permettre aux apprenants-participants, plus souvent adultes et adolescents qu'enfants, d'éprouver, le temps d'un stage, le plaisir d'écrire. Il s'agit d'un certain cas « d'éprouver » l'écriture avec tout ce que cela peut impliquer de vécu émotionnel et de mise à nu de soi. Mais il peut aussi s'agir de se confronter à l'écriture dans une conception très professionnelle du travail d'écrivain, fondée sur l'exploration systématique des potentialités de la langue et du texte.

L'initiation à la lecture-écriture et sa pratique à tous les niveaux, tous cycles confondus, ne doivent en aucun cas occulter la plus importante : la lecture-écriture du texte littéraire.

En effet la lecture-écriture est en même temps un moyen et une fin. Il ne s'agit pas de lire pour faire, utiliser, appliquer (textes pragmatiques) ni pour s'informer (textes scientifiques et théoriques), mais de lire, comme on dit, d'abord pour le plaisir et surtout pour écrire.

C'est la lecture-écriture de fiction, histoires, poésie, processus individuel constitutif de la culture de tout un chacun, qui contribue au développement de la personnalité.

Nous estimons qu'apprendre à lire, ce n'est pas devenir lecteur. C'est plutôt posséder des compétences littéraires qui ne peuvent être acquises qu'à partir des textes et des auteurs. En effet, l'expérience de ce que c'est que la lecture et donc de l'écriture vient aux apprenants de l'interaction avec des textes de la littérature : des récits (narrations, contes), des histoires qui créent un contexte, une rencontre entre les sensibilités de celui qui raconte et le lecteur. Le texte littéraire doit être perçu comme un document d'observation et d'analyse.



**CHAPITRE I**  
**LE TEXTE LITTERAIRE :**  
**UN DOCUMENT D'OBSERVATION**  
**ET D'ANALYSE**



## **I-1. LECTURES INTERACTIVES EN CLASSE DE FLE**

On parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte. Il est à noter qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. On peut fort bien commencer par une lecture - survol et s'arrêter sur un passage qui intéresse pour le lire avec attention.

### **I-1-1. La lecture studieuse**

C'est une lecture attentive pendant laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'informations. Il veut mémoriser des éléments du texte. Cette lecture est souvent faite un crayon à la main pour pouvoir prendre des notes ou souligner. Il y a fréquemment relectures de certains passages, parfois oralisation du texte à retenir (comme les petits apprenants qui lisent leurs leçons à voix haute).

### **I-1-2. La lecture balayage**

Elle intervient lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance du texte. Il ne désire pas connaître le détail, il veut capter l'essentiel. C'est ainsi que se présente le parcours des yeux sur la page d'un journal, sur un tract distribué dans la rue, sur une publicité, etc.

Cette lecture est le fait d'un lecteur exercé car elle exige de lui des stratégies d'élimination.

Le lecteur doit avoir une compétence suffisante pour être à même d'éliminer à grande vitesse ce qui est inutile à sa présente lecture.

Or l'absence d'une bonne maîtrise linguistique et textuelle bloque la possibilité d'opérer cette recherche rapide des éléments « à lire/à ne pas lire ».

Une stratégie de sélection est mise en œuvre lorsqu'il y a nécessité de recherche. Celui qui consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire, une grammaire, un journal de spectacles, sait au préalable ce qu'il veut trouver.

Il y a dans la tête du lecteur comme un modèle vide qui conduit vers l'information recherchée : orthographe d'un mot, horaire d'un avion, numéro de téléphone, etc. La lecture sélective est un comportement que nous avons à chaque moment de notre vie quotidienne : chercher un lieu sur un plan, regarder un sommaire ou un index.

Mais fréquence ne signifie pas aisance car là aussi est mise en œuvre une lecture-élimination qui intervient jusqu'à ce que l'élément recherché soit trouvé.

### **I-1-3. La lecture - action**

C'est celle qu'adopte la personne occupée à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes, des recettes, des modes d'emploi, etc.

Cette lecture discontinue se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser. C'est une procédure qui se retrouve également lors de l'écriture d'une lettre lorsqu'on répond point par point à une autre.

### **I-1-4. La lecture oralisée**

C'est celle qui consiste à lire un texte à voix haute. Elle peut avoir deux formes : soit le lecteur oralise la totalité des graphèmes - c'est la lecture d'une histoire racontée à un enfant - soit le lecteur jette simplement un regard de temps à autre sur son texte écrit qui fonctionne comme un aide-mémoire - c'est le cas de l'orateur qui ne lit pas intégralement ses notes mais adopte une lecture avec « levers d'yeux ».

Cette lecture - oralisation ne peut se faire que parce qu'il y a anticipation des séquences écrites. Pendant que l'orateur parle, il jette un coup d'œil sur ce qui va suivre, il exécute ainsi simultanément deux activités : l'oralisation de son texte et la lecture partielle de ses notes qui lui permet de poursuivre ses cours ou sa conférence par exemple.

Que se passe-t-il en classe de langue ?

## **I-2. LES DIVERSES STRATEGIES**

Les stratégies qu'utilisent les apprenants manquent de diversité. Le plus souvent, c'est la lecture studieuse qui est mise en place, une lecture en continu avec arrêts sur les passages difficiles ou sur ce que l'enseignant a demandé de repérer. Il faut donc songer à proposer des activités qui permettent de travailler les diverses stratégies que nous venons de décrire.

Ainsi, nous pouvons développer une lecture sélective en demandant aux apprenants de trouver une information précise dans un texte ou de sélectionner des informations en vue d'une discussion ultérieure. Nous pourrions, même à des apprenants débutants, distribuer des journaux ou des magazines et leur demander de les parcourir pour dire, à l'issue de cette écriture-balayage, quel est l'article qu'ils auraient choisi de lire.

Nous pouvons entraîner un groupe d'apprenants à la prise de parole en les ayant engagés au préalable à faire une sélection des données qui leur serviront d'aide-mémoire lors de leur exposé.

Ces différentes activités doivent mener l'apprenant - lecteur à aborder les textes de façon plus active, à décider lui-même de l'ordre des éléments à lire.

Mais surtout, l'enseignant veillera à faire coïncider stratégies de lecture et type de textes.

### **I-3. ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE**

Apprendre à lire, c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve, les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture et le type de texte que l'apprenant a sous les yeux : la lecture d'un texte littéraire diffère totalement de celle d'une réclame ou d'une petite annonce. L'apprenant devra être capable de réécrire le texte qu'il vient de lire et y adopter la stratégie judicieuse.

Si le lecteur est un constructeur de sens, de n'importe quel sens, le rôle de l'enseignant est de faire en sorte que l'apprenant-lecteur apprenne à prendre conscience de l'adéquation de sa pensée avec celle de l'auteur, et que, pour cela, on le sollicite de parler de sa lecture, de mener l'analyse de l'expérience de lecture qu'il a faite à propos de tel texte, de tel roman. Il s'agit pour chaque apprenant de connaître sa manière de lire.

Dans cette perspective, P. Chamberland(1) nous parle de l'objectivation en lecture :

«L'objectivation, bien plus qu'un simple bilan d'une lecture, est un processus privilégié d'apprentissage qui vise à développer un ensemble de stratégies mentales concernant la manière de comprendre, juger, choisir un texte ou l'information qu'il contient. »

L'analyse des rapports entre le texte et le lecteur est beaucoup plus utile que toute forme de résumé ou de compte-rendu car elle permet les développements des capacités de recul et de théorisation indispensable à la perception du fait littéraire.

### **I-4. PLACE DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DU F.L.E**

Claudette ORIOL-BOYER(2) nous dit que, dans les manuels utilisés en France ou dans ceux en usage aux Etats-Unis (le même problème se pose en Algérie), « 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 collègue 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 la spécificité ne soit posée. »

Ce n'est donc qu'une fois à l'université que l'apprenant devra analyser les textes.

Du coup :

« ... analyser un texte, c'est chercher les rapports que les différents éléments-sons, mots, personnages, fonctions, etc. entretiennent les uns avec les autres, car c'est de ces rapports que se dégage la structure fondamentale de l'œuvre et, en fin de compte, son sens.

En somme, nous espérons que les introductions, les textes et les questions qui suivent vous aideront [...] à faire de la lecture une activité vraiment créatrice. »(1)

Une question demeure : faut-il placer le texte à la fin, au sommet ou au hasard de la progression méthodologique ?

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 le texte littéraire, c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où ils sont les plus forts. »(2)

Dans nos exercices d'écriture, nous proposons souvent comme lectures préalables - illustrations, catalyseurs - des textes dits littéraires.

## **I-5. LECTURE, ECRITURE ET LITTERATURE DANS LES DIFFERENTS NIVEAUX SCOLAIRES**

### **‡ Les premiers enseignements de lecture-écriture :**

#### **Perspective historique**

Au dix-septième siècle, en France comme en Angleterre, les deux apprentissages sont dissociés, nous dit Claudette ORIOL-BOYER:

« 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 pédagogue ; 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.

Or, c'est justement entre sept et huit ans que des garçons des milieux les plus pauvres sont mis au travail, pour apporter un revenu complémentaire ou un surplus de bras [...] Il en résulte que la population des lecteurs potentiels doit être plus large que celle des signataires(1), surtout en milieux populaires, puisque les textes confirment que la signature appartient à l'apprentissage de l'écriture [...] Il n'est, dès lors, pas possible de restreindre aux seuls pourcentages d'alphabétisation, classiquement calculés (d'après la capacité de signer), la capacité à la lecture des sociétés traditionnelles.

Une telle hypothèse est-elle généralisable ? Sans doute, et d'abord de l'Angleterre à la France. Les mêmes paramètres s'y retrouvent en effet : une identique dissociation à l'intérieur de la petite école des deux apprentissages élémentaires ; une structure démographique semblable qui fait qu'à sept ans un enfant sur huit a déjà perdu son père et doit contribuer au revenu familial [...]

Généralisation, ensuite des hommes aux femmes. Dans toutes les sociétés d'ancien régime, et encore au dix-neuvième siècle, existe en effet une

alphabétisation féminine réduite à la seule lecture, conforme à une représentation commune qui n'est pas seulement populaire, de ce que doit être l'éducation des filles. L'Ecole des Femmes en donne un bon témoignage. »(1)

Dans une « Histoire de la grammaire scolaire », André Chervel nous apporte beaucoup de précisions à propos de l'école au XIXe siècle :

« La progression était réglée d'une manière immuable. On apprenait à lire avant de commencer l'écriture. Et jusqu'en 1850, c'est par la lecture du latin qu'on débutait, avant d'apprendre à lire en français. On terminait par la lecture de l'écriture manuscrite [...]

Du reste, l'arriération de l'enseignement primaire de ce temps- là ne doit pas masquer sa relative adaptation aux besoins d'une société française qui n'évolue encore que lentement. Si l'on enseigne à lire à l'enfant dans le psautier latin, les nécessités de la messe y sont bien pour quelque chose. Si, pour les élèves les plus avancés, l'un des exercices en faveur est la copie de contrat, de sous-seings privés, de modèles de quittance ou de reconnaissance de dettes, c'est que, pour beaucoup, l'usage de l'écriture dans leur vie d'adulte ne sortira pas de ce cercle limité de pratiques. Si la rédaction est et restera encore longtemps totalement inconnue, c'est que l'écriture enseignée aux enfants du peuple veut être une écriture servile, une écriture d'imitation, étroitement liée à des modèles. On comprend l'importance que revêt, pour cette pédagogie, l'exercice de la copie, ou la pratique du « par cœur » [...], apprentissage de la docilité totale, puisque l'enfant n'a même pas droit à l'initiative et à la réflexion personnelle qu'exige la dictée. Et l'élève copie interminablement, des pages de la Bible ou d'un manuel de lecture [...] »(1)

Ségolène Le Men(2), citée par Claudette ORIOL-BOYER, a étudié les abécédaires du XIXe siècle. Elle souligne l'échelonnement des apprentissages et montre bien que l'écriture est toujours postérieure à la lecture :

Elle signale (page 121), comme trait général de la pédagogie traditionnelle, « l'échelonnement des apprentissages, qui fait de la lecture, de l'écriture et du calcul des étapes successives ».

Suivant un principe analogue, la classe des petites écoles de Démia était morcelée en niveaux progressifs :

« Afin d'enseigner avec une méthode facile à lire aux enfants, le maître divisera son école en classes différentes, par rapport à la capacité des écoliers, dont les uns sont aux lettres, les autres aux syllabes, ou aux mots ou aux phrases, etc.

Ainsi il rangera :

- dans la I, ceux qui apprennent à connaître les lettres, que l'on peut montrer dans une grande table, ou dans un petit alphabet ;
- dans la II, ceux qui apprennent à épeler, c'est-à-dire à joindre les lettres pour en faire des syllabes ;
- dans la III, ceux qui apprennent à joindre les syllabes pour en faire des mots ;
- dans la VI, ceux qui lisent le latin par phrases, ou de ponctuation en ponctuation ;
- dans la V, ceux qui commencent à lire le français ;
- dans la VI, les plus capables de la lecture ;
- dans la VII, ceux qui lisent les mots ;
- dans la VIII, ceux qui écrivent.

Quand l'école est nombreuse, on peut subdiviser chacune de ces classes en diverses bandes, à savoir :

- la première classe en quatre bandes.

La première bande sera de ceux qui apprennent le nouvel alphabet disposé par lettres simples comme c, e, o, g, etc.

- La seconde de ceux qui apprennent les lettres qu'on appelle mêlées comme a, d, b, e, etc.

- La troisième de ceux qui apprennent les lettres abrégées comme a, e, i, o, u.

- La quatrième de ceux qui lisent les lettres doubles comme ss, st, ct, etc. »(1)  
(pages126-127).

Comme le signale Claudette ORIOL-BOYER(2), nous constatons, nous aussi, à partir de ces analyses, que les pratiques d'écriture sont (plus encore que celles de lecture) la conséquence (puis le signe) des inégalités sociales (privilège des hommes, privilège des riches).

Ce n'est qu'en 1833 que l'enseignement de l'écriture est associé à celui de la lecture.

A la fin du siècle, et à la lumière de la grammaire historique et de l'étude des langues vulgaires, les méthodes changent.

« On reconnaît à l'enfant le droit de rédiger lui-même des textes, dans des limites étroites bien sûr. Car il ne s'agit pas de laisser s'égarer : ce sont les idées du maître, préalablement dictées en classe, que l'élève est invité à développer, dans un ordre qu'il n'a pas à choisir lui-même [...]

« Faites des phrases », dit le maître, c'est-à-dire des phrases de langue écrite, des phrases « correctes », d'où auront été expulsées les mille et une facilités que se donne l'usage parlé. Orthographe, grammaire, « français national scolaire » : voilà un ensemble qui fonctionne en symbiose. C'est à cette création originale de l'école française que tendait l'évolution de la grammaire scolaire au cours du XIXe siècle. »(1)

Dans leur étude sur le français national, Renée BALIBAR et Dominique LAPORTE montrent les causes de cette uniformisation linguistique. Celles-ci sont surdéterminées par « La combinaison dans la formation sociale de trois éléments : un marché national « intérieur », une langue commune, un Etat national centralisé. »(1)

## ! La littérature

- Qu'en est-il du rapport à la littérature ?

Dans son ouvrage, « Les Français fictifs », Renée BALIBAR montre que s'il est pratiquement inexistant dans le primaire où l'on transmet aux apprenants les valeurs fonctionnelles du langage, il devient la marque distinctive des études secondaires et supérieures réservées à la bourgeoisie :

« D'un côté, les dictées, phrases séparées, lectures courantes d'après Victor HUGO, FLAUBERT, MAUPASSANT, etc ; d'un autre côté, les morceaux choisis et œuvres complètes des auteurs du programme qui portaient les mêmes noms. Par le jeu de l'argent (les études secondaires étaient payantes et très longues), de la disposition des diplômes (le Certificat d'études primaires était passé à douze ans, l'entrée en sixième des lycées se faisait à dix ans en pratique), mais aussi par le rapport structural des contenus d'enseignement (les connaissances primaires, particulièrement en français, n'étaient pas destinées à être confirmées mais au contraire « mises en question » par l'enseignement des français littéraires), l'enseignement du peuple n'était pas l'enseignement de la bourgeoisie. »(1)

Les classes de Lettres d'abord, puis de rhétorique, réservées à des apprenants privilégiés, conjuraient les dangers de l'égalité linguistique instaurée dans le primaire et déterminaient l'échelle des valeurs littéraires. Le style l'emportait sur la forme nationale et l'écrivain représentait le verbe transcendant opposé à la valeur opératoire de l'écriture primaire.

Du coup :

« La division linguistique inhérente à la scolarisation n'est pas, contrairement à ce qu'on pouvait observer dans certaines formations sociales précapitalistes, une division entre des « langues » différentes (une « langue du peuple », dialecte, patois ou argot, et une « langue de la bourgeoisie » ), elle suppose au contraire une langue commune, elle est la contradiction de pratiques différentes d'une même langue [...] pratique « primaire » de la rédaction-narration, exercice de « simple » apprentissage de la langue « correcte », exprimant la « réalité », et la pratique « secondaire » de la dissertation-explication de textes, exercice

formellement « créateur » supposant l'utilisation et l'imitation des textes littéraires. »(1)

Nous voyons comment la rencontre de la littérature fonde une éducation destinée à quelques privilégiés. Ces derniers, issus essentiellement de la bourgeoisie, ont les moyens d'accéder aux classes de seconde et première des lycées.

Par ailleurs, nous retiendrons aussi que le parcours de l'enseignement du français langue étrangère (le F.L.E.) en Algérie se caractérise par :

- la restriction progressive du champ de la littérature ;
- la restriction des pratiques d'écriture à celles métatextuelles (résumé, dissertation, etc.) et fonctionnelles (grammaire, conjugaison, etc.) ;
- l'inégalité face aux apprentissages.

## ! Hégémonie de la lecture

Le problème de la lecture des textes littéraires domine à la fois la critique, la théorie et l'enseignement au XXe siècle. Lors d'un colloque sur «L'enseignement de la littérature » tenu à Strasbourg en 1975, Pierre KUENTZ, cité par Claudette ORIOL-BOYER, mentionne qu'il est au centre du colloque :

« On le voit, au titre de la plupart des exposés, on l'a vu dans la plupart des discussions. » (1)

et il ajoute :

« Il semble aller de soi, en effet, que la voie de la lecture est la voie « normale » de la diffusion de la littérature. C'est même là un des rares points où se rencontrent encore, apparemment, littéraires traditionnels et littéraires modernistes. Ils ne lisent pas les mêmes textes, mais ils voient, les uns et les autres, dans la « lecture » le mode de relation « normal » à la littérature [...]

Comment en serait-il autrement, dira-t-on ? Quelle relation à la littérature pourrait-on concevoir [...] ? N'est-ce pas toujours en termes d'extension de la lecture que se pose le problème de la diffusion de la littérature. »(1)

Il semble bien que nous ayons là, exposée et cependant non décodée, l'idéologie dominante en matière d'initiation à cette forme d'expression esthétique qu'est la littérature.

Tout l'appareil culturel et scolaire vise le développement de la lecture (cf. 1ère partie) : ceux qui travaillent à une extension quantitative, sont amenés à confondre initiation et publicité, les autres, ceux qui oeuvrent à son extension qualitative, ont tendance à devenir des instances de légitimation plus que d'initiation.

« [...] Par les uns, les lecteurs sont incités à consommer des livres sans qualité esthétique et, par les autres, ils sont invités à lire quelques courts extraits de « bons auteurs » (cf. 1ère partie de notre thèse).

Mais, ni les uns ni les autres ne favorisent le développement de la lecture des textes. On aboutit [...] à un constat d'échec. »(2)

### **I-5-1. L'enseignement de la littérature au lycée**

Dans l'institution scolaire algérienne, on n'apprend pas à écrire des textes littéraires. Tout au plus, apprend-on à écrire un résumé, de petites phrases ou une dissertation rendant compte d'une lecture lorsque le niveau des apprenants est bon.

L'enseignement du français dans les lycées algériens se limite à des études de textes, souvent réécrits en fonction d'un public hétéroclite. L'aspect culturel, civilisationnel ou esthétique n'est pas étudié.

Les techniques d'expression, telles que le résumé, le compte-rendu ou la synthèse, ne sont pas assez exploitées, et pour preuve, les résultats obtenus à l'examen du baccalauréat, à l'épreuve dite : de l'essai ou du résumé.

L'enseignement de la littérature est l'objectif des apprenants de la première année universitaire, les nouveaux bacheliers qui préparent une licence en langue française.

### **I-5-1-1. Légitimation et sélection**

Les manuels scolaires utilisés par les apprenants algériens au collège et au lycée présentent des extraits de textes des « grands écrivains » français et /ou d'expression française et les accompagnent de renseignements sur la vie de l'auteur et la période historique. «X, l'homme et l'œuvre », tel est l'intitulé d'un grand nombre d'études qui paraissent sur des écrivains au milieu du vingtième siècle.

Le « Lagarde et Michard » en est le représentant le plus connu. La fonction de ces manuels est double : à travers eux, s'impose une sélection-légitimation des « grands écrivains du passé » et un mode de lecture des textes littéraires, une idéologie dirions-nous.

### **I-5-1-2. Les manuels à classement chronologique**

« Pratiquement, tous les manuels composent un palmarès des grands écrivains du passé », nous dit Claudette ORIOL-BOYER. « S'ils relient l'apprenant au patrimoine culturel de la production restreinte, déjà légitimée, c'est pour lui inculquer une liste de noms d'auteurs dont on étudie la biographie sous prétexte et au lieu d'expliquer l'œuvre.

Les textes y sont toujours réduits à être l'expression d'un auteur préexistant sans que l'on s'interroge sur les opérations d'écriture qui ont servi de médiation.»(1)

### **I-5-1-3. Les manuels thématiques**

Une série de manuels thématiques répond « à un désir d'aborder les textes autrement que dans la perspective intimidante de l'histoire littéraire. »(2)

Lire un texte, ce n'est pas apprendre à connaître de spécifiques fonctionnements d'écriture mais le réel dont il est censé être la « représentation-reproduction.

« La littérature peut apparaître ainsi comme l'art de transposer l'expérience quotidienne du temps, de l'espace et des relations humaines ; elle favorise donc une connaissance plus profonde, poétique de la réalité. »(3)

#### **I-5-1-4. Les textes contemporains**

Les textes contemporains sont pratiquement absents.

Quel est donc le sort, dans l'école, des textes qui appartiennent à la production restreinte contemporaine ?

Le cas du Nouveau Roman est à cet égard exemplaire.

Du coup :

« [...] il faut attendre l'année 1970 pour qu'en France, les textes aient droit à une place quantitativement importante dans les manuels (c'est-à-dire 16 ans après leur prise en compte par la critique [...] L'analyse du Nouveau Roman dans les manuels scolaires montre cependant qu'à une exception près(1) ces manuels imposent, en toute violence, leurs catégories (expressives et représentatives), à textes écrits justement pour en dénoncer les limites et inviter à se pencher sur le travail de l'écrivain. »(2)

#### **I-5-2. De la lecture à l'écriture : des alphabétisations hiérarchisées**

##### **I-5-2-1. La première alphabétisation**

L'élève apprend à lire et à écrire en même temps. Ecrire, c'est reconnaître des formes, savoir saisir et donner du sens à un texte, découvrir, organiser et interpréter la signification de ce qui est écrit.

##### **I-5-2-2. La deuxième alphabétisation : «l'écriture expression-représentation »**

Après la première alphabétisation, quand l'étape du B.A.-BA est franchie, l'apprenant s'exerce à lire et à écrire des textes informatifs : il apprend les codes

du langage « correct », le respect de la syntaxe et de l'orthographe et des logiques du réel.

Du coup :

« La fonction essentielle de cet apprentissage est d'intégration et de promotion sociale. Admis donc comme indispensable à tous, il est dispensé dans des cycles de formation permanente (techniques d'expressions écrite et orale) destinés aux apprenants adultes qui ne l'ont pas assez maîtrisé lors de leur scolarité. »(1)

Paraphrasant Claudette ORIOL-BOYER(1), nous dirons que les réflexes de lecture mis en place relèvent de deux axiomes : savoir lire c'est apprendre à échanger le texte contre du sens (donc à le résumer), savoir mieux lire c'est savoir lire plus vite. Sans aucun doute, cet apprentissage est nécessaire : le sujet social peut se construire grâce à cet apprentissage (il apprend à communiquer selon les codes).

L'apprenant peut dépouiller rapidement les textes informatifs et repérer très vite l'information, la page où se trouve l'information recherchée. Il découvre comment conformer le langage aux logiques du référent (du vrai ou du vraisemblable).

«Les valeurs (les marques de la compétence ainsi acquise) sont : vitesse de décodage, degré d'exactitude de la reproduction du sens (résumé) ou du réel de référence (compte-rendu, rapport, récit, biographie, description, portrait).

Un premier réflexe se met en place : lire lentement est défendu. Signe d'une incompétence, la lenteur lectorale entraîne la recherche d'un coupable : s'il n'a pas fait la preuve de son habileté, ce sera le lecteur, mais, s'il a déjà donné cette preuve, on accusera le scripteur.

Un deuxième réflexe s'installe : celui d'une lecture partielle, autrement dit d'une non-lecture...

(En effet, apprendre à lire vite, c'est apprendre à construire le sens à partir de quelques éléments prélevés sur la page en fonction de stratégies qui s'enseignent). »(1)

Le signifiant est donc occulté, la matière écrite, au profit des signifiés :

« L'on sait maintenant avec un risque d'erreur acceptable, que ce que construit un individu quand il lit ou écoute un énoncé, ce n'est pas une représentation de la forme linguistique de cet énoncé, mais une représentation de ce qui est dit par cet énoncé [...] La première démonstration de ce phénomène a été fournie par Bransford et Franks (1971) [...] Le résultat le plus intéressant de cette expérience réside dans le fait que les sujets déclarent avoir déjà vu des phrases qui font la synthèse de plusieurs idées alors qu'elles ne leur ont jamais été présentées ; qu'ils les reconnaissent plus souvent que des phrases qui leur ont effectivement été présentées et que ces jugements sont d'autant plus nombreux que la phrase synthétise un plus grand nombre de phrases antérieurement présentées. »(1)

Cette « promotion » du rôle reproducteur de l'écriture est de masquer le potentiel producteur de la matière signifiante que d'autres pratiques de lecture et d'écriture permettent de comprendre et d'exploiter.

Nous pensons, bien entendu, aux textes littéraires dont la lecture requiert la connaissance d'autres modalités et d'autres valeurs, contradictoires ou complémentaires par rapport à celles qui concernent les textes informatifs. Une « troisième alphabétisation » permet d'aborder les textes littéraires.

### **I-5-2-3. La troisième alphabétisation ou la lecture des textes littéraires**

La lecture des textes littéraires est enseignée aux apprenants privilégiés, dans les lycées privés par exemple : ces apprenants privilégiés qui, au début du siècle, auraient eu droit à la rhétorique.

Certains professeurs affirment que les apprenants des milieux socio-économiquement défavorisés n'ont et n'auront que faire des textes littéraires puisqu'ils n'ont même pas réussi à apprendre à écrire correctement.

Les enseignants qui osent soutenir qu'il faut enseigner la littérature à tous les apprenants, quels que soient leurs niveaux, font alors figure d'intellectuels qui cherchent à imposer une culture de classe sans que cela soit justifié par un

quelconque besoin : ce qui est une position juste et logique si enseigner la littérature se limite, comme c'est encore trop souvent le cas, à faire lire les textes littéraires. Car l'utilité de cet enseignement est bien difficile à construire.

Leur utilité n'est admise que par ceux qui sont appelés à poursuivre des études supérieures en littérature française : en ce cas-là, la lecture est effectuée par un rite de passage mais on ne s'y installe pas au-delà ou par ceux qui, adultes, ont accès à ces couches intellectuelles où la culture capitalisée représente un potentiel de profits concrets ou symboliques.

« Un des biais liés à la position de lecteur peut consister à omettre la question de savoir pourquoi on lit, s'il va de soi de lire, s'il existe un besoin de lecture, et nous devons poser la question des conditions dans lesquelles se produit ce besoin [...] Il est probable qu'on lit quand on a un marché sur lequel on peut placer des discours concernant des lectures.

Si cette hypothèse peut surprendre, voire choquer, c'est que nous sommes précisément des gens qui ont toujours sous la main un marché, des élèves, des collègues, des amis, des conjoints, etc., à qui on peut parler de lecture.

On finit par oublier que dans beaucoup de milieux, on ne peut pas parler de lectures sans avoir l'air prétentieux. »(1)

Cela dénote, sans doute, que les enseignants de lettres et /ou de langue, qui avaient sous la main ce marché où placer leur discours, ne se sont pas demandé à quoi pouvait bien servir la lecture de ces textes.

Et même s'ils se sont posé la question, n'étant pas écrivains, ils ne savent même pas que lire sert avant tout d'écrire.

Par ailleurs, même dans le cursus universitaire littéraire, rien ne les oblige à produire eux-mêmes des textes littéraires.

### **I-5-3. L'enseignement de la littérature à l'université**

### **I-5-3-1. La licence de français à l'Université algérienne : les siècles et les genres**

Elle se prépare en quatre années d'étude.

- La première année comporte les modules suivants : les pratiques systématiques de la langue, les techniques d'expression écrite et orale, l'introduction à la linguistique, Texte et histoire (1), étude d'un auteur français, lecture critique, langue et littératures arabes.

- La deuxième année comporte sept modules : La littérature d'expression française du Maghreb et du tiers-monde, la phonétique, la phonologie, la lexicologie et la sémantique, la syntaxe, Texte et histoire (2), lecture critique (2), langue et littératures arabes.

- En troisième année, les étudiants ont affaire aux modules suivants : littérature française contemporaine et théâtre, sémiologie 1 et 2, linguistique contrastive et introduction aux langues de spécialités, texte et histoire (3), introduction à la psycho et sociolinguistique, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent (1) et (2) et la langue et littératures arabes.

- En quatrième année, enfin, l'étudiant se mesure aux modules suivants : systèmes grammaticaux, la didactique des langues vivantes étrangères, la théorie de la littérature, les systèmes grammaticaux, la psychopédagogie, initiation à la littérature comparée, didactique des textes littéraires. Arrivé en quatrième année, l'étudiant a le choix entre la présentation d'un mémoire de fin d'études (une initiation à la recherche) et un stage pédagogique interne... Chacun de ces enseignements est indépendant des autres. Aucune articulation n'est élaborée entre eux.

Le programme de littérature est conçu pour que tous les siècles soient traités et certains genres abordés.

Ainsi trouve-t-on par exemple des travaux dirigés sur tel ou tel écrivain (l'homme et l'œuvre) et des cours magistraux qui traitent aussi bien des mouvements littéraires que de l'évolution d'un genre dans le temps.

Mais, faute d'une théorie du texte artistique, l'histoire littéraire se réduit souvent à un catalogue de noms ou de thèmes privilégiés.

Par contre, on ne rencontre aucun module de méthodologie.

Du coup : « Quand nous abordons le problème de l'enseignement, nous devons d'abord en référer aux contenus d'enseignement (ou curricula), aux objectifs à atteindre, au public ciblé (dont le profil d'entrée est établi, et le profil de sortie, projeté dans une formation diplômante), au potentiel humain prenant en charge cet enseignement. Nous avons constaté, par ailleurs, et cela est vrai pour beaucoup de filières, que l'étudiant diplômé n'est pas préparé à affronter le monde du travail, n'est pas apte à exercer une profession.

Cette anomalie, signe du dysfonctionnement entre un enseignement dispensé, validé par un diplôme, et les offres du marché a été le point de départ de réflexions, de concertations, de constats qui remettent en cause beaucoup de paramètres de l'institution universitaire.

Pourquoi ce dysfonctionnement ?

Pourquoi une anomalie de ce genre ?

La réponse peut être obtenue dans la mise en rapport des contenus d'enseignement qui n'ont pas changé : d'un enseignement bilingue, dispensé en arabe et en français, ce public est passé à un enseignement monolingue, enseigné entièrement en arabe.

Ce public, arrivé au département de français, rencontre de sérieuses difficultés, notamment dans la maîtrise et l'utilisation du code écrit. »(1)

Pourtant, le français, dans bien des cas, pour ne pas dire tous les cas, reste la langue qui réunit les chercheurs lors des colloques et séminaires nationaux et internationaux.

### **I-5-3-2. La formation des enseignants**

La didactique de la discipline n'est pas prévue dans le cursus universitaire de la graduation.

Elle ne fait l'objet d'aucune épreuve dans les concours de recrutement d'enseignants. Pour la plupart des enseignants universitaires, former des enseignants, c'est donc les préparer à la dissertation de la littérature française et à la dissertation de la littérature comparée.

Par conséquent, la didactique comme l'écriture des textes littéraires et artistiques n'ont pas de raison de figurer au menu de la formation d'un futur enseignant.

Quant aux recherches en didactiques, elles sont généralement regardées avec un certain mépris :

« On pense souvent, en effet, que le didacticien est quelqu'un qui n'a pas les capacités de faire des recherches théoriques ! »(1)

### **I-5-3-3. Recherche littéraire et enseignement de la littérature**

L'enseignement de la littérature est, à l'université, en relation très étroite avec les recherches menées par les enseignants. Celles-ci ont joué et doivent encore jouer un rôle dans l'évolution des contenus.

## **I-6. LA LITTERATURE DANS LES APPAREILS CULTURELS**

### **I-6-1. Initiation et publicité**

Comme pour la publicité de n'importe quel produit, l'important n'est pas de former le consommateur à utiliser le produit mais bien plutôt de créer chez lui le

désir d'acheter en jouant sur ses désirs narcissiques, nous dit Claudette ORIOL-BOYER(2).

« [...] Ainsi l'on promut la confusion des catégories de l'avoir et de l'être selon la rhétorique bien connue : « si vous avez tel produit vous serez comme l'être enviable qui lui sert de relais. »

Un seul désir, alors, chez le spectateur : non pas faire mais être comme cet auteur valorisé par sa présence sur le petit écran.

Des pratiques fétichistes en découlent : fétichisme de l'auteur dans les cérémonies de signature organisées lors de la sortie d'un livre.

Dedicacé, l'ouvrage contient, même si ce n'est qu'illusion, la trace d'une familiarité auteur-lecteur ou, tout au moins, la possibilité de rêver une proximité que le lecteur n'a aucunement le moyen de construire autrement.

Fétichisme de l'objet réifié dans des collections qui imposent l'achat régulier d'ouvrages tous identiquement beaux, à ranger dans une bibliothèque achetée au mètre.

Les émissions qui présentent des livres tentent de créer l'impression d'une familiarité avec l'écrivain alors valorisé en tant que personne et non en tant que bon technicien du texte.

Au lieu de l'inciter à expliquer les problèmes d'écriture posés et/ou résolus par son livre, on l'invite à en dévoiler le sens ou à en fournir un résumé.

Résumé et sens, valeurs d'échange du texte, sont délivrés aux spectateurs-auditeurs en lieu et place de la lecture précise.

Dans le cours du jeu infini du relais, l'intérieur du livre (le texte, sa disposition sur la page, son mot à mot) sera remplacé par l'image de sa couverture, dans laquelle le visage de l'auteur apparaît, enchâssé, confrontant l'illusion que le texte c'est l'homme.(1)

Quelques instants encore et l'auteur sera identifié à ses personnages tandis que, par là même, le spectateur est engagé à pratiquer la lecture aliénante de l'identification. »(2)

## **I-6-2. Lire pour écrire, écrire pour lire**

La pédagogie de l'écrit n'est pas pensable sans la prise en compte des transformations qui ont affecté la pédagogie de la lecture.

L'idée qu'on apprend à lire en lisant, la disparition de l'opinion selon laquelle il faudrait installer des « prérequis » et proposer des apprentissages préalables, la réduction du rôle du déchiffrement intégral dans la compréhension du texte ont conduit certains enseignants à abandonner les « méthodes de lecture » au profit de « vrais livres ».

Ceux-là ont le triple avantage de signaler l'objet-livre (couverture, typographie, illustrations), d'offrir des fictions cohérentes mettant en appétit les lecteurs et rédigées dans une langue qui a déjà la complexité des vrais écrits.

La pédagogie moderne de la lecture met l'action sur la construction d'un « horizon d'attente », sur une précompréhension de l'histoire qui s'appuie sur les possibles narratifs (en fonction des types de héros et d'aventures), sur des prédictions thématiques et sur des anticipations syntaxiques.

La lecture devient formule d'hypothèses qu'il faut bien entendu vérifier par l'observation du texte, ce qui rend indispensable la poursuite de travaux plus techniques ayant pour but de permettre et de consolider les repérages d'indices (rapport sons-graphies, exercices de contrôle de l'acquisition lexicale...).

Ces supports et ces approches donnent aux apprenants la notion de texte, fondamentale pour l'entrée dans l'écrit, sans attendre qu'ils aient la maîtrise technique des opérations de la lecture et de l'écriture.

Inversement, ces nouvelles attitudes de lecture sont mieux développées si elles s'étayaient sur des pratiques précoces de production d'écrits.

Ayant à « penser » leur texte, les apprenants prennent conscience de l'enchaînement des idées, de l'organisation interne des énoncés, des contraintes propres à l'ouverture des récits et à leur conclusion.

Rencontrant des difficultés pour conduire leur texte, ils réclament de voir dans les livres les solutions choisies par les auteurs, ce qui apporte une motivation très forte à la lecture.

Quand ils doivent trouver des noms pour leurs personnages, ils s'aperçoivent que l'attribution d'un nom par exemple n'est pas indifférente et ils sont désormais plus curieux de l'onomastique personnelle des écrivains.

