

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université de Mostaganem
Ecole doctorale de Français
Pôle Ouest

Mémoire de Magister

Option : **didactique**

**Intitulé : Le texte littéraire dans l'apprentissage de la
langue française au lycée**

Présenté par : **Radia MEBARKI**

Directeur de recherche : **Saadane BRAÏK**

Co-directeur de recherche : **Dounia L. MIMOUNI**

Membres du jury :

Abderrazak AMARA :	Université de Mostaganem
Saadane BRAÏK	Université de Mostaganem
Dounia L. MIMOUNI	Université d'Oran
Abdelkader GHELLAL	Université d'Oran

Novembre 2011

Introduction

1- Problématique de recherche

Dans son statut de FLE, Français Langue Etrangère, l'enseignement de la langue française en Algérie répond à plusieurs objectifs. Le premier, et certainement le plus important, est celui que l'on peut qualifier de fonctionnel ou communicationnel, c'est-à-dire celui qui vise à faire de l'apprenant un utilisateur actif de cette langue. Il est attendu de l'élève dans ce cas, à titre d'exemple, de comprendre un message émis en français, et ce quel que soit le niveau, le code ou le contenu de ce message : une information, une notice, un article de journal, le commentaire d'un documentaire, les dialogues d'un film, dans un premier temps, et dans un second temps, de pouvoir suivre des cours élaborés dans cette langue, à l'université ou dans les grandes écoles par exemple.

Le deuxième principal objectif de l'enseignement de cette langue est celui qui vise à faire de l'élève un locuteur actif, c'est-à-dire producteur de messages, dont la teneur peut aller de la simple demande d'information à l'élaboration d'un contenu de haut niveau, tel l'explication d'un texte, un exposé ou un mémoire par exemple, en passant, bien entendu par la discussion, le débat...

Dans cet ordre d'idée, il est attendu de l'apprenant qu'il devienne un être culturel¹. Nous entendons par ce concept que l'élève, arrivé à un certain niveau, doit être en mesure de produire des idées en langue française, les énoncer de manière claire et aisée et surtout les argumenter pour convaincre son ou ses interlocuteurs.

¹ On pourra lire à ce sujet CALAQUE E., « Accéder au(x) sens du texte : itinéraire de lecture, itinéraire de lecteur » in Les Cahiers de l'Asdifle : Français et insertion, Actes des 31èmes et 32èmes rencontres, n° 15, 2003

Ces deux principaux objectifs déterminent le choix des textes d'appui dans l'enseignement de la langue française. Dans le premier cas, des textes simples suffiraient : des extraits de bande dessinée, des articles de journaux, des petits textes narratifs, explicatifs, argumentatifs...

Dans le second cas, on ne pourrait s'appuyer que sur des textes scientifiques ou des textes littéraires. Comme d'autres étudiants se sont déjà penchés sur l'apport du texte scientifique en classe de FLE, nous avons choisi de nous intéresser à l'utilisation du texte littéraire dans cet apprentissage.

Pour cette recherche, nous partons de l'hypothèse suivante :

Pour un apprentissage approprié de la langue française, il serait préférable et judicieux d'avoir recours aux textes littéraires. Ces textes, surtout ceux des auteurs confirmés, français ou autres, bien rédigés par conséquent, proposent des modèles linguistiques et discursifs qui respectent plus ou moins la norme de l'utilisation de la langue. Pour l'apprentissage de la langue, ces textes restent donc plus efficaces que les textes non littéraires, rédigés souvent par des non-spécialistes de la langue. Les textes que nous qualifions de fonctionnels informent, éduquent, distraient, cultivent..., mais leur efficacité en matière d'apprentissage de la langue reste bien en-deçà de celle des textes littéraires.

Dès lors, la question centrale pour notre recherche dans le cadre de ce magister reste la suivante : dans quelle mesure peut-on utiliser le texte littéraire dans l'apprentissage du FLE dans les lycées? Et partant, comment l'aborder et comment l'utiliser comme support à l'apprentissage du français langue étrangère et la diffusion d'une culture?

Même si la culture s'est vu attribuer différents sens à travers les siècles et les époques, il est clair qu'elle relève du domaine de l'acquis et non de l'inné, puisqu'elle serait « l'ensemble des connaissances acquises qui permettraient de développer le sens critique, le goût et le jugement ».

La culture est aussi et certainement le reflet d'une société. En effet, c'est à travers la culture que nous pouvons connaître les us et coutumes, les valeurs, les traditions, les croyances et les modes de fonctionnement d'un groupe social.

Le rôle qu'elle joue dans une société est tel que Herriot dit un jour : « *la culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié* »

La culture est transmise par la langue, quelle soit orale ou écrite. Dans le cadre de notre recherche, nous nous pencherons sur la langue écrite et plus spécialement, le texte littéraire comme véhicule d'une culture, celle de l'écrivain et son groupe d'appartenance et comme moyen de création ou de modification d'une autre, c'est-à-dire celle du lecteur.