Du coup :

« L'écriture d'un texte est un projet complexe, qu'il s'agisse d'un court récit ou d'une œuvre longue.

L'observation des brouillons d'écrivains montre que certains d'entre eux(1) écrivent leurs romans au fil de la plume, réalisant tout de suite une version rédigée, alors que d'autres(2) commencent par faire des listes de noms (d'objets, de lieux...) ou des schémas d'ensemble. Pour les premiers, on parle d'écriture à processus, pour les seconds, d'écriture à programme. »(1)

Le passage à la rédaction développe de nombreuses formes d'attention portées au code écrit :

Les apprenants sont plus vigilants pour tenir compte dans la lecture des marques typographiques du discours rapporté (guillemets, tirets) quand ils les ont utilisées dans l'écriture et ils apprennent à ne pas confondre narration et dialogue, à ne pas mêler les propos de divers interlocuteurs.

Les marques d'accord, les désinences verbales retiennent leur attention lorsqu'ils doivent en respecter la graphie.

Dans leurs exercices d'écriture, les enseignants proposent éventuellement comme lectures préalables - illustrations, des textes dits littéraires.

Cette pratique n'est pas commune. Elle s'oppose à d'autres pratiques, plus répandues en Algérie depuis quelques années, qui privilégient les écrits dits « fonctionnels » - textes « utiles », informatifs ou prescriptifs.

Même s'ils n'affirment pas vouloir écarter la littérature, les « promoteurs » de ces nouveaux matériels de lecture, sur lesquels les apprenants sont invités à faire leur apprentissage, sont tellement prisonniers des notions restrictives d'information, de communication ou de savoir-faire, qu'ils sont amenés à traiter les textes littéraires de la même façon que les autres textes.

A preuve, dans certaines fiches de lecture, les questions contraignantes plus soucieuses de contrôler une lecture littérale que d'ouvrir à une réflexion sur la mise en langage, sur l'interprétation déchiffrement / compréhension du référent qui en découlerait.

Nous voudrions nous situer, dans le cadre de notre recherche, dans une perspective radicalement différente.

Nous affirmons que la littérature est indispensable pour une compréhension approfondie des mécanismes langagiers, ce qui est l'essentiel pour susciter l'envie et la possibilité d'écrire.

Sans refuser les autres textes, la littérature devrait constituer pour l'enseignant l'essentiel de ses supports.

La littérature en effet attire l'attention sur la facture du texte ainsi que le dit Jakobson lorsqu'il définit la fonction poétique :

« La visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte est ce qui caractérise la fonction poétique du langage [...] Cette fonction, qui met en évidence le côté palpable des signes, approfondit par là même la dichotomie fondamentale des signes et des objets.»(1)

« Celle-ci « décolle le mot de la chose » et « le mot est ressenti comme mot et non comme simple substitut de l'objet nommé ni comme explosion d'émotion. »(2)

L'écriture littéraire qui favorise ainsi la réflexion sur le langage va de pair avec les progrès linguistiques de l'apprenant qui, selon Jakobson, « dépendent de sa capacité à développer un langage, c'est-à-dire à comparer des signes verbaux et à parler du langage. »

Nous n'entendons pas reprendre l'argument connu qui a légitimé dans les lycées l'enseignement traditionnel de la littérature : la connaissance des grands textes classiques permet à l'apprenant de s'imprégner d'une langue de qualité.

Aujourd'hui, des avis plus mesurés mettent en cause moins les textes littéraires que certaines façons de les aborder.

Les arguments qui nous semblent le mieux convenir sont les suivants : « puissance » des fictions ; intérêt porté autant aux choses qu'aux mots ; possibilité de se donner une interprétation personnelle.

Il est impératif de souligner l'importance, à plus d'un titre, de la fiction.

La littérature à laquelle nous pensons, c'est en premier lieu celle écrite par des compositeurs d'intrigue.

Les apprenants sont fascinés par l'histoire, surtout si elle est bien structurée, avec une progression thématique, des éléments de répétition et de système (personnages, situations, formules), une conclusion forte.

Les contes, mais aussi tous les récits qui relèvent de l'art de raconter une histoire, sans trop s'attarder ni dans la description ni dans l'explication, encore moins dans la « morale », contiennent de plus des savoirs pratiques (détails artisanaux, habiletés diverses dont celles qui consistent à user de pièges ou de stratagèmes, comme dans « Le roman de Renart »).

Ces fictions, même si elles n'appartiennent pas à notre époque, même si elles contiennent du non-dit ou des allusions « obscures » pour l'apprenant, passionnent tous les lecteurs, quel que soit leur âge.

Paul RICOEUR, dans son livre « Temps et Récit » (Ed. du Seuil), insiste sur les compétences a priori que requiert la compréhension du récit : précompréhension du « monde de l'action » humaine ; compétence symbolique (qui suppose un enracinement dans des traditions culturelles, la connaissance des codes de valeurs) ; compétence « temporelle » (la fiction figure toujours un système temporel).

On pourrait ajouter que c'est la lecture ou l'audition de ces récits qui va consolider ces compétences indispensables pour structurer les attentes du lecteur, ses capacités de prédiction, pour reconnaître les genres et les tons, les attitudes du narrateur, etc., en un mot, indispensables pour savoir lire(1).

C'est que, comme le déclarait Roland Barthes dans un entretien donné à la revue *Pratiques* (n° 5, février 1975), la littérature contient tous les savoirs.

Les contenus universels, les grands mythes fondateurs, les grandes oppositions archétypales, tous les affects et les désirs sont, dans les textes littéraires, à côté des coutumes, des faits et des objets localisés dans le temps et l'espace.

Mais la question des contenus ne peut être traitée en dehors des langages qui les prennent en charge.

C'est le second argument que nous avançons en faveur de la littérature : le texte littéraire conduit à s'intéresser non seulement aux choses, mais aux mots, aux locutions, aux figures de discours et même aux usages non littéraires du langage. 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, mais leurs supports matériels ne doivent pas être cachés.

La littérature n'est certes pas la seule à privilégier les signifiants (linguistiques, graphiques et culturels) mais, à la différence des textes prescriptifs ou publicitaires par exemple, elle n'est pas orientée vers la saisie d'une seule signification.

Beaucoup de théoriciens admettent que c'est là peut-être le seul critère distinctif de ce qu'on nomme « littérature ».

Dans *La littérature et le social* (Flammarion, 1970), Robert Escarpit écrivait : « Tout texte informationnel peut être l'objet d'un contresens, mais alors l'information est détruite. Il n'y a que sur une œuvre littéraire qu'on puisse greffer des sens

nouveaux sans détruire son identité [...] Est littéraire une œuvre qui possède une « aptitude à la trahison... » (page 28).

Le texte littéraire pourra toujours être l'objet d'une reprise de sens, en fonction d'une étape dans la vie d'un lecteur ou du rapport qui va s'établir avec d'autres textes. Il nous paraît donc essentiel de ne pas diriger une lecture par des commentaires qui en arrêtent le sens.

---

#### **I-6-4. La lecture-écriture littéraire**

C'est la lecture-écriture qui est en même temps un moyen et une fin. Il ne s'agit pas de lire (et d'écrire) pour faire, utiliser, appliquer (textes pragmatiques), ni pour s'informer (ou informer), s'instruire (textes scientifiques et théoriques), mais de lire (et d'écrire), comme on dit, pour le plaisir.

C'est la lecture de fiction (histoires, poésie), processus individuel constitutif de la culture de chaque apprenant, et qui contribue au développement de sa personnalité.

#### **I-6-5. La pédagogie de la lecture-écriture littéraire**

Existe-t-il une pédagogie de la lecture-écriture littéraire ?

Les écrivains et artistes ne fixent pas d'emblée un but pédagogique et ne prétendent pas « offrir un enseignement ». Ils offrent tout simplement aux lecteurs la totalité de ce qu'ils ressentent. Si l'apprenant se forme au contact d'œuvres d'imagination, c'est parce que ces dernières ont la particularité de réunir en même temps diversité de langages, de niveaux d'intérêt, de points de vue qui seraient contradictoires dans un autre discours.

Tout en lisant, les apprenants se familiarisent ainsi avec le monde de la littérature (déroulements variés d'intrigues différentes, catégories de personnages encore inconnus), affinant leur intuition quant à l'issue du récit, apprenant peu à peu à

remplir les sous-entendus d'un texte, à se situer malgré les ruptures chronologiques, à assimiler les règles d'un genre.

Les « bons écrivains » sont ceux qui savent suggérer qu'« il y a des histoires à l'intérieur de l'histoire », et aussi qu'un texte fait appel à la connaissance d'autres textes. On comprend donc que la pédagogie de la lecture-écriture concerne tout apprenant, pas seulement à l'âge de l'apprentissage mais tout au long de son existence.

Goethe disait : « On apprend à lire toute sa vie ». (1)

## **I-6-6. L'aptitude littéraire**

L'institution scolaire peut-elle créer les conditions favorables à la lecture-écriture du texte littéraire ?

Il faut d'abord donner accès au(x) livre(s). Ceux-ci doivent entrer dans l'école, mais ils doivent aussi entrer dans la classe d'une autre manière : il faudrait s'en procurer, en présenter, en proposer à la discussion, à l'admiration, au choix. Il faut en parler, mener des actions autour des livres.

Les apprenants ont à savoir qu'on ne lit pas un énoncé de fiction comme un énoncé de communication ordinaire (une information par exemple). Dans ce dernier, ce qui compte le plus est la teneur du message et sa bonne transmission. « Mais dès que le message prend une certaine ampleur, dès qu'il porte la marque d'une subjectivité, celle de l'auteur, celle des personnages mis en scène, il exige un traitement par lequel, s'éloignant d'une simple situation d'enregistrement, le lecteur devient producteur de langage... De ce point de vue, le travail didactique consiste sans doute à régler avec les apprenants la distance à l'illusion, à construire la règle du jeu. (1) »

Tout cela implique une toute autre attitude chez l'enseignant, pour commencer, vis-à-vis de la perception du texte. Philippe Hamon parle de « communication différée » car décontextualisée par rapport à la vie quotidienne par exemple, et donc dotée d'une certaine ambiguïté, sinon d'un hermétisme. Les textes

proposés par les enseignants ne doivent pas ébranler une habitude, un mode de lecture et sa restitution en classe. C'est donc un bien mauvais calcul que de demander aux apprenants de rendre compte du vrai et du faux(2) autant que du nombre d'informations « délivré » par un texte de fiction : l'idée qui préside à de telles pratiques est de viser l'objectivité en lecture. Elle consiste en réalité à supprimer l'effet du livre dirions-nous : la compréhension générale d'un texte n'est pas l'addition de la compréhension de chaque phrase, mais la capacité de liaison de l'ensemble.

La lecture de reconnaissance fait accéder au stade du plaisir esthétique. Le texte littéraire s'inscrit dans un univers de livres avec lesquels il entretient des relations qui composent son champ de références propre.

L'aptitude littéraire se construit dans une interférence : d'une part, on lit toujours avec ses souvenirs que chaque nouveau texte déplace un peu pour créer d'autres, d'autre part, chaque texte renvoie lui-même à d'autres textes.

« La littérature, c'est la lecture de la lecture. »(1)

On ne lit pas, on n'écrit pas, parce qu'on est dans une institution scolaire, ou tant qu'on est dans cette institution, mais pour se trouver et se connaître soi-même, pour découvrir l'inconnu : d'autres existences d'autres pensées, pour découvrir son écriture.

#### • **L'écriture littéraire favorise la réflexion sur le langage**

« JAKOBSON affirme que « les progrès linguistiques de l'enfant dépendent de sa capacité à développer un métalangage, c'est-à-dire de comparer des signes verbaux et de parler du langage.

Il nous suffit donc de montrer le lien entre l'écriture artistique et l'exercice de la fonction métalinguistique pour mettre en évidence les vertus didactiques de l'écriture littéraire.

D'ailleurs, un étranger qui se trouve souvent face à des mots décollés des choses, a l'habitude de cette position de décrypteur qui l'oblige à déduire le code à partir de ce qu'il sait déjà, en effectuant des rapprochements ».

Il est ainsi « naturellement » apte à lire des textes littéraires qui, pour que leur code spécifique soit compris, réclament, selon Jakobson, « une attitude de cryptanalyste ». Jakobson attribue en effet ce nom au « linguiste qui aborde une langue totalement inconnue ». (1)

Voici ce qu'il en dit :

« Le destinataire d'un message codé est supposé en possession du code et, par son intermédiaire, il interprète le message. A la différence de ce décodeur, le cryptanalyste tombe en possession d'un message sans avoir aucune connaissance antérieure du code sous-jacent ; ce n'est que par d'habiles manipulations du message qu'il arrive à déchiffrer le code [...] Il essaie de déduire le code du message(2). »

Le lecteur de textes littéraires, tout comme l'étranger devant un texte en langue étrangère, doit adopter une telle méthode hypothético-déductive et observer le signifiant dans toutes ses composantes.

#### • **La pratique artistique améliore la communication**

« En effet, le texte littéraire est une variation langagière unique. Pour chaque texte, un code spécifique est à découvrir. Et celui qui écrit un tel texte apprend sans cesse à décrypter les codes qu'il applique sans en être conscient. Il apprend ainsi à découvrir l'autre en lui et à accepter plus tard toutes les différences avec les autres.

Au contact d'une telle pratique, l'enfant prend l'habitude de chercher la norme qui régit les paroles de l'autre et d'accepter comme normales les différences langagières, accroissant ainsi ses possibilités communicationnelles.

Si bien qu'on peut affirmer que la pratique du texte artistique est ce qui permet le mieux d'accepter le langage de l'autre dans sa différence »(1).

- **Le texte littéraire est un laboratoire expérimental**

« Le texte littéraire, lorsqu'il est fictionnel, est le lieu d'une liberté, entendue comme le droit d'expérimenter toutes les combinaisons que le réel n'a pas permis d'opérer et aussi toutes les manipulations langagières que l'usage ordinaire n'exerce que très rarement. Par là même, il permet de s'approprier progressivement avec le langage dans toutes ses dimensions »(1).

- **Le texte poétique apprend l'art de composer**

« S'opposant à l'automatisation de la parole et du souffle dans ses usages ordinaires, le texte artistique impose une distribution non aléatoire des ressemblances et donc un intense travail d'architecture lié à la mise en place de parallélismes. C'est grâce à cette recherche systématique de structures que l'élève développera sa capacité à construire une dissertation, un commentaire composé ou une argumentation prenant appui sur la langue mise en jeu »(2).

- **La pratique artistique permet l'humour**

« Mais il y a plus encore : au cours d'une telle pratique, il découvre que l'on peut vouloir apprendre une norme afin de la transgresser selon son bon plaisir, au service de l'humour et de la connivence. Cet apprentissage de la complicité avec l'autre est certainement, enfin, un des plus grands bénéfices de l'usage artistique du langage »(1).

## **I-7. ECRITS LITTÉRAIRES ET NON LITTÉRAIRES**

Dans les lectures de la classe, la littérature tient la plus grande place, qu'elle soit très contemporaine (Les Belles Histoires, J'aime lire) ou plus classique (contes merveilleux, mythes, légendes, fabliaux, nouvelles).

? Les élèves apprennent à lire, et dès qu'ils ont acquis une relative autonomie de lecture, la puissance de la fiction, le pouvoir de la langue, la liberté de se donner une interprétation personnelle sont des arguments en faveur de la littérature.

? Les apprenants consultent aussi des textes documentaires et parfois des manuels, lisent des textes « fonctionnels ».

## **I-8. LA « LITTERARITE » OU LE POSSIBLE LITTERAIRE**

Il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit de cours de langue, et non pas de littérature.

Nous sommes pourtant convaincu que l'enseignement d'une langue étrangère est efficace si l'on a recours, à côté du manuel scolaire, à des supports diversifiés, entre autres, à des textes littéraires.

Leur utilisation nous permet d'enrichir le vocabulaire, de déceler des structures syntaxiques et des constructions de phrases significatives : de perfectionner son français.

Il faut cependant s'engager à ne pas départir les textes littéraires de leur caractère artistique en veillant à ne pas les exploiter comme de simples prétextes à une étude de grammaire ou de lexique.

On devrait plutôt s'attacher à mettre en avant leurs traits particuliers, uniques : leur littéarité.

L'avantage de la lecture littéraire en français langue étrangère (FLE), c'est précisément le fait qu'elle se fait en langue étrangère. Non seulement elle permet de mieux maîtriser les savoirs linguistiques et « techniques » des apprenants, mais elle les enrichit personnellement : les apprenants entrent en contact avec la culture de la langue cible, ils acquièrent la connaissance de l'époque et de l'auteur et, enfin, ils sont amenés à partager leurs impressions, par exemple lors

d'un débat en classe ou sous forme d'une critique à publier dans « le journal du lycée».

Tout en enseignant le français, langue de communication, de sciences et de travail, les enseignants doivent contaminer leurs apprenants par la lecture, cette « maladie textuellement transmissible».

La lecture des textes littéraires en classe de langue a ses qualités et permet des activités et des exercices impossibles à faire individuellement.

Par ailleurs, il est évident que la lecture d'un texte littéraire, sa « compréhension », la déduction de son « sens » sont toujours et avant tout des actes individuels et personnels. Ils impliquent des interprétations nécessairement diverses que l'on peut ou doit partager par la suite. Sinon on enlève au texte artistique sa caractéristique fondamentale : la richesse, la multiplicité de sens, sans lesquelles on ne saurait plus parler d'art, de littérature.

Mais les apprenants consultent aussi des textes documentaires et parfois des manuels, ils lisent des textes « fonctionnels » qui circulent au lycée.

D'ailleurs, ce serait une erreur que d'opposer radicalement textes fonctionnels et textes littéraires : dans nombre de livres, les uns englobent les autres (souvent par le biais de l'illustration).

Parallèlement à ces lectures, les apprenants écrivent donc principalement des textes « littéraires », mais aussi des textes « fonctionnels » ou des textes « utiles », souvent en relation étroite avec d'autres disciplines. Ils doivent faire alors preuve de qualités complémentaires : chercher l'univocité d'un texte prescriptif qui ne peut souffrir d'ambiguïté, par contraste avec la polysémie qu'entretient le poème ; le respect de la réalité des faits, dans l'observation et la description de la faune et la flore par exemple, visant la dénotation, non pas la connotation ; la précision sans effets de style pour donner ou réclamer des informations, etc. Ce sont là autant de difficultés qui incitent à remettre en cause l'opinion répandue, selon laquelle les écrits « pratiques » seraient plus abordables, plus simples que les textes « littéraires ».

Le second argument généralement avancé, pour rejeter la « gratuité » littéraire au profit des textes « utiles », est que ces derniers préparent directement à répondre aux besoins de la vie sociale : il est aisé de le réfuter en rappelant que le détour par la fiction, la distance que confère l'attention aux mots qui évoquent ou désignent les choses, préparent efficacement à répondre aux nécessités, même prosaïques, en apportant aux apprenants une aisance irremplaçable dans le maniement de la langue et de l'écriture.

L'exemple de la lettre est fréquemment cité puisque la correspondance, privée ou administrative, est pour la plupart des apprenants la seule occasion ou obligation d'écriture et parce que la lettre nécessite un apprentissage spécifique (situation d'énonciation particulière, mise en page, formules de politesse, etc.). Aussi est-il intéressant de proposer aux apprenants plusieurs consignes qui permettent de travailler selon des approches différentes (plus ou moins littéraires) et une hiérarchie des difficultés.

Certaines consignes permettent d'écrire des textes, en quelque sorte à la frontière de la littérature et de l'usage social, avec pour origine un événement réel, pour référence et modèle des écrits fonctionnels, avec néanmoins l'ouverture à la fiction et le soutien de l'imagination.

Nul doute qu'une classe active et animée, où il se passe des choses, où l'on met en place et réalise des projets collectifs, multiplie les occasions d'écriture.

Les livres de lecture suivie demeurent l'origine la plus fréquente des activités d'écriture.

Toutefois, la réciprocité des apports est telle que l'on ne sait plus, bien souvent, si c'est la lecture qui sert l'écriture ou l'écriture qui précise et affine la lecture, en relance l'intérêt. Après plusieurs séances de lecture suivie, quand la classe a déjà bien avancé dans le livre, il est intéressant de proposer aux apprenants d'en écrire l'épisode suivant, alors même qu'ils ont l'habitude de formuler oralement, à la fin de chaque séance, des hypothèses sur la suite de l'histoire.

Ils doivent alors respecter les éléments du texte déjà lu ; parfois, dans le cas d'une succession d'épreuves, rester au plus près des épreuves précédentes.

Les apprenants ont donc à travailler les problèmes de cohérence, à tenter de reproduire le ton, si possible le style de l'auteur, qui ont déjà fait l'objet d'observations nombreuses lors des séances de lecture.

Mais surtout ils sont curieux de connaître les suites qu'ont proposées leurs camarades et très attentifs à la solution choisie par l'auteur.

## **I-9. VARIETE DES TEXTES, PRECISION DES CONSIGNES**

La question de la typologie de textes n'est pas nouvelle. L'ancienne rhétorique puis la stylistique ont précisé et multiplié des distinctions, établi des classifications de textes qui, même si elles sont loin d'être claires (par manque d'homogénéité : les critères utilisés relevant à la fois du contenu, des modalités de représentation, du style, des images...etc.) ont constitué des modèles pour des pratiques discursives (littéraires, religieuses, judiciaires...).

Nous trouverons encore jusqu'à la fin du XXe siècle, dans les manuels de français, des répertoires de genres qui, variant selon leurs auteurs, attestent ainsi leur caractère aléatoire.(1)

S'ils proposent parfois des sujets inspirés de la rhétorique(2), certains livres de composition française se contentent de mettre en place l'exercice de production d'écrits « rédaction », qui n'existe évidemment comme tel ni chez les grands écrivains ni dans la rhétorique, mais qui emprunte à celle-ci l'opposition traditionnelle entre le narratif et le descriptif, la description restant la forme privilégiée de la production d'écrits.

Cette pratique unique et totalisante de la production d'écrits, a été l'objet de nombreuses études critiques.(1)

La production d'écrits se définissant alors par ses thèmes, ses modèles pédagogiques et stylistiques (l'observation est essentielle pour « bien faire voir » ; le style doit être « coloré », « vivant », les mots « expressifs », et ses consignes.

Il s'agit toujours de décrire (une scène, une gravure serviront de supports, où il s'agira de faire le portrait d'un individu étrange, d'un animal, son propre portrait, réel ou imaginaire, etc.) et de raconter (soit une situation, un événement dont l'apprenant est prétendument témoin ou acteur, soit l'histoire d'un autre, y compris l'objet inanimé).

Nous pouvons parfois inviter l'apprenant à donner de son sujet une représentation directe. C'est ce mélange de narration et de description, parfois « assaisonné » de dialogue, qui explique la convenance et la fréquence de sujets dans lesquels les apprenants sont requis de faire part de leurs impressions lors d'une journée mémorable.

La production d'écrits fait l'objet d'une préparation qui prend la forme, le plus souvent, d'une leçon de vocabulaire, mais qui peut aller jusqu'au canevas de questions et de notes pour donner des idées aux apprenants.

Cette préparation porte sur les tournures et les idées, parfois sur la composition elle-même, rarement sur la forme ou l'allure du texte : le savoir rhétorique ayant été perdu.

La production d'écrits fait enfin l'objet d'une correction, parfois d'un véritable corrigé dans lequel l'enseignant impose ses représentations du beau style.

Le « texte libre »(1), introduit par Freinet entre les deux guerres, s'inscrit dans un renversement qui concerne non seulement les différents aspects de la production d'écrits, mais toute la pédagogie de l'écrit.

Au lieu de partir de thèmes obligatoires et de modèles auxquels les apprenants devraient se plier, c'est au contraire en s'appuyant sur le « vécu » de ces mêmes apprenants que s'organise l'apprentissage pour la lecture (méthode naturelle) comme pour l'écriture qui, cette fois, n'est pas différée. Plus de « sujets », mais des situations de communication qui invitent à l'expression libre. La pédagogie du texte

libre pouvait permettre une appropriation authentique de l'écriture par les apprenants, et cela, pour quelques bonnes raisons :

les apprenants écrivaient beaucoup plus que dans les autres classes, ils écrivaient ce qu'ils avaient envie d'écrire, ils écrivaient pour des lecteurs, et donc accordaient à la présentation des textes (disposition, usage de l'imprimerie) une préoccupation négligée par l'école mais trouvant ses justifications dans le fonctionnement de l'écrit comme acte social.

On reprochera à ces pratiques de se désintéresser du fonctionnement interne des textes, par exemple de leur composition, des références et des modèles culturels capables de les nourrir

C'est là indiscutablement le point faible de FREINET : il n'y a jamais travail de l'écriture, si ce n'est la mise au point qui s'effectue au gré des enseignants, selon des intuitions et des représentations exactement identiques à celles des partisans de la rédaction. Le dévoiement, qui, par la suite a été fait du texte libre (rédaction sans sujet imposé, mais à un moment fixe de la semaine, ravalé au rang des autres exercices, soumis à des « corrections » au bout desquelles l'apprenant ne reconnaît plus son texte qui restera d'ailleurs consigné dans des cahiers), l'a aujourd'hui vidé de tout intérêt.

Roger FAVRY(1) énumère plusieurs problèmes à propos de la pratique du texte (le texte littéraire) libre au premier colloque sur « L'enseignement de la littérature », en 1969 à Cerisy, sous la direction de S. DOUBROVSKY et T. TODOROV :

« Le premier problème est celui du texte opaque, porteur d'un sens indéchiffrable [...]. Le second problème est celui de la correction. On peut envisager des rectifications élémentaires, celles qui portent sur le "bon usage". Pratiquement, c'est le groupe qui propose à l'auteur des corrections. Cette démarche éminemment socialisante donne généralement de bons résultats. Le groupe, sauf exceptions, s'en tient à une tradition du « bien écrire » et, par là, trouve un consensus assez large. Mais quelques élèves contestent l'aptitude de la collectivité à proposer une correction, et ceci très tôt, dès l'enseignement primaire » (page 203).

« Les élèves sentent qu'il faudrait « écrire comme cela » ... Mais précisément comment est-ce écrit ? Par quelles transformations, par quelles règles d'applications, une idée simple ou plusieurs idées simples devient-elle ou deviennent-elles un récit multivoque ayant sa cohérence propre, attirant énergiquement le lecteur dans sa propre vraisemblance ? Où est le livre de grammaire qui traite de ces choses ? Que dire à François qui, me remettant à la mi-octobre, un manuscrit de trois cents pages, déclare : « Le programme de première en français ne m'intéresse pas. Je veux passer l'année à travailler mon roman. » Démarche logique. Mais, comment est-ce fait un roman, une fois écartés la biographie, les intentions, les personnages, les thèmes, les problèmes, la composition, le tempo, la texture apparente ? C'était le sens de la question de François » (page 208).

T. Todorov(1) confirme, à la fin du colloque, la présence de cette préoccupation chez certains participants :

« Je voudrais ajouter encore quelques remarques sur la poétique et l'analyse des textes, sur cette approche interne : elle permet de dépasser la dichotomie, l'antagonisme, souvent évoqué ici, entre écriture et lecture, dichotomie qui, je crois, doit être dépassée. Pourquoi l'approche interne le permet-elle ?

Premièrement, parce que visant une œuvre littéraire, elle ne se contente pas de parler de cette œuvre mais elle met aussi en lumière les catégories de la littérature, par conséquent, rend conscient l'étudiant ou l'élève, des moyens dont il dispose quand il se proposera, par exemple, d'écrire un texte littéraire. Dans certaines expériences rapportées ici, comme dans la mienne propre, un tel travail amenait effectivement les élèves à la création. D'autre part, le maintien de cette dichotomie repose, me semble-t-il, sur une conception de la lecture et de l'écriture qui sont toutes deux périmées. Une lecture qui ne serait pas écriture équivaut à une soumission totale au texte d'autrui, ce qui n'est, je crois, jamais le cas ; mais grâce au travail dont je parle, cette soumission s'évanouit, car, naturellement, en lisant nous écrivons le texte que nous lisons ; et d'autre part, l'écriture est toujours lecture,

lecture des textes du passé. On nous l'a bien dit : la spontanéité n'est jamais vraiment spontanée ; en fait, en écrivant, nous nous situons aussi toujours par rapport à un texte déjà existant ; nous faisons aussi une lecture. » (pages 220-221).

En 1971, nous pouvons lire encore chez Roland Barthes(1) que :

« La théorie du Texte ne peut coïncider qu'avec une pratique de l'écriture. »

En 1975, dans un congrès pédagogique, Roland Barthes(2) dira aussi :

« C'est là un problème de civilisation : mais, pour moi, ma conviction profonde et consciente est qu'il ne sera jamais possible de libérer la lecture si, d'un même mouvement, nous ne libérons pas l'écriture. »

Dans les années soixante, soixante-dix, deux phénomènes vont préparer les conditions d'une nouvelle réflexion sur la typologie des textes : la percée des sciences du langage, avec leur application à la didactique du français, et l'ouverture de l'école à d'autres textes que le « fragment » de la littérature. La linguistique critique la vision d'une langue supposée uniforme et invite à réfléchir sur la diversité des idiomes et des usages.

La distinction français écrit/français parlé et l'opposition, formulée par André Martinet dans « Eléments de linguistique générale », entre deux emplois de la langue en situation, communication en présence du, des

Destinataire(s) et en référence à une situation commune immédiate, hors situation, qui ne prend pas assise sur la situation particulière dans laquelle se déroule l'entretien, ont des prolongements pédagogiques : par exemple, promouvoir une pédagogie du récit oral, forme intermédiaire entre l'entretien et le récit écrit.

Par ailleurs, l'école s'ouvre à d'autres textes, que nous appellerons sociaux, pratiques ou fonctionnels : documents techniques ou historiques, affiches, modes d'emploi, slogans publicitaires, articles de presse, etc. Ces nouveaux textes ne peuvent plus être appréciés selon les modèles pédagogiques et stylistiques traditionnels.

A partir du moment où l'on s'avise qu'ils pourraient servir de support à des activités de production d'écrits, les conseils et les préparations à l'expression écrite ne sont

plus appropriés ; il est nécessaire de recourir à une analyse préalable de ces textes pour dégager leurs caractéristiques formelles (situation de production, destinataires, types de phrases, forme pronominale et temporelle, etc.).

La question de la typologie des textes se trouve à nouveau posée, à partir des travaux de la linguistique qui prennent en compte le problème de l'énonciation (Emile Benveniste), des diverses recherches sociolinguistiques autour du phénomène langagier comme interaction sociale (certaines d'entre elles inspirées des écrits du théoricien soviétique M. BAKHTINE), enfin, des réflexions en sociolinguistique.

Jean-Paul BRONCKART(1) essaie de se placer au carrefour de tous ces courants. Il a tenté de définir des types « abstraits » de textes, « archétypes discursifs », en distinguant plusieurs variables : situation de production de texte (qui parle ? A qui ? Dans quel but ? Dans quel lieu social ? dans le même espace-temps que l'auditeur ou dans un autre ?), statuts des référents ou contenus (les objets de discours sont présents dans l'espace-temps de la production, ou ils en sont absents).

En croisant ces paramètres, J.P. BRONCKART propose le système suivant : discours en situation / récit conversationnel / discours théorique / narration qu'il entend légitimer en montrant que les textes concrets correspondant à chacun de ces types se caractérisent par des configurations d'unités linguistiques relativement spécifiques. Par exemple, pour le discours en situation : fréquence des indices de première et deuxième personne, de déictiques temporels, de verbes, de phrases non déclaratives ; pour le discours théorique : effacement de l'énonciateur, organisateurs argumentatifs, phrases passives, nominalisations, mais utilisation des temps présent, passé composé et futur simple comme dans le discours en situation ; pour la narration : organisateurs temporels (ce matin-là...), système passé simple / imparfait excluant le futur, pronoms ayant leur référent dans le texte, etc. Ces textes se distingueraient également par leurs types d'organisation ou « planifications » : selon que le récit est mené dans une conversation ou par écrit, il ne progresse

pas de la même façon ; une argumentation ne se construit pas comme une narration, etc.

### **La taxinomie de J.-P. BRONCKART :**

La taxinomie de J.-P. BRONCKART présente des inconvénients. L'existence de nombreux textes « intermédiaires », comme la narration historique ou le récit de vie, finit par rendre dérisoire l'effort de systématisation, surtout s'il ne parvient pas à rendre compte des genres de textes rencontrés dans la lecture (comme le texte prescriptif ou le poème).

Les choix méthodologiques conduisent à exclure les thématiques, ce qui constitue à notre sens un handicap sérieux (le poème lyrique ou le récit policier se définissent autant par leurs thèmes que par leurs formes).

La nouvelle typologie des textes a néanmoins le mérite de mettre en rapport les conditions de production des textes et la présence ou l'absence de certains caractères linguistiques.

Or cela présente un caractère pédagogique évident.

Prenons par exemple la question de l'emploi des temps. Depuis longtemps, on a constaté que les apprenants, dans leurs productions d'écrits, mêlaient allègrement des temps peu compatibles. Les enseignants n'ont pas les moyens de justifier rationnellement ce qu'ils ressentent comme une « faute » et se trouvent incapables d'expliquer à l'apprenant pourquoi il s'est trompé.

Il est pourtant clair que la formulation de certains sujets de production d'écrits accentue la tendance des apprenants à passer de la narration pure au récit conversationnel, donc à passer d'un système temporel à un autre.

Si la narration est conduite d'un point de vue nettement rétrospectif, les temps utilisés ne sont pas les mêmes que si elle a pour but de suggérer, par exemple, une fête à venir (l'Aïd El Adha par exemple).

Il est clair qu'une consigne aussi « tordue » que « Une mouche rêve de devenir un éléphant. Faites-la parler », induit une confusion dans l'emploi des temps et des pronoms que, malheureusement, aucune leçon de grammaire traditionnelle

ne pourra consolider, car il ne s'agit plus de grammaire mais de compétence textuelle.

Réfléchir sur la typologie des textes et leur caractérisation linguistique c'est, pour l'enseignant, se contraindre, d'une part, à attirer l'attention des apprenants, au moment des lectures, sur les marques et le fonctionnement spécifique de certains textes ; d'autre part, à bien peser la formulation des consignes d'écriture, pour éviter des confusions dans l'emploi des catégories de langue ; il faut être conscient du type de texte demandé afin de pouvoir relativement prédire les catégories présentes ou absentes, surtout si l'on prétend par la suite en faire l'objet d'un travail particulier.

Il reste que la typologie proposée par J.M. ADAM (numéro74 de la revue « Langue française », pages 51, 52, 53), qui distingue le récit, la description, l'argumentation, l'exposition (explication, compte-rendu d'expérience) ; la conversation, l'injonction et le texte poétique (incluant non seulement le poème, mais aussi la chanson et le slogan publicitaire).

Cette dernière classification présente encore l'inconvénient d'évacuer les thèmes, ce que s'était bien gardé de faire l'ancienne rhétorique grâce au corpus d'exemples illustrant les « figures ».

Apprendre à écrire ce n'est pas seulement s'exercer dans la maîtrise et la variation des formes, c'est aussi parcourir de nombreux réseaux thématiques (lieux, moments, valeurs, affects, etc.), connaître les codes qui les organisent (codes linguistiques, mais aussi culturels symboliques) et se donner les moyens de la variation infinie.

Une bonne consigne d'écriture devrait croiser un impératif formel avec une substance thématique.

## **I-10. APPRENDRE A ECRIRE**

Dans quelle mesure l'écriture peut-elle être l'objet d'un apprentissage ?

A cette question, la tradition rhétorique a répondu positivement par ses manuels, ses gammes d'exemples et d'exercices. Certains ouvrages prétendaient encore enseigner l'art d'écrire et réaffirmaient la conception classique selon laquelle la lecture est assimilation et l'écriture artisanat.

Aujourd'hui, les enseignants ne doivent pas restaurer un enseignement dont les finalités esthétiques et idéologiques sont suspectes et fondées sur des représentations de la littérature avec lesquelles la critique et les écrivains modernes ont rompu.

Il ne s'agit pas non plus de s'enfermer dans des purs exercices formels qui n'aboutissent qu'à des textes sans âme.

Mais on peut emprunter à la rhétorique certains de ces exercices, l'entraînement aux « retouches » et aux « refontes » et le principe que c'est la littérature qui offrira les meilleurs supports.

Certains enseignants s'intéressent plus au désir d'écrire qu'à l'observation et la reproduction des modèles, d'autres prennent encore à la fois des situations, des thèmes et des formes. Dans tous les cas, et selon les différents registres où ils se situent, ils accordent une place importante à la réécriture.

Aussi, proposent-ils de conserver les règles fondamentales de la pratique de l'écriture : une consigne impérative, le respect du temps, la lecture en classe des textes produits par les différents apprenants, la variété des gammes et des productions.

Ce que nous pouvons espérer d'un apprentissage de l'écriture, ce n'est pas seulement l'acquisition de compétences syntaxiques, lexicales, orthographiques : d'autres exercices y concourent. On s'apercevra donc que, dans les différentes leçons présentées par les enseignants, apparaissent une variété et une complexité dans l'emploi des mots et des phrases auxquelles ne conduisent pas nécessairement les activités plus traditionnelles.

Il est impératif que les types de textes soient reconnus par les apprenants. Les consignes doivent aussi donner des idées d'écriture, des idées de textes, des

idées tout court. Elles offrent aux apprenants des idées véritables d'exercer leur imagination, à rebours de certaines « pédagogies de l'imaginaire », qui font sans cesse appel à l'imagination des apprenants sans leur proposer des schémas créateurs permettant de les structurer.