Le texte littéraire est à notre sens le meilleur ambassadeur d'une langue et de la culture qu'elle véhicule. En effet, par son contenu et par les pensées transmises par son auteur, il rend compte d'une situation culturelle et sociale, en déployant l'imaginaire qui a présidé à sa production.

D'autre part, la forme, la stylistique et l'esthétique qui font la spécificité du texte littéraire, nous mettent directement en contact avec la langue, nous permettant ainsi de comprendre son mode de fonctionnement.

Notre problématique étant axée sur l'apport du texte littéraire dans l'apprentissage du français en classe de FLE et plus précisément dans le secondaire, il est indispensable de définir au préalable des concepts clés tels que la didactique, la didactique des langues ou encore la didactique du texte littéraire.

Ces concepts sont indispensables à notre recherche dans la mesure où la didactique est considérée comme la manière, la méthode de transmettre un savoir ou un enseignement.

Ces méthodes ne pouvant pas être les mêmes pour toutes les matières enseignées, on a vu apparaître différentes didactiques tel que la didactique du texte littéraire, la didactique des langues et la didactiques des langues étrangères.

Effectivement, le texte littéraire ne peut être enseigné de la même façon que d'autres types de textes.

2- Présupposés et hypothèses de recherche

Une telle remarque, celle relative à la spécificité de l'enseignement du texte littéraire, exige au préalable que l'on procède à un état des lieux. En effet, avant d'entamer notre recherche, nous supposons qu'il faut d'abord faire le relevé des textes littéraires proposés dans les manuels, des auteurs choisis, des époques auxquelles renvoient ces textes, les genres de textes proposés, etc.

Nous tenterons par la suite de mesurer l'importance aux recours à ses textes dans l'apprentissage de la langue en tant qu'outil de communication, c'est-à-dire dans ce que l'on peut tirer en matière de grammaire, de syntaxe, de vocabulaire...

Nous avons également tenté de développer un autre point, celui de l'attrait des textes choisis dans les manuels.

Quel genre de textes attirent le plus les élèves : le texte fantastique, le texte d'aventure, de science-fiction, romantique, policier...

Enfin, un dernier point complète notre recherche : les méthodes d'enseignement du texte littéraire dans les lycées.

Quelles méthodes adoptent les enseignants dans l'enseignement de ce texte ?

Se contentent-ils juste d'une lecture compréhension à la manière ancienne ?

Ont-ils recours aux approches actuelles, telles que la sociocritique, la psychocritique, la sémiotique ?...

A travers cet enseignement et la méthode choisie, est-il visé juste un apprentissage de la langue française et de son maniement à partir de modèles véhiculés par les textes littéraires ou viserait-on à doter l'élève d'une culture concernant les pays, les sociétés et les époques dans lesquels ces textes ont été produits, ou encore, voudrait-on associer l'élève aux débats sur le contenu de ces textes?

Il reste évident que nous sommes partie du présupposé que ces trois objectifs restent en fait très liés pour une meilleure formation des lycéens.

Le volume horaire de L'enseignement du français dans lycées algériens ne dépasse pas les 4 à 5 heures par semaine pour les apprenants en classes de lettres et les 3 heures par semaine pour les apprenants en classes scientifiques, et comme le français a officiellement le statut de langue étrangère, l'enseignement du texte littéraire peut-il être privilégié par rapport à celui des textes dits fonctionnels ?

3- Méthodologie :

Dans un premier temps, nous avons recensé les textes littéraires dans les manuels scolaires utilisés dans les lycées et comparé leur nombre à celui des autres genres de textes utilisés.

Nous avons par ailleurs assisté à des séances d'enseignement réservées à la lecture/compréhension d'un texte littéraire pour voir quelle est l'approche utilisée pour son analyse et surtout si ces approches apportent un quelconque avantage linguistique à l'apprenant

Dans un deuxième temps, nous avons proposé des textes littéraires aux élèves durant les différentes séances de travail avec l'idée de mesurer l'importance de ces textes dans l'apprentissage de la langue et l'enrichissement de la culture de ces élèves ainsi que l'impact que peuvent avoir ces textes sur la réflexion de ces élèves.

Le but était de comparer les deux approches et de voir ce que peut apporter linguistiquement parlant la littérature aux apprenants.

Nous avons proposé aussi un questionnaire aux enseignants pour savoir ce qu'ils pensent de l'utilisation du texte littéraire dans l'apprentissage de la langue.

Un autre questionnaire fut destiné aux élèves pour savoir ce que la littérature leur apporte de plus dans leur apprentissage par rapport à d'autres types de textes.

Dans un troisième temps, et comme il est impossible de dissocier une langue de la culture qu'elle véhicule, nous avons analysé ce qui attire les élèves dans un texte littéraire, sur ce qu'il véhicule et propose sur la vie de manière générale et comment les enseignants font découvrir et aimer ce contenu.