Par exemple, à partir du travail fait en classe sur la décomposition en syllabes : les charades et les mots croisés (lecture et écriture), les apprenants ont appris à voir dans la vie courante des détails de charades et de mots croisés qui leur étaient auparavant inaperçus, à les écrire, à en inventer d'autres.

Les principes et les modalités de l'apprentissage de l'écriture permettraient une meilleure éducation de l'apprenant. « La pratique de l'écriture empêche de se laisser trop impressionner par les livres ».

Mais comment mettre en place des activités d'écriture ?

**CHAPITRE II**  
**MISE EN PLACE DES ACTIVITES D'ECRITURE**



La première difficulté qu'éprouve l'enseignant est de choisir le texte ou le livre qui conviendra le mieux « au niveau » de ses apprenants, et ce, malgré le soutien des manuels et même des collections qui affichent une tranche d'âge déterminée.

Mais s'il appartient à l'enseignant de définir le niveau de difficulté du texte qu'il choisit par rapport à sa classe (et il y parviendra avec l'expérience), il ne doit pas s'en préoccuper outre mesure.

Comme l'écrit Geneviève Patte(1) dans un ouvrage au titre significatif, tous les sujets peuvent intéresser les apprenants, et, « dès qu'une initiation est donnée, les tranches d'âge perdent leur sens ».

Un choix de lectures organisé par rapport à un objectif précis et comportant différents niveaux de difficultés constitue déjà en soi un travail de lecture. L'enseignant, comme les apprenants, doit savoir que l'important dans un texte n'est pas seulement ce qu'on y comprend d'emblée.

Il s'agit, essentiellement, d'aller de texte en texte, et, ce faisant, favoriser une imprégnation.

## **II-1. LES PREALABLES DE LA LECTURE-ECRITURE ET L'AVANT-TEXTE(1)**

Dans tous les cas, il faut organiser des préalables à toute lecture-écriture.

a) Lire-écrire dans un contexte de circonstances : on peut partir d'un événement vécu, de sensations et d'émotions réellement éprouvées.

b) Lire-écrire dans un contexte d'activités, par exemple, on est plongé dans les récits d'aventures.

c) Lire-écrire dans un contexte d'idées : vœux exprimés par l'ensemble des apprenants, enthousiasme de l'enseignant pour une histoire qu'il a découverte.

L'un ou l'autre ou les trois à la fois, pourvu que l'apprenant n'ait pas cette impression qu'aucune nécessité ne gouverne les activités dans lesquelles il est censé s'impliquer et qu'un texte qu'il n'a pas choisi de lire et d'écrire lui tombe sur la tête par hasard pour la simple et bonne raison qu'on est dans une institution scolaire.

Comme les manuscrits des écrivains, ceux des apprenants sont aussi importants. Cela relève de la critique génétique, domaine inconnu et/ou méconnu de la majorité des enseignants de langue française.

« [...] la critique génétique instaure un nouveau regard sur la littérature. Son objet : les manuscrits littéraires, en tant qu'ils portent la trace d'une dynamique, celle du texte en devenir. Sa méthode : la mise à nu du corps et du cours de l'écriture, assortie de la construction d'une série d'hypothèses sur les opérations scripturales. Sa visée : la littérature comme un faire, comme activité, comme mouvement. »(1)

Claudette ORIOL Boyer (2) nous montre l'importance des brouillons et des manuscrits quant à la lecture des textes.

« [...] les textes peuvent maintenant être lus non plus comme le résultat d'un don ou d'une inspiration d'origine divine, mais bien comme le produit d'un ensemble de tâches qui, répertoriées, explicitées, théorisées, deviennent accessibles à quelqu'un qui veut apprendre à écrire à partir des lectures qu'il fait. »

## **II-2. LA DICTÉE A L'ENSEIGNANT : UN PASSAGE OBLIGE**

La dictée est en quelque sorte le pendant de la lecture faite à haute voix par un lecteur pour un non-lecteur : elle vise à initier l'apprenant aux spécificités de l'écrit en le plaçant dans une situation de production, si la lecture est à l'inverse réception.

La dictée doit être utilisée comme un moyen de mettre en place des habitudes de travail et des démarches intellectuelles.

Pour féconde qu'elle soit, l'interaction individuelle importe moins que l'organisation d'une écriture en petits groupes (4 à 5 apprenants par groupe).

L'enseignant les invite à réfléchir à leur texte avant qu'on commence à l'écrire. Après une démarche individuelle et silencieuse, chaque apprenant fait d'abord sa proposition. Ensuite, le groupe arrête son choix sur l'une des versions proposées. Commence alors la dictée à l'enseignant proprement dite, c'est-à-dire que l'enseignant écrit sous la dictée des apprenants.

Suivant des yeux le mouvement du stylo, ils apprennent à régler le rythme de l'esprit avec le rythme de la main.

Le ton sérieux, le débit ralenti et l'articulation ostentatoire qu'ils adoptent au bout de quelques phrases sont le signe évident qu'ils font la différence entre raconter et dicter, entre « parler » et « parler l'écrit ».

Se corrigeant les uns et les autres, ils proposent d'ailleurs, le plus souvent, des phrases complètes et syntaxiquement correctes. L'enseignant ne doit pas se cantonner dans le rôle de secrétaire indifférent.

Outre qu'il peut poser des questions quand il ne comprend pas le texte, il dispose d'un mode d'intervention aussi simple qu'efficace : la relecture.

En leur relisant plusieurs fois dans le cours du travail ce qui a déjà été écrit, en relisant à la fin l'intégralité du texte, il attire l'attention sur sa cohérence et la cohésion des phrases, les conduit à remarquer des absences, les amène à employer des substituts pour éviter des répétitions abusives.

Il rappelle également la consigne, quand le groupe, emporté au fil de l'histoire, s'en est écarté.

Enfin, il montre que la première écriture est un brouillon, que l'on peut rayer, corriger, ajouter des éléments, qu'il est toujours possible de revenir sur ce qu'on vient d'écrire pour l'amender, autant de caractères fondamentaux du travail d'écriture que l'on aborde ainsi dans la pratique au lieu de les évoquer dans des discours souvent hors de la portée des apprenants.

Claudette ORIOL Boyer nous dit, à propos du phénomène de groupe(1) : « Il est nécessaire que l'enseignant connaisse bien les phénomènes de groupe pour situer leur place dans la production du texte et les laisser transparaître, sans cependant leur permettre de dominer le travail de l'atelier. Un groupe en atelier d'écriture est toujours un peu en train de jouer au jeu de la vérité par texte interposé : il est important que l'animateur d'un tel atelier en ait conscience et ne se trompe pas d'atelier : il ne s'agit pas d'un travail de dynamique de groupe.

Même si cette dynamique est présente, même si elle est une des composantes de l'écriture qui se travaille, elle ne doit pas devenir première car ce serait à nouveau le règne de l'expressif dans un atelier dont le but est l'apprentissage de la mise en texte en ce qu'elle permet précisément un travail à partir de l'expressif. C'est la différence fondamentale qui existe entre un atelier d'expression écrite et un atelier d'écriture ainsi conçu [...] Ainsi, beaucoup d'ateliers « d'expression » écrite se donnent comme suffisant objectif le « débloqué » de l'écriture. Cela laisse croire que le seul fait d'aligner des mots ou des phrases sur du papier (la production d'un écrit autrement dit) pourrait être une fin en soi. Cela permet de confondre la production d'un écrit avec le travail très spécifique que nécessite l'écriture d'un texte. »

### **II-3.PREMIERES LECTURES, PREMIERS ECRITS**

Les apprenants vont écrire eux-mêmes leur texte, et c'est pour eux une grande « première » qu'il importe de réussir.

Aussi, les enseignants doivent mettre en place des situations d'écriture qui tiennent compte à la fois de leurs goûts, de leurs compétences et des habitudes qu'ils ont acquises. Pour que les apprenants puissent réinvestir leurs connaissances toutes fraîches, les enseignants doivent utiliser le manuel de lecture (que l'enseignant a choisi pour ses apprenants) comme source d'écriture, reprenant ainsi des personnages qui leur sont familiers.

Dans ce manuel qu'ils connaissent bien, ils retrouvent facilement des éléments de référence indispensables.

Ils ont à leur disposition toute une réserve de mots et de tournures dans laquelle ils peuvent puiser.

La consigne invite donc à utiliser un matériau déjà connu, mais elle ne doit pas pour autant conduire à répéter purement et simplement le texte (quand cette erreur est commise, certains apprenants ressentent vite l'absence d'intérêt de l'exercice).

Elle doit offrir une part suffisante à l'invention, par exemple, en invitant à écrire une nouvelle aventure, un autre épisode à la manière de ceux du manuel, ou bien en proposant un retournement de situation ou encore un changement de point de vue. Les conditions de travail ne changent pas : certes ce n'est plus l'enseignant qui écrit, mais les apprenants écrivent en groupe, comme ils en ont pris l'habitude, et peuvent ainsi s'entraider.

Si l'enseignant veut obtenir un récit, même bref, il est indispensable de prévoir plusieurs séances pour cette première écriture autonome. En effet, une séance ne peut généralement dépasser quarante-cinq minutes, après quoi les apprenants ne sont plus attentifs, et pendant cette durée, ils écrivent court parce que lentement : pour la plupart des mots, ils doivent chercher le modèle dans leurs documents ou auprès de l'enseignant.

Ainsi tous les apprenants parviennent à écrire leur première histoire avec plus ou moins de difficulté dans l'élaboration et de qualité dans le résultat.

Dans « Vipère au poing », Jean Rezeau, dit Brasse-Bouillon, et ses frères livrent un combat impitoyable à leur mère, femme odieuse, surnommée Folcoche. Ce roman, largement autobiographique, le premier d'Hervé Bazin, est un cri de haine et de révolte.

Après la lecture entière du roman, intervient une première activité d'écriture autonome.

La classe est divisée en plusieurs groupes qui disposent chacun d'une feuille blanche (21 x 27 cm), d'un stylo et du roman « Vipère au poing » d'Hervé Bazin.

L'extrait ci-dessous sert de support d'écriture pour les apprenants :

Le narrateur s'adresse à sa mère Folcoche (folle + cochonne) et raconte la pistolétade(1). Il rend compte de ses sentiments à l'égard de Folcoche.

« [...] Et la pistolétade ? Tu sais, Folcoche, la pistolétade !

Moi, je l'ai pistolée pendant quatre minutes ! », se vantait Frédie.

Pauvre Chiffe ! Petit prétentieux à paupières faibles ! Si quelqu'un t'a pistolé, c'est bien moi, je m'en vante. Tu t'en rappelles ? Pardon !

Tu te le rappelles ?...Tu dis toujours :

« Je n'aime pas les regards faux. Regardez-moi dans les yeux. Je saurai ce que vous pensez. »

Ainsi tu t'es toi-même prêtée à notre jeu. Tu ne pouvais pas ne plus t'y prêter. Et puis, ça ne te déplaît pas, ma tendre mère ! Au dîner, en silence, voilà le bon moment. Rien à dire. Tu ne me prendras pas en défaut. J'ai les mains sur la table. Mon dos n'offense pas la chaise. Je suis terriblement correct. Aucune faille légale dans mon attitude.

Je peux te regarder fixement. Folcoche, c'est mon droit.

Je te fixe donc, je te fixe éperdument. Je ne fais que cela de te fixer.

Et je te parle en moi. Je te parle et tu ne m'entends pas. Je te dis :

« Folcoche ! regarde-moi donc, Folcoche, je te cause ! »

Alors ton regard se lève de dessus tes nouilles à l'eau, ton regard se lève comme une vipère et se balance, indécis, cherchant l'endroit faible qui n'existe pas. Non, tu ne mordras pas, Folcoche !

Les vipères, ça me connaît. Je m'en fous, des vipères.

Tu as dit toi-même, un jour, devant moi, que, tout enfant, j'en avais étranglé une... «

Une faute impardonnable de ma belle-mère,

sifflais-tu, un manque inouï de surveillance ! Cet enfant a été l'objet

d'une grande grâce ! » Et, ce disant, le ton de ta voix reprochait cette grâce au ciel.

Mais ton regard est entré dans le mien et ton jeu est entré dans mon jeu.

Toujours en silence, toujours infiniment correct comme il convient, je te provoque avec une grande satisfaction. Je te cause, Folcoche, m'entends-tu ? Oui, tu m'entends. Alors je vais te dire : « T'es moche ! Tu as les cheveux secs, le menton mal foutu, les oreilles trop grandes.

T'es moche, ma mère. Et si tu savais comme je ne t'aime pas ! Je te le dis avec la même sincérité que le « va, je ne te hais point » de Chimène, dont nous étudions en ce moment le cornélien caractère.

Moi, je ne t'aime pas ». (1)

Voici la consigne d'écriture proposée :

Prends maintenant le point de vue de la mère pendant le jeu ; imagine ses pensées. Tu raconteras la pistolétade(1) au présent, tu feras en sorte qu'elle s'adresse à son fils, rendras compte de ses sentiments à son égard.

Tiens compte de ce que tu sais du roman.

- 1 - Changement de point de vue et respect du temps imposé (présent de l'indicatif).
- 2 - Respect des caractères des personnages.
- 3 - Expression, syntaxe et orthographe.

Cette consigne a été rédigée dans le double souci de réutiliser des personnages bien connus de la classe (des apprenants) mais aussi de ménager une large part à l'invention : les apprenants ont à imaginer un retournement de situation, à inverser les rôles ; c'est le tour de Folcoche, la mère du narrateur, d'être méchante avec son fils.

Du coup :

« Souligner, selon les perspectives de la production, la différence qui peut s'inscrire entre, d'une part, tels antécédents préalables au texte et, d'autre part, tels sens conséquents, résultats du texte, c'est admettre le texte comme un facteur de transformation de celui qui écrit, le scripteur. L'auteur est censé exprimer sa pensée : le scripteur est un produit de son produit. »(1)

## **II-4. DE L'ECRITURE DE GROUPE**

## A L'ECRITURE INDIVIDUELLE

L'écriture est une chose exigeante, les apprenants en ont le sentiment très vif. Nous le reconnaissons volontiers avec eux, nous leur proposons des aides : le travail de groupe en est une.

Outre qu'ils se sentent moins seuls et donc plus rassurés, ils peuvent mettre en commun leurs ressources et leurs connaissances en matière d'écrit (elles sont encore minces...). Ils s'entraident pour trouver des idées et discuter leur projet de texte : répondant aux questions et aux objections de leurs camarades, confrontant leurs propositions, ils les élucident plus facilement.

Ils associent leurs efforts pour chercher les mots dont ils se souviennent mal. Enfin, matériellement, ils se relaient dans l'acte graphique (le stylo change parfois de main à chaque mot ou presque).

Il faut bien reconnaître que les séances se déroulent dans un bruit qui fatigue les apprenants et perturbe leur concentration. Mais ce que nous taxerions d'agitation n'est somme toute que l'effervescence d'un groupe au travail.

De son côté, l'enseignant trouve à cette organisation des avantages non négligeables. Alors qu'il ne peut se partager entre plusieurs apprenants (parfois les classes comptent plus de quarante-cinq élèves), il peut suivre dans le détail l'élaboration de six ou sept textes et répondre aux sollicitations de six ou sept groupes. Il est donc à même d'aider les apprenants « à chaud ».

S'ils sont incapables de commencer ou de poursuivre leur texte, « en panne » pour ainsi dire, il intervient sans trop attendre. S'ils s'écartent tout à fait de la consigne, il interrompt le travail d'un groupe, éventuellement même de toute la classe, pour rappeler cette consigne. Dans tous les cas, il discute le texte avec les apprenants, pose des questions, leur relit ce qu'ils ont écrit.

Les apprenants retrouvent donc les conditions de travail auxquelles ils se sont habitués, jusque dans l'organisation matérielle : un stylo par groupe et une feuille

commune, sur laquelle s'écrit le texte et converge leur attention. Ils tirent confiance de ce que l'activité leur paraît ainsi familière.

Comme toujours, dès qu'il s'agit de travailler en groupe, deux questions assorties d'objections se posent : comment constituer le groupe ? Est-il possible que chacun participe également à l'ouvrage collectif ?

Nous laissons les apprenants se regrouper par affinités, convaincus qu'ils ont plus besoin, devant une tâche aussi difficile, de s'appuyer sur les amitiés ou les sympathies que d'être rassemblés à égalité de niveau (y parviendrait-on d'ailleurs ?).

Plus encore que la réserve ou la paresse de certains apprenants silencieux qui restent en retrait, nous redoutons l'impuissance de certains groupes où les apprenants, à égalité de difficultés, ne parviennent pas à mener le travail. Il nous semble que dans un groupe très hétérogène l'un des apprenants au moins sera le « moteur » et que les autres auront un exemple à leur portée.

L'écriture collective n'est pourtant qu'une étape. Outre que les apprenants auront à écrire seuls dans la suite de leurs études et qu'ils doivent s'y préparer sans tarder, le témoignage des écrivains de métier atteste que, sauf exception, l'écriture est une aventure solitaire.

Certains apprenants réclament d'ailleurs spontanément, et vite, la liberté d'écrire seuls. Pour les autres, on les y encourage progressivement en diminuant la taille des groupes.

L'écriture à deux est une transition presque nécessaire, car elle est rassurante. Il est indispensable aussi de varier les consignes et les genres : si quelques apprenants ont plus de facilité ou de goût pour l'écriture poétique, d'autres préfèrent les récits de fiction, d'autres encore des « écrits non littéraires ».

On peut aussi introduire des consignes qui réclament impérativement l'écriture individuelle : par exemple, lorsque chaque apprenant doit rédiger une lettre à un apprenant (un correspondant) d'un autre établissement pour l'inviter à visiter son lycée ou sa ville.

Il ne faut rien précipiter, ceux qui retardent le plus longtemps le passage à l'écriture individuelle sont généralement les plus fragiles, ceux qui ont le moins d'idées ; à trop les bousculer, on risquerait de les bloquer. Ecrire seul est une fin à laquelle chacun parvient à son rythme. Certains apprenants sont encore incapables de cette autonomie.

Citons l'exemple d'un apprenant de 1<sup>ère</sup> année secondaire qui, en début d'année, refusait absolument d'écrire, « ne sachant pas quoi dire ».

Dans un échange oral avec son enseignant, dans la discussion à partir de consignes, il a trouvé des idées et surtout gagné peu à peu confiance ; il est parvenu à concevoir un texte, en milieu d'année, il écrivait autant que ses camarades.

Transition efficace vers l'écriture individuelle, l'écriture collective ne saurait pourtant se réduire à ce rôle.

Quels que soit l'âge et la compétence des apprenants, elle conserve certains intérêts : pour certaines consignes, la rédaction des dialogues par exemple, les retours à l'écriture par groupe sont particulièrement fructueux.

Les apprenants de 3<sup>ème</sup> des collèges et lycées, après avoir lu « Vipère au poing » d'Hervé Bazin, ont travaillé à deux sur la consigne suivante :

« Sous la forme d'un dialogue, écrivez la querelle de Folcoche et de son fils. »

L'un des apprenants écrivait un alinéa que l'autre devait lire et auquel il répondait par un alinéa que le premier lisait et... ainsi de suite.

Cette alternance dans l'écriture a aidé les apprenants à conduire l'enchaînement des propos, à trouver des répliques, à rendre le ton et le crescendo de la querelle.

Claudette ORIOL Boyer(1) nous dit à propos de l'écriture en groupe :

« C'est le travail le plus difficile car toute décision d'écriture donne l'impression d'être un coup de force.

De plus, il est très difficile de trouver des moyens d'éviter l'affadissement dans les stéréotypes si l'on essaye d'obtenir un consensus.

Le travail d'un texte collectif ne peut se faire que dans un atelier spécialement conçu pour cela et comportant des participants ayant déjà reçu une formation sérieuse en matière d'écriture.

Nous ne pouvons en détailler les modalités ici.

Enfin, il est toujours possible et souhaitable, avant de s'engager dans la rédaction d'un texte long, de multiplier les exercices d'entraînement ponctuels, afin d'acquérir une dextérité de base. On peut alors proposer à un groupe diverses consignes et laisser chaque participant choisir ce qu'il a envie de travailler. La confrontation de deux ou trois textes écrits avec une même consigne est passionnante et ne lasse pas les lecteurs. Chacun peut ensuite s'entraîner à appliquer d'autres consignes, comme on fait des gammes.

Tous les exercices sont les bienvenus et le travail de l' « oulipo »(1) ».

## **II-5. L'ECRITURE EN CLASSE ET RITUELS**

Nous avons déjà insisté sur notre souci d'installer dans la classe de bonnes habitudes de travail.

En matière d'écriture, deux traditions divergent (parfois opposées, parfois complémentaires) : l'une qui veut que l'on attende, pour écrire l'inspiration, l'envie, une opportunité ; l'autre qui va dans le sens des protocoles réguliers, voire maniaques.

Dans la classe, l'enseignant doit pencher vers le respect des « rituels », pour la double raison que la pratique de l'écriture y est d'abord un travail imposé, même si nous pouvons souhaiter qu'elle soit aussi plaisir, expression personnelle ou « création » et que les contraintes de la vie collective y sont indéniables.

Sans méconnaître les avantages irremplaçables du travail autonome, nous préférons, à l'exemple des ateliers d'écriture, chercher un soutien dans le fait même du groupe plutôt que de tenter de nous soustraire à ses contraintes. Les

apprenants écrivent tous en même temps et obéissent à une même consigne : c'est l'opposé du « texte libre ».

Au lieu d'être soumis aux aléas d'une « inspiration » trop souvent capricieuse, les apprenants se plient à des habitudes et s'aident de l'ordre qu'elles apportent : le rythme est régulier (les apprenants écrivent chaque semaine par exemple), les séances sont réglées, aussi bien dans leur déroulement que dans l'organisation matérielle.

Comme pour toute activité scolaire, le respect d'usages fixés pour la classe permet d'écourter les mises au point préliminaires et donc de gagner du temps ; pour celle-ci, plus ardue que d'autres, il apporte également réconfort et soutien aux apprenants qui sont rassurés de retrouver leurs habitudes. Enfin et surtout, les apprenants s'accoutument à des procédures de travail, à des démarches intellectuelles au point qu'ils pourront se les approprier et les reproduire seuls et ailleurs qu'à l'école.

Dans cette perspective, les enseignants doivent s'efforcer, chaque fois que cela est possible, de leur proposer un choix afin qu'ils cherchent et se forgent individuellement leurs propres habitudes : cela va des détails matériels aux démarches d'écriture, de l'instrument avec lequel ils préfèrent écrire à la manière privilégiée qu'ils auront de conduire un récit, les uns, par exemple, l'élaborant en partie au fil de l'écriture alors que d'autres seront plus fidèles à un canevas initial.

Au commencement de toute séance d'écriture, les apprenants « s'installent », préparent les objets dont ils ont besoin, s'aménagent de bonnes conditions pour écrire.

Quand les questions matérielles sont réglées, l'enseignant énonce la consigne et la répète, en évitant de multiplier les commentaires. Il demande alors à ses apprenants de ne pas commencer à écrire aussitôt mais de réfléchir un certain temps en silence. Après quoi ils ont souvent besoin de poser des questions ou de proposer des idées, pour vérifier qu'ils ont bien compris ce qui leur est demandé.

Ce rapide échange oral en grand groupe aide, semble-t-il, beaucoup d'entre eux à ne pas rester « secs » aussi bien qu'à ne pas s'écarter de la consigne.

Lorsqu'ils écrivent, les apprenants sont embarrassés par les mots qu'ils ne connaissent pas et très soucieux de ne pas faire de fautes d'orthographe : ils sollicitent souvent l'aide de l'enseignant et réclament aussi son avis sur leur texte au cours même de son élaboration.

Comment répondre à toutes les demandes ?

Ne pas trop en dire tout en donnant les indications essentielles, encourager les apprenants à se débrouiller par eux-mêmes toutes les fois qu'ils le peuvent sans les abandonner à une trop grande solitude, les conseiller sans dénaturer leur projet, c'est certainement là la partie la plus délicate.

Pour l'orthographe, tantôt l'enseignant les renvoie aux documents de référence, tantôt il écrit les mots au tableau. Mais il accorde la plus grande vigilance à ne pas laisser une séance d'écriture se transformer en séance d'orthographe : il est nécessaire que les apprenants comprennent, dès l'origine, que l'orthographe est ici un moyen qu'il faut respecter si l'on veut pouvoir être lu mais non une fin.

Autant que la peur des fautes d'orthographe, certains apprenants ont la phobie des ratures : ils veulent blanchir ou effacer plutôt que de rayer ; ils veulent tout recopier sur une nouvelle feuille plutôt que d'ajouter en marge ou entre les lignes un groupe de mots ou une phrase qui manquent. L'enseignant essaie de les initier au brouillon, de leur apprendre la différence entre un premier jet, que l'on rature et surcharge, et le texte définitif, lisible, mis en page, beau à voir.

Comme dans les ateliers d'écriture, le temps est limité, condition d'autant plus importante que certains apprenants se résignent mal à terminer ou à s'interrompre et voudraient toujours poursuivre, sans reconnaître que fatigués, moins concentrés, ils travaillent moins bien. C'est donc impérativement qu'une fois le temps écoulé (généralement quarante-cinq minutes), ils cessent d'écrire.

Dans certains établissements scolaires, la séance d'écriture ne s'achève pourtant qu'après lecture, par l'enseignant, des textes qui viennent d'être produits.

Les apprenants écoutent avec plaisir la version de chacun : ils posent des questions sur les passages obscurs et signalent ainsi des lacunes ou des incohérences ; ils donnent leurs avis, formulent leurs impressions. Ils sont curieux et intéressés de découvrir comment certains d'entre eux ont eu d'autres idées pour répondre à la même consigne.

Rapidement, ils apprécient d'être ainsi, « à chaud », lecteurs de ce qu'ils viennent d'écrire et réclament même ce moment privilégié d'écoute où leur texte a un autre statut et, mis à distance, leur apparaît différemment.

En effet, la lecture de l'enseignant permet aux apprenants de prendre un peu de recul par rapport à leur texte, plus de recul assurément que s'ils lisaient eux-mêmes à voix haute. Et, disposant d'un public critique, ils s'entraînent à devenir un peu critiques de leur propre texte.

Dans le cas d'une écriture longue, elle est reportée à la fin de la dernière séance, afin que les apprenants ne soient pas gênés ou influencés à l'excès par les textes des autres.

Il faut ajouter que ces habitudes ont, à notre sens, figure de « rituels », c'est-à-dire qu'une certaine solennité est accordée à ces moments où l'on écrit des textes, moments plus magiques et plus graves que ceux des exercices, parce qu'ils demandent une implication plus grande et en retour suscitent chez les apprenants un intérêt plus personnel. Comme par exemple à l'écoute d'un poème ou lors de la lecture d'un livre à haute voix, un climat particulier s'établit dans la classe à l'occasion de la séance d'écriture, où l'intériorité de chacun et les impératifs du groupe sont moins antagonistes que d'ordinaire.

« [...] On donne comme première consigne à chaque participant de réécrire le texte choisi, en lui apportant des améliorations.

Chacun ensuite présente sa réécriture au groupe : c'est l'occasion de voir se déployer les multiples possibilités d'un même texte lorsqu'il rencontre des lecteurs différents.

On peut décider ensuite de conserver certaines améliorations, d'en rejeter d'autres et l'on rédige un nouveau texte.

Mais on peut aussi décider d'écrire ensemble, sur des consignes issues de ce texte, un texte nouveau qui devra rester en rapport intertextuel avec le texte de base.

C'est ouvrir la voie à l'écriture d'un texte « collectif ». »(1)

En écrivant lui aussi, l'enseignant contribue beaucoup à établir ce climat : la pratique personnelle de l'enseignant est importante pour servir d'exemple, de modèle, d'encouragements aux apprenants, nous dit Claudette ORIOL Boyer. Or, s'ils voient souvent l'enseignant en train de lire, s'ils ont fréquemment la preuve qu'il lit avec aisance, ils le voient beaucoup plus rarement écrire et se figurent qu'ils maîtrisent l'écriture autant que la lecture.

Dans cette perspective, l'enseignant ne doit pas leur cacher que la chose est souvent, pour lui aussi, complexe et laborieuse, qu'il « brouillonne » et corrige.

Les apprenants sont curieux de la pratique d'écriture des enseignants et particulièrement intéressés, lorsque des écrivains viennent aux lycées, d'apprendre comment ils travaillent, de voir leurs manuscrits : ainsi un écrivain a montré à une classe de seconde qu'il rédigeait parfois jusqu'à sept ou huit épreuves avant de parvenir à la version finale.

Il arrive à l'enseignant d'écrire selon la même consigne que les apprenants et de leur lire son texte de la même façon qu'il lit les leurs, comme un exemple et non comme le modèle.

Mais à la différence des ateliers d'écriture, l'enseignant ne peut écrire en même temps que ses apprenants, parce qu'ils sollicitent trop son attention.

## **II-6. L'ECRITURE LONGUE OU ECRITURE D'UN TEXTE EN PLUSIEURS SEANCES**

Imposer à des apprenants de poursuivre l'écriture d'un texte sur plusieurs séances est une gageure ! Même s'il n'est pas vrai que l'enthousiasme s'émousse et que l'oubli s'installe en quelques jours, ils répugnent à se remettre à l'ouvrage et préfèrent prendre une page blanche pour commencer une nouvelle histoire plutôt que de poursuivre leur effort jusqu'à son terme. Tout travail de longue haleine est une épreuve.

Pourquoi soutenir cette gageure ?

Par nécessité dans le cas d'écrits qui s'élaborent en fragments échelonnés, tels chronique, journal de bord, etc. ; par choix, dans le cas de l'écriture romanesque : en effet, les apprenants ont besoin de plus de trente minutes pour écrire un récit et il ne servirait à rien de prolonger abusivement la durée d'une séance. Le temps nécessaire à l'écriture est donc réparti sur plusieurs jours. Ils écrivent plus vite des récits plus longs, mais avec deux ou trois séances, ils parviennent à des textes différents, moins schématiques, où entrent par exemple des parties descriptives ou dialoguées.

Pareille méthode présente en outre l'avantage d'initier les apprenants à une forme de travail qui n'est pas sans analogie avec la lecture suivie. Ils apprennent à interrompre et à reprendre l'écriture, constatent que dans les intervalles le texte mûrit au hasard des lectures et des événements quotidiens. Ils comprennent ainsi que l'écriture n'est pas la simple transcription sur le papier d'un texte que l'on aurait entièrement prémédité, confusion pourtant répandue.

On conduit trop souvent les apprenants à « bâtir le plan » de leur histoire avant de la « rédiger », sous l'influence d'une construction rigoureuse d'un raisonnement. Or un récit s'organise à partir de l'idée initiale qui a suscité les premiers mots, mais aussi se transforme et s'élabore au fil de l'écriture.

Enfin, la répartition du travail en plusieurs séances conduit peu à peu les apprenants à ne plus confondre l'arrêt de l'exercice avec la clôture du texte et leur permet d'affiner leur perception du récit et de sa nécessaire unité.

Ces avantages ne sauraient pourtant masquer la difficulté essentielle qui se présente aux apprenants : ils doivent ajuster leur écrit à la durée qui leur est accordée, c'est-à-dire ne finir ni trop tôt ni trop tard. Il est indispensable de leur annoncer, d'entrée de jeu, qu'ils disposeront de plusieurs séances et ne doivent donc pas écrire tout, tout de suite et très vite.

Certains apprenants n'arrivent jamais à terminer leur texte, soit qu'ils désirent multiplier les épisodes, soit qu'ils n'acceptent pas de faire une fin. Pour qu'ils parviennent à un résultat, l'enseignant est obligé de donner un coup de pouce, par une consigne qui relance le travail ou une aide individuelle : il rappelle ce qu'est un récit, en discute avec l'apprenant. On peut même prolonger le travail à la maison, à l'usage des parents :

« [...] les parents et l'enfant lisent, chacun à leur tour, à voix haute, une des histoires à la courte paille, en s'arrêtant juste avant le premier épilogue.

Chacun propose une fin. [...] On compare les mérites des uns et des autres, on se reporte à l'avis de l'auteur, on l'approuve ou on le critique. C'est un moment de communication familiale tout à fait privilégié ...mais rien n'empêche de continuer le jeu avec d'autres livres ou sous d'autres formes, en se mettant par exemple à écrire avec son enfant sur les consignes données par le professeur. Rien n'interdit non plus de montrer ce que l'on a produit à l'enseignant ou à d'autres. Plus cette formation essaiera hors de la classe, plus son effervescence sera contagieuse, plus l'apprentissage s'enrichira et deviendra, à tout instant, l'affaire de tous dans des coopérations inouïes. »(1)

Entre les séances, l'enseignant a le temps de lire tous les textes, d'en corriger les fautes d'orthographe, de les recopier lisiblement s'il le faut et, donner son avis sur les qualités et les faiblesses de tel ou tel passage. Hors situation, loin du groupe, il peut prendre connaissance du travail de chaque apprenant et proposer en retour une aide individuelle. C'est également l'occasion de vérifier que la consigne convenait, sinon de la compléter.

A chaque reprise de travail, l'apprenant doit relire ce qu'il a déjà écrit, avant de poursuivre, les indications jointes par l'enseignant. Parfois, il continue son récit dans le fil de l'idée première ou, plus souvent, l'adapte selon ce que lui ont suggéré les discussions à la maison ou en classe, ses nouvelles lectures et les idées de l'enseignant.

Le travail échelonné présente donc la double qualité de mettre en évidence certaines réalités de l'écriture et de respecter le rythme des apprenants dont l'attention est soutenue pendant des durées courtes mais répétées. Le nombre optimal est, semble-t-il, de trois séances mais il est à réduire ou à augmenter d'une séance pour certains groupes ou pour quelques apprenants avec la plus grande souplesse.

## **II-7. LA REECRITURE**

Les premières fois où ils écrivent, à la vue de la page pleine, les apprenants manifestent une grande satisfaction. Ils sont comme étonnés de ce qu'ils ont réussi à faire, plus étonnés encore qu'on puisse leur demander de reprendre leur texte. Ils sont tellement soulagés qu'ils n'ont pas envie d'y revenir ; peut-être certains croient-ils tout d'abord que « ce qui est écrit est écrit », sans qu'il soit possible d'y rien changer.

Progressivement, ils comprennent qu'il ne suffit pas de remplir la page, qu'on réclame d'eux autre chose : ils sont aidés dans cette perception par l'enseignant et leurs camarades qui, en lisant les textes, en en parle, en les « critiquant », contribuent à les faire exister aux yeux de leurs auteurs. Prenant de la distance, les apprenants commencent à juger leur écrit, ses qualités et ses faiblesses ; ils se font ainsi à l'idée de la « réécriture ». Mais il ne suffit pas de voir les défauts d'un texte pour parvenir à les corriger, ni de sentir qu'il est médiocre pour l'améliorer : la réécriture requiert un apprentissage spécifique et l'enseignant doit y consacrer certaines séances. A l'école, la réécriture prend place sous sa forme

la plus modeste, celle des corrections orthographiques et grammaticales. Contrairement à l'école primaire où il arrive à l'enseignant de corriger lui-même les fautes d'orthographe, en recopiant lisiblement le texte d'un petit apprenant, au lycée et au collège, l'enseignant signale les erreurs pour que l'apprenant les corrige, au besoin avec son aide. Plus subtiles sont les corrections grammaticales, puisqu'à la classique grammaire de phrase s'adjoint désormais la notion de grammaire de texte. Les apprenants, aidés de l'enseignant, corrigent non seulement les erreurs dans la morphologie des verbes mais aussi les fautes dans l'emploi des temps, dans la syntaxe (de la négation, des subordonnées...), les incohérences, etc. La réécriture consiste alors à respecter les normes et, pour les apprenants, c'est, dans bien des cas, de les découvrir.

La consigne est une règle supplémentaire qui, lorsqu'elle n'est pas respectée, appelle une réécriture. Mais il est raisonnable de penser qu'une consigne est mauvaise quand la majorité des textes ne l'ont pas appliquée. L'enseignant cherche avec chacun des apprenants les éléments à garder, à effacer, à déplacer et les transformations nécessaires ; il essaye de les dissuader d'adopter la solution radicale qui séduit souvent les nouveaux apprenants, à savoir tout recommencer à zéro comme si le premier écrit n'avait pas existé.

Mais force est de reconnaître que la réécriture n'a pas seulement pour but la réalisation d'un exercice correct et fidèle à une consigne. Elle vise la qualité du texte, son style, sa beauté, son intérêt.

Les apprenants devraient porter le même regard sur ce qu'ils écrivent que sur les livres qu'ils lisent.

A condition qu'ils aient éprouvé des impressions de lecture, ils ont (très tôt) une intuition de la valeur des textes, une idée implicite de la qualité littéraire : il revient à l'enseignant de les aider à formuler et à expliciter ces jugements, à élucider des critères esthétiques et à observer les moyens de leur mise en œuvre (pourquoi tel récit, tel poème est original, beau, intéressant...). Les apprenants ont alors des repères et des moyens pour évaluer les textes de leurs camarades de classe et

les leurs, pour juger s'ils peuvent être considérés comme achevés ou s'ils doivent, au contraire, être retravaillés.