En dernier lieu, il fut question pour nous de commenter les résultats obtenus par rapport aux théories sur la didactique du texte littéraire, théories qui ont balisé évidemment notre recherche

Première partie

Cadre théorique pour une didactique du texte littéraire

1- Introduction

Aborder une analyse de l'enseignement du texte littéraire au niveau du secondaire nécessite en premier lieu, dans un souci méthodologique, la mise en place d'un certain nombre de concepts opératoires. Nous aurions pu entamer ce travail directement par la présentation de l'échantillon d'analyse et de son interprétation ; cependant, les concepts que nous utiliserons ont été définis si différemment que nous avons estimé qu'il serait plus judicieux de recadrer ces approches afin de ne sélectionner que les définitions les plus proches de la didactique des textes et qui nous aideraient par conséquent à mieux limiter notre champ d'investigation.

Afin de mieux ordonner notre recherche et d'orienter les conclusions qui peuvent en être tirées, nous entamons notre réflexion par quelques définitions de l'adolescent algérien pour mieux comprendre ses besoins et ses attentes en matière d'apprentissage et d'imaginaire, qu'il pourrait enrichir à partir de ce que lui offre le texte littéraire ; nous continuerons ensuite par quelques définitions que nous voudrions proposer sur la langue française et la culture en tant qu'autre contenu et autre valeur d'un texte littéraire ; et nous achèverons cette partie par la présentation du manuel utilisé actuellement pour l'enseignement du français au lycée pour vérifier si les textes proposés aux lycéens algériens sont en adéquation avec leurs attentes et avec le niveau de maîtrise de la langue française.

2- Le lycéen algérien : spécificité d'une adolescence et besoins en langue étrangère et en littérature

Le manuel scolaire² utilisé dans les lycées, et que nous avons choisi comme corpus d'analyse pour ce mémoire de magister, est destiné à des élèves âgés pour la plupart entre 15 et 18 ans.

En d'autres termes, ces livres visent un public d'adolescents. Par conséquent, nous avons estimé nécessaire de mettre en place quelques définitions de cette adolescence dans un souci de clarté de notre raisonnement. De telles définitions nous aident surtout à mettre en relief les attentes des élèves algériens en matière de formation en langue, mais aussi en évasion et en rêve.

a- Le lycéen algérien : adolescence, attentes, rêves et formation

Selon les spécialistes³ de la question, la prise de conscience de cette tranche d'âge, de l'analyse du comportement qui en découle, des problèmes qu'elle engendre et de la façon dont il faut y remédier, est un phénomène récent en Algérie.

En effet, il y a quelques années cette notion était inconnue pour la majorité des Algériens.

² Français 3^{ème} secondaire, Edition 209-2010, ONPS

³ Lire à ce sujet MENDER M. Psychologie de l'éducation : introduction à la psychologie, 2^{ème} édition H. Dessin, Liège, 1980

Même aujourd'hui, ce phénomène est d'ailleurs mieux perçu dans les grandes agglomérations et chez certaines couches sociales que dans les zones rurales. Comme nous nous intéressons à ce qui pourrait motiver ces adolescents dans l'apprentissage de la langue française, nous reviendrons par la suite plus en détail sur ce sujet.

Pour les besoins de notre analyse, nous allons dans un premier temps tenter de définir en quelques lignes l'adolescence d'un point de vue biologique mais surtout psychologique, puis, dans un second temps, nous essayerons, à partir des travaux de certains spécialistes de la question, de déterminer la spécificité de l'adolescence en Algérie.

L'adolescence est une période transitoire dans la vie humaine. Dans un processus de développement de cette vie, elle est considérée comme le deuxième maillon de la chaîne qui mène à l'âge adulte.

Cette période commence en général vers l'âge de 11ans, avec des variantes en fonction du sexe et du milieu géographique.

Les spécialistes affirment que cette phase débute plus tôt dans les pays tropicaux et méditerranéens que dans les pays nordiques.

L'adolescence s'effectue notamment de manière plus précoce chez les filles que chez les garçons.

Malgré ces quelques différences, les caractéristiques globales de cette étape restent toutefois communes à la majorité des adolescents.

Les jeunes subissent des changements physiques et physiologiques « en fonction de leur sexe » plus ou moins importants.

Aussi bien pour les garçons que pour les filles, il s'opère un bouleversement hormonal qui se traduit différemment chez les uns et chez les autres. Par exemple, les

garçons vont voir leur voix muer alors que les filles, elles, verront apparaître la poitrine.

Les jeunes doivent alors gérer un nouveau corps « d'adulte » dans lequel ils ne se reconnaissent pas encore.

En effet, il y a un décalage important entre la métamorphose physique et psychologique.

Le changement physique apparaît en premier et dure moins longtemps que le second qui, quant à lui est un long processus qui dure dans le temps et qui dépend de facteurs à la fois personnels, propres donc à chacun individu et des facteurs sociaux et culturels qui ont un rôle non négligeables dans cette construction psychologique des jeunes.

Ainsi, le jeune se retrouve-t-il malgré lui coincé dans un corps d'adulte avec son esprit d'enfant qui ne lui permet pas encore de faire face à cette métamorphose et de la gérer convenablement, avec le moins de dégâts possibles.