Entre les textes littéraires que l'enseignant leur lit ou leur fait lire, les apprenants établissent des rapprochements, remarquent des parentés et des différences, et, se construisant ainsi une première représentation de la littérature, ils sentent mieux vers quoi faire porter leur effort d'écriture. Ils puisent, dans cette culture qui s'ébauche, des idées et des références. A l'occasion de la réécriture, l'enseignant leur propose des modèles plus étroitement liés à ce qu'ils écrivent, où ils pourront emprunter des solutions : avec ces formes élémentaires de pastiche, les apprenants s'inscrivent dans la vieille tradition des apprenants qui copient et imitent les œuvres des enseignants et / ou des écrivains.

Les apprenants ont de la peine à retoucher leurs écrits parce qu'ils entretiennent une grande proximité avec leurs propres textes. Dans cette perspective, l'enseignant leur donne l'occasion de s'exercer à la réécriture en transformant des textes dont ils ne sont pas les auteurs.

Reprenant le matériau imaginaire d'un autre, dégagés du souci de l'amélioration, ils sont plus disponibles pour s'attacher à l'écriture. Cela peut aller des exercices simples à des textes littéraires dont il s'agit de transposer des points de vue, de changer le ton, le genre, le registre ; nous pouvons ainsi réduire, expander, poursuivre, compléter, introduire, etc.

Il est évident qu'un bon texte, un texte d'écrivain, est plus stimulant et suscite une réécriture de meilleure qualité qu'un texte médiocre.

Ces séances que les apprenants travaillent sur leur propre texte ou sur des textes d'écrivains ont pour but de leur apprendre à corriger, transformer, adapter, améliorer ce qu'ils ont écrit et simultanément à mieux écrire. L'expérience montre qu'ils acceptent sans trop de mal cette démarche qui ne leur était pas naturelle et certains réclament même systématiquement de retravailler leur texte. Pourtant, la pratique abusive de la réécriture serait nuisible car c'est une tâche trop rude pour être imposée fréquemment à des apprenants, même si le premier jet ne soit pas à

reprendre. Par ailleurs, si toute séance d'écriture se doublait d'une séance de réécriture, nous risquerions d'aller à l'encontre du but visé : sachant que les apprenants auront la possibilité de retoucher leurs textes, certains d'entre eux en bâclent la première version, tandis que d'autres, parce qu'ils sont toujours insatisfaits, ne savent pas mettre un terme aux réécritures successives.

La réécriture imposée par l'enseignant n'a d'intérêt que si elle conduit l'apprenant à travailler spontanément son propre texte.

## **II-8. LA DIFFUSION DES TEXTES**

Au cours d'une année scolaire où l'on écrit très régulièrement, les productions d'écrits sont abondantes et diverses. Néanmoins, il n'est pas question de réserver à toutes le même sort. Les bouts d'essai (phrases isolées, titres, expressions...) sont seulement griffonnés au brouillon.

Les textes les plus achevés méritent davantage d'honneur : ils sont mieux servis par une présentation soignée, voire élaborée.

La formule de cahier individuel de préparation, où chaque apprenant conserve ce qu'il a écrit, plaît aux élèves, de la même façon qu'ils aiment le cahier où sont rassemblés les poèmes qu'ils apprennent.

Les apprenants écrivent à la main leurs textes ou au micro-ordinateur, avec le souci de la mise en page, sur une feuille vierge, sans le quadrillage du papier de cahier, afin qu'ils se démarquent nettement des exercices plus scolaires. Ces productions sont ensuite collées dans ce cahier qui s'apparente à un recueil, avec le même soin de la lisibilité, de l'esthétique de la présentation et parfois de l'illustration.

Les productions d'écrits les plus élaborées doivent être traitées avec respect afin que leurs auteurs soient encouragés à écrire le mieux possible. Mais ces cahiers ne sont lus que par l'apprenant et l'enseignant, éventuellement par la famille. Or la diffusion des écrits est un caractère intrinsèque de l'écriture. C'est pour qu'un

texte soit lu que son auteur l'écrit, le travaille, veille à ce qu'il soit lisible, cherche à retenir l'attention et l'intérêt de lecteurs futurs.

Dans cette perspective, la pédagogie Freinet joue sur deux motivations étroitement associées : le plaisir de voir son texte bien présenté et celui de le savoir lu par de nombreux lecteurs.

C'est la socialisation des écrits qui peut seule justifier la pédagogie de l'expression libre.

Dans une classe de 1<sup>ère</sup> année secondaire, l'habitude a été prise de rassembler tous les textes écrits selon une même consigne en un recueil dont chaque apprenant reçoit un exemplaire.

L'ensemble de ces recueils constitue le livre d'une année d'écriture.

L'enseignant ne choisit pas parmi les textes, il ne fait pas voter les apprenants : ceux-ci, sachant que tous les textes seront « publiés », sont incités à écrire chaque fois le mieux possible.

Qu'il soit facile pour les parents de comparer les productions d'écrits n'est pas une objection majeure, d'autant plus que, d'une consigne à l'autre, ce ne sont pas les mêmes apprenants qui font les textes les moins bons ou les meilleurs.

Cette publication doit être aussi modeste que rigoureuse et se garder de deux excès : le premier serait de faire croire aux apprenants que leurs textes sont à l'égal de ceux des écrivains, le second de diffuser des textes incorrects, incohérents ou remplis de fautes d'orthographe.

Il revient à l'enseignant, si les apprenants n'ont pas effectué les corrections nécessaires avec son aide, de le faire, en dernier recours, à leurs places.

Aussi, les apprenants peuvent taper eux-mêmes leurs textes. Ainsi, ils voient et lisent leurs propres textes, non plus manuscrits, mais présentés comme ceux des livres de lecture.

Ils peuvent faire circuler autour d'eux, dans et en dehors du lycée, ces traces de travail de toute une année, effectué dans la classe mais qui la déborde.

**CHAPITRE III**  
**DE LA CONSIGNE A L'EVALUATION**

### **III-1. LES CONSIGNES**

Penser l'écriture des textes en fonction des consignes, c'est évidemment tourner le dos à la pratique du texte libre, mais aussi à celle de la rédaction. La consigne n'est ni un sujet ni un thème.

C'est « une instruction déterminant les conditions à observer pour l'exécution de la tâche»(1).

La consigne précise et limite les dimensions d'un travail, donc de l'évaluation de ce travail.

Cela suppose que l'enseignant s'est fixé des objectifs dans le domaine qui est le nôtre, certains aspects de l'écriture à travailler (thématiques, linguistiques, rhétoriques, esthétiques). L'enseignant décide des situations d'écriture à mettre en place, des supports utilisables à certains moments des apprentissages.

Il réfléchit à la nature des consignes correspondant à ces situations et à ces supports. Il cherche le langage le plus approprié, le moins ambigu, le plus compréhensible et le plus persuasif pour formuler les consignes devant les apprenants.

Ecrire à partir des consignes, c'est imposer des contraintes qui ne prennent leur sens que si elles sont en même temps des aides à l'écriture, par exemple, si elles offrent des outils formels pour démarrer un genre. L'enseignant décide alors d'imposer un objet de travail : les autres aspects du texte seront laissés au libre choix de chaque apprenant.

L'enseignant choisit aussi d'aider plus ou moins ; dans tous les cas de figure, il s'agit de faciliter une tâche.

## **III-2. PENSER UNE CONSIGNE**

La consigne détermine un ou plusieurs aspects du texte à écrire.

### **III-2-1. Les contraintes thématiques**

A de rares exceptions près, jeux poétiques privilégiant des aspects phonétiques et syntaxiques des énoncés, nous n'utilisons pas de consignes d'écriture indépendantes de thèmes.

Nous entendons essentiellement par thèmes des types de héros et de personnages, de lieux et d'actions, mais aussi des objets de narration, de conversation, d'argumentation. Les contraintes thématiques aident à avoir des idées, souvent parce qu'elles renvoient à des textes-sources. Les consignes qui les expriment peuvent plus ou moins limiter le champ thématique.

### **III-2-2. Les contraintes linguistiques**

Elles permettent de vaincre la peur de la page blanche. Elles guident l'écriture en l'amarrant à des signes qui anticipent le sens, qui lui tracent ses chemins. Elles peuvent aller jusqu'à déterminer le type de texte à produire.

### **III-2-3. Les contraintes textuelles**

Conformément au vœu de l'enseignant, sans que la consigne l'ait explicitement réclamé, le texte peut comporter des éléments narratifs et descriptifs : la connaissance de l'espace référentiel induit ce type de texte.

Le texte produit peut aussi être un récit conversationnel ou un énoncé prescriptif. C'est donc le type de texte de départ (le texte source proposé par l'enseignant) qui oblige les apprenants à produire leur(s) texte(s).

### **III-2-4. Rédiger, corriger une consigne**

La rédaction d'une consigne d'écriture demande la plus grande attention. Elle ne supporte pas l'improvisation : l'enseignant doit méditer ce que va entraîner le choix des mots et des tournures, surtout le système d'énonciation : quel temps utiliser ? Quel pronom ? Va-t-il y avoir un verbe introducteur ? etc.

Une consigne formulée d'une manière inadéquate compliquerait le travail de l'apprenant, provoque l'enlisement de l'écriture et des dysfonctionnements textuels. La consigne peut également être mauvaise parce que, même bien formulée, elle ne s'ajuste pas à l'univers diégétique (personnage, lieux, sentiments) du texte de

lecture qui sert de support, ou, plus insidieusement, elle oblige l'apprenant à répéter ce que dit le texte-source, qui est donc connu de toute la classe.

Dans ce cas, la répugnance qu'ont certains apprenants à écrire ou la faiblesse des textes des autres doivent conduire l'enseignant à corriger la consigne.

La formulation de la consigne doit éviter toute ambiguïté. Celle-ci se glisse souvent par l'emploi des pronoms de l'énonciation, première et deuxième personnes.

L'utilisation de la première personne du singulier (le je) est encombrante pour les petits apprenants. La première personne du pluriel (le vous) est meilleure ; mais, pour un certain nombre de consignes, la troisième personne semble la plus maniable.

Certaines consignes ont pour objectif d'amener les apprenants à reprendre leur travail, suite à une première consigne qui a été partiellement mal appliquée.

L'exercice de réécriture risquant de devenir rébarbatif, plutôt que de proposer la même assortie de commentaire, l'enseignant a tout intérêt à en formuler une nouvelle pour stimuler et relancer le désir des apprenants.

C'est donc bien souvent la lecture des premiers écrits des apprenants qui nous permet de savoir si la consigne était bonne ou si elle nécessite des modifications. Il est hasardeux d'élaborer des consignes « en chambre » : c'est dans sa classe, c'est dans une atmosphère de travail particulière, avec des préoccupations et des intérêts qui ne sont pas nécessairement ceux de ses autres collègues, même si les objectifs généraux restent les mêmes, que l'enseignant essaie les consignes et les formulations qui lui paraissent les meilleures. L'absence d'ambiguïté et la plus grande précision restent les qualités essentielles de toute consigne.

### **III-2-5. Exposer oralement une consigne**

Le moment d'écriture se prépare. Il s'agit d'abord de la préparation matérielle : disposition des tables, regroupement des cahiers, etc. Une fois la mise en place terminée, il faut créer une atmosphère d'attention et d'attente : une consigne qui n'est ni entendue ni attendue ne déclenche aucun travail profitable.

Les activités d'écritures étant liées à des séances préalables, il convient d'abord de faire la liaison avec la lecture, qui sert de support.

L'enseignant n'évoque que ce qu'il est indispensable de rappeler en perspective de l'exercice ; un court dialogue peut s'établir avec les apprenants, mais il convient d'être précis, de dégager l'essentiel, de résumer clairement et fortement les éléments dont la connaissance va être réinvestie. Vient le moment d'énoncer la consigne. Chaque mot ayant été pesé lors de sa rédaction, l'enseignant la formule exactement dans les mêmes termes, en évitant toute modification syntaxique engendrée par la présence d'un verbe introducteur (du genre « j'aimerais que vous écriviez... »).

L'énoncé est fait très distinctement avec un débit et une intonation qui permettent de distinguer nettement la consigne de la présentation préalable.

Elle est répétée une seconde, voire une troisième fois. Après un temps de silence où les apprenants sont invités à réfléchir, ils éprouvent souvent le besoin de poser des questions ou de proposer des idées pour vérifier qu'ils ont compris. De courts échanges peuvent s'instaurer, mais il faut prendre garde que la consigne ne soit pas noyée dans un bavardage qui ferait oublier l'instruction et reculerait à plaisir le moment où il faut commencer.

Dès que l'écriture a effectivement démarré, mieux vaut éviter d'avoir à répondre à de nouvelles questions qui obligeraient à une reprise commentée et illustrée de la consigne.

Une consigne d'écriture ayant été normalement précédée par des activités qui rendent possible son exécution, si des explications supplémentaires s'imposent, c'est qu'elle a été mal préparée.

Une consigne bien pensée et bien formulée non seulement facilite la tâche de l'apprenant, mais aussi celle de l'enseignant en lui offrant des critères précis pour l'évaluation des textes.



## **CHAPITRE IV**

# **L'EVALUATION ET LA CORRECTION DES TEXTES**

Nous pouvons tenter une définition de l'évaluation scolaire en s'interrogeant sur ses buts. Jean CARDINET (1) en définit quatre buts, fondamentaux :

- a) « Améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de chaque élève,
- b) informer sur sa progression l'enfant et ses parents ;
- c) décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société ;
- d) améliorer la qualité de l'enseignement en général. »

Il précise qu'il ne peut s'agir d'évaluer de la même façon dans tous les cas. En effet, même si l'évaluation porte sur le même objet, à savoir une production d'élèves, elle comporte des fonctions différentes : pédagogique, sociale et institutionnelle.

Évaluer consiste donc essentiellement à fournir des informations à différents destinataires : élève (s), professeur lui-même, parents, administration scolaire, autres professeurs, société... surtout en vue de prendre des décisions : proposer des activités d'apprentissage, de soutien ou de remédiation ; décerner un diplôme ou certifier de la maîtrise de compétences; transformer les méthodes et les modalités de l'enseignement, etc.

La diversité des destinataires engendre d'ailleurs une première difficulté fondamentale, parce que la nature de l'information attendue est différente pour chacun :

Il y a souvent incompatibilité, voire contradiction, entre les informations fournies aux uns et aux autres parce qu'elles ne sont pas fondées sur la même « logique » et parce qu'elles relèvent, par nature, de modèles différents de la relation pédagogique.

D'autre part, nous retenons la définition de l'évaluation proposée par G. de LANDSHEERE (1) : « Estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit. »

Nous sommes conduits à valider l'acceptation la plus triviale du terme, celle qui structure la représentation la plus largement partagée sur sa nature, mais aussi certainement la plus réductrice : évaluer, c'est toujours et principalement attribuer une note (1).

Cette définition s'accorde avec le troisième but de l'évaluation défini par J. CARDINET (décerner les certificats nécessaires à l'élève et à la société) ; elle n'est pas pertinente pour les autres buts.

G. de LANDSHEERE (2) précise toutefois que l'évaluation « ... comprend à la fois la description qualitative et la description quantitative des comportements et comporte, en outre, des jugements de valeur concernant leur désirabilité. »

Il est là question de tout autre chose que d'une note qui « mesure » un comportement ou un produit, et c'est en cela que réside toute la difficulté, mais aussi toute l'ambiguïté de l'évaluation.

La question de l'évaluation est fort complexe.

Elle demande à l'enseignant une clarification des objectifs visés par l'apprentissage de la production d'écrits, c'est-à-dire non seulement des objectifs généraux, mais aussi des objectifs circonscrits en fonction d'un niveau d'enseignement, d'un moment de l'année et d'un aspect localisé du

fonctionnement textuel à travailler, tenant compte de ce qui a déjà été examiné avec les apprenants.

On distingue trois grands types d'évaluation : l'évaluation formatrice, l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

#### **IV-1. L'EVALUATION FORMATRICE**

D'après C. HADJI (1), l'évaluation formatrice est une «... évaluation qui, en fonction de l'idée que seul l'élève peut vraiment réguler son activité d'apprentissage, et de la prise en compte de l'importance de la représentation des buts à atteindre, vise l'appropriation par l'apprenant des critères de réalisation du produit et d'appréciation de la production, l'activité didactique se centrant pour cela sur des tâches concrètes et non sur des objectifs formels. »

Ce type d'évaluation est, on le voit, essentiellement conçu comme un outil spécifique d'apprentissage qui a sa place dans le processus même de l'apprentissage.

Elle permet :

- a) le progrès vers l'expertise et l'autonomie de l'élève en le conviant à mettre en œuvre des procédures métacognitives à chaque moment de son apprentissage;
- b) l'émergence de représentations cohérentes nécessaires à la maîtrise :  
représentation du produit, représentation de la tâche, représentation des buts...
- c) l'implication active de l'élève dans le processus d'apprentissage qui donne du sens à l'action.

L'évaluation formatrice est donc le vecteur d'une réelle appropriation des savoirs et des savoir-faire.

#### **IV-2. L'EVALUATION SOMMATIVE**

L'accent, ici, est mis sur la notion de produit de l'activité d'un élève. Son destinataire est prioritairement l'institution scolaire et la société. L'objectif

principal de l'évaluation sommative est un objectif de certification. En effet, elle permet :

- a) de fournir un bilan qui situe l'apprenant par rapport à une norme ou à des critères établis;
- b) de prendre des décisions de type institutionnel : obtention d'un diplôme, passage dans une classe supérieure par exemple ;
- c) de situer les apprenants les uns par rapport aux autres, à l'intérieur d'un ou de plusieurs groupes.

L'évaluation sommative, faisant la somme des apprentissages réalisés, se traduit le plus souvent dans une note.

J. CARDINET (1) note que l'évaluation sommative «... porte sur un objectif terminal, plutôt que sur des savoirs partiels : si l'on fait l'effort d'établir un bilan, on voudrait qu'il renseigne sur quelque chose d'important et d'utile socialement [...] Elle porte normalement sur des résultats acquis de façon relativement stable, car totaliser des acquisitions qui s'oublieraient immédiatement n'aurait pas de sens. » et il ajoute :« On tend souvent à confondre ces deux évaluations (formative et sommative), en parlant d'un niveau global de compétences caractéristiques d'un bon ou d'un mauvais élève. Cependant, tant que l'élève est encore en train d'apprendre, un bilan est prématuré. Pour prendre des décisions d'ordre pédagogique, dans la pratique journalière de la ~~sc~~, c'est une évaluation formative dont on a besoin : il faut se garder de juger trop vite le niveau général de réussite d'un élève. » Une recommandation à méditer, en tout cas, pour redonner à l'évaluation sommative sa véritable fonction : faire le bilan des apprentissages appropriés et consolidés. Ailleurs, il distingue l'évaluation sommative externe de l'évaluation sommative interne.

**La première** : « juge le résultat social de l'enseignement. [...] Elle certifie que le but final de la formation a été atteint, donc que les élèves ont acquis les compétences dont la société a besoin. [...] Elle contrôle la maîtrise de situations réelles, et donc extérieures à l'école. » (1)

**La seconde** : « juge les savoirs et les savoir-faire scolaires. [...] Elle ne prépare pas directement à la vie active. C'est pourquoi les examens scolaires se centrent presque exclusivement sur les disciplines enseignées, conçues comme des outils indispensables pour des formations ultérieures. » (1)

### **IV -3. L'ÉVALUATION FORMATIVE**

« Évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser.» G. de LANDSHEERE(2)

C'est une évaluation qui permet aussi à l'apprenant d'évaluer lui-même ce qu'il sait, ce qu'il ne sait pas, ce qui fait qu'il ne réussit pas et, en ce sens, elle est un chemin vers l'autoévaluation.

Enfin, c'est un type d'évaluation qui permet de mettre en place une pédagogie de la réussite, source de motivation. Son objectif principal est la régulation du processus d'apprentissage.

Il s'agit donc, essentiellement, d'un processus de rétroaction. En fournissant à l'apprenant, qui en est le principal destinataire (1), des informations sur ses progrès par rapport à un objectif déterminé, elle permet :

- a) d'intervenir dans le processus d'apprentissage pour infléchir les modalités de l'action en cours;
- b) de transformer les contenus d'apprentissage, de permettre à l'apprenant de transformer ou de varier ses méthodes et ses stratégies d'apprentissage ;
- c) de décider des actions d'aide nécessaires (soutien notionnel, aide méthodologique ...).

L'évaluation formative permet donc de remplir les deux premières fonctions assignées à l'évaluation par J. CARDINET. Elle consiste également à fournir des informations, des appréciations sur le travail, les activités et les productions de l'apprenant.

Elle est irréductible donc à un résultat chiffré.

L'évaluation formative n'est pas, dans tous les cas, qu'une évaluation terminale, qui se situerait toujours après une tâche; elle constitue également, par nature, une évaluation diagnostique ou une évaluation pronostique qui peut donc intervenir en début de séquence d'apprentissage ou avant une séance de travail subordonnée à un objectif spécifique.

Évaluation diagnostique, car elle permet alors de mettre en lumière les difficultés liées à l'apprentissage et donne des indications sur les obstacles à surmonter ; en ce sens elle est une évaluation qui sert à mettre en place des activités propres à lever ces obstacles d'apprentissage. Comme le précise J. CARDINET (1).

« L'évaluation diagnostique porte [...] sur les acquisitions et les démarches, sur les aptitudes, sur l'histoire et le contexte social de l'élève. Elle s'appuie sur une analyse de ses productions et sur l'observation de son comportement pour formuler des hypothèses, et suggérer des remèdes. »

Évaluation pronostique, dans le sens où elle permet de déterminer si un élève maîtrise les pré-requis nécessaires pour la poursuite des apprentissages prévus dans une séquence. Elle renvoie, alors, des informations sur les apprentissages prioritaires à consolider, à s'approprier en vue de la réussite des apprentissages ultérieurs.

Cette évaluation qui nous importe le plus dans le cadre de notre travail de recherche exige l'élaboration et la pratique d'outils d'analyse des textes, conduisant à la fabrication de grilles, à travers lesquelles des critères préétablis permettent de juger les productions.

Elle demande en plus l'élaboration d'outils d'intervention pour aider les apprenants à réécrire leurs textes en supprimant les dysfonctionnements constatés.

Une véritable évaluation formative(1) suppose, en outre, chez les enseignants, des comportements qui font parfois défaut (la reconduction des épreuves bilans trimestriels est plus facile à installer que l'élaboration de critères d'évaluation en rapport avec les objectifs et les phases d'apprentissage).

Les discours novateurs des sciences de l'éducation oublient enfin les conditions de travail : classes surchargées (jusqu'à soixante élèves dans une classe de terminale langue dans un lycée à Oran), multiplicité des épreuves à évaluer. On ne s'étonnera donc pas que dans bien des classes la question de l'évaluation soit recouverte par celle de la correction.

L'enseignant y impose arbitrairement des choix qu'il se trouve incapable de justifier autrement que par le recours à son sentiment personnel. Il est tenté par le soulignage généralisé des « fautes » et par la note qui vient simplement sanctionner un succès ou un échec parfois mystérieux pour l'apprenant.

On comprend, en réaction, la mode à laquelle ont succombé certains enseignants de se garder de toute note chiffrée.

La question de savoir s'il est préférable d'adopter un codage ou d'éviter l'encre rouge, symboliquement chargée de l'idée de faute, reste d'une importance secondaire dans les débats actuels sur l'évaluation formative.

Tout en étant pleinement conscients de l'écart entre les déclarations d'intention sur les nouvelles formes d'évaluation et la réalité du fonctionnement des classes et des établissements scolaires, nous poserons un certain nombre de principes auxquels nous tenons et nous avancerons des idées et des outils pour la construction de grilles d'évaluation.

#### **IV-4. LES PRINCIPES**

A chaque apprentissage, une évaluation doit permettre à l'enseignant de se rendre compte des acquisitions de ses apprenants, de leurs erreurs et de leurs lacunes. Celles-ci sont à considérer comme un moment de l'apprentissage. Leur analyse doit s'accompagner de l'offre de moyens pour aider les apprenants à progresser. Ce principe, fort général, peut s'appliquer à la production textuelle, à condition de prendre en compte le fait suivant : un texte est une création complexe, qui s'organise à différents niveaux et qui demande des compétences multiples. Il n'est possible ni de tout analyser ni d'intervenir sur les dysfonctionnements. Il faut donc se résoudre à travailler sur des points précis, en fonction des occasions qu'offrent les textes-supports et les consignes, et accepter des fautes de langue.

Les séances de production de textes, surtout dans des classes où le niveau est faible, ne peuvent pas tourner à la correction systématique de l'orthographe, de la syntaxe, ni même de l'ensemble de la ponctuation. L'orthographe se constituera à la demande, en cours d'écriture, ou fera l'objet d'une rectification silencieuse de l'enseignant. Des tableaux pédagogiques, élaborés tout au long de l'année, peuvent rappeler quelques règles syntaxiques simples et les normes de la ponctuation.

Les corrections varient selon les activités. Dans le cas de l'écriture longue ou de la réécriture, elles peuvent être minutieuses. Mais certains exercices constituant des gammes d'écriture sont déjà en eux-mêmes des corrections. Ce sont des bouts d'essai, qui ne seront ni repris ni recopiés, et qui peuvent finir à la poubelle. Il nous paraît bon que la lecture des textes de la classe soit suivie de discussion, que les apprenants émettent des avis de lecteurs et d'auditeurs. Ils peuvent proposer par eux-mêmes des critères d'évaluation. Ainsi, à la lecture d'un récit, les apprenants ont dit : « ce n'est pas une histoire, on ne comprend pas le début ; où il ne se passe rien à la fin ». Dans d'autres cas, ils ont remarqué que des « il » ou des « elle » à la dérive faisaient qu'on ne savait pas qui parlait ou qui faisait quoi. Ces moments sont toujours très riches, parce qu'ils témoignent chez les

apprenants des différences dans l'acceptabilité des textes, ce qui invite l'enseignant à réfléchir sur ses propres critères d'acceptabilité.(1)

Certaines obscurités ne gênent pas de jeunes apprenants, à notre grand étonnement.

Intercaler une phrase ou quelques détails suffit parfois pour justifier une série d'actions.

Les apprenants découvrent des procédés de fabrication des textes. Mais ils ne doivent pas transformer ces échanges en correction collective d'un texte individuel comme on le voit plus souvent lors de la mise au point des textes libres.

Dans le système traditionnel et des annotations d'expression écrite, c'était l'arbitraire des choix des enseignants qui, souvent, n'était pas acceptable. Un tel interdit d'employer « être » ou « faire », et la phrase « Les fleurs sont jaunes », refusée, devient « Les fleurs deviennent jaunes ».

Pour réduire l'arbitraire, il faut sérieusement prendre en compte ce qu'implique la consigne, les contraintes thématiques ou formelles auxquelles elle engage (genre, forme, tonalité, etc.) mais aussi toutes les libertés que, heureusement, elle permet. Sinon c'est que d'autres interdictions, plus sournoises parce que mal formulées, accompagnent tout acte d'écriture, en particulier en situation scolaire. Réduire l'arbitraire des corrections suppose donc au départ une bonne consigne, rédigée et formulée avec clarté et précision, allant même jusqu'à proposer une brève du texte souhaitée. Ce qui sera évalué positivement ne sera pas ce qui plaît à l'enseignant selon la conception figée qu'il se fait du beau style, mais ce qui est conforme aux objectifs et aux règles qu'il a lui-même établies dans le moment de l'apprentissage en cours. Il restera la part subjective de l'appréciation des « qualités littéraires » sur lesquelles nous reviendrons, ainsi que le dosage de mise en garde et d'encouragement que constitue toute annotation destinée à un apprenant que l'on connaît.

Dans la mesure où ces principes, au demeurant raisonnables, peuvent être appliqués, on ne voit pas au nom de quoi certaines des productions textuelles ne seraient pas l'objet d'une annotation chiffrée.

#### **IV-5. VERS LA CONSTRUCTION DE GRILLES D'ÉVALUATION**

Une évaluation de la production d'écrits s'appuie d'abord sur des séries de critères associés à des niveaux d'analyse des textes, tels que ceux utilisés par les sciences des discours. Par exemple, la sémiologie littéraire, appliquée au poème, invite à distinguer différents plans : la typographie ; la mytrique et le rythme ; l'organisation générale du poème ; l'énonciation (les marques du sujet dans le texte) ; la syntaxe des phrases, la présence et la signification des catégories grammaticales ; la rhétorique ; la phonétique, etc. Les analystes des récits nous ont familiarisés avec les notions de cohérence, de planification, de focalisation (ou point de vue), de modalités d'intervention du narrateur, etc. Les réflexions de Roman JAKOBSON (« Le langage poétique »), de Gerard GENETTE (« La narratologie »), de LARIVAILLE et de CHAROLLE, publiées dans des revues comme « Langue française ou Pratiques », constituent des aides précieuses que ne peut ignorer l'enseignant aujourd'hui, quel que soit le niveau où il travaille. Mais ces notions et ces techniques d'approche doivent être maniées dans la perspective qui convient aux compétences de jeunes apprenants et aux possibilités d'intervention de l'enseignant.

Il nous semble que l'évaluation des textes peut retenir plusieurs séries de critères, regroupées sur quatre points : la compétence textuelle ; les qualités littéraires (tous les critères étant ici en respect étroit avec la nature et le type de la consigne proposée aux apprenants) ; le rapport des normes de la langue française ; la lisibilité (mise en place de l'écrit dans la page, ponctuation, soin

apporté à la présentation), les deux derniers points valant pour toute production d'écrits.

## **IV-6. LA COMPÉTENCE TEXTUELLE**

Dans quelle mesure le texte écrit par l'apprenant respecte-t-il les contraintes formelles et / ou thématiques délimitant un type de texte (l'expression type de texte étant prise dans un sens beaucoup plus large que celui de BRONCKART : elle inclut son genre, son univers sémantique, sa tonalité...) ? Il faut pouvoir se donner les moyens de répondre à cette question. Il n'est évidemment pas possible de définir in abstracto une compétence textuelle : on notera seulement les critères suivants qui concernent essentiellement le narratif (que le support soit une histoire écrite, une lettre, une conversation ...).

### **IV-6-1. La cohérence logico-temporelle**

Elle nécessite une ouverture et une conclusion (mais il existe diverses façons de commencer et de finir, les textes littéraires le confirment amplement).

Apports renouvelés de contenus à l'intérieur d'une progression thématique (pour éviter le piétinement ou au contraire la dissémination des personnages et des aventures à laquelle se livrent volontiers les apprenants). Développement d'une certaine ampleur pour permettre explications et justifications (ce qui fait que le nombre de mots reste quand même un critère d'évaluation, et qu'il existe indiscutablement des textes trop courts pour répondre à la consigne d'une façon acceptable). Mode d'organisation ou de « planification », qui diffère selon que la narration se fait ou non en présence d'un auditeur pouvant intervenir, coupant le flux du lecteur (le récit conversationnel n'est peut-être pas pour les apprenants

plus facile à gérer que le récit à « distance » mais il donne des réussites plus visibles, des écrits plus vifs, moins stéréotypés).

#### **IV-6-2. La cohérence de « point de vue »**

A la cohérence formelle générale, il faut ajouter une cohérence relative à la question : « Qui voit ? » ou « Qui parle? »(1). Ce que le narrateur est capable objectivement de dire, étant donné ce qu'il sait et ce qu'il voit, mais aussi ce qu'il peut inventer (en rapport avec sa psychologie, ses idées, ses tics, ses façons de parler...), tout cela définit des perspectives de récit dont l'enseignant peut évaluer la cohérence formelle et la vraisemblance psychologique. Si la consigne d'écriture s'appuie sur une connaissance préalable d'un récit emprunté à un texte, l'un des critères d'évaluation sera la façon dont l'apprenant va réutiliser tout ou une partie des matériaux contenus dans le texte support.

Si ces critères de cohérence textuelle en rapport avec la consigne nous paraissent fondamentaux, nous n'excluons pas la possibilité d'un détournement positif de la consigne sous la forme, par exemple, des mises en question des stéréotypes narratifs.

Récit « raccourci » ou « pressé », culbute dans une autre histoire. Ces critères de cohérence valent pour les perspectives classiques de la narrativité, qui sont celles de la communication et de l'éclaircissement, à l'œuvre aussi bien dans le récit rapporté, le récit inventé, la lettre. Lorsqu'un récit est coupé par un auditeur, celui-ci peut le conduire dans un sens différent de celui voulu par son narrateur. Le récit conversationnel avec interventions de l'autre permet non seulement de mettre l'accent sur les techniques du dialogue (syntaxe, typographie), mais plus profondément de faire comprendre un aspect des mécanismes de l'intersubjectivité. Si un récit est fait pour un autre, alors cet autre doit avoir un rôle bien privilégié dans la communication. Pour les textes non narratifs, la

cohérence ne peut s'apprécier à l'aide de tous les éléments proposés plus haut. Les questions « Qui voit ? » ou « Qui parle ? » restent pourtant centrales, qu'il s'agisse d'un texte argumentatif, d'un poème ou d'un texte prescriptif.

La cohérence est installée dans le texte non seulement par un éclaircissement de point de vue, mais aussi par ce qu'on nomme maintenant la grammaire textuelle (par opposition à la grammaire de phrase). On entend par là les compétences qui recouvrent un bon usage du système temporel ( temps, modes, certains adverbes), des pronoms de l'énonciation (je, tu ), des pronoms et déterminants anaphoriques renvoyant à des êtres ou à des objets déjà cités dans le texte, des connecteurs logiques (en 1ère AS par exemple, seules la coordination, quelques conjonctives et quelques relatives en « qui » et en « que » peuvent être travaillées), du discours rapporté (dialogue et discours indirect). Nous insisterons seulement, dans le cadre de ce chapitre, sur la question de l'emploi des temps, calvaire des apprenants et de l'enseignant. En simplifiant les analyses savantes (BENVENISTE, WEINRICH), nous rappellerons ceci : les temps sont plus ou moins compatibles. Il existe en français deux systèmes : celui de la « carte postale » et celui du « conte » (ces deux références sont choisies parce qu'elles peuvent facilement être comprises des apprenants). Le premier système impose « je », éventuellement « tu » ou « vous » et une gamme de temps qui exclut le passé simple ; le second impose la troisième personne du singulier, les temps privilégiés que sont le passé simple et l'imparfait (temps non pas du passé qui dure, mais de l'arrière-plan et de la description), et exclut le présent et le futur (sauf dans les parties dialoguées). L'imparfait et le plus que parfait étant communs aux deux systèmes font, si l'on n'y prend garde, basculer le texte de l'un à l'autre. Il appartient donc à l'enseignant d'évaluer l'emploi des temps en fonction de choix textuels liés au genre de narration et de point de vue, donc de donner des consignes suffisamment claires, voire avec des segments imposés pour limiter les dérapages. En revanche, la recommandation d'écrire exclusivement au présent nous paraît inacceptable.

Sous prétexte de simplifier la question des accords, elle aboutit à des textes plats, sans mise en perspective temporelle. L'usage absolu du présent ne se conçoit que dans les morceaux de texte très spécifiques et très courts.

L'intervention de l'enseignant en grammaire textuelle est fondamentale. Elle doit faire l'objet de mises au point fréquentes, de discussions et de justification. Seuls l'imprégnation par des textes de qualité et des exercices fréquents de réécriture, en modifiant des temps, des pronoms, en constatant des bizarreries, des blocages, peuvent aider les apprenants à progresser.

### **IV-6-3. Les qualités littéraires**

Il ne faudra pas oublier que ce critère a toujours été pris en compte par des générations d'enseignants, et par les meilleurs, ceux qui pensaient aider les apprenants à entrer dans la culture de l'écrit en leur proposant des modèles « littéraires » qu'on est en droit de trouver aujourd'hui désuets, mais qui avaient l'avantage de proposer du texte avec des connotations affectives et esthétiques, ce qui fait cruellement défaut à certains « écrits fonctionnels » d'aujourd'hui. Ce critère n'était cependant ni clarifié ni justifié. Il était manié à l'intuition, s'appuyant sur des représentations jamais suspectées.

Il ne s'agit pas d'éliminer ce filtre qui correspond à une réalité de la lecture, des impressions qu'elle communique et qui orientent le jugement de l'enseignant. Certains continueront à être séduits par l'élégance des tournures, le choix d'un vocabulaire approprié ; d'autres préfèrent découvrir un aspect authentique, savoureux, même si la vulgarité n'est pas évitée. Lors des corrections des productions d'écrits, tous les enseignants sont rebutés par la « pauvreté » des idées, la « lourdeur » de la langue, les « maladresses » d'exposition, etc.

Nous souhaitons seulement que, pour réduire la part incertaine de l'évaluation, les qualités littéraires soient appréciées en fonction des consignes et des genres de textes qu'elles impliquent. La variété et la vivacité du style conviennent au

récit conversationnel et au dialogue, elles ne constituent pas des valeurs en elles-mêmes. Pour le poème, par exemple, une attention particulière doit être portée à la segmentation typographique (strophes, vers), aux répétitions phoniques et rythmiques. Les qualités d'invention sont à prendre en compte dans la mesure où elles enrichissent effectivement une parole, ce qui n'est pas toujours le cas. Les stéréotypes thématiques non seulement ne sont pas des « fautes », mais constituent, pour certains, l'essentiel des sujets des grandes œuvres d'art de tous les temps ; pour les autres, ils appartiennent au corpus des « livres de lecture » ou des « sujets de production d'écrits » : comment s'étonner alors de les retrouver sous la plume des apprenants ? Les stéréotypes formels, clichés de style doivent être appris avant d'être critiqués. Une bonne partie de la littérature ancienne est faite de formules répétées, d'images figées, de propos obligés.(1)

Par ailleurs, les enseignants doivent fournir à leurs apprenants le trésor des locutions ou syntagmes qui rassemblent toute une histoire, toute une culture. Nous disons bien locutions et non pas vocabulaire. Les locutions associent une construction grammaticale et un univers sémantique, souvent riche en connotations. Leur emploi invite à réfléchir sur la langue, à penser plus aux mots qu'aux choses qu'elle désigne. Travailler sur les locutions, grâce à une bonne anthologie, aide considérablement, par exemple, à donner un certain ton à un texte.

L'appréciation des qualités littéraires et artistiques s'est très souvent contentée du critère relatif à la richesse du vocabulaire ou des images. La langue de Marguerite Duras, celle de Kafka ou Racine sont relativement « pauvres » lexicalement. Mais cette « pauvreté » est compensée par la poésie, le mystère, ou par la beauté du rythme ou de la syntaxe. Le mot coloré qui fait image ou évite un mot plat, le mot précis doivent être valorisés dans des textes qui les demandent, selon la qualité du narrateur ou l'effet à produire. Ils ne constituent pas à tout coup un haut de gamme. Le poème ou le texte descriptif ne les appelle

pas nécessairement. Aussi, tout ce qui concerne la longueur du texte et surtout l'équilibre des parties doit être évalué là encore en fonction des textes demandés : la notion d'équilibre n'a pas toujours la même pertinence. Par exemple, le poème de Victor Hugo ou de Stéphane Mallarmé est célèbre parce que les deux derniers vers disent quelque chose de complètement différent du reste du poème ; certaines proses courtes trouvent leur sommet dans la dernière phrase. Si le souci de l'écrivain est celui de l'effet à produire, souci qui situe son projet dans une perspective d'ailleurs limitée et discutable, c'est en fonction de cet effet que le texte doit être évalué.

#### **IV-6-3-1. Le respect des normes de la langue**

Les déficiences et les maladresses dans l'usage de la langue sont immédiatement visibles chez les apprenants, certaines sont choquantes. Les apprenants ont une maîtrise très imparfaite de la langue écrite, une méconnaissance sérieuse du code orthographique.

Comment donc à la fois proposer que des apprenants produisent des textes et les juger sur la langue écrite qu'ils sont capables de manier seuls face à leurs doubles feuilles ?

A notre sens, la solution la plus appropriée est celle de la médiation que procure l'enseignant.

« D'autres réflexions sont utiles pour installer les critères de « respect de la langue » à leur juste place. Elles ont été abondamment développées depuis les ouvrages de E. GENOUVRIER et de F. François ». La linguistique appliquée contraint à une stratification des fautes. Il faut repérer les dysfonctionnements dans le système de la langue et les défaillances dans l'usage des différents codes et registres, imposés par la « surnorme » ou certaines situations d'élocution. La distinction n'est pas toujours facile et ne signifie pas, à notre sens, de tenir pour négligeables les fautes du second type dont on mesure l'impact social. Elle obligera néanmoins l'enseignant à hiérarchiser ses annotations, à apprécier l'emploi de la langue écrite par l'apprenant non seulement dans son

rapport aux normes du français, mais aussi dans son rapport à l'allure qu'il a voulu donner à son écrit. Certains apprenants sont attentifs à des corrections de registre, même s'ils éprouvent des difficultés à les justifier. Il faut par ailleurs envisager les libertés qu'offre la consigne. Certains thèmes sont traités de préférence dans une langue qu'affectionnent les apprenants : langue vive, émaillée de formulations empruntées au milieu familial, dont les maladroites et les vulgarités n'empêchent pas de la trouver pleine de saveur. C'est par le contact avec la diversité des textes et non un modèle figé, mi-narratif mi-descriptif, que les apprenants, peu à peu, parviennent à « entendre » puis à reproduire les différentes façons de s'exprimer.

Les fautes de langue doivent être rectifiées par l'enseignant ou par l'apprenant selon ses moyens. Fautes qui seront évaluées à l'âge et au niveau des apprenants et surtout à l'existence de séquences dans lesquelles les difficultés rencontrées ont déjà été l'objet d'un travail. Les fautes essentielles au lycée restent : les fautes de segmentation, certaines fautes d'orthographe, les fautes de morphologie verbale (à soigneusement distinguer des fautes dans l'emploi des temps qui relèvent presque toutes de la compétence textuelle), les ruptures de construction qui rendent incompréhensible le rapport entre un thème et un prédicat.

#### **IV-6-3-2. Lisibilité, esthétique de la représentation**

Les critères de lisibilité sont bien connus : mise en place du texte dans la page (marges, alinéas) ; usage des majuscules et de la ponctuation. En ce qui concerne la ponctuation et les majuscules, leur emploi complet se généralise au collège, au niveau de l'enseignement moyen. Mais il est indispensable que l'enseignant présente les principaux signes que sont le point, les guillemets et les tirets indispensables (si l'on veut savoir qui parle et distinguer la voix d'un personnage de la voix du narrateur), ainsi que les points d'exclamation et d'interrogation. Il habituera progressivement les apprenants à les remarquer, puis

à les employer. Par ailleurs, certains textes demandent un soin spécial pour la mise en espace : calligrammes, invitations, etc. Les apprenants peuvent être mis très tôt au contact de livres, anciens et modernes, de production graphique de tout genre.

Ces exigences ne sont pas vécues douloureusement à partir du moment où le rôle du brouillon est compris (son état ou ses divers états étant distingués de la mise au propre) et si les textes produits par les apprenants donnent lieu à différentes formes d'impression ou de diffusion.

Un micro-ordinateur dans chaque classe aiderait considérablement à donner aux apprenants le goût de la mise en place de l'écrit dans la page. L'enseignant doit éviter de donner le mauvais exemple : l'usage des photocopiés manuscrits baveux, à peine acceptables quand il s'agit d'exercices d'orthographe ou de grammaire, doit disparaître en lecture ou quand il s'agit de la présentation de poèmes. C'est à ces conditions que peut prendre réellement son sens l'évaluation de la lisibilité et de la présentation des textes écrits par les apprenants en F.L.E.

## **IV-7. CONCLUSION**

Nous avons choisi de présenter, dans le cadre de notre recherche, une démarche de travail.

Néanmoins, il revient à chaque enseignant de trouver les activités d'écriture et les consignes, mais aussi les lectures, les occasions et les prétextes de l'écriture, afin qu'ils soient adaptés à sa classe, à la culture, aux compétences, aux goûts de ses apprenants, mais aussi soutenus par sa propre culture, son expérience et son désir.

La majorité des adultes n'écrivent pas, ce qui conduit à penser que la majorité de nos apprenants n'écriront plus au sortir de l'école. Pour ceux-là toutefois, les activités d'écriture demeurent particulièrement utiles car elles contribuent avec efficacité à leurs progrès en lecture. Pour les autres - et ils sont nombreux -, ces essais instaurent une pratique, un goût, des habitudes d'écriture.

La démarche adoptée dans notre recherche, fondée sur l'emploi des contraintes, pourra paraître à certains autoritaire. Pour nous, la libre expression est un mythe. Tous les textes appartiennent à des types ou à des genres, c'est en quoi ils sont lisibles car l'appartenance à un genre crée l'horizon d'attente sans lequel il n'existe pas de lecture possible, et il faut bien apprendre à les reconnaître. Les écrivains puisent leurs formes dans les poétiques d'une époque ou créent leurs propres formes : mais dans ce cas, par réflexion sur les textes antérieurs et par leur transformation. Pour des apprenants encore impuissants à se donner eux-mêmes des règles et dont la mémoire et l'expérience ne sont guère habitées par des références culturelles, consignes et situations d'écriture proposent des modèles et des règles, suggèrent des idées. Cette démarche a pour effet, hors les consignes imposées, de susciter des manifestations spontanées d'écriture. Elle donne des contenus et des moules pour les années ultérieures aux apprenants qui seraient confrontés soit à des sujets plus traditionnels, soit à des tentatives d'expression individuelle (les récits de vie par exemple).

Nous n'entendons pas systématiquement imposer des séances d'écriture comme conclusion aux lectures, même si nous avons souvent montré comment elles étaient prétexte à écrire.

Il est impératif de se souvenir que la lecture a aussi des objectifs qui ne concernent qu'elle : nous lisons pour le plaisir, pour rêver, pour faciliter notre compréhension du monde.

Ces perspectives se suffisent à elles-mêmes et ne doivent pas donner lieu chaque fois à une utilisation scolaire.

Les activités d'écriture proposées ne peuvent être mises en place que dans des classes où les apprentissages techniques ne sont à aucun moment dissociés de la transmission culturelle.

La culture ne se réduit pas à la communication par la circulation des écrits fonctionnels et la transmission de l'information, elle est l'ensemble des

expériences, des recommandations et des interrogations formulées et transmises par l'art de raconter des histoires.

La littérature, qui donne un nom aux histoires et qui leur prête une forme singulière, est un matériau d'autant plus indispensable que ses supports sont faciles à manier.

Toutes les classes, du collège au lycée, ont le souci de rendre présentes les formes esthétiques que peuvent prendre les grands thèmes culturels quand ils sont exprimés aussi par d'autres arts que la littérature. C'est dans cette perspective que la pédagogie de l'écriture, que nous proposons dans le cadre de notre recherche, n'est ni un exercice scolaire « moderne » se réclamant de nouvelles technologies ni un projet naïf de communication, mais tout simplement un mode d'entrée dans la culture écrite.

**Troisième partie**  
**PROPOSITIONS DE SEQUENCES**  
**DIDACTIQUES**

Claudette ORIOL-BOYER (1) nous dit : « Si l'on accorde pour reconnaître que la lecture fonde les compétences d'écriture, on doit cependant admettre que cela ne va pas de soi. En effet, si lire suffisait pour que s'effectue un apprentissage de la lecture, tout lecteur saurait écrire : ce qui n'est évidemment pas le cas. Définir à quelles conditions lire permet d'écrire, c'est ce que nous proposons à travers des séquences didactiques. Dans toute unité didactique, lecture, fonctionnement de la langue et écriture sont en effet des moments d'une même activité. Si lire peut, sous certaines conditions, apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire. Pour faciliter l'accès à la lecture, il faut avant tout faciliter l'accès à l'écriture et au travail de l'écrivain. »

Du coup : « Le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire. Les compétences d'écriture sont en grande partie dépendantes de l'accumulation des

lectures. Chez la plupart des apprenants, cette relation reste implicite. Il est certainement utile de l'explicitier et de montrer, y compris dans la littérature, que tout travail d'écriture vient s'appuyer sur le réseau de lecture antérieures.» (2)

Nous tenterons de voir ici quel est le mode de lecture qui autorise le passage à l'écriture.

Claudette ORIOL-BOYER nous(1) parle d'abord de deux positions : la position fusionnelle et la position distanciée. Ensuite, elle nous montre comment se fait le passage d'une position à une autre position et vice versa.

« La position de lecture fusionnelle ou lire pour vivre, c'est lorsque le lecteur ne fait pas la différence entre sa personne et le personnage d'un roman, par exemple, dans lequel, par « sympathie », il se projette : c'est ce qu'on appelle le mode de lecture fusionnelle qui est le mode de lecture dominant. Tous ceux qui regardent les feuilletons de télévision en font usage ». Le lecteur reçoit des leçons de vie : « Il est amené à traiter les problèmes qu'il rencontre dans sa propre vie en imitant les personnages de ses romans. Bruno Bettelheim nous montre bien cela dans son ouvrage intitulé *Psychanalyse des contes de fées* »(2). Le plaisir immédiat de la lecture est lorsque le lecteur est capable d'occuper cette position fusionnelle.

« 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.

Mais il faut observer, cependant, que, si passionnante soit-elle, cette manière de lire ne permet pas d'apprendre à écrire car les mécanismes langagiers mis en place par l'écrivain ne sont pas perçus par le lecteur. Si le texte est lu comme le reflet du réel, c'est au prix d'une complète ignorance de sa nature linguistique et des opérations de langage qui permettent de créer des effets de réel et de susciter des émotions et des pensées. »(1)

Par ailleurs, il existe un autre mode de lecture que les circonstances imposent parfois et où le texte peut conduire à l'écriture : c'est ce que Claudette ORIOL-BOYER nomme « position distanciée ou lire pour écrire ».

« Parfois, le lecteur n'arrive pas à conserver la position fusionnelle. Si le lecteur rencontre, dans un texte, un univers qui ne lui sied pas, un univers qui ne lui permet pas de s'y projeter, il prend de la distance et se dit : "Ce n'est pas la réalité", c'est la fiction. »

Il prendra alors conscience qu'il est devant un objet de langage « fabriqué ».

[..] Le lecteur adopte un mode de lecture distanciée où il se permet de discuter et même de contester le choix de l'écrivain.

Dans cette position, le lecteur, qui s'identifie au scripteur, est prêt à passer du côté de l'écriture. C'est évidemment une telle position que l'enseignant doit développer chez l'élève s'il veut l'amener à lire pour écrire.

Car la distance permet de découvrir les règles d'écriture du texte qu'on est en train de lire et d'en faire usage pour écrire un texte de même nature, à partir d'un projet d'écriture personnel.

Ayant conscience des opérations langagières accomplies par le scripteur, les ayant mises à jour, les ayant explicitées, le lecteur peut se les approprier en les reproduisant fidèlement (écriture d'imitation) ou avec des variations (écriture créative ou d'invention).»(1)

Comment passer de la position fusionnelle à la position distanciée et vice versa ?

Quand l'apprenant arrive à passer très rapidement d'une lecture fusionnelle à une lecture distanciée, il pourra découvrir que si lire «c'est fictivement vivre plus, lire c'est aussi effectivement écrire un peu, ou même beaucoup, vraiment passionnément...

S'ils se contentent d'une lecture où les mots collent aux choses, d'une lecture réaliste, les élèves n'atteindront jamais ce moment de distanciation et manqueront cette intense activité métalinguistique qui est la condition des

progrès langagiers car (selon Jakobson) ces derniers dépendent de la capacité à développer un métalangage, c'est-à-dire à comparer des signaux verbaux et parler du langage.

Chacune des deux positions est nécessaire et l'apprentissage de la lecture est accompli lorsque l'on est capable de passer très vite de l'une à l'autre.

Cela définit le rôle de l'enseignant de français : aider l'élève à basculer d'une position fusionnelle à une position de lecture distanciée et, inversement, sans jamais oublier de relier réflexion sur le sens et réflexion sur le maniement du langage.

Les textes sont lus non plus comme le résultat d'un don ou d'une inspiration, mais bien comme le produit d'un ensemble de tâches qui, répertoriées, explicitées, théorisées, deviennent accessibles à quelqu'un qui veut apprendre à écrire à partir des lectures qu'il fait.

Mais les textes doivent aussi être écrits et relus en position distanciée car, si on fait corps avec ce qu'on écrit, toute suggestion de modification de texte sera vécue comme une agression contre la personne.

L'apprentissage ne peut se faire que si l'on distingue soigneusement le sujet de l'objet.

Et « seule la position distanciée permet cela. »(1)

« Il faut donner la priorité aux textes littéraires, à tous les textes littéraires, quel que soit leur genre ou leur destinataire », nous dit Claudette ORIOL Boyer avant d'ajouter :

« [...] en lisant et en écrivant un texte-objet d'art langagier, dans une démarche créative de production, on est amené à expérimenter tous les usages de la langue, sans exception.

Il serait en effet absurde de penser qu'il pourrait y avoir, d'une part, un enseignement de la langue et, d'autre part, un enseignement de la littérature.

L'un ne va pas sans l'autre.

On hésite toujours entre deux appellations pour désigner ceux qui sont chargés d'enseigner la langue et la littérature françaises : professeurs de lettres ou professeurs de français. Ce problème lexical en recouvre un autre : celui de l'articulation entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature dans l'institution scolaire.

Le professeur est en effet un enseignant de langue (française) et de littérature (pratique artistique du langage) : cela signifie qu'il a des

points communs avec tout enseignant de langue mais aussi avec tout enseignant de discipline artistique.

Ce qui lui permet, ainsi que cela est recommandé par les textes officiels, de ne pas séparer ces deux enseignements et de pratiquer le décloisonnement des activités de lecture, écriture, orthographe et grammaire.

On s'aperçoit alors que la linguistique et la stylistique sont les instruments les mieux adaptés pour observer un texte littéraire à partir de sa matière verbale, tandis que la littérature est un magnifique laboratoire d'expérimentation linguistique. A condition toutefois qu'on s'exerce à l'écrire et qu'on ne se contente pas de la lire. »(1)

C'est dans cette perspective que nous comptons proposer des séquences didactiques qui concernent la liaison lecture-écriture-langue. Les activités de productions d'écrits sont en effet la résultante de l'observation des textes littéraires et documentaires et le lieu de réinvestissement des activités réflexives (Orthographe, grammaire, vocabulaire).



## **Séquence 1**

# **JOUER AVEC LE LANGAGE POETIQUE**

## **! Objectif de production :**

? Ecrire un poème « à la manière de... »

? Compléter un poème.

## **! Savoirs en jeu :**

### **? Lecture**

- Découvrir la mise en page d'un poème.
- Découvrir l'image poétique.
- Identifier les caractéristiques d'un poème.
- Repérer des rimes.
- Identifier des rimes différentes.
- Utiliser des outils d'analyse pour apprendre à créer du sens.
- Identifier le rythme d'une phrase
- Dire un poème

### **? Grammaire**

- Repérer des expansions du nom : l'adjectif épithète, le GNP, la proposition subordonnée relative.
- Repérer et utiliser des pronoms relatifs.
- Repérer et utiliser des métaphores.
- Repérer des compléments circonstanciels de nature différente.
- Identifier des classes de mots.
- Repérer et utiliser des prépositions.
- Repérer les connecteurs et la ponctuation qui donne du rythme à la phrase.

### **? Conjugaison**

- Identifier des temps et des modes.

### **? Orthographe**

- Faire les accords sujet-verbe.
- Faire les accords dans le GN.

### **? Vocabulaire**

- Repérer des champs lexicaux.
- Repérer et analyser des onomatopées.
- Découvrir et détourner des proverbes.
- Jouer avec les familles de mots.
- Inventer de nouveaux mots.
- Repérer et utiliser des homonymes.

### **? Productions d'écrits**

- Jouer avec les mots.
- Jouer avec les sonorités.
- Ecrire un poème « à la manière de »
- Compléter un poème.

## **A - LECTURE**

- Découvrir la mise en page d'un poème.
- Découvrir l'image poétique.

1 - Voici un texte écrit avec des mots images. Recopiez-le en mettant des mots à la place des images. Respectez les retours à la ligne, ce sont eux qui signalent les vers du poème. Soignez votre écriture.

Pour rêver

J'ai vu un ..... derrière un .....

J'ai vu l' ..... assis sur un .....

J'ai vu une ..... qui traversait la .....

Mais je n'ai jamais vu, ah ça non, jamais vu  
Une ..... dans le ciel qui parlait au.....  
Et pourtant, j'ai souvent regardé !

2 - Lisez ce texte. Le poète français Victor Hugo voit des images là où nous voyons seulement une lettre.

« Avez-vous remarqué combien l'**Y** est une lettre pittoresque qui a des significations sans nombre ? L'arbre est un **Y** ; l'embranchement de deux routes est un **Y** ; le confluent de deux rivières est un **Y** ; une tête d'âne ou de bœuf est un **Y** ; un verre sur son pied est un **Y** ; un lys sur sa tige est un **Y** ; un suppliant qui lève ses bras au ciel est un **Y**. »

3 - À partir de la lettre **O**, vous allez écrire un texte comme celui de Victor Hugo. Vous pouvez recopier la première phrase interrogative de son texte et continuer, comme lui, en remplaçant la lettre **Y** par la lettre **O**.

Vous devez trouver au moins quatre ressemblances. Utilisez la même façon de rédiger les phrases, n'oubliez pas la ponctuation.

4 - Vous pouvez maintenant écrire vos prénoms en plaçant les lettres les unes au-dessous des autres et dire, à côté, à quoi vous font penser ces lettres. Vous écrirez ainsi des vers.

Exemple avec le prénom **Paul** : **P** est un vieillard penché,  
**A** est un pas assuré,  
**U** est un verre pour boire,  
**L** est le fauteuil pour se reposer.

Exemple avec le prénom **Ali** : **A** est un Algérien solidement planté sur ses deux jambes,

**L** est le lieu du savoir,

**I** est un intellectuel modeste.

**Je retiens :**

En poésie, les mots créent les images. Pour jouer au poète, il faut apprendre à regarder autrement ce qui est autour de nous et nous amuser avec les mots pour dire ce que nous avons remarqué. Nous découvrirons alors que les mots ont du pouvoir, un pouvoir un peu extraordinaire, celui du poète.

**B - JOUER AVEC LA GRAMMAIRE** pour créer des poèmes (verbes, noms, adjectifs qualificatifs).

- Repérer un champ lexical

- Repérer une expansion du nom : le complément du nom.

1 - Voici un poème de Raymond QUENEAU, écrivain et poète français.

« **Je** m'embarque

**Tu** bateau

**Il** navigue

**Nous** coulons

**Vous** ramez

**Ils** îles désertes. »

Observez les premiers mots de chaque ligne du poème. Ce sont des pronoms sujets.

A quoi ressemblent ces poèmes ?

Recopiez les mots qui sont des verbes.

Recopiez les mots qui sont des noms communs.

Recopiez un adjectif qualificatif.

Tous les verbes, les noms et l'adjectif qualificatif se rapportent à un domaine particulier. Lequel ?

2 - Voici un petit texte poétique créé par des apprenants :

« La gelée du matin s'est figée dans la brume de l'ombre  
Une étoile de givre a glissé sur le dos de ma main  
Le vent glacial se plaint et le soleil froid s'éteint. »

Quel est le thème de ce poème ?

Relevez le champ lexical qui illustre ce thème (les mots qui se rapportent à ce thème).

A quel ensemble appartiennent les mots suivants : gelée - étoile - brume - vent - soleil ?

Observez la construction de chacune des lignes du texte appelée vers en poésie.

Le premier vers commence par un groupe nominal : **la gelée du matin**.

Dans ce groupe, on trouve deux noms : **gelée, matin**. Le deuxième nom complète le premier. Ils sont reliés par un petit mot outil : **du**. Ce mot est une **préposition**.

Le groupe de mots du matin est appelé **groupe nominal prépositionnel** (GNP), c'est la **nature** de ce groupe de mots (on dit aussi sa classe grammaticale) ; **sa fonction** est de compléter le mot **gelée**.

Dans ce poème, on trouve trois autres noms complétés par un groupe nominal prépositionnel. Recopiez-les.

Le dernier vers n'est pas construit de la même façon. On trouve deux noms complétés par un **adjectif qualificatif épithète**. Recopiez ces deux groupes.

On trouve deux verbes au passé composé de l'indicatif et deux verbes au présent de l'indicatif. Recopiez-les.

Présent : .....

Passé composé : .....

Ces verbes rattachent-ils le poème au passé, au présent ou au futur ?

### **Je retiens :**

Un adjectif qualificatif peut qualifier un nom sans verbe intermédiaire.

Exemple : je regarde un **adorable** chien **blanc**.

**Adorable** et **blanc** sont deux adjectifs qualificatifs épithètes du nom chien.

Un nom peut aussi qualifier un nom sans verbe intermédiaire. Ce complément est souvent introduit par une **préposition**. On dit que c'est un groupe nominal prépositionnel. A la différence de l'adjectif qualificatif, le groupe nominal prépositionnel complément du nom se place toujours après le nom qu'il qualifie.

Exemples : La maison de **grand-mère**, les clés de **la voiture**, une tasse à **thé**, une montre en **or**.

## **C - REPERER ET UTILISER UNE EXPANSION DU NOM : LA PROPOSITION RELATIVE.**

### **- Utiliser toutes les expansions du nom**

1 - « Le message »

« La porte que quelqu'un a ouverte

La porte que quelqu'un a refermée

La chaise où quelqu'un s'est assis

Le chat que quelqu'un a caressé

Le fruit que quelqu'un a mordu

La lettre que quelqu'un a lue

La chaise que quelqu'un a renversée

La porte que quelqu'un a ouverte

La route où quelqu'un court encore

Le bois que quelqu'un traverse

La rivière où quelqu'un se jette

L'hôpital où quelqu'un est mort.

Jacques PREVERT

suyvants : gelée sssssssssssCetle hystoire se déroule dans des lieux différents.

Lesquels ?

Ce poème met en scène un personnage qui est désigné par un pronom indéfini qui se répète dans chaque vers. Lequel ?

Pourquoi le poète ne précise-t-il pas de quoi il s'agit ?

A partir de quel vers, l'histoire devient-elle tragique ?

Pourquoi Jacques PREVERT a-t-il donné ce titre à son poème ?

2 -Tous les vers de ce poème sont construits à l'identique : un déterminant, un nom, une proposition relative pour compléter le nom.

Observons :

La porte que quelqu'un a ouverte.

Déterminant / nom commun / Proposition subordonnée relative introduite par le pronom relatif que (le pronom relatif **que** remplace le nom **porte** dans la proposition relative. On peut dire : quelqu'un a ouvert **la porte**).

- Recopiez deux propositions relatives introduites par un pronom relatif différent.

3 - Lis le poème *Cortèges* de Jacques PREVERT

« Un vieillard en or **avec** une montre en deuil

Une reine de peine **avec** un homme d'Angleterre

Et des travailleurs de la paix **avec** des gardiens de la mer

Un hussard de la farce **avec** un dindon de la mort

Un serpent à café **avec** un moulin à lunettes

Un chasseur de cordes **avec** un danseur de têtes

Un maréchal d'écume **avec** une pipe en retraite

Un chiard en habit noir **avec** un gentleman au maillot

Un compositeur de potence **avec** un gibier de musique

Un ramasseur de conscience **avec** un directeur de mégots  
 Un repasseur de Coligny **avec** un amiral de ciseaux  
 Une petite sœur de Bengale **avec** un tigre de Saint-Vincent-de-Paul  
 UN professeur de porcelaine **avec** un raccommodeur de philosophie  
 Un contrôleur de la table ronde **avec** des chevaliers de la compagnie de gaz de Paris  
 Un canard à Saint-Hélène **avec** un Napoléon à l'orange  
 Un conservateur de Samothrace **avec** une victoire de cimetièrre  
 Un remorqueur de famille nombreuse **avec** un père de haute mer  
 Un membre de la prostate **avec** une hypertrophie de l'académie française  
 Un gros cheval in partibus **avec** un grand évêque de cirque  
 Un contrôleur à la croix de bois **avec** un petit chanteur d'autobus  
 Un chirurgien terrible **avec** un enfant dentiste  
 Et le général des huîtres **avec** un ouvrier de Jésuites.

Nous remarquons que tous les vers sont construits à l'identique :

Déterminant + nom +GNPrépositionnel **avec** déterminant + nom +GNPrépositionnel.

Jacques PREVERT a fabriqué son poème en inversant les GNPrépositionnels.

Pour le premier vers, les groupes de départ étaient : **un vieillard en deuil** et **une montre en or**.

- Quels étaient les groupes de départ pour le deuxième vers ?

- Retrouvez les groupes de départ pour les mots suivants.

Des travailleurs ..... Des gardiens .....

Un serpent ..... Un moulin .....

4 - Utilisez les groupes nominaux proposés ci-dessous et mélangez- les pour écrire à la façon de Jacques PREVERT. Réfléchissez à votre choix : soyez drôles et imaginatifs.

Une machine à laver ..... un verre à pied

Un moule à tarte .....une tasse à café

Un canard à l'orange..... un chasseur de tête

Un pied à coulisse..... un meuble à tiroirs.

5 - Relevez les petits mots outils, **les prépositions** qui unissent le nom à son complément.

Exemple : un vieillard **en** or.

### **Je retiens :**

Un nom peut être précisé à l'aide d'expansions qui peuvent être :

- un adjectif qualificatif épithète : un **gentil** chien blanc ;
- un groupe prépositionnel complément du nom : un chien **de berger** ;
- une proposition relative : je voudrais un chien **qui soit bien dressé.**

Ces expansions peuvent s'ajouter les unes aux autres :

Je voudrais un **gentil** chien **de berger qui soit bien dressé.**

## **D - JOUER AVEC LES SONORITES**

- Travailler les rimes.
- Dire un poème.

Lisons le poème suivant :

« Pour un art poétique

« Prenez un mot prenez-en deux

Faites cuire comme des œufs

Prenez un petit bout de sens

Puis un grand morceau d'innocence

Faites chauffer à petit feu

Au petit feu de la technique

Versez la sauce énigmatique

Saupoudrez de quelques étoiles

Poivrez et puis mettez les voiles

Où voulez-vous donc en venir ?

A écrire

Vraiment ? A écrire ?? »

Raymond QUENEAU

En observant les verbes du texte, nous devons reconnaître un type de texte.

Lequel ?

- Lisons à haute voix les derniers mots des deux premiers vers. Quel son entend-on ?

- Lisons les vers suivants. Quels sont les sons qui vont par deux ?

**La rime** est faite de sons qui se répètent.

Complétez ce petit tableau qui analyse les rimes dans un poème de LAMARTINE.

Le poème de LAMARTINE Sons des rimes a. Voilà les feuilles sans sève b. Qui

tombent sur le gazon c. Voici le vent qui s'élève d. Et gémit dans le vallon e.

Voilà l'errante hirondelle f. Qui rase du bout de l'aile g. L'eau dormante des

marais h. Voilà l'enfant des chaumières i. Qui glane sur les bruyères j. Le bois

tombé des forêts è + v .....

..... è + l

..... y + è + r ..... R + è

Observons la place des mots qui riment.

- Quel mot rime avec sève ?

- Quel mot rime avec hirondelle ?

- Quel mot rime avec marais ?
- Quel mot rime avec chaumières ?
- Quel mot rime avec gazon ?
- Quels sont les quatre mots qui alternent leurs rimes ?

Quels sont les deux mots qui se suivent à la rime ?

Quels sont les deux mots qui ont la même rime ?

Quels sont les deux mots qui ont la même rime, qui se suivent et qui sont encadrés par deux à la rime identique ?

### 1 - Je retiens :

La **rime** dans un poème consiste à faire correspondre des sons identiques à la fin des vers.

Lorsque les rimes se suivent (a, a), on dit que ces **rimes** sont **plates**.

Lorsque les rimes alternent les sons (a,b, a,b), on appelle ces rimes des **rimes croisées**.

Quand les rimes apparaissent sous la forme (a,b, b,a), on dit que ces **rimes** sont **embrassées**.

On parle dans ce cas de la **nature des rimes**.

### 2 - Application

Le poème qui suit est écrit sans retour à la ligne. Cherchez les rimes : elles vous aideront pour écrire le texte tel qu'il a été composé par le poète Maurice CAREME. N'oubliez pas le titre. Ajoutez une majuscule à chaque début de vers.

« Tombée du soir »

« Lentement, autour des maisons, les jardins frileux se défont. Pressé, le ciel met une couche de rouge ardent sur les carreaux. Le val verse une pleine louche de brouillard gris sur le hameau. Les corneilles rentrent ensemble. Un cheval

lassé passe à l'amble. Les vaches fondent dans les prés. Comme une lettre mal fermée portée par la chauve-souris, une blanche petite fumée monte vers Dieu... et c'est la nuit. »

## **E - LIRE DES POEMES COMPLEXES,**

### **ÉCRITURE « A LA MANIERE DE... »**

- Utiliser des outils d'analyse pour apprendre à créer du sens

Voici un poème d'un auteur contemporain. René-Guy CADOU. Vous allez surligner les mots qui forment le champ lexical de **la maison** d'une couleur, puis vous choisirez une autre couleur pour surligner le champ lexical de **la nature**.

« Celui qui entre par hasard dans la demeure d'un poète  
Ne sait pas que les meubles ont pouvoir sur lui  
Que chaque nœud du bois renferme davantage  
Des cris d'oiseaux que tout le cœur de la forêt  
Il suffit qu'une lampe pose son cou de femme  
A la tombée du soir contre un angle verni  
Pour délivrer soudain mille peuples d'abeilles  
Et l'odeur de pain frais des cerisiers fleuris  
Car tel est le bonheur de la solitude  
Qu'une caresse toute plate de la main  
Redonne à ces grands meubles noirs et taciturnes  
La légèreté d'un arbre dans le matin. »

- Observez les groupes de mots à la fin du premier et du deuxième vers, le poète vous donne le thème de ce poème. Quel est ce thème ? Cochez la bonne réponse.

Les meubles de la demeure du poète sont là par hasard.

Le poète trouve son inspiration en observant les meubles de la maison.

Le poète recherche des meubles pour son inspiration.

Le poète vous délivre le secret de son inspiration. Recopiez un vers du poème qui montre que le poète considère les meubles comme vivants.

Voici ce qu'un autre poète, Charles BAUDELAIRE, a écrit dans un poème qui s'appelle *Correspondances* et qui parle de la nature :

« *Les parfums, les couleurs et les sons se répondent.* »

- Dans le poème de René-Guy CADOU, relevez une expression qui parle de **parfum**, une autre qui traite de **couleurs**, une troisième utilisée pour dire un **son**.

Un parfum : .....

Des couleurs : .....

Un son : .....

« Celui qui entre par hasard » sont les premiers mots de ce poème. Le poète s'adresse au fait à ceux qui ne sont pas poètes. Quel reproche leur fait le poète ? Quels mots du texte le prouvent ?

### 1 - Je retiens :

De tout temps, les poètes ont appris aux autres à voir les choses banales avec un regard différent. Le poète surprend, il montre aux êtres humains ce que, sans lui, ils ne verraient pas.

### 2 - Applications :

1 - observons le poème suivant :

Un poème de Jules SUPERVIELLE, *Mathématiques*, tiré du recueil *Gravitations*. Le poète nous montre que des choses banales peuvent devenir extraordinaires si on sait bien les regarder.

« Mathématiques »

« A Maria Blanchard  
Quarante enfants dans une salle  
Un tableau noir et son triangle  
Un grand cercle hésitant et sourd  
Son centre bat comme un tambour

Des lettres sans mots ni patrie  
Dans une attente endolorie  
Le parapet dur d'un trapèze  
Une voix s'élève et s'apaise

Et le problème furieux  
Se tortille et se mord la queue.  
La mâchoire d'un angle s'ouvre  
Est-ce une chienne ? Est-ce une louve ?

Et tous les chiffres de la terre,  
Tous ces insectes qui défont  
Et qui refont leur fourmilière  
Sous les yeux fixes des garçons. »

- Où se passe ce poème ?
- Un champ lexical domine le texte ? Lequel ?
- Relevez cinq mots appartenant à ce champ lexical ?
- Quel est le deuxième champ lexical qui apparaît au dernier vers de la deuxième strophe ?
- Relevez quatre mots de ce deuxième champ lexical dans les strophes 4 et 5.

En vous appuyant sur la deuxième strophe, pouvez-vous dire que les enfants de cette école sont intéressés par la classe ou bien s'ils s'ennuient ?

A votre avis, comment est né le poème ?

2 a) - Lisons maintenant le poème de l'écrivain Georges PEREC, qui a pour titre « Déménager ».

### « Déménager »

« Quitter un appartement. Vider les lieux. Décamper. Faire place nette

Débarrasser le plancher

Inventorier, ranger, classer, trier

Eliminer, jeter, fourguer

Casser

Descendre, desceller, déclouer, décoller, dévisser, décrocher

Débrancher, détacher, couper, tirer, démonter, plier, couper

Rouler

Empaqueter, emballer, sangler, nouer, empiler, rassembler entasser

Ficeler, envelopper, protéger, recouvrir, entourer, serrer

Enlever, porter, soulever

Balayer

Fermer

Partir

Georges PEREC

- L'organisation des mots dans la page n'est pas habituelle. Décrivez-la oralement.

- Une classe grammaticale de mots est beaucoup utilisée. Laquelle ?

- Observez le premier mot du texte et le dernier. Pouvez-vous dire comment le poète a ordonné son texte ?
- A l'aide de vos dictionnaires, recherchez le sens des mots que vous ne connaissez pas.

2- b) Recherchez maintenant des verbes qui pourraient aller avec le titre suivant : « Emménager ». Il vous faut au moins vingt verbes. Vous pouvez vous servir d'un dictionnaire de synonymes et aller voir, par exemple, **embarrasser, établir, arranger, ouvrir.**

Commencez ensuite votre texte comme Georges PEREC. Vous pouvez réutiliser certains mots qu'il a employés. Respectez les retours à la ligne pour composer des vers comme le poète.

### Emménager

Arriver dans un appartement - Occuper les lieux - S'installer -  
Prendre la place - Encombrer le plancher -  
Déballer - dégager - déposer - dépoussiérer.

## **F - CREER DES POEMES EN JOUANT AVEC LES MOTS**

### **1 - Travailler la musique des mots avec les rimes.**

Lisez le poème « Le château de Tuileplatte », de GLYRAINE.  
Observez comment est fabriqué ce poème.

« Le château de Tuileplatte »

« Au château de Tuileplatte

La révolution éclate

J'ai trouvé

Vrai de vrai

Le poulet

Dans le lait

Le lapin

Dans le vin

Le cochon

Dans le charbon

Le cheval

Dans le bocal

Le chevreau

Dans le pot

Le dindon

Sur l'édredon

L'hirondelle

Dans le sel

Le pigeon

Dans le son

La tortue

Dans le bahut

La grenouille

Dans les nouilles

La souris

Dans le riz

Et le chat

Tra, la, la

Dans le plat

De rutabaga.