Apparaît dès lors chez l'adolescent une certaine vulnérabilité et une certaine fragilité psychologiques auxquelles son entourage, familial, scolaire et social, devra faire face pour l'aider à les dépasser, mais aussi pour juguler avec le moins de heurts possibles les conflits qui en résulteraient.

Cette vulnérabilité se traduit par des changements réguliers d'humeur. Quelques fois apparaissent des violences physiques et verbales envers l'entourage et l'adolescent se sent incompris, écarté du groupe, diminué et constamment infantilisé. Il se cherche alors et tente de se construire psychiquement et mentalement.

De ce point de vue mental, et selon la théorie Piagienne⁴, l'adolescence est le stade des opérations formelles.

⁴ PIAGET J. Psychologie et pédagogie, Ed. Gonthier-Denoël, Paris, 1969

Le stade des opérations formelles est le stade durant lequel l'enfant construit sa personnalité psychique finale.

Contrairement à l'enfant qui ne peut réfléchir que sur des choses concrètes, l'adolescent, lui, maîtrise désormais la notion de l'abstrait, notion qui lui permet d'avoir des réflexions plus poussées et plus précises. Nous entendons par là que l'adolescent est désormais capable de développer ses propres mécanismes de réflexion.

Il réfléchit de manière plus claire, formule des hypothèses et arrive à des déductions qui lui sont propres ; il s'affirme donc par ses propres idées.

Il est aussi désormais capable de réinvestir et réutiliser des théories abstraites dans son monde réel.

Toujours selon Piaget⁵, l'adolescent devient tout à fait fonctionnel et acquiert son autonomie intellectuelle vers l'âge de 16ans, c'est-à-dire, une fois qu'il a réussi à mettre en place les schèmes logiques qu'il utilisera désormais dans son raisonnement futur.

b- L'adolescence d'un point de vue social :

Les adolescents sont un groupe social tout comme celui des enfants ou des adultes, ce groupe obéit à des règles et a des normes bien précises.

Il possède également des caractéristiques qui le distinguent et le différencient des autres groupes. En effet, la société qualifie généralement l'adolescence d'âge ingrat ou encore période sensible.

⁵ PIAGET J. Psychologie et pédagogie, Ed. Gonthier-Denoël, Paris, 1969

N'ayant pas assez de recul ou pas assez de connaissances sur le phénomène, la société se révèle la plupart du temps impuissante face à la souffrance et aux interrogations des jeunes. Ces jeunes qui se sentent donc mieux entre eux, car ils partagent les mêmes problèmes (transformations sur le plan physique et psychologique) et qui ont l'impression que seuls leurs camarades qui vivent les mêmes transformations qu'eux sont en mesure de les comprendre.

Cet état d'esprit crée une micro société dans la société elle-même.

Nous entendons par le terme société : groupe d'individus unis par le même code de communication, les mêmes problèmes, les mêmes goûts, et les mêmes intérêts.

Les adolescents deviennent donc une entité sociale, qui a son propre mode de fonctionnement.

Les jeunes ont leur langage, qui quelques fois ne peut être décrypté que par eux. Ils ont aussi un style vestimentaire qui leur est propre, des centres d'intérêt communs pour la majorité d'entre eux, comme quelques styles de musiques ou encore quelques programmes télévisés bien précis.

Les psychologues⁶ affirment que ces liens, sorte de codes sociaux pour les adolescents, peuvent constituer une richesse et une force pour ces adultes en devenir. En effet, pour un adolescent, le fait de se savoir qu'il n'est pas seul et qu'il peut se reconnaître dans l'autre, qui quelque part constitue une espèce d'alter-égo, peut lui permettre de traverser cette étape plus facilement.

D'autre part cependant, ce lien peut aussi s'avérer comme un danger pour ces jeunes, car durant cette période se développe aussi la curiosité et le goût du risque qui poussent les jeunes à vouloir tenter de nouvelles expériences pour mieux s'affirmer aux yeux des adultes.

⁶ Nous nous sommes appuyée essentiellement sur les ouvrages de psychopédagogie dont nous avons citer quelques auteurs plus haut et dont nous citerons les autres en bibliographie de ce mémoire

Aussi, dans cette tranche d'âge, les jeunes évoluent-ils en groupe ; de ce fait, ils tombent dans ce que l'on pourrait qualifier de mimétisme.

Il faut être comme les autres ou plutôt faire comme les autres pour être reconnu dans ce groupe. Ils n'hésitent plus à sécher leurs cours, fumer, boire ou tenter un certain nombre d'aventures qui peuvent mettre leur vie en danger.

C'est pourquoi les adultes doivent être vigilants et faire de la prévention auprès de ces adolescents qu'ils ont la charge d'éduquer, de former et d'accompagner dans ce passage d'une étape de la vie à une autre, des adolescents pour qui le danger est une notion qui reste abstraite et pour qui l'envie et le besoin d'être « comme les autres » peut pousser à commettre des actes qui peuvent mettre leur avenir, des fois même leur vie, en péril.

c- L'adolescence en Algérie :

Comme nous l'avons souligné plus haut, de par un certain nombre de faits et de comportements sociaux liés au développement du pays et à la mondialisation, l'adolescence est un phénomène qui reste particulièrement ressenti en Algérie.