- Le texte est divisé en paragraphes appelés strophes. Combien en comptez-vous ?
- Onze strophes se ressemblent. Pourquoi ?
- Les quatre premières strophes servent d'introduction au poème. Quel événement a bouleversé les choses ?
- A l'autre bout du poème, une conclusion ferme le texte. Quels mots donnent l'impression d'être une chanson ?
- Observez les strophes 3 à 13, on trouve à chaque fin de ligne un son qui se répète. Repérez ces sons dans chaque strophe. Exemple : strophe 3 : le son é ; strophe 4 : le son in.
- Combien comptez-vous de vers dans ce poème ?
- Ajoutez deux strophes de deux vers au poème pour compléter la chanson en utilisant deux autres animaux (le canard - la belette...)

## 2 - Je retiens :

- Un poème peut être divisé en strophes. Une strophe est un ensemble de vers.
- Lorsqu'une strophe a deux vers, on l'appelle **un distique**, si la strophe a trois vers, c'est **un tercet**, si elle a quatre vers, on l'appelle **un quatrain**.
- Certains poèmes n'utilisent pas de strophes. Les vers se suivent sans espace blanc pour les séparer.

## 3 - Applications :

1 - Repérez les homonymes du mot **vers** et placez le mot qui convient dans les phrases :

**Vers** (la direction), **le vert** (la couleur), **le vers** (dans le poème), **le ver** (l'animal).

Un petit..... s'en allait au ras du sol..... un bois ..... dans lequel il espérait composer des ..... pour celle qu'il aimait.

2 - Voici un poème de Robert DESNOS mal présenté. En effet, on n'est pas revenu à la ligne pour montrer les vers. Recopiez-le en séparant les vers pour construire des strophes de deux vers. Pour vous aider, appuyez-vous sur les rimes. N'oubliez pas le titre et la ponctuation.

« Le chat qui ne ressemble à rien »

« Le chat qui ne ressemble à rien aujourd'hui ne va pas très bien. Il va visiter le docteur qui lui ausculte le cœur. Votre cœur ne va pas bien il ne ressemble à rien, il n'a pas son pareil de Paris à Créteil. Il va visiter sa demoiselle qui lui regarde la cervelle. Votre cervelle ne va pas bien elle ne ressemble à rien. Elle n'a pas son contraire à la surface de la terre. Voilà pourquoi le chat qui ne ressemble à rien est triste aujourd'hui et ne va pas bien. »

3 - Voici un poème de Victor HUGO. Les mots à la rime sont tombés dans le bac à mots. A vous de les retrouver et de les placer au bon endroit. Certains mots sont difficiles ; servez-vous d'un dictionnaire pour en comprendre le sens.

« Mes deux filles »

« Dans le frais clair-obscur du soir charmant  
qui.....  
L'une pareille au cygne et l'autre à la .....,  
Belles, et toutes deux joyeuses,  
O ! Voyez, la grande sœur et la petite .....  
Sont assises au seuil du jardin, et sur.....  
Un bouquet d'œillets blancs aux longues  
tiges.....

Dans une urne de marbre agitée par le.....

Se penche, et les regarde, immobile et

.....

Et frissonnant dans l'ombre, et semble, au bord

du.....

Un vol de papillons arrêté dans l'.....

### **Bac à mots**

Elles - vivant - extase - tombe

- douceur - vase -

Vent - sœur - colombe - frêles.

## **G - PRODUCTION D'ECRITS**

### **1 - Jouer avec le langage**

1 - Lis attentivement le poème suivant, puis réponds aux questions.

« Que tout, blanche plaine...

Que tout, blanche plaine,

En toi me séduit !

La lune si pleine,

L'éclat de la nuit

Ce ciel, cette terre

Où la neige luit,

Où, loin solitaire,

Un traîneau s'enfuit... »

ATHANASE Feth

Qui est l'auteur de ce poème ?

A qui s'adresse-t-il ?

Que représente « me » (2ème vers) ?

d) Que représente « toi » (2ème vers) ?

2 - Un poème est composé de vers (lignes de la poésie) regroupés en strophes. Les vers ont souvent des sonorités (rimes) qui reviennent à la fin de deux ou plusieurs vers.

Dans le texte « Que tout, blanche plaine... »

a) Combien de vers ?.....

b) Combien de strophes ?.....

c) Comment sont organisées les rimes ? (A est la première rime, B la deuxième). Coche la bonne réponse : ABAB, AABB ou ABBA.

3 - L'auteur parle de « blanche plaine ».

S'agit-il :

a) d'une plaine bien éclairée ?

b) d'une plaine couverte de neige ?

c) d'une plaine couverte de fleurs ?

\* Cochez la bonne réponse.

## **2 - Je résume :**

Quelle est l'idée que l'auteur développe dans le poème « Que tout, blanche plaine... » :

- La plaine est triste.

- La plaine lui plaît particulièrement.

- La pleine lune.

Cochez la bonne réponse et dites pourquoi.

b) Recherchez un ensemble de mots évoquant soit un objet, soit une personne.

c) Ecrivez un poème à la manière de ATHANASE Feth.

\* Règles d'écriture :

- Tu es l'auteur.

- Tu l'adresses directement à l'objet ou à la personne.

- Le poème est un ensemble de 2 strophes.

- Chaque strophe comprend 4 vers.

- Les rimes sont disposées librement : AABB, ABAB ou ABBA.

### **3 - Je joue avec les mots**

a) Lisez attentivement le poème suivant :

« Saltimbanques »

« Dans la plaine les baladins  
S'éloignent au long des jardins  
Devant l'huis des auberges grises  
Par les villages sans églises

Et les enfants s'en vont devant  
Les autres suivent en rêvant  
Chaque arbre fruitier se résigne  
Quand de très loin ils lui font signe

Ils ont des pieds ronds ou carrés  
Des tambours des cerceaux dorés  
L'ours et le singe animaux sauvages  
Quêtent des sous sur leur passage ».

Guillaume APOLLINAIRE (1909)

- b) Combien de strophes y a-t-il dans ce poème ?
- c) Combien de vers dans tout le texte ?.....
- d) Combien de vers dans chaque strophe ?.....
- e) Comment sont organisées les rimes ?

Cochez la bonne réponse : ABAB, AABB ou ABBA ?

f) Recherchez le sens des mots :

- Saltimbanque :

- Baladin :

g) A quel mot du langage courant correspond ? :

- L'huis :

- Baladin :\_

- Saltimbanque.

h) Relevez les signes de ponctuation utilisés par l'auteur. Qu'en pensez-vous ?

i) Réécrivez les deux dernières strophes en ajoutant la ponctuation qui vous convient.

j) Vérifiez par une lecture à voix haute.

k) Cherchez d'autres poèmes de G. APOLLINAIRE. Recopiez ceux qui vous plaisent le plus.

#### **4 - J'écris :**

a) Ecrivez un poème à la manière de Guillaume APOLLINAIRE.

b) Remplacez les « Saltimbanques » par les « Ecoliers ».

Règles d'écriture :

- 3 strophes.
- Strophes de 4 vers.
- Rimes libres : AABB, ABAB ou ABBA.
- Ponctuation libre.

### **5 - Je réécris**

Réécrivez le poème « Saltimbanques » en le présentant comme une histoire.  
Donnez-lui un titre.

### **6 - J'analyse**

Lisez attentivement le poème suivant :

« Les bagages »

« Une dame avait

Pour bagages

Deux valises,

Un coffre,

Une cage,

Trois paniers,

Cinq malles,

Un faitout,

Plus un joli petit toutou.

Au guichet

D'enregistrement,

L'enregistreur

Evidemment

Enregistra tous ses bagages :

Deux valises,  
Un coffre,  
Une cage,  
Trois paniers,  
Cinq malles,  
Un faitout,  
Un tout petit toutou.  
Puis dans le tout  
Dernier wagon,  
Le wagon dénommé  
Fourgon,  
On empila tous  
Ces bagages :  
Deux valises,  
Un coffre,  
Une cage,  
Trois paniers,  
Cinq malles,  
Un faitout...  
On y mit tout-  
Jusqu'au toutou.  
Or, avant même  
Qu'on roulât,  
Le cher toutou  
Se défila...

Ce ne fut qu'à l'arrêt  
Suivant  
- A l'arrêt suivant,

Pas avant !-  
Qu'on recompta  
Tous les bagages :  
Deux valises,  
Un coffre,  
Une cage,  
Trois paniers,  
Cinq malles,  
Un faitout...  
Nom d'un bonhomme !  
Et le toutou ?

Au même instant,  
Qu'est-ce qu'on voit ?  
Un dogue - à côté du convoi...  
On l'attrape, et hop ! -  
Aux bagages !...  
Le mâtin  
Rejoint  
Coffre, cage,  
Paniers,  
Valises,  
Malles,  
Et faitout -  
Le dit dogue devient  
Toutou. »

Samuel MARCHAK

- a) Relevez les signes de ponctuation utilisés dans ce poème.
- b) Quelle signification donner aux tirets (-) de la 4ème strophe :
- c) Ecrivez un poème avec les mots de Clemens BRENTANO.
- d) Ajoutez la ponctuation et les majuscules.

La lune qui passeChantez tout basLa lune  
Tout bas chantezVous en apprendra l'air  
En chuchotant la berceuseChantezsilencieuse

- e) Voici maintenant le poème de Clemens BRENTANO. Comparez vos textes au sien.

« La berceuse »  
« Chantez tout bas, tout bas chantez,  
Chantez en chuchotant la berceuse,  
La lune vous en apprendra l'air,  
La lune qui passe silencieuse,

Chantez cette chanson si douce,  
Aussi douce que les sources sur les cailloux,  
Que des abeilles autour du tilleul,  
Qui bourdonnent et frissonnent, qui clapotent,  
sur la mousse.

Clemens BRENTANO -Traduit par R.L (extrait de l'Allemagne en poésie).

## **H - J'EXPLORE\_**

- 1) Lisez attentivement le poème suivant :

« Meg Merrilies »

« La vieille Meg, c'était une bohémienne ;  
Elle vagabondait par les landes,  
Son lit, c'était la touffe de bruyère brune ;  
Elle n'avait de maison qu'au dehors.

Ses pommes, c'étaient les mûres noires,  
Ses groseilles les cosses de genêt,  
Son vin la rosée de la sauvage rose blanche,  
Son livre une tombe de cimetière.

Ses sœurs, c'étaient les collines rocailleuses,  
Ses frères les grands mélèzes ;  
Seule avec sa nombreuse famille,  
Elle vivait à sa fantaisie.

Plus d'un matin elle n'avait pas de déjeuner  
Et point de dîner plus d'un après-midi,  
Puis, au lieu de souper, elle fixait  
En plein la lune.  
Mais, chaque matin avec le frais liseron  
Elle se faisait une guirlande,  
Et chaque nuit, c'était l'if sombre de ravin  
Qu'elle enlaçait tout en chantant.

De ses doigts vieux et bruns  
Elle tressait des nattes de jonc  
Et les vendait aux villageois  
Qu'elle rencontrait dans les taillis.



b) Quel mot introduit la comparaison ?

c) Observez la phrase suivante :

«... ses yeux tels de la braise vous brûlaient dès qu'ils vous fixaient ».

d) Quel mot introduit la comparaison ?

e) Recopiez la même phrase en introduisant la comparaison avec un autre mot  
outil :

Pareil à.....

.....

f) Observez les mots soulignés dans le texte. Avec quoi compare-t-on ? :

Le cou :.....

Les épaules.....

La taille.....

g) A-t-on utilisé un mot pour introduire une comparaison ?

.....

### **Je retiens :**

L'image est un procédé qui permet de rapprocher deux objets de mondes différents qu'un élément commun permet d'associer.

Exemple : Elle était **blonde** comme les **blés**.

Comparé : la jeune fille. Comparant : les blés Élément commun : la blondeur.

Outil de comparaison : comme.

### **La comparaison et la métaphore sont deux sortes d'images.**

A la différence de la comparaison, la métaphore n'utilise pas de mot pour introduire la comparaison. Le but est de créer une surprise en rapprochant des images inattendues.

Exemple : Il a un cou comme celui d'un taureau : **comparaison**.

Son cou de taureau impressionnait toujours : **métaphore**.

2 - Complétez les comparaisons suivantes :

Être ..... comme une **carpe**.

Être laid comme.....

Une personne ..... comme **Crésus**.

Des enfants **bavards** comme .....

Un garçon..... comme un **pinson**.

Devenir **rouge** comme .....

3 - a) Réécrivez le texte suivant sous forme de poème. Donnez-lui un titre.

Règle d'écriture : deux strophes de quatre vers chacune.

« Parfois il se fait que le vent au plafond de la nuit tel un enfant s'éveille et il s'en vient par les allées solitaires tout doux, tout doux jusqu'au village. Et à tâtons il arrive à l'étang et là il écoute à l'entour et les maisons sont toutes blêmes et les chênes muets. »

b) Comparez votre production à celle de Rainer Maria RILKE.

« Le vent »

« Parfois il se fait que le vent

Au profond de la nuit tel un enfant s'éveille

Et il s'en vient par les allées solitaires

Tout doux, tout doux jusqu'au village

Et à tâtons il arrive à l'étang

Et là il écoute à l'entour

Et les maisons sont toutes blêmes

Et les chênes muets ».

Rainer Maria RILKE (Traduit par R.L).

4) Ecrivez un poème à la manière de John KEATS.

Règle d'écriture : strophes de quatre vers, pas de rimes.

**Séquence 2**  
**ECRIRE POUR FAIRE FAIRE**

### **! Objectif de production :**

- ? Ecrire une règle de jeu à partir d'éléments proposés,
- ? Produire un écrit injonctif.

### **! Objectifs et compétence :**

- Mettre en page des textes de façon pertinente et cohérente : le texte injonctif.
- Comprendre la nécessité de respecter des règles de présentation et de cohérence.
- Comprendre les consignes.
- Respecter des règles élémentaires d'écriture.
- Donner du sens à un texte.

### **! Savoirs en jeu :**

- Découvrir différentes façons de donner un ordre.
- Découvrir des textes injonctifs.
- Comprendre les consignes.
- Repérer des verbes dans des consignes.
- Différencier les types de consignes.
- Découvrir et identifier les différentes formes de l'injonction.
- Replacer des verbes injonctifs dans un texte.
- Donner du sens à un texte.
- Identifier l'émetteur et le récepteur dans un texte injonctif.
- Utiliser et écrire les verbes injonctifs à l'impératif présent.
- Repérer et conjuguer des verbes à l'impératif présent.
- Retrouver la chronologie des opérations à effectuer dans un texte injonctif.
- Mettre en page un texte pour le rendre lisible.
- Repérer des indices pour construire un texte.
- Classer des informations.
- Bâtir une chronologie cohérente.

- Analyser un texte.
- Rechercher des informations dans un texte.
- Comparer des textes.
- Repérer et identifier un texte injonctif.
- Approcher différentes formes de discours.
- Eviter les répétitions dans un texte.
- Utiliser des substituts.
- Transformer des phrases.
- Travailler le lexique à partir d'un texte.
- Eviter les répétitions.
- Production d'un écrit injonctif, recherche d'informations dans un texte injonctif.

## **A - DECOUVRIR DIFFERENTES FAÇONS DE DONNER UN ORDRE**

### **- DECOUVRIR DES TEXTES INJONCTIFS.**

**Texte 1** : Construire une figure en suivant le programme de construction.

- Trace un segment AB de 10 cm, marque son milieu M.
- Trace un cercle de diamètre AB et un autre de diamètre AM.
- Colorie en vert la partie intérieure au premier cercle mais extérieure au second.

**Texte 2** : Riz aux clovisses, 8 à 10 personnes.

- 1 livre de riz.
- 1/8 de litre d'huile.
- 1 oignon.
- 6 poivrons rouges.
- 1 kg de clovisses.

- 3 gousses d'ail.
- 1 bouquet de persil.
- Poivre gris.
- Une pincée de safran moulu.
- Un sachet de safran en poudre.

Hacher l'oignon. Peler les tomates et coupez-les en morceaux. Hachez les poivrons.

Laver les clovisses.

Dans une casserole, faire chauffer l'huile et faire revenir l'oignon, la tomate et trois poivrons. Quand ils sont frits, ajouter les clovisses, sans cesser de remuer, jusqu'à ce qu'elles s'ouvrent.

Ajouter l'eau. Assaisonner et porter à ébullition.

Piler l'ail, le persil, le poivre et le safran en poudre. Ajouter ce mélange, avec le riz, dans la casserole.

Quand le riz est cuit, saupoudrer de safran moulu. Retirer du feu et laisser reposer.

Faire cuire les trois poivrons et les couper en lamelles. Servir le plat décoré avec les poivrons et les citrons.

### **Texte 3 :**

« Quelle est la boisson la plus forte ?

L'eau bien sûr parce qu'elle supporte les bateaux !

J'ai ressorti cette vieille blague parce que je vais vous parler maintenant d'une force insoupçonnée, celle du papier. Vous pensez peut-être qu'une feuille de papier ne peut rien supporter ?

Détrompez- vous.

Prenez une feuille de papier et faites-en un tube. Posez-le sur la table et voyez quel poids il peut supporter. Etonnant n'est-ce pas pour une seule feuille de papier !

Une autre façon d'utiliser la force du papier est de le plier en accordéon.

Vérifiez-le avec une feuille de papier en vous assurant que tous les plis sont égaux. Placez votre feuille de papier sur un support et, mieux, empêchez- la de s'évaser ».

2 - Chaque texte correspond à une catégorie ci-dessous. Notez le numéro du texte.

- C'est une expérience, texte n°.....

- C'est un exercice de géométrie, texte n°.....

- C'est une recette de cuisine, texte n°.....

### **Je retiens :**

- **Une injonction\*** est un ordre.

- Un texte **injonctif\*** est un texte qui donne des **ordres**, des **conseils**, qui annonce des **interdictions**, des **opérations à effectuer...**

Exemples : un règlement, une recette de cuisine, un mode d'emploi, une notice de montage, etc.

3 - Certains textes donnent des ordres à exécuter. Recopiez une **injonction\*** dans les textes cités ci-dessous :

Texte n°1 :.....

Texte n°2 :.....

Texte n°3 : .....

## **B - COMPRENDRE LES CONSIGNES**

- Repérer des verbes dans des consignes.

- Différencier les types de consignes.

1 - Lisez la phrase suivante :

« Prends une bassine que tu rempliras d'eau. »

- Vous avez deux actions à faire : lesquelles ?

- Soulignez les verbes injonctifs qui les annoncent.
- Réécrivez cette phrase en deux phrases distinctes qui donnent des ordres.

? 2 - Lisez la phrase suivante. Soulignez les deux verbes injonctifs.

« Repère les adjectifs qualificatifs et souligne ceux qui sont au féminin pluriel. »

- Lequel de ces deux verbes vous fait réfléchir ?
- Lequel vous fait manipuler ?

? 3 - Voici une liste de verbes. Entourez ceux qui vous font manipuler.

Réfléchir - tracer- relier - écouter- se renseigner - entourer - vérifier - cocher - colorier - reconstituer - ranger - trier - apprendre - surligner - barrer.

? 4 - Lisez cette consigne :

« Trace un rectangle enfermé dans un cercle et qui contiendra lui-même un triangle. »

- Surlignez de trois couleurs différentes les trois actions que vous devrez faire.

? 5 - Voici un dessin. Quelle consigne lui correspond ?

# 0

a -Trace un petit cercle. Trace un rectangle.

b - Trace un cercle dans un rectangle. Le cercle sera en haut à gauche du rectangle et ne devra pas toucher les côtés du rectangle.

c -Trace un cercle à gauche d'un rectangle. Le cercle ne doit pas toucher les côtés du rectangle.

- C'est la consigne : .....

**1 - Je retiens :**

Quand je lis une consigne, je dois :

- Repérer les verbes **injonctifs**.
- Faire la différence entre les verbes : ceux qui font **réfléchir** et ceux qui font **manipuler**.

## 2 - Applications :

Dans les consignes suivantes, soulignez les verbes injonctifs.

- a) Lisez le texte puis recopiez les passages en caractères gras.
- b) Dessinez le crâne humain et donnez le nom des os.
- c) A partir de ce document, rédigez une histoire courte.
- d) Mets le crayon de ton compas sur A puis trace le cercle.
- e) Tu prends une feuille 21/ 27 et tu la plies en deux.
- f) Tu ajoutes un peu de sucre que tu auras mélangé avec ton zeste de citron.
- g) Ne pas descendre avant l'arrêt du bus.

2 - Avec les deux consignes données, faites-en une seule, en une seule phrase, en évitant la répétition.

Exemple :

- Trouve les noms féminins. Souligne les noms féminins.

- Réponse : Trouve les noms féminins puis souligne-les.

a) Lis la phrase. Souligne la phrase.

Réponse : .....

b) Coupe les poivrons. Fais cuire les poivrons.

Réponse : .....

## C - REPERER LES VERBES INJONCTIFS

## DANS DES CONSIGNES

Voici une liste de consignes. Repérez puis rangez les verbes injonctifs dans le tableau. Attention, lorsque la phrase comporte deux verbes, ils peuvent appartenir à des colonnes différentes.

- 1 - Lorsque le riz est cuit, le mettre dans le plat et le couvrir.
- 2 - Entoure les marques du pluriel dans la phrase.
- 3 - Retrouve l'intrus et barre-le.
- 4 - Mets les trous de la feuille à gauche.
- 5 - Ecoute la consigne puis reproduis la figure.
- 6 - Imagine et écris une suite à cette histoire.
- 7 - Lis le texte puis remplis le tableau.

Je réfléchis Je manipule

**Application** : Voici un exercice proposé à un apprenant.

- Consigne : Ecrivez 3 phrases d'un conte puis soulignez les mots au pluriel : un trait pour les noms, deux traits pour les verbes (dans ton texte, il faut au moins quatre verbes).

Réponse : Les trois frères partirent à la recherche de leur sœur prisonnière de l'ogre. Ils traversèrent d'étranges montagnes et d'étonnantes rivières. Enfin, ils arrivèrent.

1 - Cette réponse contient des erreurs. Lesquelles ? Expliquez-les.

.....  
.....

2 - Donne deux conseils à cet élève pour qu'il réussisse mieux son exercice la prochaine fois.

.....  
.....

## **D - DECOUVRIR ET IDENTIFIER LES DIFFERENTES FORMES DE L'INJONCTION**

**a)** observez les extraits de textes ci-dessous.

Chacun utilise une façon de donner des ordres.

Recopiez les verbes injonctifs ; précisez leur temps et leur mode.

Textes Verbes Temps/Mode  
1) Dessinez sur du papier un triangle isocèle de 15 cm de côté. Tracez les trois hauteurs. A l'intersection, tracez un cercle de 4 cm de diamètre. Evidez-le  
2) Tu tiens la porte, tu laisses passer la dame âgée et tu l'aides à traverser la rue.  
3) Découper 26 bouts de papier. Inscris sur chacun une lettre de l'alphabet. Tirer un papier au sort. Ecrire le plus de mots possible commençant par cette lettre.  
4) Tu ne te bagarreras pas dans la cour. Tu respecteras tes camarades. Tu seras poli(e) avec les gens qui t'entourent.

b) A qui s'adresse chacun des textes 1, 2, 3, 4 ? A une ou plusieurs personnes ?

Texte 1 ..... Texte 2.....

Texte 3 ..... Texte 4 .....

c) Cet ordre s'adresse à une personne :

« Descends de l'échelle ! »

- Comment donnerais-tu cet ordre si tu t'adressais à plusieurs personnes ?

.....

d) Une erreur s'est glissée dans ce règlement.

Une injonction n'est pas donnée de la même façon que les autres. Surlignez-la.

Réécrivez-la dans le cadre en accord avec le reste du texte.

- Respectez les pelouses.
- Ne cueillez pas les fleurs.
- Ne donnez pas à manger aux animaux.
- Ne pas s'approcher des cages.
- Respectez les zones de circulation.

**1 - Je retiens :**

Il existe plusieurs façons de donner une injonction.

On peut utiliser :

**Le présent de l'impératif** : coupe les pommes, coupons les pommes, coupez les pommes.

**Le présent de l'indicatif** : tu coupes les pommes.

**Le futur de l'indicatif** : tu couperas les pommes.

**L'infinitif** : couper les pommes.

Mais il existe aussi des expressions injonctives comme stop ! Chut ! Silence !

Dans un même texte, **il ne faut pas mélanger** les différents **temps ou modes** de **l'injonction**.

## **2 - Application :**

Parmi les 8 phrases proposées ci-dessous, soulignez celles qui sont injonctives.

1 - Tu ne tueras point.

2 - A table !

3 - Le chat est un mammifère.

4 - Qu'il fait beau !

5 - Entrer sans fumer.

6 - Si tu te taisais un peu ?

7 - Je sais nager !

8 - Stop !

## **E - REPLACER DES VERBES INJONCTIFS**

### **DANS UN TEXTE.**

#### **- DONNER DU SENS A UN TEXTE.**

**1) Consigne** : Vous allez utiliser un four à micro-ondes pour la première fois. Sur la notice d'utilisation, des verbes injonctifs ont été supprimés.

Retrouvez-les dans la liste des verbes proposés (si vous ne connaissez pas le sens de certains verbes, utilisez le dictionnaire).

Le premier verbe vous aide. Beaucoup de verbes de la liste ne seront bien sûr pas utilisés.

**Verbes** ----- Remplissez Placer Ouvrez Mettre Affichez Découvre  
Vidons Refermer Refermez Buvez Appuyez Cuisez Fermer Assurez Utilisez  
Attends Sélectionnez Régaler Attendez **Notices d'utilisation** -----  
----- 1. Branchez votre appareil. 2.....la porte en  
appuyant sur la touche (4) 3.....l'aliment à cuire dans le four sur le  
plateau (5) 4. N'.....jamais de plat métallique. 5.....la porte.  
6.....-vous qu'elle est bien fermée ; dans le cas contraire, le four ne  
fonctionnerait pas. 7.....le programme à l'aide de la touche (1)  
8.....ensuite le temps de cuisson à l'aide de la minuterie.  
9.....sur la touche départ (3) 10.....la fin de la cuisson avant  
d'ouvrir la porte. 11.....-vous !

## **2) Lecture plaisir**

Des poètes se sont amusés à écrire des modes d'emploi, des recettes, des règlements pour le plaisir des mots. Découvrons quelques -uns de leurs poèmes.

## **3) Pour un art poétique**

Prenez un mot prenez en deux  
N'éveillez pas l'objet qui dort.  
Faites cuire comme des œufs  
Laissez l'objet à son silence.  
Prenez un petit bout de sens  
Être tranquille c'est son sort

Puis un grand morceau d'innocence  
De pauvre chose sans défense  
Faites chauffer à petit feu  
N'éveillez pas l'objet qui dort.  
Au petit feu technique  
Il est méchant quand on l'ennuie.  
Versez la sauce énigmatique  
La descente de lit vous mord.  
Saupoudrez de quelques étoiles  
La porte bat toute la nuit.  
Poivrez et puis mettez les voiles  
Où voulez-vous en venir ?

Claude ROY

A écrire ?

La maison qui s'envole, Gallimard.

Vraiment ? A écrire ?

Raymond QUENEAU

Le chien à la mandoline, Gallimard.

Recette : Comment on fait les tartelettes amandines

« Prenez un toit de vieilles tuiles

Battez, pour qu'ils soient mousseux,

Un peu avant midi.

Quelques œufs ;

Incorporez à leur mousse

Placez tout à côté

Un jus de cédrat choisi ;

Un tilleul déjà grand

Versez-y

Remué par le vent.  
Un bon lait d'amande douce ;  
Mettez de la pâte à flan  
Mettez au-dessus d'eux  
Dans le flanc  
Un ciel de bleu, lavé  
De moules à tartelettes ;  
Par des nuages blancs.  
D'un doigt preste, abricotez

Les côtés ;  
Laissez-les faire.  
Versez goutte à gouttelette  
Regardez-les.  
Votre mousse en ces puits, puis

**Guillevic**

Que ces puits  
Avec, Gallimard.  
Passent au four et, blondines,  
Sortant en gais troupelets,  
Ce sont les tartelettes amandines !  
Edmond ROSTAND, *Cyrano de Bergerac*.

**F - UTILISER ET ECRIRE LES VERBES INJONCTIFS  
A L'IMPERATIF PRESENT.**

1) Observez le texte suivant :

**Pour faire des Maracas,** ----- il te faut : - 2 bouteilles d'un quart de litre - du riz - du papier - de la colle - de la peinture

**Fabrication** ----- 1 - Remplis le quart de tes bouteilles avec le riz. 2 - Découpe des bandes de papier de 2 cm de large. 3 - Enduis-les de colle. 4 - Recouvre et bouche tes bouteilles avec ces bandes. 5 - Peins-les. 6 - Agite la bouteille pour entendre les Maracas.

Ce texte s'adresse à une personne. On la tutoie.

Relevez les verbes injonctifs puis complétez le tableau ci-dessous.

On s'adresse à une personne On s'adresse à plusieurs personnes ou à une seule qu'on vouvoie On s'adresse à plusieurs personnes et on est soi-même concerné. Infinitif et groupe de ce verbe. Exemple : Remplis, Découpe Exemple : Remplissez Exemple : Remplissons Remplir, 2ème groupe

2) Lisez les phrases et barrez les verbes entre parenthèses qui ne conviennent pas.

- a) (Lave - lavons - lavez) - toi les mains avant de passer à table.
- b) (Reviens - revenons- revenez) avec vos cahiers.
- c) (Prends - prenons - prenez) nos valises et partons !
- d) N' (oublie - oublions - oubliez) pas de te préparer.
- e) (Sois - soyons - soyez) attentifs : on nous regarde !

### 1 - Je retiens

Groupe des verbes	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3 -
2ème personne du singulier.	-1ère personne du pluriel.	-2ème personne du pluriel	Découpe Découpons découpez Choisir Choisissons Choisissez Attends Attendons Attendez

Ce mode se conjugue sans pronoms sujets. Les verbes qui finissent par **e** ne prennent pas le **s**.

Exemple : Tu cueilles une fleur (indicatif présent).

Cueille une fleur (impératif présent).

\*Dans certains cas, il faut faire la liaison : **Manges-en ! Vas-y ! Penses-y !**

\*Certains verbes sont irréguliers.

FaireVouloirSavoirAllerEtreAvoirFais Faisons Faites  
Veuille Veillons  
Veillez Sache Sachons Sachez Va Allons Allez Sois Soyons Soyez  
Aie  
Ayons Ayez

## 2 - Applications

a) Mettez les phrases impératives suivantes à la deuxième personne du singulier :

- Buvez du jus de fruits. ....

- Laissez le chat tranquille. ....

- Faites ce que je vous demande  
.....

- Ne vous salissez pas les mains. ....

**b) Ne confondez pas le présent de l'indicatif et le présent de l'impératif.**

Trouvez la bonne réponse :

- Pourquoi rêv... -tu ? Occup.....-toi de ton travail.

- Regard... -toi dans une glace. Te trouv... -tu bien coiffé(e) ?

- A quelle heure va...-tu au lycée ?

- Donn...-lui un autre exercice.

## G - PRODUCTION D'UN ECRIT INJONCTIF

### 1 - J'explore

a) Lisez le texte suivant :

Osso - Bucco aux oignons

Pour 4 personnes

Temps de préparation : 20 mn.

Temps de cuisson : 2 heures.

### Ingrédients

1 kg de viande de veau coupée en tranche.

½ litre de bouillon.

1 boîte de concentré de tomates.

2 cuillères à soupe de farine.

1 cuillère à soupe d'huile.

4 oignons.

1 zeste de citron râpé.

1 gousse d'ail hachée.

1 bouquet garni.

Sel et poivre.

### Garniture :

1 sachet de 50 g de gruyère râpé.

250 g de spaghettis.

### Préparation :

\* Pelez et hachez les oignons et la gousse d'ail.

\* Assaisonnez et farinez les tranches de viande puis les faire revenir dans une cocotte dans l'huile et le beurre ; ajoutez les oignons.

\* Saupoudrez avec la farine restante et le zeste de citron, bien mélanger.

\* Délayer le concentré de tomates dans le bouillon, versez la préparation dans la cocotte en ajoutant le bouquet garni et l'ail.

\* Couvrez et laissez mijoter 2 heures.

\* A la fin de la cuisson, préchauffez le four thermostat  $\frac{3}{4}$ , placez les tranches de viande dans un plat, nappez-les du jus de cuisson.

- \* Glissez le plat dans le four en le couvrant d'une feuille d'aluminium.
- \* Pendant ce temps, faites cuire les spaghettis dans une casserole d'eau bouillante salée durant 10 minutes, les égoutter.
- \* Servez les spaghettis et le gruyère râpé séparément.

b) Répondez aux questions suivantes :

- 1) A quoi sert ce texte ?
- 2) Où peut-on le trouver ?
- 3) Quel nom lui donneriez-vous ?

c) Parmi les propositions suivantes, quelle est celle que vous retenez pour représenter l'organisation du texte ?:

- 1) Titre.....Informations.....  
Ce qu'il faut faire.....Photo.....
- 2) Nom du plat.....  
Liste des ingrédients .....  
Actions à accomplir .....  
Le plat tel qu'il se présente.....
- 3) Menu..... Ce qu'il faut faire..... Ce qu'il ne faut pas faire..... Liste des plats.....

## 2 - Je manipule

Quel désordre ! Ali, en jouant avec une paire de ciseaux, a découpé la recette en plusieurs morceaux.

Aidez sa mère à recomposer la recette. Utilisez le schéma retenu dans la partie « j'explore ».

Au chocolat

3\* Fais fondre le chocolat et le beurre

**F**

à feu très doux dans une casserole.

4\* Place le séparateur à œuf sur le verre doseur et casse l'œuf au-dessus. Verse le jaune dans la terrine bleue.

5\* Ajoute la moitié du sucre qui te reste (1/4 de dose du verre doseur) et fouette le jaune jusqu'à ce qu'il forme une crème lisse et presque blanche. Pour cela, utilise le batteur comme une fourchette sans utiliser la manivelle.

\*17 biscuits à la cuillère

**C**

\* du sucre (1 dose 1/2 du verre doseur)

\* de l'eau (1 dose 1/2 du verre doseur)

\* 35 g de chocolat

\* 1 œuf.

**E** 6\* Ajoute le beurre et le chocolat fondus et mélange bien.

7\* Verse le blanc d'œuf dans la terrine jaunie et bats ce blanc en neige ferme avec ton batteur. Ajoute le sucre restant et fouette de nouveau.

8\* Incorpore très délicatement le blanc et la crème.

**H** 9\* Verse cette crème dans le moule à charlotte.

10\* Trempe les 5 derniers biscuits dans le sirop et couvre la crème en les serrant les uns contre les autres.

**G**\* Le moule à charlotte

\* La terrine jaune

\* La terrine bleue

\* La cuillère jaune

\* Le batteur

\* Le verre doseur

\* Le séparateur à œuf

\* Une casserole

\* 1 moule a manqué

## **A Charlotte**

1\* Verse dans le moule a manqué l'eau, et une dose de verre doseur de sucre. Conserve le reste du sucre pour la crème. Mélange avec la cuillère jaune jusqu'à ce que le sucre soit fondu.

**D** 2\* Prends 12 biscuits et trempe-les chacun pendant 10 secondes en les tournant dans le sirop. Place-les verticalement dans le moule à charlotte en les pliant en bas, pour que le fond du moule se trouve petit à petit recouvert.

## **B**

\* Photo

### **3 - J'imagine**

1 - Ecrivez la recette contenue dans ce texte en utilisant le schéma trouvé dans la partie « j'explore ». N'oubliez pas, dans la présentation, de faire un dessin.

#### **« Nids d'oiseaux »**

« Avez-vous peu de temps ? Voici une recette dont le temps de préparation est de 10 min. Vos invités n'attendront pas. Bien entendu, il faudra avoir à sa disposition les ingrédients nécessaires. Ils sont peu nombreux et faciles à trouver.

Munissez-vous de la moulinette et hachez très fin : 2 oignons, 60g de persil, 300g de betteraves, 1 verre de câpres.

Renouveler le même travail en hachant très fin 350 g de viande et une boîte d'anchois à l'huile. Vous pourrez réaliser les opérations séparément.

La présentation attisera l'appétit. Prenez 4 assiettes à dessert. Disposez vos hachés en cercles : persil-viande-câpres-oignons-betteraves-anchois-jaune d'œuf (vous en aurez préparé 4 puisque le plat proposé est pour 4 personnes) qui se trouvera au centre. Servez. Chaque invité assaisonnera à son goût.

2 - Application : Présentez la recette de l'un des plats de votre mère. »

#### **4 - J'analyse**

1) Lisez le texte suivant :

##### **Paella valencienne**

**(8 à 10 personnes)**

1 verre de riz par personne

1 poivron rouge

3 verres d'eau par personne

4 tomates

400 grammes de calmar

2 gousses d'ail

200 grammes de seiche

1 verre d'huile

200 grammes de baudroie

3 citrons

200 grammes de langoustines

safran, sel

200 grammes de grosses crevettes

1 livre de moules

##### **Préparation**

a) Faire chauffer l'huile et le sel dans la poêle.

b) Faire revenir les calmars, la seiche, la baudroie et les langoustines. Retirer tous les ingrédients.

c) Dans la même huile, ajouter la tomate coupée et l'ail haché. Ajouter une pincée de sucre, pour neutraliser l'acidité des tomates. Faire revenir jusqu'à ce que toute l'eau se soit évaporée.



## Un texte à consignes est un texte...\*

Titre du texte\* qui a un titre ; \* qui est une suite d'action à réaliser ; \* qui indique l'ordre à suivre ; \* dont l'ordre à suivre est indiqué par de « petits mots » ; \*qui permet de passer d'une liste de parties (ingrédients, matériels...) à un tout bien construit indiqué par le titre ; \* dont les verbes sont conjugués pour donner des ordres ; \* dont les verbes sont des verbes d'action (pour faire faire) ; \* dont les phrases sont courtes.

2. Ecrivez un règlement de vie collective (lycée - famille - société nationale, etc.) en utilisant une suite d'ordres.

### 7 - J'écris

**Ecrivez une règle de jeu à partir des éléments proposés :**

Effectif : 10 + 1 voleurs.

Matériel : 1 foulard noué (la pomme).

Règle : sortir la pomme du cercle sans se faire trouver par le gardien.

Titre: Le voleur de pommes.

### 8 - J'améliore mon texte

**a)** A l'aide de la grille proposée ci-dessous, relisez votre texte. Répondez par **Oui** ou **Non**.

1. J'ai présenté les actions à réaliser dans l'ordre chronologique. 2. Je n'ai pas oublié des informations importantes. 3. J'ai utilisé des « petits mots » pour introduire l'ordre chronologique. 4. Les verbes utilisés sont des verbes d'action (pour faire faire) 5. J'ai bien précisé comment débute et

se termine le jeu. 6. J'ai utilisé tout au long du texte le même temps verbal : impératif ou infinitif. 7. J'ai utilisé des phrases courtes. 8. Je suis sûr que les actions proposées sont possibles, que le jeu peut se pratiquer. **Oui Non**

**b)** Réécrivez votre texte en tenant compte des remarques faites lors de l'utilisation de la grille de relecture.

## **SEQUENCE 3**

### **ECRIRE**

### **POUR RACONTER LE CONTE**

## **Objectifs et compétences :**

- Réactiver les notions d'analyse littéraire.
- Découvrir les spécificités du genre.
- Ecrire un conte en respectant les contraintes du genre.

## **A- Découvrir la structure du conte**

### **1) Lisez le conte suivant :**

« La Belle au bois dormant »

« Il y avait autrefois un roi et une reine qui disaient chaque jour : « Ah, que ne pouvons-nous avoir un enfant ! » et jamais il ne leur en venait.

Or, un jour que la reine était au bain, une grenouille sortit de l'eau, vint à terre et lui dit : « Ton souhait va être exaucé, avant qu'un an ne soit écoulé tu mettras une fille au monde. »

Ce que la grenouille avait dit s'accomplit et la reine eut une fille si jolie que le roi ne put se tenir de joie et donna une grande fête.

Il n'y invita pas seulement ses parents, amis et connaissances, mais aussi les sages-femmes, afin qu'elles fussent propices et favorables à son enfant.

Il y en avait treize dans tout le royaume, mais, comme il ne possédait que douze assiettes d'or dans lesquelles les faire manger, il y en eut une qui dut rester chez elle. La fête fut célébrée en grande pompe et, quand elle fut finie, les sages-femmes firent à l'enfant leurs dons merveilleux. L'une lui donna la vertu, l'autre la beauté et la troisième la richesse, et il en fut ainsi de tout ce qu'on peut désirer dans le monde. Onze d'entre elles venaient de prononcer leurs formules magiques quand la treizième entra soudain. Elle voulait se venger de n'être pas invitée et, sans salut ou même un regard pour personne, elle s'écria à haute voix : « Dans sa quinzième année, la princesse se piquera avec un fuseau et tombera

morte. » Puis, sans dire un mot de plus, elle fit demi-tour et quitta la salle. Tous étaient effrayés ; alors la douzième, qui avait encore un vœu à faire, s'avança et, comme elle ne pouvait pas annuler le mauvais sort, mais seulement l'adoucir, elle dit : « Ce n'est pas dans la mort que la princesse tombera, mais dans un profond sommeil de cent ans ». Le roi, qui aurait bien voulu préserver son enfant chérie du malheur, fit publier l'ordre de brûler tous les fuseaux du royaume.

Cependant, les dons des sages-femmes s'accomplissaient, car la fillette était si belle, modeste, aimable et intelligente que tous ceux qui la voyaient ne pouvaient s'empêcher de l'aimer.

Or, il advint, juste le jour de ses quinze ans, que le roi et la reine s'absentèrent et que la jeune fille resta seule au château.

Alors, elle se promena partout, visita salles et chambres à son gré, et finit par arriver ainsi devant un vieux donjon. Elle gravit l'étroit escalier en colimaçon et se trouva devant une petite porte. Il y avait une clé rouillée dans la serrure, et comme elle tournait, la porte s'ouvrit, et voici que dans un petit galetas une vieille femme était assise, qui filait activement son lin avec son fuseau.

- Bonjour, petite mère, dit la fille du roi, que fais-tu là ?

- Je file, dit la vieille en hochant la tête.

- Qu'est-ce donc que cette chose qui sautille si joyeusement ? dit la jeune fille.

Elle prit le fuseau et voulut filer à son tour. Mais à peine y eut-elle touché que la sentence magique s'accomplit et qu'elle se piqua le doigt.

Or, à l'instant où elle sentit la piqûre, elle tomba sur le lit qui se trouvait là, et resta plongée dans un mauvais sommeil.

Et ce sommeil se propagea à tout le château. Le roi et la reine, qui revenaient justement et entraient dans la salle, commencèrent à s'endormir et toute leur suite avec eux. Alors les chevaux s'endormirent aussi dans l'écurie, les chiens dans la cour, les pigeons sur le toit, les mouches sur le mur, le feu lui-même, qui flambait dans l'âtre, se tut et s'endormit, le rôti cessa de rissoler et le cuisiner, qui

s'apprêtait à tirer le marmiton par les cheveux parce qu'il avait commis une bévue, le lâcha et dormit. Et le vent tomba, et sur les arbres devant le château pas une petite feuille ne continua à bouger.

Or, tout autour du château, une haie d'épines commença à pousser, qui grandit d'année en année et finalement entoura tout le château et s'éleva même plus haut que lui, si bien qu'on ne pouvait plus rien en voir, pas même la girouette sur le toit.

Cependant, la légende de la Belle au bois dormant se répandait dans le pays, car c'est ainsi qu'on appelait la princesse, si bien que, de temps en temps, il venait des fils de roi qui tentaient de pénétrer dans le château à travers la haie. Mais ils ne le pouvaient pas car les épines se tenaient aussi solidement que si elles avaient eu des mains, et les jeunes gens y restaient sans pouvoir se dégager et périssaient d'une mort lamentable. Au bout de longues, longues années, un prince passa de nouveau par le pays et il entendit un vieillard raconter que, derrière les haies d'épines, il y avait un château où une princesse d'une beauté merveilleuse, nommée la Belle au bois dormant, dormait depuis déjà cent ans, et qu'avec elle dormaient le roi, la reine et toute la cour. Il tenait aussi de son grand-père que beaucoup de fils de roi étaient déjà venus pour essayer de passer à travers la haie, mais qu'ils y étaient restés accrochés et avaient péri d'une triste mort.

Alors le jeune homme dit : « Je n'ai pas peur, je veux y aller et voir la Belle au bois dormant ».

Le bon vieux eut bon de le lui déconseiller, il ne voulut rien entendre. Or, les cent ans étaient justement écoulés et le jour était venu où la Belle devait se réveiller. Et quand le prince s'approcha de la haie d'épines, il ne trouva rien que de grandes et belles fleurs qui s'ouvrirent d'elles-mêmes, le laissèrent passer sans dommage et se refermèrent en formant une haie derrière lui.

Dans la cour du château, les chevaux et les chiens de chasse tachetés étaient couchés et dormaient, les pigeons perchés sur le toit avaient caché leur petite

tête sous leur aile. Et quand il entra dans la maison, les mouches dormaient sur les murs, dans la cuisine le maître queux faisait toujours le geste d'empoigner le marmiton et la servante était encore assise devant la poule noire qu'elle s'apprêtait à plumer ; dans la grande salle, il vit toute la cour couchée et dormant, et en haut, le roi et la reine étendus près du trône.

Alors, il arriva au donjon et ouvrit la porte du petit galetas où la Belle était endormie. Elle était là, si jolie qu'il ne pouvait détacher d'elle ses regards et, se baissant, il lui donna un baiser.

A peine l'eut-il effleurée de son baiser que la Belle au bois dormant ouvrit les yeux, se réveilla et le regarda d'un air tout à fait affable. Alors, ils descendirent ensemble et le roi se réveilla ainsi que la reine et toute la cour ; ils se regardèrent en ouvrant de grands yeux. Dans la cour, les chevaux se levèrent et se secouèrent, les chiens de chasse sautèrent et remuèrent la queue, les pigeons du toit sortirent leur tête de dessous leur aile, regardèrent autour d'eux et prirent leur vol vers les champs. Les mouches continuèrent à marcher sur les murs, le feu dans la cuisine reprit, flamba et fit cuire le repas. Le rôti se remit à rissoler : et le cuisinier donna au marmiton une gifle qui le fit crier. La servante finit de plumer le poulet.

Alors les noces du prince et de la Belle furent célébrées en grande pompe et ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours ».

GRIMM, *Contes*

a) Voici trois propositions reprenant **le début** de ce conte ou **situation initiale\***.

Une seule de ces propositions correspond à l'histoire que vous avez lue. Laquelle ?

a) Un roi et une reine ne pouvaient pas avoir d'enfants. Un jour, ils rencontrèrent une grenouille qui, un an plus tard, se changea en bébé. Le

roi et la reine, fous de joie, organisèrent une grande fête et invitèrent douze sages-femmes.

b) Un roi et une reine ne pouvaient pas avoir d'enfants. Un jour, une grenouille leur annonça qu'ils auraient bientôt une fille. L'enfant naquit un an plus tard. Une grande fête fut donnée et douze sages-femmes furent invitées.

c) Un roi et une reine ne pouvaient pas avoir d'enfants. Un jour, une grenouille leur annonça qu'un bébé naîtra l'année suivante. Quand l'enfant arriva, ce fut une grande joie. Une grande fête fut organisée et toutes les sages-femmes du royaume furent invitées.

b) Dans ce conte, un personnage va **s'opposer** au grand bonheur du roi et de la reine.

Qui est-ce ? .....

c) Quel événement a perturbé la vie du royaume ? Cochez la bonne réponse.

Une sage-femme perd une assiette en or.

Une sage-femme jette un mauvais sort à la princesse.

Une sage-femme meurt.

d) Un personnage va aussitôt **aider** la princesse. Il dit : « Ce n'est pas dans la mort que la princesse tombera mais dans un profond sommeil de cent ans. »

Qui est-ce ? .....

Un deuxième événement **perturbe** la vie de la princesse.

Quel est ce deuxième événement ?.....

e) Qui va sauver la princesse ?.....

De quelle façon ? .....

Retrouvez la phrase dans le texte:

.....(ligne..... )

f) **La situation finale** termine le conte.

Recopiez **la dernière** phrase du conte.

.....

### 1 - Je retiens :

Dans un conte\*, il y a plusieurs étapes :

- **La situation initiale\*** : le lecteur ou l'auditeur apprend **où** et **quand** se passe l'histoire, il découvre **les personnages\*** et se plonge dans une atmosphère particulière.

- **Les événements** : un **élément perturbateur** \* vient modifier la vie des personnages, quelque chose vient rompre ce qui aurait dû normalement se passer. Pour triompher de l'obstacle ainsi créé, le héros rencontre des gens qui vont l'aider (on les appelle les adjuvants) ou des gens qui vont s'opposer à lui (on les appelle les opposants).

Il peut y avoir plusieurs éléments perturbateurs. On parlera de **résolution** lorsque l'obstacle est surmonté.

- **La situation finale\*** : elle termine le conte, c'est la fin de l'aventure, on y apprend ce que deviennent les personnages.

### 2 - Applications:

Voici les événements du conte que vous venez de lire : « La Belle au bois dormant ». Reproduisez le tableau ci-dessous et recopiez les événements selon leur place dans le déroulement du conte.

- a) La princesse se pique le doigt avec un fuseau.
- b) Une grenouille annonce la naissance de la princesse.
- c) Le prince épouse la princesse.
- d) Le roi et la reine ne peuvent pas avoir d'enfants.
- e) Une sage-femme jette un sort à la princesse.
- f) Le prince embrasse la princesse.

**Situation initiale** : **Événements** : **éléments perturbateurs,**  
**résolution** **Situation finale**

2) Voici cinq phrases tirées de différents contes. Précisez, en utilisant les chiffres 1, 2, 3, si elles appartiennent à une situation initiale (1), à la suite des événements (2) ou à une situation finale (3).

- N°..... : Il remercia le père Noël qui promit de ne plus jamais l'oublier.
- N°..... : Il rencontra une petite belette dont la patte était cassée.
- N°..... : Dans un pays très froid vivait un petit garçon du nom de Yoriko.
- N°..... : C'était un homme très puissant mais mal aimé dans le pays car il était méchant.
- N°..... : Il prit la coupe en or et la jeta dans le ravin.

**B - Utiliser et différencier les homonymes :**

- comte, conte, compte.
- Connaître le sens de quelques expressions contenant le mot compte.
- Utiliser le dictionnaire pour y trouver le sens d'un mot, d'une expression.

1) Lisez les trois phrases suivantes et surlignez les mots qui se ressemblent (ils se lisent de la même façon mais ils ne s'écrivent pas de la même façon) :

a) Avant de s'endormir, Selma écoute un conte que lui lit sa maman.

b) Monsieur le comte vient de vendre son château.

c) Ghizlane compte ses économies : elle voudrait bien s'acheter un livre.

2) Réutilisez ces mots dans les phrases suivantes.

Le banquier demande à son client le numéro de son .....

« Le..... est bon ! », dit le caissier à son client.

Elle nous ..... une drôle d'histoire de troll.

Le .....et le marquis discutent.

« ..... sur moi ! Tu peux avoir confiance ! »

### **Je retiens**

On appelle homonymes \* des mots qui se lisent de la même façon mais qui ne s'écrivent pas de la même façon. Exemple : compte, comte, conte - mère, maire, mer - houx, ou, où, houe.

3) Voici des expressions contenant le mot **compte**.

a) Utilisez votre dictionnaire pour en trouver le sens si vous ne le connaissez pas, puis reliez l'expression et sa signification.

Se rendre compte de... Devenir comptable. S'apercevoir de quelque chose. Ouvrir un compte en banque. Tenir compte de ... Tout compter et calculer. Prendre en considération. Tenir les livres de compte. Compter sur quelqu'un... Avoir confiance en quelqu'un. Compter sur les doigts. Vivre sur le compte de quelqu'un. S'en sortir à bon compte Avoir de la chance. Sortir de l'argent de son compte. Avoir des économies sur son compte.

b) Voici d'autres expressions contenant le mot **compte**. Cherchez-en le sens dans le dictionnaire :

Faire le compte, trouver son compte, faire un compte-rendu, rendre compte, rendre des comptes, ton compte est bon, régler son compte, au bout du compte, je compte faire quelque chose.

### **C - Différencier les verbes descriptifs des verbes narratifs.**

**- Maîtriser l'emploi du passé simple et de l'imparfait de l'indicatif.**

1) Lisez ce début de conte.

« Il était une fois un riche seigneur qui s'était remarié avec une femme très désagréable. Elle avait un caractère épouvantable et ne souriait jamais. Tout le royaume la détestait. Elle avait deux filles qui lui ressemblaient. Le mari avait, de son côté, une fille très belle, très bonne et très douce. L'horrible femme la chargeait de tous les travaux pénibles. De plus, elle devait dormir dans le grenier alors que les deux sœurs occupaient des chambres luxueuses. »

- Soulignez les verbes. A quel temps sont-ils conjugués ?.....

Ces verbes permettent de présenter la situation des personnages. Ils font une sorte d'arrière-plan, comme une scène au théâtre avant que les personnages n'entrent en scène.

2) Lisez la suite du conte :

« Un soir de grand froid, la méchante femme ordonna à la jeune fille d'aller chercher de l'eau au puits. Celle-ci partit donc dans la nuit glaciale, un seau à la main. Elle trébucha trois fois sur des racines et arriva enfin près du puits. Soudain, une fée apparut [...] »

Soulignez les verbes du texte. A quel temps sont-ils conjugués ?  
.....

Ces verbes montrent que les faits se succèdent les uns après les autres, le récit se déroule au premier plan, en devant de scène.

**1 - Je retiens :**

Le passé simple et l'imparfait sont deux temps du passé.

Le passé simple est utilisé pour exprimer des faits successifs ; pour cette raison, il est le temps du récit écrit. Il présente les événements au premier plan.

L'imparfait présente les faits à l'arrière-plan ; pour cette raison, il est souvent employé dans les descriptions.

Exemple : La fée **transforma** en chevaux les souris qui **dormaient** dans la cage.

- **transforma** : Premier plan au passé simple.

- **dormaient** : Arrière-plan à l'imparfait.

\* Rappel de conjugaison :

\* Terminaisons de tous les verbes à l'imparfait de l'indicatif : **ais- ais - ait - ions- iez- aient.**

Attention aux verbes en **ier - yer - gner.**

Plier : nous pli**ions.**

Balayer : nous balay**ions.**

Gagner : nous gagn**ions.**

Terminaisons des verbes au passé simple :

Verbes, premier groupe: **ai - as - a - âmes - âtes - èrent.**

Verbes, 2ème groupe: **is - is - it - îmes - îtes - irent.**

Verbes, 3ème groupe : **is - is - it - îmes - îtes - irent ;**

ou : **us - us - ut - ûmes - ûtes - urent ;**

ou : **ins - ins - int - îmes - îtes - inrent.**

## **2 - Application :**

a) Les verbes du texte ci-dessous sont au présent de l'indicatif.

- D'abord, repérez-les puis entourez ceux qui décrivent le décor.

- Soulignez ensuite ceux qui montrent les actions de Dracula.

- Enfin, écrivez le texte à l'imparfait et au passé simple selon que le verbe est un verbe d'arrière-plan (**faits simultanés**) ou un verbe de premier plan (**faits successifs**).

« La masse sombre du château se dessine à peine dans la nuit. Dracula, le vampire, sort de cette nuit épaisse. La tempête courbe les arbres sur la lande endormie ; la pluie tombe avec violence. Dracula traverse le parc, atteint le château et ouvre lentement la lourde porte de chêne. Les éclairs déchirent le ciel. Au-dehors, la pluie tombe toujours. Alors, le vampire entre dans la chambre de sa future victime. »

b) Conjuguez les verbes suivants à l'imparfait de l'indicatif :

Etre : Nous.....sur le point de partir.

Crier : Vous .....pour attirer son attention.

Vouloir : Ils .....le rencontrer.

Faire : Nous .....confiance aux enfants.

c) Conjuguez les verbes suivants au passé simple de l'indicatif.

• Aller : Ils ..... le trouver pour lui parler.

Venir : Il ..... vers moi et me parla.

Faire : Ils ..... le tour du château avant d'entrer.

Recevoir : Elle ..... le premier prix.

Prendre : Ils ..... le dernier train.

## D - Eviter les répétitions en utilisant des substituts

- Utiliser des substituts : synonymes, pronoms, métaphores.

1) Lisez le texte ci-dessous dont les phrases sont numérotées :

N° 1 : « Mohamed avait décidé de jouer un bon tour à ses amis. »

N° 2 : « Il rendit visite aux uns et aux autres et leur annonça qu'une soucoupe volante venait de se poser sur la colline. »

N° 3 : « Tous se précipitèrent pour voir le mystérieux engin. »

N° 4 : « Arrivés sur place, ils découvrirent que le véhicule spatial n'était rien d'autre que la lune, énorme ce soir-là, d'une incroyable clarté, et qui semble posée sur le sommet de la colline. »

a) Retrouvez dans ce texte les mots qui remplacent les mots donnés ci-dessous :

- Mohamed (phrase n° 2) : .....

- Ses amis (phrase n° 2) : .....

- Mohamed et ses amis (phrase n°3) : .....

- La soucoupe volante (phrase n° 3) : .....

- La soucoupe volante (phrase n°4) : .....

b) Soulignez ceux qui sont des pronoms:.....

2) Lisez cette phrase :

« C'est en ouvrant les yeux que j'aperçus avec horreur cette petite main noire et poilue crispée dans ses cheveux. »

A votre avis, de quoi s'agit-il (mots soulignés) ?

- La main d'un animal bizarre ?

- Une araignée ?

- Une barrette à cheveux ?

## 1 - Je retiens :

Pour éviter les répétitions, on peut remplacer un nom ou un groupe nominal par des substituts qui peuvent être :

- Des pronoms. Exemple : Le chat dort. **Il** ronronne. Ne **le** réveillons pas.
- Des synonymes (un mot qui veut dire la même chose). Exemple : un chat = le matou.
- Des métaphores. Exemple : Alger = la capitale de l'Algérie.

? **Une métaphore est une comparaison, une image** exprimée sans utiliser le mot **comme**.

**Comparaison\***. Exemple : La puce est **comme** un grain de tabac à ressort.

**Métaphore**. Exemple: La puce : Un grain de tabac à ressort (le point commun est l'aspect : un grain noir). Pour qu'il y ait métaphore, il faut un point commun entre les deux éléments associés.

\*Jules Renard (1864-1910) était maître dans l'art de la métaphore. En voici quelques exemples extraits du livre « Histoires naturelles ».

- a) La pintade. Exemple : C'est la bossue de ma cour.
- b) Le ver luisant. Exemple : Cette goutte de lune dans l'herbe.
- c) L'araignée. Exemple : Une petite main noire et poilue crispée sur des cheveux.
- e) La puce. Exemple : Un grain de tabac à ressort.
- f) Le papillon. Exemple : Ce billet doux plié en deux cherche une adresse de fleur.

? **Des mots qui ont un sens très proches sont des synonymes**. Exemple : Casser, briser, rompre sont des verbes synonymes.

**2 - Application** : Cherchez d'autres métaphores pour désigner des animaux :

- Le lion,.....de la forêt.
- Le perroquet.....
- Le hérisson, une boule de .....

## **E - Production d'écrits**

- Ecrire pour raconter un conte.
- Ecrire un conte en respectant les contraintes du genre.

### **1 - J'explore :**

Lisez le conte suivant :

#### « Les trois plumes »

« Il était une fois un roi qui avait trois fils : deux étaient intelligents et instruits, alors que le troisième ne parlait guère : il était simple d'esprit et tout le monde l'appelait le simplet. Le roi, en vieillissant, sentant ses forces décliner \* et songeant à sa mort, ne savait pas auquel de ses trois fils il devait laisser le royaume en héritage. Il leur dit à chacun :

« Partez, et celui de vous trois qui me rapportera le plus fin tapis ce sera lui le roi après ma mort ».

Afin d'éviter toute dispute et toute contestation entre ses fils, il les conduisit lui-même tous les trois devant la porte du château, où il leur dit :

« Je vais souffler trois plumes en l'air, une pour chacun de vous, et dans la direction que sa plume aura prise, chacun de vous ira. » La première plume s'envola vers l'est, la seconde vers l'ouest, et la troisième resta entre les deux et ne vola pas loin, retombant presque tout de suite par terre. L'un des frères partit donc à droite, l'autre à gauche, non sans se moquer du simplet qui devait rester où sa plume était retombée, c'est-à-dire tout près.

Le simplet alla s'asseoir à côté de sa plume, et il se sentait bien triste. Mais voilà tout à coup qu'il s'aperçut de l'existence d'une trappe, juste à côté de la plume ; il leva cette trappe, découvrit un escalier et descendit les marches sous la terre. En

bas, il arriva devant une seconde porte et frappa. Il entendit une voix à l'intérieur qui criait :

« Mademoiselle la rainette,  
Petite grenouille verte,  
Fille de race grenouillère,  
Grenouillante gambette,  
Va vite voir qui est dehors ! »

La porte s'ouvrit et il vit une grosse grasse grenouille entourée de tout un monde de petites grenouilles sautillantes. La grosse grenouille lui demanda quel était son désir.

« J'aimerais bien le plus beau et le plus fin tapis », dit-il.

La grosse appela une petite rainette et lui dit :

« Mademoiselle la rainette,  
Petite grenouille verte,  
Fille de race grenouillère,  
Grenouillante gambette,  
Apporte-moi la grosse boîte. »

La jeune grenouille alla chercher la boîte, et la grosse mère l'ouvrit pour remettre au simplet le fin tapis qui s'y trouvait : mais un tapis si merveilleusement fin qu'on n'en pouvait plus tisser un pareil en haut, dans le monde. Il remercia la grenouille et remonta sur terre.

Les deux autres frères étaient convaincus que leur cadet, qu'ils tenaient pour un complet idiot, ne trouverait rien de rien et ne pourrait rien apporter.

« A quoi bon nous fatiguer à chercher ? », se dirent-ils ; et ils se contentèrent d'enlever à la première bergère qu'ils rencontrèrent des tissus grossiers qu'elle avait sur le corps pour revenir au château les apporter à leur père. Au même moment le Simplet revenait lui aussi, apportant son superbe tapis.

Le roi, en le voyant, fut tout étonné.

« Selon la stricte justice », dit-il, « le royaume devrait revenir au cadet ». Mais les deux autres ne laissèrent pas de repos à leur père, lui disant qu'il était tout à fait impossible que le Simplet, qui ne comprenait rien à rien, devînt le roi, et qu'il fallait imposer une nouvelle condition. Ils insistèrent tellement que le père y consentit.

« Deviendra roi celui qui me rapportera la plus belle bague », dit-il.

Il descendit avec ses trois fils devant la porte du château, souffla les trois plumes qui s'envolèrent comme la première fois : l'une vers l'est, l'autre vers l'ouest et la troisième entre les deux, volant à peine pour aller de nouveau tomber à côté de la trappe. Les deux aînés partirent donc à droite et à gauche, et le Simplet alla devant lui, ouvrit la trappe et descendit vers la grosse grenouille, lui disant cette fois qu'il avait besoin de la plus belle bague. La grosse grenouille se fit apporter la boîte et en sortit une bague, qu'elle lui remit : une bague étincelante de pierres rares, si belle et si finement montée qu'aucun orfèvre sur la terre n'en pourrait travailler une pareille.

A l'idée que leur Simplet de frère eût à chercher un anneau d'or, les deux aînés se moquèrent et se rirent, estimant une fois de plus qu'il n'était pas utile qu'ils se fatiguassent à chercher. Ils se contentèrent d'arracher les vieux clous d'une vieille jante de roue à une vieille charrette, et apportèrent chacun son clou au roi, leur père. Mais le Simplet vint et lui donna la bague d'or où scintillaient les feux des pierres précieuses, et le roi déclara cette fois encore que le royaume lui revenait de droit.

Les deux aînés ne cessèrent de tracasser, de tourmenter leur père pour qu'il imposât une troisième condition ; le roi finit par y consentir et promit le royaume à celui qui reviendrait avec la femme la plus belle. Il souffla les trois plumes, qui s'envolèrent exactement comme les fois précédentes.

Le Simplet ne s'embarrassa de rien et ne fit ni une ni deux, mais descendit tout droit chez grosse grenouille à laquelle il dit :

- Il faut que je revienne avec la plus belle femme au château.

- Hé, comme tu y vas ! s'exclama la grosse grenouille. La femme la plus belle ? Mais je ne l'ai pas comme cela, sous la main ! Attends seulement un peu : tu l'auras tout de même !

Elle lui donna une carotte creusée, à laquelle six petites souris étaient attelées.

- Qu'est-ce que je vais faire ? demanda le Simplet tout éberlué et tout triste.

- Tu n'as qu'à y installer l'une de mes petites rainettes, répondit la grosse mère grenouille.

Il ne choisit pas mais attrapa dans le cercle la première venue et la mit dans la carotte creusée. A peine y fut-elle, qu'elle se transforma et devint une merveilleuse demoiselle ; la carotte était un carrosse, et les six petites souris de magnifiques chevaux. Le Simplet embrassa la belle, fouetta les chevaux et arriva devant le roi.

Ses frères, pendant ce temps, ne s'étaient donné aucun mal, se contentant de ramener avec eux les deux premières paysannes venues. « Elles seront toujours plus belles que la femme qu'il pourra trouver ! », se dirent-ils. Mais quand le roi les vit, ce fut pour leur dire que le royaume reviendrait à leur cadet.

Ils ne voulurent toujours rien entendre et fatiguèrent les oreilles du roi à lui répéter : « Nous ne pouvons pas admettre que le Simplet devienne roi ! » Ils voulaient une nouvelle épreuve entre les femmes.

« Qu'elles sautent à travers le lustre suspendu au milieu de la salle, dirent-ils, et que la préférence aille à celui qui aura amené la plus capable ».

C'était un grand anneau de fer, suspendu assez haut, et ils pensaient que les paysannes seraient assez fortes pour cet exercice, tandis que la belle demoiselle s'y romprait les os. Le roi céda une fois de plus à leurs instances, et les deux paysannes sautèrent, réussissant l'une et l'autre à passer dans le cercle ; mais toutes les deux retombèrent si lourdement et si maladroitement qu'elles se cassèrent bras et jambes, aussi gros et tout épais qu'ils fussent.

Alors ce fut le tour de la belle demoiselle du Simplet, qui sauta elle aussi, mais avec toute la grâce et la légèreté d'une biche, à travers le gros anneau de fer. Il

ne pouvait plus y avoir de résistance ni d'opposition après cela ; et ce fut ainsi qu'il hérita de la couronne et qu'il régna longtemps dans sa sagesse.

GRIMM, *Les trois plumes et douze autres contes*.

Editions Gallimard

a) Quelle expression marque le début du conte ?

Citez d'autres expressions qui peuvent débiter un conte.

b) Quel est le problème qui se pose au roi au début du conte et qu'il faut résoudre ?

c) Quel est le héros du conte ? Que savez-vous de lui au début du conte ?  
Et à la fin ?

d) Quels sont les autres personnages et que savez-vous d'eux au début du conte ? Et à la fin ?

e) Citez les différentes épreuves subies par le héros pour résoudre problème posé.

f) Je prolonge :

Faites la même exploration du conte « Le briquet » d'Andersen.

## 2 - Je résume :

1) En utilisant les éléments proposés, résumez le conte «Les trois plumes ».

Situation initiale : Il était une fois.....

.....

.....

.....

Élément déclencheur: Le vieux roi souffla.....

.....

.....  
.....

- Epreuves : 1.....  
2.....  
3.....  
4 .....

Situation finale :

.....  
.....  
.....

2) Je prolonge :

- Faites le même travail à partir d'un conte de votre choix.

**3 - J'imagine**

a) Le conte se termine à : « Au même moment, le Simplet revenait lui aussi, apportant son superbe tapis. Le roi, en le voyant, fut étonné. »

Imaginez la fin du conte. N'oubliez pas de bien préciser ce que deviendraient le roi et les deux frères.

b) Recherchez dans différents contes l'événement qui déclenche toute l'histoire.

**4 - J'analyse**

a) Relevez les différents temps verbaux utilisés dans le texte « Les trois plumes ». Donnez pour chacun d'eux quelques exemples.

b) Conjuguez les verbes de cet extrait au temps qui convient.

Il (descendre)..... avec ses trois fils devant la porte du château,  
(souffler)..... Les trois plumes qui (s'envoler).....

Les deux aînés (partir) ..... donc à droite et à gauche et le Simplet (aller).....devant lui, (lever)..... la trappe et (descendre)..... vers la grosse grenouille.

c) Dans les phrases suivantes, remplacez le mot souligné par le nom du personnage.

\* Il les conduisit lui-même tous les trois devant la porte du château.

(Il ..... les .....).

\* Il vit une grosse grenouille ( .....).

\* La grosse grenouille appela une petite rainette et lui dit (.....).

\* Ils se contentèrent d'arracher les clous d'une vieille jante (.....).

\* Il régna longtemps dans sa sagesse (.....).

d) Dans le texte « Le briquet » d'Andersen, relevez l'ensemble des personnages et classez-les en deux catégories : ceux qui aident le soldat et ceux qui s'opposent à lui.

## **5 - Je construis mes outils**

a) Ecrire un conte c'est :

Recherchez dans les contes étudiés où se trouvent les réponses aux différentes propositions. Notez-les dans le tableau.

## **Ecrire un conte c'est...**

J'ai trouvé la réponse Titre du texte..... ligne.....\* débiter par une formule comme : « Il était une fois... » ou « En ce temps-là » ; \* introduire dans le texte un événement qui déclenche les actions ;\* proposer une situation finale qui nous dit ce que sont devenus les principaux personnages.\* Présenter un héros que l'on retrouve tout au long du texte ;\* désigner les personnages de différentes façons ; \* préciser le rôle des différents personnages : aides ou opposants du héros ;\* écrire à l'imparfait et au passé simple ;\* donner un titre

b) Ajoutez dans cette liste les propositions absentes et qui vous paraissent importantes.

### **6 - J'écris**

a) Lisez le texte suivant

« Le briquet »  
(Christian ANDERSEN)

« Il vint un soldat qui marchait au pas cadencé sur la route : Une, deux ! Une, deux ! Il avait son sac d'ordonnance sur le dos et un sabre à son côté, car il avait été à la guerre, et il rentrait chez lui. Et il rencontra une vieille sorcière sur la route : elle était affreuse, sa lèvre inférieure lui pendait jusque sur la poitrine.

Elle dit :

- Bonsoir, soldat ! Comme tu as un grand sac et un beau sabre, tu es un vrai soldat ! Tu vas avoir autant d'argent que tu voudras !

- Merci, vieille sorcière, dit le soldat.

- Vois-tu ce grand arbre ? dit la sorcière, montrant l'arbre qui était près d'eux. Il est tout à fait creux en dedans. Tu grimperas au sommet, tu verras un trou, dans

lequel tu pourras te laisser glisser au fond de l'arbre. Je t'attacherai une corde autour de la taille, afin de pouvoir te remonter, quand tu m'appelleras.

- Qu'est-ce que je ferai au fond de l'arbre ? demanda le soldat.

- Tu rapporteras de l'argent, dit la sorcière. Sache que lorsque tu seras descendu, tu seras dans un grand couloir qui est très clair, car plus de cent lampes y brûlent. Et tu verras trois portes. Tu pourras les ouvrir, la clef est dessus. Si tu entres dans la première chambre, tu verras au milieu du plancher une grande caisse ; un chien est assis dessus ; il a des yeux grands comme des tasses de thé, mais ne te soucie pas de ça ! Je te donne mon tablier, ouvre la caisse, et prends autant de pièces que tu voudras. Elles sont toutes en cuivre. Mais si tu préfères de l'argent, tu iras dans la chambre suivante ; là est assis un chien qui a des yeux grands comme des roues de moulin, mais ne te soucie pas de ça, pose-le sur mon tablier et prends de l'argent. Et si tu veux avoir de l'or, tu peux aussi en avoir, et autant que tu pourras en porter, en allant dans la troisième chambre. Seulement, le chien qui est assis là sur la caisse a deux yeux qui sont grands chacun comme une tour ronde. C'est un vrai chien, tu peux me croire, mais ne te soucie pas de tout de ça. Pose-le simplement sur mon tablier, il ne te fera rien, et prends dans la caisse d'or autant d'or que tu voudras.

- Ce n'est pas mauvais, ça ! dit le soldat. Mais qu'est-ce que je donnerai, vieille sorcière ? Car tu veux avoir aussi quelque chose, je suppose !

- Non, je ne veux pas avoir un sou, dit la sorcière. Tu prendras seulement pour moi un vieux briquet, que ma grand-mère a oublié, la dernière fois qu'elle est descendue là.

- Eh bien, mets-moi la corde autour de la taille, dit le soldat.

- La voici, dit la sorcière, et voilà mon tablier à carreaux bleus. Et le soldat grimpa dans l'arbre, se laissa tomber dans le trou, et se trouva, comme l'avait dit la sorcière, dans le grand couloir où brûlaient des centaines de lampes.

Il ouvrit alors la première porte. Aïe ! Le chien était assis là, et le fixait avec des yeux grands comme des tasses de thé.

- Tu es un bon garçon, dit le soldat : il le posa sur le tablier de la sorcière, et prit autant de pièces de cuivre que sa poche pouvait en contenir, puis ferma la caisse, remit le chien en place, et entra dans la seconde chambre. Ouh ! Là était assis le chien aux yeux grands comme des roues de moulin.

- Tu ne devrais pas tant me regarder, dit le soldat, tu pourrais en avoir mal aux yeux, et il posa le chien sur le tablier de la sorcière, mais lorsqu'il vit les nombreuses pièces d'argent dans la caisse, il jeta bien vite toute la monnaie de cuivre qu'il avait, et remplit sa poche et son sac avec l'argent seul. Et il entra dans la troisième chambre.

Non, c'était affreux ! Le chien y avait réellement des yeux grands comme des tours rondes, et ils lui tournaient dans la tête comme des roues.

- Bonsoir, dit le soldat, et il porta la main à son képi, car il n'avait jamais vu un chien pareil ; mais lorsqu'il l'eut un peu regardé, il se dit que c'était assez, il le descendit sur le plancher, et ouvrit la caisse, non, sapristi ! Quelle quantité d'or ! Il pourrait acheter avec ça tout Copenhague\*(1) et les cochons en sucre des pâtisseries, tous les soldats de plomb ; les fouets et les chevaux à bascule ! Oui, c'était une richesse !

Alors le soldat jeta bien vite toutes les pièces d'argent dont il avait rempli ses poches, le sac, le képi et les chaussures furent remplis, si bien qu'il pouvait à peine marcher. Ah, il en avait de l'argent ! Il remit le chien sur la caisse, ferma la porte et cria dans le tronc d'arbre : « remonte-moi maintenant, vieille sorcière. C'est vrai, dit le soldat, je l'avais oublié », et il alla le prendre.

La sorcière le remonta, et il fut de nouveau sur la route, les poches, le sac, les souliers et le képi pleins de pièces d'or.