Quelles en sont les raisons ?

On pourrait expliquer la spécificité de l'adolescence en Algérie d'abord d'un point de vue de l'héritage historique, en rappelant un fait que l'on pourrait juger comme un poncif mais qui a certainement son importance dans ce que nous avons qualifié de spécifique chez les adolescents : la longue période coloniale traversée par l'Algérie (on

pourrait même évoquer les multiples occupations subies par ce pays, qui, selon les historiens⁷, ont provoqué les mêmes effets que ceux de la colonisation française).

Cette colonisation a centré les préoccupations des Algériens sur leur survie. Certes, l'adolescence d'un point de vue physique et physiologique avait bien lieu mais d'un point de vue psychique les individus passaient directement de l'enfance à l'âge adulte.

Vivant pour la plupart dans une très grande précarité, les jeunes devaient très vite faire face à la dure réalité sociale et économique qui ne leur laissait ainsi pas le temps de penser à se construire intellectuellement.

Les raisons de ce passage direct de l'enfance à l'âge adulte sont aussi d'ordre culturel et religieux puisque selon la tradition musulmane, une fois l'enfant pubère, c'est-à-dire sans être encore sorti de l'adolescence, il voit sa vie régentée par une multitude de codes, et se voit de la sorte contraint d'assumer les mêmes devoirs et de subir les mêmes frustrations qu'un adulte.

Il se doit par exemple de faire la prière, de jeûner... ; comme il est aussi désormais reconnu par la société responsable de tous ses actes.

d- Dans la société algérienne actuelle :

Il est évident que, mais encore faut-il bien le souligner pour mieux cerner les attentes des jeunes algériens en matière de culture et d'imaginaire, depuis 1962, l'ordre social en Algérie a évolué. La structuration de la société algérienne telle qu'imposée par la colonisation s'est perceptiblement modifiée, permettant de la sorte aux Algériens de

⁷ Nous nous sommes particulièrement appuyée sur l'ouvrage de MONTAGNON P. Histoire de l'Algérie, des origines à nos jours, Ed. pygmalion/Gérard Watelet, Paris, 1998

vivre plus ou moins libérés du poids de la tradition, et aux chercheurs de cerner cette société à partir des normes universelles.

Cette société ne se scinde plus désormais en deux groupes comme cela fut le cas durant la colonisation et la dichotomie enfants/adultes s'est peu à peu estompée en laissant apparaître un 3^{ème} groupe qui est celui des adolescents.

Ce changement est provoqué par trois facteurs majeurs qui sont étroitement liés entre eux : le facteur économique, le facteur social et le facteur culturel.

Après l'indépendance l'économie algérienne a commencé à se développer, notamment grâce à la découverte du pétrole. Les effets de ce développement, qui s'apparente à une véritable métamorphose pour le cas de l'Algérie, sont plus perceptibles dans les grandes villes qui constituaient jusque là l'espace par excellence du colonisateur et symbolisaient sa culture.

Ces grandes villes, dès lors, connaîtront un exode rural massif ; le peuple, à la recherche de travail et de meilleures conditions de vie, émigre vers les zones urbaines. Toutefois, la structure des villes et leur architecture, conçues pour des familles européennes et un style de vie occidental, ne sont pas en adéquation avec la cellule familiale algérienne de l'après guerre, notamment celle qui s'y est déplacée de la campagne.

Les grands espaces et les fermes laissent place à des immeubles et des appartements qui ne peuvent abriter qu'un nombre limité de personnes. Désormais, la cohabitation intergénérationnelle n'est plus possible ; ce qui va donner naissance à une nouvelle cellule familiale ; ce que les sociologues définissent comme « famille nucléaire », qui se compose des parents et de leurs enfants, détachée donc de la famille élargie, traditionnelle. La plupart de ces Algériens vont rencontrer l'école pour la première fois.

La scolarisation qui jusqu'ici n'était réservée qu'à quelques privilégiés s'est en quelque sorte « démocratisée », pour, plus tard, devenir même obligatoire jusqu'à l'âge de 16ans.

Après la libération, et grâce à l'évolution médiatique et informatique et par la suite le phénomène de mondialisation, le peuple algérien va découvrir de nouvelles cultures et de nouveaux modes de fonctionnement qui vont influencer le sien.

Voilà ce qui a favorisé l'apparition de l'adolescence dans notre pays, telle que définie par les psychologues : des conditions économiques, sociales et culturelles qui ont provoqué en Algérie une nouvelle phase dans l'évolution sociale.

Dans cette nouvelle structuration de la société, l'enfant reste à la charge de ses parents beaucoup plus longtemps qu'auparavant, car désormais, de manière générale, il va à l'école et, par conséquent, il n'est plus considéré comme une seule force de travail. Cette métamorphose lui offre dès lors de grandes possibilités de s'épanouir.

Et l'ouverture au monde et aux cultures ont aussi joué un rôle dans tout cela.

Ainsi, tout comme dans les autres sociétés, l'Algérie à son tour connaît l'apparition de l'adolescence ; des enfants qui changent physiquement et psychiquement pour devenir graduellement, et non plus brutalement, de jeunes adultes.

3- Le texte littéraire au lycée : langue, culture et manuel scolaire

Nous avons senti le besoin de redéfinir à notre manière la place de l'adolescent algérien dans la société actuelle. Cette analyse nous aide essentiellement à mettre en relief les besoins de cet adolescent en matière de formation et de culture. Ses besoins, pensons-nous, peuvent trouver une partie de leur réponse dans le contenu des textes littéraires auxquels on a recours pour la formation de cet adolescent.

Comment utilise-t-on ces textes lors des séances réservées à cet effet ?

Pour répondre à cette question, il est utile, voire indispensable, de définir le concept de la lecture ainsi que celui de la lecture analytique mais aussi et surtout celui de la lecture littéraire.

En effet, le texte littéraire dans le manuel de terminal étant l'objet de notre analyse, ces trois concepts sont essentiels dans notre travail.

Comme nous l'avons annoncé dans l'introduction de ce mémoire, nous avons choisi de nous pencher sur la didactique du texte littéraire français(ou en français) dans une perspective interculturelle⁸. Notre idée consiste à cerner, quelle que soit la part de cette tentative, l'impact intellectuel et psychologique de l'accès des élèves algériens à une culture autre que la leur à travers une langue qui n'est pas leur langue maternelle.

Cette culture est véhiculée par des manuels scolaires à partir de textes choisis par des pédagogues algériens. Dès lors, il convient de souligner que notre réflexion sera moins axée sur le contact de la culture française et algérienne que sur les élèves des lycées algériens en interaction avec des systèmes et des modes de pensée qui viennent d'ailleurs et qu'on leur propose (ou qu'on leur impose) de découvrir.

⁸ Pour l'interculturel en sciences de l'éducation, nous nous sommes référée à l'ouvrage de CLANET C., L'Interculturel, introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1990

Au risque de tomber dans le poncif, nous rappelons néanmoins qu'à travers la langue française, dans son statut de langue étrangère, ou dans sa valeur littéraire, c'est-à-dire langue de communication fonctionnelle ou langue d'ouverture sur l'Autre et de sa découverte, et peut-être aussi, en fonction de la maîtrise de cette langue, d'ouverture sur soi, le lycéen algérien peut s'épanouir si ce qu'on lui propose est habilement choisi. Au contraire, si les textes choisis ne tiennent pas compte de l'âge de cet élève, de ses rêves, de ses attentes, de ses besoins de découverte et d'épanouissement, la réaction de ce dernier risque de manifester un certain rejet et une certaine violence à l'endroit de la langue française et de l'espace pédagogique, comme cela fut observé en Algérie il y a quelques années.

a- Le français en Algérie et dans les lycées algériens

Une analyse du français littéraire dans l'apprentissage de la langue en Algérie et son influence sur la construction des lycéens en tant qu'êtres culturels, qui se réalise à partir de textes littéraires et des différentes facettes du monde et de la pensée humaines qu'ils véhiculent, suppose de notre part de donner aussi un aperçu sur cette langue dans ce pays. Même si cela peut paraître évident de prime abord, cet aperçu nous aidera surtout à nous conforter dans nos présupposés d'analyse qui suggèrent que certains types de textes sont plus intéressants que d'autres et que certains écrivains le sont plus que d'autres de par le niveau de la langue utilisée et les thèmes qu'ils abordent, qui vont dans le sens des attentes des lycéens algériens, d'abord en tant qu'êtres humains en devenir puis, et surtout peut-être en tant que jeunes maghrébins aux besoins existentiels spécifiques.

Il n'est évidemment pas dans notre intention de procéder à une analyse purement historique mais nous voudrions juste avoir une idée sur le rôle du français dans le conflit linguistique en Algérie et la part dévolue à cette langue précisément dans l'imaginaire algérien à travers les temps. Comme les attentes des Algériens ne sont pas

les mêmes à travers les différentes périodes de l'histoire « francophone » du pays, nous nous limiterons à la période de l'après-indépendance, surtout celle des dernières années sur laquelle nous nous contenterons de donner notre simple point de vue du fait que nous ne disposons pas de statistiques à ce sujet ni d'analyse dans ce sens.

La situation sociolinguistique en Algérie a de tout temps suscité des recherches et des débats passionnants et passionnés. Il en ressort globalement que la pratique des langues en présence en Algérie reste fortement marquée par les bouleversements historiques que subit le pays, sa dimension culturelle arabo-musulmane, les enjeux économiques imposés par la mondialisation, mais surtout les rêves d'une jeunesse déchirée entre deux modèles de civilisation, l'orientale et l'occidentale.