- Qu'est-ce que tu veux faire de ton briquet ? demanda le soldat.

- Ça ne te regarde pas, dit la sorcière, tu as de l'argent maintenant Donne-moi seulement le briquet.

- Tatata ! dit le soldat. Veux-tu me dire tout de suite ce que tu veux en faire, ou bien je tire mon sabre et je te coupe la tête !

- Non, dit la sorcière.

Et le soldat lui coupa la tête. Elle était par terre de tout son long. Mais il serra tout l'argent dans son tablier, qu'il mit comme un paquet sur son dos, fourra le briquet dans sa poche, et alla droit à la ville.

C'était une belle ville, et il descendit dans la plus belle auberge, demanda les plus belles chambres et les plats qu'il aimait le mieux, car maintenant il était riche, puisqu'il avait tant d'argent.

Le garçon qui devait cirer ses souliers trouvait bien qu'un monsieur si riche avait de drôles de vieux souliers, mais le soldat ne s'en était pas encore acheté de neufs ; le lendemain, il eut des souliers pour marcher, et des vêtements superbes. Il était devenu un monsieur élégant, et on lui parla de tout ce qu'il y avait de beau dans la ville, et du roi, et on lui dit combien était gracieuse la princesse, fille du roi.

- Où peut-on la voir ? demanda le soldat.

- On ne peut pas du tout la voir, répondait-on toujours, elle habite un grand château de cuivre avec tant de murs et de tours ! Nul autre que le roi n'a ses entrées libres chez elle, parce qu'il a été prédit qu'elle épousera un simple soldat, et le roi ne veut pas de ça.

« Je voudrais bien la voir », se dit le soldat, mais c'était tout à fait impossible.

Et il vécut gaiement, alla au théâtre, roula en voiture dans les jardins du roi, donna aux pauvres beaucoup d'argent, très gentiment, il savait bien par ses souvenirs d'autrefois combien les pauvres ont de peine à posséder quelques sous. Il était riche, et bien habillé, il eut alors de nombreux amis qui disaient tous qu'il était un charmant homme et un vrai gentilhomme, et cela lui faisait plaisir. Mais comme il dépensait de l'argent tous les jours et n'en gagnait pas du tout, il finit par n'avoir plus que deux skillings\*(1), et dut quitter les belles chambres qu'il avait habitées, et alla loger dans une toute petite pièce sous le toit, broser lui-même ses souliers, les rapiécer avec l'aiguille à repriser, et aucun de ses amis ne vint le voir, parce qu'il avait trop d'étages à monter.

C'était un soir tout à fait sombre et il ne pouvait même pas s'acheter une chandelle quand il se rappela qu'il avait un petit bout de chandelle avec le briquet qu'il avait pris dans l'arbre creux où la sorcière l'avait aidé à descendre. Il sortit le briquet et fit jaillir des étincelles du silex, la porte s'ouvrit brusquement, et le chien qui avait des yeux grands comme des tasses à thé, et qu'il avait vu au fond de l'arbre, fut devant lui, et dit :

- Qu'ordonne mon maître ?

- Qu'est-ce que c'est, dit le soldat ? Voilà un drôle de briquet, si je peux avoir ainsi ce que je veux ! Procure-moi de l'argent, dit-il, au chien. Et houp ! Le voilà parti ! Et houp ! Le voilà revenu ! Et il tient dans sa gueule une bourse pleine de billons.

Le soldat savait désormais quel délicieux briquet c'était. S'il le battait une fois arrivait le chien qui était assis sur la caisse aux pièces de cuivre. S'il le battait deux fois, arrivait celui qui avait la monnaie d'argent. Et s'il le battait trois fois, arrivait celui qui avait de l'or. Le soldat retourna dans les belles chambres, mit ses bons vêtements, et ses amis le reconnurent tout de suite et ils eurent beaucoup d'affection pour lui.

Et il se dit un jour : « C'est tout de même drôle que l'on ne puisse pas voir la princesse ! Il paraît qu'elle est charmante, à ce qu'ils disent tous. Mais à quoi bon, si elle doit indéfiniment rester dans le grand château de cuivre aux nombreuses tours ! Où est mon briquet ? »

Et il battit le briquet, et houp ! Le chien aux yeux grands comme des tasses à thé fut là.

« C'est vrai qu'on est au milieu de la nuit, dit le soldat, mais je voudrais tant voir la princesse, rien qu'un instant ! »

Le chien fut aussitôt dehors, et avant que le soldat eût le temps d'y penser, il le vit de retour avec la princesse, elle était couchée sur le dos du chien et dormait, et elle était si gracieuse que chacun pouvait voir que c'était une vraie princesse ; le soldat ne put y tenir ni s'empêcher de lui donner un baiser, car il était un vrai

soldat. Le chien courut ramener la princesse, mais lorsque vint le matin, comme le roi et la reine lui offraient le thé, la princesse dit qu'elle avait eu cette nuit un rêve singulier, où il y avait un chien et un soldat. Elle avait chevauché sur le chien et le soldat lui avait donné un baiser.

« Voilà vraiment une belle histoire ! », dit la reine.

Une des vieilles dames de la Cour dut alors veiller près du lit de la princesse, pour voir si c'était réellement un rêve, ou savoir ce que c'était.

Le soldat éprouvait un terrible désir de revoir la gracieuse princesse et le chien revint la nuit, la prit et courut de toutes ses forces, mais la vieille dame de la Cour mit des bottes hautes, et courut aussi vite derrière lui ; et lorsqu'elle les vit disparaître dans une grande maison, elle se dit : « Je sais maintenant où c'est », et avec un morceau de craie, elle traça une grande croix sur la porte. Puis elle rentra se coucher et le chien revint avec la princesse ; mais lorsqu'il vit qu'une croix était tracée sur la porte de la maison où habitait le soldat, il prit aussi un morceau de craie et traça des croix sur les portes des maisons de toute la ville, et c'était malin, car la dame de la Cour ne pouvait plus trouver la porte exacte, puisqu'elles portaient toutes des croix.

Le matin, de bonne heure, le roi et la reine, la vieille dame de la Cour et tous les officiers sortirent pour voir où la princesse avait été.

- C'est là ! dit le roi, lorsqu'il vit la première porte avec une croix.

- Non, c'est là, mon cher mari ! dit la reine, qui voyait la deuxième porte où il y avait une croix. Et ils comprirent bien qu'il était inutile de chercher.

Mais la reine était une femme très ingénieuse qui savait mieux faire que de monter en carrosse. Elle prit ses grands ciseaux d'or, coupa une grande pièce de soie en morceaux, et cousit une jolie petite bourse ; elle la remplit de farine de blé très fine, l'attacha au dos de la princesse et, lorsque ce fut fait, elle tailla un petit trou dans la bourse, de façon que la farine pût se répandre le long du chemin que suivrait la princesse.

Le chien revint la nuit, prit la princesse sur son dos, et courut avec elle chez le soldat, qui l'aimait tant, et qui aurait voulu être prince, pour en faire sa femme.

Le chien ne s'aperçut pas du tout que la semoule se répandait depuis le château jusqu'à la fenêtre du soldat, où il grimpait avec la princesse. Le matin, le roi et la reine virent bien où leur fille avait été, ils prirent le soldat et le mirent en prison.

Hou ! Comme c'était sombre et lugubre, et on lui dit :

« Demain tu seras pendu ».

Ce n'était pas amusant à entendre et il avait oublié son briquet chez lui... à l'auberge. Le matin, entre les barreaux de fer de la petite fenêtre, il put voir les gens qui se dépêchaient de sortir de la ville pour aller le voir pendre. Il entendit les tambours et vit les soldats marcher en cadence. Tout le monde courait ; il y avait aussi un apprenti cordonnier en tablier de cuir et pantoufles, qui galopait si fort qu'une de ses pantoufles sauta en l'air droit contre le mur où le soldat regardait entre les barreaux de fer.

« Hé ! Apprenti cordonnier, ne te presse pas tant, lui dit le soldat. Il ne se passera rien avant que je ne sois arrivé. Mais ne veux-tu pas courir à la maison que j'habitais et me rapporter mon briquet, tu auras quatre skillings. Mais il faut prendre tes jambes à ton cou ».

L'apprenti cordonnier voulait bien avoir les quatre skillings et partit comme une flèche chercher le briquet, le donna au soldat, et...oui, on verra bien !

En dehors de la ville était maçonné un grand gibet, tout autour se tenaient les soldats et des centaines de milliers de gens. Le roi et la reine étaient assis sur un superbe trône en avant des juges et de tout le conseil.

Le soldat était déjà sur l'échelle, mais lorsqu'on voulut lui passer la corde au cou, il dit que l'on permettait toujours à un condamné, avant de subir sa peine, de satisfaire un désir inoffensif.

Il aurait voulu fumer une pipe, ce serait la dernière pipe qu'il fumerait en ce monde.

Le roi ne voulut pas lui refuser cela, et le soldat prit son briquet, et battit le briquet ; un, deux, trois ! Et, tous les chiens furent là, celui aux yeux grands comme des tasses à thé, celui aux yeux comme des roues de moulin, et celui qui avait les yeux grands comme des tours rondes.

« Aidez- moi maintenant à ne pas être pendu ! », dit le soldat.

Et les chiens se précipitèrent sur les juges et tous les membres du conseil saisirent l'un par les jambes et l'autre par le nez et les lancèrent en l'air à plusieurs brasses de hauteur, si bien qu'en retombant ils furent brisés en morceaux.

« Je ne veux pas ! », dit le roi, mais le plus grand chien le prit, lui et la reine, et les lança en l'air à leur tour. Alors, les soldats furent effrayés, et tout le monde s'écria : « Petit soldat, tu seras notre roi et tu auras la gracieuse princesse ! »

Et ils placèrent le soldat dans le carrosse du roi, et les trois chiens dansèrent devant et crièrent hurra !

Et les jeunes garçons poussèrent des acclamations et les soldats présentèrent les armes. La princesse sortit du château de cuivre et devint reine, et elle en était bien contente. Les noces durèrent huit jours, et les chiens se mirent à table et roulèrent de grands yeux.

Hans Christian ANDERSEN

Editions Gallimard.

b) « Le soldat sortit le briquet mais aussitôt qu'il l'eut battu, le chien qui avait des yeux grands comme des tasses de thé apparut... »

Mais attention ! Le chien va venger la sorcière. Il n'aidera pas le soldat, au contraire.....

**Ecris cette nouvelle fin de conte**

**7 - J'améliore mon texte**

a) A l'aide de la grille ci-dessous, relisez votre texte. Répondez par : **Oui ou Non.**

b) Je réécris

\* Réécrivez votre texte en tenant compte des remarques faites lors de l'utilisation de la grille de relecture.

**Oui Non** \* Le nouveau rôle du chien est bien présenté. \* Les actions présentées sont en rapport avec ce que l'on sait déjà. \* Les actions présentées sont en rapport avec le rôle des personnages \* Les différents personnages sont nommés de différentes façons. \* A la fin du conte, on sait ce que sont devenus les différents personnages. \* J'ai utilisé des dialogues correctement ponctués. \* Le personnage qui parle peut être facilement reconnu. \* J'ai correctement ponctué mon texte. \* J'ai vérifié les accords sujet/ verbe.

## **F - Conclusion**

Notre principal objectif est de décloisonner orthographe - Grammaire et mise en texte, de rendre effective la liaison langue et littérature et d'articuler la lecture méthodique avec l'écriture méthodique .En d'autres termes, notre démarche cherche à donner au texte littéraire sa portée linguistique et culturelle.

Le travail en séquences est ainsi conçu pour permettre aux enseignants d'élaborer facilement et librement leur travail. Chaque texte doit aborder une

notion que l'on peut considérer comme un objectif opérationnel de séance au sein d'une séquence :

- par l'étude des outils de la langue en liaison très étroite avec les Notions abordées lors de l'étude des textes ;
- par la présence d'une production d'écrits en fin de séquence.

Cette démarche pédagogique est conforme à toute démarche d'appropriation active, prenant en compte les différents rythmes d'acquisition des apprenants. Les activités de production d'écrits doivent être la résultante de l'observation de textes littéraires et documentaires et le lieu de réinvestissement des activités réflexives (orthographe, grammaire, vocabulaire).

Les variantes d'un texte révèlent le travail de l'apprenant - scripteur et montrent qu'un texte est le produit d'une élaboration complexe, et non le simple fait d'une inspiration géniale. Les principales opérations de réécriture visant à enrichir le texte sont les suivantes : ajout, suppression, déplacement, remplacement. Toute production d'écrits peut relever du même travail de révision : « Une rature n'est pas un raté », mais traduit la volonté de produire un effet sur le lecteur.

# CONCLUSION GENERALE

Le statut de l'écrit au lycée et au collège se trouve profondément transformé. Les apprenants algériens ne lisent pas pour écrire comme ils le faisaient avant. L'effort porte d'abord sur la lecture. Les enseignants font lentement apprendre aux élèves à travailler avec le livre et l'information écrite, faisant de la compréhension des textes lus leur seul véritable objectif.

Inventer une pédagogie de la compréhension ne va pas de soi. Il faut que les enseignants se donnent les moyens « d'enseigner comment on comprend »,

inventer des situations qui permettent aux apprenants de prendre conscience de leur capacité de comprendre, de construire une appropriation véritable de l'écrit.

Une conclusion s'impose : **la pédagogie de la compréhension des textes passe par celle de la production du texte écrit.**

Sur le plan méthodologique, toute pratique lectorale devra être effectuée dans le but de fonder une activité scripturale.

Toute activité scripturale devra être intégrée dans une séquence didactique et, articulée à d'autres, elle concourra à la mise en place d'un apprentissage complet et assez vite complexe, à la réalisation d'objectifs explicites, à l'élimination des obstacles déjà reconnus ou découverts en cours de route.

Les enseignants des collèges et lycées doivent accorder une place importante à la littérature : listes d'ouvrages, livrets d'accompagnement, etc. En liaison avec des activités de lecture littéraire, on prescrit des pratiques d'écriture littéraire qui interrogent les représentations des élèves. Ces pratiques sont vraiment efficaces auprès des élèves.

Ces écritures dites créatives - écriture dans, sur, avec la littérature, contribuent à la formation personnelle des apprenants. Elles permettent d'instituer des savoir-faire (savoir-lire et savoir-écrire) et des savoir-être. Si la lecture littéraire est un jeu distancé avec les textes, qu'en est-il alors de l'écriture littéraire comme jeu ? Nous dirons tout simplement qu'elle permet de mener des apprentissages, de conduire à des savoirs implicites ou explicites en littérature.

Manipulation/transformation des textes et maîtrise de la langue s'articulent ensemble pour permettre à l'apprenant de produire son propre texte.

L'enseignant évaluera ces nouvelles écritures prises entre norme scolaire et créativité.

On ne peut pas induire et rendre possibles des projets d'écriture à partir de propositions (d'écriture) ponctuelles et morcelées (cf. exemples 1ère partie de notre réflexion).

Seuls des réseaux de lecture peuvent permettre de construire et d'élaborer les composantes discursives ou narratives (système des personnages, planification, notamment). Seules des relectures en réseaux, en réponse à des problèmes d'écriture identifiés, peuvent rendre possible l'élaboration effective d'un texte (littéraire) par tous les élèves d'une classe.

Production d'écrits, expériences sensibles du monde et culture des textes peuvent s'entrecroiser dans la vie d'une classe et s'enrichir mutuellement.

L'analyse d'un projet d'écriture à partir de la lecture d'un texte valide l'hypothèse didactique selon laquelle le transfert des compétences de lecture littéraire critique en compétences d'écriture littéraire critique et fictionnelle est possible. Le texte-support proposé est un texte ouvert, ambigu, polysémique, poétique, symbolique qui sème à foison les points d'interrogation, c'est-à-dire qu'il favorise l'activité interprétative du lecteur qui se pose des questions sur le texte. Si ce lecteur appartient à une communauté interprétative comme peut l'être la classe, il sera d'autant plus enclin à participer à un débat interprétatif.

Le protocole didactique révèle que les élèves sont capables de prendre en compte un problème d'écriture littéraire en écrivant un texte ouvert qui engage à son tour un véritable débat interprétatif. Le lecteur critique devient un auteur qui a conscience des effets de lecture qu'il veut produire tout en acceptant que son texte devienne in fine la propriété interprétative de ses lecteurs.

Tout au long du projet, les élèves apprennent à participer à un débat interprétatif sur un texte d'auteur et sur les textes des pairs. Ils prennent conscience du jeu sur l'implicite, sur le sens propre et le sens figuré. Ils réfléchissent sur ce qui caractérise un texte littéraire, à savoir un texte qui appelle les questions et permet le débat, voire le conflit interprétatif.

Lecture et écriture sont donc deux moments d'une même activité. Si lire peut, sous certaines conditions, apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin ou l'envie de lire.

## **R?F?RENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## I - BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

- BALIBAR, Renée, Laporte Dominique, *Le français national*, Hachette, Paris, 1974.
- BALIBAR, Renée, *Les français fictifs*, Editions Hachette, Paris, 1974, 290 pages.
- BARTHES, Roland, in « Le bruissement de la langue » (Essais critiques IV), Editions du Seuil, Paris, 1984.
- BARTHES, Roland, *Sur la lecture*, écrit pour la Writing conférence de Luchon, repris in « Le bruissement de la langue » (Essais critiques IV), Editions du Seuil, Paris, 1984.
- BETTELHEIM, Bruno, *Psychanalyse des contes de fées*, Editions Robert Laffont, 1976.
- BOURDIEU, Pierre, *La distinction*, Minuit, Paris, 1979.
- BOURDIEU, Pierre, *La lecture : une pratique culturelle, dialogue avec Roger Chartier* », in « Pratiques de la lecture », direction Roger Chartier, Rivages, 1985.
- BRONCKART, Jean-Paul, *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1983.
- CARDINET, J. : (1988), *Pour apprécier le travail des élèves*, De Boeck, 2ème édition.

- CHAMBERLAND, P., *L'objectivation en lecture*, in « Les Actes de lectures », n° 2, mai 1983.
- CHARTIER, Roger, *Du livre au lire*, in « Pratiques de lecture », Rivages, Marseille/Paris, 1985.
- CHERVEL, André, *Histoire de la grammaire scolaire... et il a fallu apprendre à écrire à tous les petits Français*, Payot, Paris, 1977.
- CHERVEL, André, *Histoire de la grammaire scolaire... et il a fallu apprendre à écrire à tous les petits Français*, Payot, Paris, 1977.
- DE LANDSHEERE, G. : (1992), *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France, 2ème édition revue et augmentée.
- DENHIÈRE, Guy (Textes présentés par...), *Il était une fois, Compréhension et souvenirs de récits*, Presses universitaires de Lille, 1984, 407 pages.
- FAVRY, Roger, *L'enseignement de la littérature et l'expression libre*, in « L'enseignement de la littérature » (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française), A. De Boeck /Duculot, Bruxelles/Paris, 1981.
- FAYOL, Michel, *Le Récit et sa construction*, Delachaux / Niestlé, Neuchâtel/Paris, 1985.
- GHELLAL, Abdelkader, *Les catégories de la représentation de l'oralité dans « Le privilège du Phénix » de l'écrivain algérien d'expression française Mohammed MOULESSEHOUL, Yasmina Khadra* », mémoire de Magistère en littérature francophone et comparée, université de Mostaganem, octobre 2003.
- GRESILLON, Almuth, *Eléments de critique génétique, Lire les manuscrits modernes*, PUF, 1994.
- GROJNOWSKI, Daniel, *Pouvoirs de la rhétorique, théories de l'écrit dans la tradition scolaire* », in Littérature, « Le savoir de l'écrit », mai 1985, n°58, Larousse, Paris.
- HADJI, C., *L'évaluation, règles du jeu, Des intentions aux outils*. Paris: ESF Éditeur, 1989.

- HALTE, Jean-François, PETITJEAN André, *Pour un nouvel enseignement du français*, Colloque de Cerisy, Duclot, Paris, 1982.
- JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale*, Tome 1, Minuit, Paris, 1963.
- JAKOBSON, Roman, *Huit questions de poétiques*, Editions du Seuil, Paris, 1977, 188 pages.
- JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale*, Tome I, Editions Minuit, Paris, 1963.
- KUENTZ, Pierre, *Diffuser la culture : mais quelle culture ?*, in *L'enseignement de la littérature*, Editions Nathan, Paris, 1977.
- LE JEUNE, Philippe, *L'image de l'auteur dans les médias*, in « Pratiques », « L'écrivain aujourd'hui », juillet 1980, numéro 27, Metz-Le Men. S . Les abécédaires illustrés du XIXe siècle, Editions Promodis, Paris, 1984, 338 pages.
- MAROCOIN, Francis, *Le texte est un système paresseux*, in revue « Spirale » n°1, EN de Lille, article sur les rapports compréhension /explication.
- MITTERAND, Collection, IDT, Laufer, Montcoffe, *Littérature et Langages : le roman, le récit non romanesque, le cinéma*, Nathan, 1975.
- OUHIBI GHASSOUL, Bahia, *Interculturalité et Didactique, pour un dialogue des civilisations*, revue n°7, Oran, novembre 2003.
- OUHIBI GHASSOUL, Bahia, *Evaluation des Curricula et statut des langues*, in « Les langues étrangères dans une perspective LMD », revue LAROS/ INRE, Editions Dar El Gharb, Oran, novembre 2004.
- ORIOL-BOYER, Claudette, *L'écriture du texte, Théorie, Pratique, Didactique*, Thèse pour l'obtention du doctorat d'Etat, sous la direction de Claude DUCHET, Université de Paris-VIII, Vincennes à Saint-Denis, 1989, Tome.
- ORIOL-BOYER, Claudette, in « Le français dans le Monde », « Pour une didactique du Français langue et Littérature étrangères, novembre/décembre 1990.

- ORIOL-BOYER, Claudette, *Lire-écrire avec des enfants*, Collection Didactique, Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.
  - ORIOL-BOYER, Claudette, *50 activités de lecture-écriture en ateliers, Ecritures brèves*, p.5, CRDP Midi-Pyrénées, Tome I, septembre 2004.
  - OULIPO, *La littérature potentielle*, Gallimard, 1973, Idéolo 289.
  - G. PATTE, *Laissez-les lire*, Editions Ouvrières, Paris.
  - PERRU-LAUNAY, *Thèmes et réalités. L'univers de l'écrivain*, Editions Hachette, 1973.
  - PEYTARD, Jean *Sémiotique du texte littéraire en didactique du F.L.E*, revue « Etudes de linguistique appliquée, n° 45 », Paris Didier, 1982.
  - REUTER, Yves, *Éléments de réflexion sur la place et la fonction de la littérature dans la didactique du français à l'école*, « Repères » n°13, Paris, INRP, 1996.
  - RICARDOU, Jean, 1967, *Pratiques de la littérature Roman / Poésie*. Editions du Seuil, Paris.
  - RICARDOU Jean, *Ecrire en classe*, in « Pratiques », juin 1978, n°20.
  - RICARDOU, Jean, *Travailler autrement*, in « L'enseignement de la littérature (crise et perspectives), Nathan, Paris, 1977.
  - SARI Fewzia KARA Mostefa, *Lire un texte*, Editions Dar El Gharb, Oran, Avril 2004.
  - SCHOFER, RICE et BERG, *Poèmes Pièces Prose* (Introduction à l'analyse des textes littéraires français), Oxford, university Press, New York, 1973.
  - TODOROV, Tzvetan, *Conclusion*, in « L'enseignement de la littérature » (Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française), A. De Boeck/Duculot, Bruxelles/ Paris, 1981.
  - VUARNET, Jean-Noël, *Le discours impur*, Editions Galilée, 1973.
- II - OUVRAGES CONSULTÉS
- ADORNO, Th. W., *Autour de la théorie esthétique* ; Paralipomené Introduction première (trad. M. Jimenez et E. Kaufholz), Paris, Klincksieck, 1976.
  - ARON P., SAINT-JACQUES, D., VIALA, A., *Le Dictionnaire du littéraire*, Paris,

PUF, 2002.

- BARTHES R., *S/Z*, Paris, Le Seuil, coll. « Points » n°70, 1970.
- BARTHES, R., *Le Plaisir du texte*, Paris, Le Seuil, coll. « Points » n° 135, 1973.
- BARTHES, R., *La Mort de l'auteur* in « Le bruissement de la langue », Paris, Le Seuil, 1984.
- BEAUDE, P.M., PETITJEAN, A., PRIVAT, J.M., *La Scolarisation de la littérature de jeunesse*, coll. « Didactique des textes », Université de Metz, 1996.
- BELTRAMI, D., QUET. F., *Lecture : l'espace du problème* in « Le Français aujourd'hui » n°137.
- BRETON, A., *Clair de terre* (1ère éd. 1923), Paris, Gallimard, coll. « Poésie », 1966, pp.49-50.
- CANVAT, K., *Interprétation du texte littéraire et cadrage générique*, « Pratiques » n°76, 1992, pp.33-53.
- CANVAT, K., *Genres et enseignement de la littérature*, « Recherche » n°18, 1993, pp.5-22.
- CAUQUELIN, A., *Le Site et le Paysage*, Paris, PUF, 2002.
- CHABANNE, J.-C., *Les évolutions récentes du français à l'école primaire : quels enjeux pour la formation, quels chantiers pour la recherche, en particulier en didactique de la littérature?*, in « Tréma » n°19, IUFM de Montpellier, 2002, pp. 37-54.
- CHARLES, M., *Rhétorique de la lecture*, Le Seuil, 1977.
- CHAUVEAU, G., *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Paris, Retz, 1997.
- COMPAGNON, A., *Le Démon de la théorie*, Paris, coll. « Points », Le Seuil, 1998.
- DABÈNE, M. (coord.), *Le Cheminement du sens*, Lyon, ENS éditions, 2001.
- DABÈNE, M., QUET, F., *La Compréhension des textes au collège*, Delagrave, CRDP de Grenoble, 1999.
- DANON-BOILEAU, L., *Des Enfants sans langage*, Paris, Odile Jacob, 2002.

- DE CERTEAU, M., *L'Invention du quotidien*, 1. Arts de faire, Paris, Folio, essais, 1990.
- DEVANNE, B., *Lire & Écrire des apprentissages culturels*, Paris, A. Colin, 1992.
- DEVANNE, B. et Alii, *Apprentissages de la langue et conduites culturelles, Maternelles*, Bordas, 2001.
- DUFAYS, J.-L., *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*, Liège, Mardaga, 1994.
- DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D., *Pour une lecture littéraire*, Vol. I et II, Bruxelles, De Boeck Duculot, 1996.
- DUFAYS, J.-L., *Les Lectures littéraires : évolution d'un concept*, in « Tréma », n°19, IUFM de Montpellier, 2002, pp.5-16.
- ECO, U., *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les textes littéraires*, trad. fr. coll. « Biblio essais », Livre de poche (1ère éd. in coll. « Figures », Grasset, 1979), 1985, pp.61-82.
- ECO, U., *Les Limites de l'interprétation*, Paris, Le Seuil, 1992.
- EHRENZWEIG, A., *L'Ordre caché de l'art*, Paris, Gallimard, 1974, rééd. Coll. Tel 1994.
- FEYERABEND, P., *Adieu la Raison*, Paris, Le Seuil, 1987.
- GERVAIS, B., *À l'écoute de la lecture*, Montréal, VLB éditeur, 1993.
- GERVAIS, B., *Lecture littéraire et explorations en littérature américaine*, Montréal, XYZ éditeur, 1998.
- GOIGOUX, R., *Continuer à apprendre à lire* in « La lecture de 8 à 11 ans », ministère de la Recherche, ministère de l'Éducation nationale, 2001.
- GROSSMANN, F., *Littéracie, compréhension et interprétation des textes*, Paris, INRP, « Repères » n°19, 1999, pp.139-166.
- ISER, W., *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Bruxelles, Mardaga, 1985.
- JAUSS, H.-R., *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1974.
- JEANDILLOU, J.-F., *Analyse textuelle*, Paris, Armand Colin, 1997.

- JOUVE, V., *L'Effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF, 1992.
- JOUVE, V., *La Lecture*, Paris, Hachette, coll. « Contours littéraires », 1993.
- KARNAUCH, A., *Quand nous croyons qu'ils comprennent... Quand nous croyons qu'ils n'ont pas compris*, « Repères » n°19, 1999, pp.39-59.
- KERBRAT ORECCHINI, C., *L'Implicite*, Paris, Colin, 1986.
- LACAN, J., *Écrits 1*, Paris, Le Seuil, 1966.
- LANÇON, D., *Vers une (nouvelle) didactique de la poésie*, « Cahiers Robinson », n°11, La poésie de l'école, 2001, pp.177-209.
- LARTIGUE, R., *Vers une lecture littéraire au cycle III*, CRDP de Créteil, 2001.
- LEBRUN, M., *Expérience esthétique et développement cognitif par la "réponse" à la littérature jeunesse*, « Repères » n°13, 1996, pp.69-84.
- *Lire écrire à l'école*, CRDP de l'Académie de Grenoble, IUFM de l'Académie de Grenoble.
- MAINGUENEAU, D., *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas, 1990.
- MARCOIN, D., CALAME-GIPPET, F., *Des dispositifs didactiques et pédagogiques pour construire la lecture littéraire*, « Repères » n°19, 1999, pp. 61-101.
- MARCOIN, F., *La lecture littéraire : une didactique de l'invisible*, « Spirale » n° spécial, 1990, pp.103-116.
- MARCOIN, F., *À l'école de la littérature*, Paris, Éditions ouvrières, 1992.
- MARCOIN, F., *Approcher, nommer le littéraire à l'école primaire*, « Repères » n°13, INRP, 1996, pp.27-48.
- MAS, M., *Interactions verbales et construction de ses. Lecture d'un texte narratif par des élèves de CM1*, « Repères » n°19, 1999, pp.183-202.
- OLSON, D., *L'Univers de l'écrit, comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz, 1998.
- PAGONI, M., *Enjeux des activités métacognitives dans les premiers apprentissages de lecture et de compréhension des textes*, AFEF Lille, «

Recherche » n°30, 1999, pp.91-119.

- PARRET, H., *L'esthétique de la communication, l'au-delà de la pragmatique*, Paris-Bruxelles.

- PICARD, M., *La Lecture littéraire*, Paris, Clancier-Guénaud, 1987.

- PICARD, M., *La Lecture comme jeu*, Paris, Minuit, coll. « Critique », 1986.

- PICARD, M., *Lire le temps*, Paris, Minuit, 1989.

- PIÉGAY-GROS, N., *Introduction à l'intertextualité*, Dunod, Paris, 1996.

- « Pratiques » n°76, *L'interprétation des textes*, Metz, CRESEF, 1992.

- POSLANIEC, Ch., HOUYEL, Ch., *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Hachette Éducation, 2000.

- POSLANIEC, Ch., HOUYEL, Ch., *Activités de lecture à partir du roman policier*, Hachette Éducation, 2002.

- QUET, F., *Apprendre à comprendre (Problèmes, Enjeux, Variation)*, Cahiers du Français Contemporain n°7, Lyon, ENS éditions, 2001, pp. 23-45.

- QUET, F., *Débat interprétatif et didactique de la lecture* in « Réflexions et Analyses pédagogiques », n°4, Compréhension et lecture en débat, IUFM de Poitiers, 2001, pp.29-42.

- RÉMOND, M., QUET, F., *Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition. L'exemple du CM2*, « Repères », n°19, 1999, pp.203-224.

- REUTER, Y., GLAUDES, P., *Personnage et didactique du récit*, Coll. « Didactique des textes », Université de Metz, 1996.

- REUTER, Y., *Éléments de réflexion sur la place et la fonction de la littérature dans la didactique du français à l'école*, « Repères » n°13, Paris, INRP, 1996.

- RIFFATERRE, M., *La Production du texte*, Paris, Le Seuil, 1979.

- RIFFATERRE, M., *L'illusion référentielle*, in BARTHES R. et al., *Littérature et réalité* Paris, Le Seuil, coll. « Points », 1982, pp.91-118.

- ROUXEL, A. *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, PUR, 1997.

- ROUXEL, A., (ss dir.), *Recherches en didactique de la littérature*, Rennes, PUR, 2001, pp.127-131.

- SÈVE, P., *Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement*, « Repères » n°13,1996, pp.49-68.
- SHUSTERMAN, R., *Sous l'interprétation*, éd. de l'Éclat, 1994.
- STOECKLÉ, R., *L'Album à l'école et au collège*, édition de l'École, 1999.
- TAUVERON, C., *Le personnage : articulateur privilégié (mais problématique) de lecture- écriture à l'école élémentaire*, « Pratiques » n°86, 1995, pp.27-49.
- TAUVE- - RON, C., *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, « Repères » n°19,1999, pp.9-38.
- TAUVERON, C. (ss dir.), *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école et au-delà*, Paris, INRP, 2001.
- TAUVERON, C. (ss dir.), *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM2 ?*, Paris, Hatier, 2002.
- TAUVERON, C., SÈVE, P., *Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes. Trois lectures en réseau à l'école*, « Repères » n°19,1999, pp.103-134.
- TAUVERON, C. (ss dir.), *L'Aventure littéraire dans la littérature de jeunesse*, coll. « Documents, actes et rapports », CRDP de l'Académie de Grenoble, 2002.
- TOURNIER, M., *Le Vol du Vampire. Notes de lecture*, Mercure de France, 1981, pp.10-11.
- VANDENDORPE, C., *Comprendre et interpréter*, in C. Préfontaine et M. Lebrun (ss dir.), « La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage », Montréal, Les éditions Logiques, 1992, pp.159-181.
- VANHULLE, S. et Alii, *Les cercles de lecture*, Bruxelles, De Boeck, 2001.
- VIGOTSKI L, S., *Pensée et langage*, (1ère éd.1934), Paris, Messidor/Éditions sociales, 1985.
- ZOUGHEBI, H., (ss dir.), *La Littérature dès l'alphabet*, Paris, Gallimard, Jeunesse, 2002.

**ANNEXE**



.....  
.....  
**Question n° 4** : Les textes proposés dans le(s) manuel(s) scolaire(s) poussent-ils vos apprenants à aller vers d'autres textes ?

a) Oui..... Donnez un exemple de textes qui va inspirer et orienter vos apprenants vers d'autres textes.

.....  
b) Non..... Pourquoi ?

.....  
.....  
**Question n° 5** : Quels sont les textes que vous privilégiez le plus ? Pourquoi ?

.....  
.....  
**Question n° 6** : Utilisez-vous les mêmes textes pour toutes les filières? Pourquoi ?

.....  
.....  
**Question n° 7** : Les textes proposés dans les manuels de lecture sont-ils, selon vous, adaptés à l'apprentissage de la lecture ?

Oui..... Non.....Pourquoi ?

.....  
.....  
**Question n° 8** : Vous arrive-t-il d'exploiter ces textes d'une autre manière (personnelle) ?

Oui - Parfois - Souvent - Toujours - Jamais.

**Question n° 9** : Les textes proposés dans les manuels scolaires permettent-ils à vos apprenants de devenir des lecteurs autonomes ?

Oui..... Non..... Pourquoi ?

.....  
.....  
**Question n° 10** : Quelle définition donneriez-vous à un texte littéraire ?

.....  
.....  
**Question n° 11** : Quelle est la finalité d'un texte littéraire ?

.....  
.....  
**Question n° 12** : Qu'entendez-vous par lire un texte ?

.....  
.....  
**Question n° 13** : Combien de séances consacrez-vous à la lecture lors de chaque unité didactique ?

.....  
.....  
**Question n° 14** : Quelles sont les difficultés que rencontrent vos apprenants pendant la séance de lecture ? Pourquoi ?

.....  
.....  
**Question n° 15** : Quel est votre principal objectif lors de la séance de lecture ? Pourquoi ?

.....  
.....  
**Question n° 16** : La séance de lecture doit-elle seulement amener vos apprenants à la maîtrise de la langue et du langage ou bien vise-t-elle autre chose ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 17 :** Si vous devez choisir des textes, quels auteurs français et /ou d'expression française proposeriez-vous à vos apprenants ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 18 :** Selon vous, qu'est-ce qu'une unité didactique réussie ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 19 :** Que manque-t-il aux unités didactiques proposées dans le programme ? Pourquoi ?

.....  
.....

**Question n° 20 :** Qu'entendez-vous par lecture, écriture, réécriture ?

.....  
.....

\* \* \*

*Résumé*

Notre réflexion se propose d'exposer les raisons et les modalités d'un apprentissage du français qui ne dissocie pas les usages ordinaire et artistique du langage. Son orientation est donc à la fois théorique et didactique.

C'est la place de la littérature dans l'enseignement du FLE qui est, bien entendu, l'enjeu de notre recherche. Notre objectif est de développer chez l'apprenant des compétences à utiliser dans son enseignement de la lecture et de l'écriture, sa compréhension des textes de types narratif et poétique, de même que de types descriptif et dialogal, et du processus d'apprentissage retenus par le programme d'études de français au lycée.

Lecture et écriture sont donc deux moments d'une même activité. Si lire peut, sous certaines conditions, apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin ou l'envie de lire.

### **Mots-clés**

Analyse -Apprenants- Avant-texte - Brouillon - Communication -Consignes - Didactique - Echec- Ecrire - Ecriture - Ecriture littéraire - Enseignants - Enseignement /Apprentissage - Evaluation - Groupement de textes- Interactions - Interactivité - Lecture - Lire - Littérature - Littérarité -Pratique artistique- Pédagogie de l'écriture-Pédagogie de lecture- Pré-requis - Réécrire- Réécriture- Séquences didactiques- Texte à contraintes - Texte libre -Textes littéraires -Texte poétique - Théorie de l'écriture.