Dans son ouvrage « Les Algériens et leur(s) langue(s) », K. Taleb Ibrahimy note à ce sujet :

*« Ce qui frappe l'observateur lorsqu'il est confronté à une situation semblable à celle de l'Algérie, c'est la complexité de cette situation ; situation complexe par l'existence de plusieurs variétés linguistique, par l'inopérance des schémas classiques qui ne peuvent embrasser une situation fluctuante, traversée par des conflits larvés et latents (quelques fois déclarés) ou en passe d'être complètement bouleversés par les effets d'une politique culturelle centralisatrice et volontariste, complexe par l'imbrication de sociétés en présence, de leurs représentations, leurs domaines d'utilisation mais aussi dans les pratiques effectives de locuteurs et là nous faisons allusion aux phénomènes d'alternance des codes, d'emprunts et plus généralement de contacts de langues ».*⁹

Si pendant la colonisation la langue française fut considérée comme un outil de destruction de la langue arabe et de la personnalité algérienne, culturellement arabo-musulmane, spécifiquement maghrébine, comme le confirmait Rovigo qui écrivait en 1843 : « Je regarde la propagation de l'instruction et de notre langue comme le moyen le plus efficace de faire faire des progrès à notre domination dans ce pays. Le vrai

⁹ TALEB IBRAHIMI K., Les Algériens et leur(s) langue(s), Ed. el hikma, alger, 1997 p. 10

prodige à opérer serait de remplacer peu à peu l'arabe par le français (...) »¹⁰, cette langue est perçue autrement depuis l'indépendance et son usage obéit à des considérations moins conflictuelles.

L'idée que la langue française serait pour les Algériens un outil de modernité dans la modification du paysage économique et culturel mondial fut soulignée par M. Lacheraf. Cet intellectuel et homme politique algérien précisait à ce sujet que :

« Après la transition douloureuse que connut une société algérienne, privée de ses droits élémentaires de ses biens nationaux, de ses libertés, on éprouva le besoin d'une culture ou plus exactement d'un enseignement, c'es-à-dire combien un peuple qui a une longue tradition culturelle tolère difficilement le vide intellectuel et se sent capable, pour satisfaire un tel besoin, d'adapter une autre langue, à défaut de la sienne propre qui lui est désormais interdite (en tant qu'expression pédagogique et livresque, sinon orale) » (p.40)¹¹

Afin de monter l'intérêt de cette approche historique sur l'analyse que nous voudrions mener sur l'attrait que susciterait la langue française chez les lycéens algériens dans ce qu'elle véhicule comme culture, rêve et ouverture sur le monde, essentiellement à travers le texte littéraire et sa didactique, une nuance dans cette remarque s'impose toutefois du fait que le conflit linguistique ne semble pas avoir totalement disparu. Une observation de la pratique linguistique sur le terrain atteste en effet que sur un plan purement idéologique, la langue française, butin de guerre selon certains (qui adoptent l'idée de K. Yassine), est perçue par les adeptes de la « pureté » de la personnalité algérienne comme un élément perturbateur d'un retour aux sources de la culture originelle.

¹⁰ Cité par TALEB IBRAHIMI K.

¹¹ LACHERAF M. Le roman algérien, brève contribution à un débat, communication au colloque de Hammamet sur le roman maghrébin, décembre 1968, publiée dans la revue « Souffles » n° 13-14

Aussi bien de l'avis de ses pratiquants, des linguistes, des ses historiens que des simples observateurs, la langue française connut un regain après l'indépendance. Jusqu'à la fin des années 80, date à laquelle l'enseignement au niveau primaire et secondaire fut entièrement arabisé, le français constituait la langue de sciences, de savoir, et par conséquent la langue de travail et de communication pour beaucoup d'Algériens scolarisés.

On pourrait supposer que l'arabisation totale de l'enseignement allait constituer un frein au rayonnement de cette langue en Algérie, d'autant plus que l'espace linguistique devint le théâtre d'affrontements idéologiques. D'un côté, les adeptes de la modernité assuraient que seule la langue française est en mesure d'éviter aux Algériens de sombrer dans un âge révolu. Ils mettaient en avant, à ce titre, la capacité de cette langue à mener plus rapidement et plus efficacement vers la science et le savoir, au contraire de la langue arabe qu'ils présentaient comme grandement tournée vers le passé. D'un autre côté, les défenseurs de ce passé, que l'on décrit comme l'âge d'or de la civilisation arabo-musulmane considèrent, quant à eux, pendant un certain temps du moins, la langue française en Algérie, telle qu'enseignée et pratiquée, comme une entrave à l'expression d'une civilisation et d'une appartenance, donc d'un retour aux sources salutaire pour faire face à une occidentalisation économiquement et culturellement hégémonique.¹²

Sans verser dans une analyse totalement sociologique, force pour nous toutefois est de souligner que la pratique de cette langue française en Algérie marque d'une certaine manière des espaces sociaux et géographiques desquels il faut tenir compte pour toute recherche de ce genre. En effet, au-delà de la dichotomie nord/sud, villes/campagne, espaces où, pour des raisons culturelles ou matérielles, le français n'a ni la même présence ni la même importance, il faut relever également la variable relative à une classe sociale ou une autre et qui détermine plus ou moins l'adoption de la langue française, aussi bien pour les études que pour la simple communication fonctionnelle.

¹² Pendant longtemps et jusqu'à nos jours, la langue française est considérée par une certaine classe politique comme celle de l'ancien occupant, et cette idéologie influe négativement sur le rapport qu'entretiennent les élèves algériens avec cette langue.

Puisque nous pouvons remarquer, sans procéder à une analyse dans ce sens, que le nombre de filles est plus important que celui des garçons dans les lycées, la variable « sexe » ne doit pas être occultée. Il est en effet notoire qu'en Algérie, et même dans les milieux francophones, les femmes usent beaucoup plus de cette langue que les hommes. La lecture des travaux qui ont été effectués dans ce sens, et qu'il ne serait pas opportun de citer ici du moment que nous ne faisons cette remarque qu'à titre indicatif et que notre travail ne porte pas précisément sur cet aspect de l'utilisation du français, indiquent clairement que le français est perçue comme une langue « féminine ». La remarque a son importance quand il s'agira de voir le degré d'acception du texte littéraire par les lycéens.

Les dichotomies que nous venons de citer sont mises plus en évidence quelques temps par l'apparition des écoles privées qui concurrencent celles de l'enseignement public dans le système éducatif national. Dans les établissements privés, pour des raisons d'ouverture sur le monde, on utilise plutôt le français, alors que dans les établissements publics, pour des raisons de souveraineté nationale et d'appartenance au monde arabo-musulman, l'enseignement est totalement arabisé. Le français n'y est plus enseigné que comme langue étrangère et souffre à ce titre de la concurrence des autres langues étrangères.

Si la pratique de la langue française ne s'était limitée qu'au cadre scolaire, cette langue aurait certainement vécu en Algérie.

Un autre paramètre est à prendre en compte dans une analyse de ce type : celui du paysage linguistique en Algérie. En effet, au contraire des autres langues étudiées dans les lycées, le français bénéficie d'un environnement linguistique très favorable, qui concurrence, pour ne pas dire qui dépasse parfois, celui de la langue arabe. La langue française reste dans plusieurs secteurs celle de l'administration, de l'économie et de la finance. Elle reste également l'outil d'enseignement dans beaucoup de filières su

Supérieur. Ce qui fait sa force surtout par rapport aux autres langues, ce sont les mass-média.

Les journaux en français, dont le nombre ne cesse d'augmenter d'année en année¹³, les radios, et surtout les émissions de télévision, sans parler des films vendus en DVD, tous ces supports sont à l'avantage de la langue française. Ce sont là par conséquent autant de supports didactiques pour un apprentissage du français par rapport aux autres langues enseignées dans les établissements scolaires. Ce sont là aussi autant de moyens et de manière à remodeler l'esprit et la mentalité des jeunes Algériens dans leur rapport à l'espace orientale et leur ouverture sur le monde occidentale et la volonté de le découvrir et de s'approprier ses valeurs dans un élan de complétude et d'« émancipation ».

Pour résumer, nous dirons qu'au-delà de son caractère obligatoire, l'apprentissage de la langue française en Algérie, au niveau de l'enseignement secondaire du moins, répond donc à plusieurs besoins :

- un besoin d'acquisition de connaissances et de savoir
- un besoin de communication
- un besoin de marquer son appartenance à une certaine classe sociale
- un besoin de découverte du monde et de valeurs autres que celles de l'espace d'appartenance.

¹³ Le nombre de journaux écrits en français s'élevait à 3 dans les années 60 ; il est actuellement de 27, sans parler des revues produites dans cette langue.

b- Texte et culture

A tous les niveaux, et quels que soient les besoins ressentis, le texte littéraire a son importance pour l'acquisition d'un certain nombre de compétences. Ces acquisitions, qui visent d'abord et avant tout la maîtrise de la langue pour des besoins d'une communication fonctionnelle comme nous venons de le souligner évidemment, ont pour objectif également d'aider l'apprenant à se construire en être culturel, ou mieux encore en être interculturel.

A ce sujet, et afin de clarifier les concepts que nous utilisons dans ce mémoire, nous voudrions recadrer certaines définitions du culturel et de l'interculturel¹⁴, nécessaires pour une analyse de la didactique du texte littéraire dans les lycées algériens.

Nous pouvons certes nous dire que le concept de « culture » et ses « variations », telles que l'interculturel, « acculturation », « déculturation »..., ainsi que le concept de « civilisation » qui lui est inhérent, ont été définis à maintes reprises. Beaucoup de travaux évoquent par ailleurs la relation que les cultures du monde sont appelées à établir entre elles dans le cadre de la mondialisation de plus en plus évidente. Ces travaux et ces réflexions sur le culturel et l'interculturel mettent en relief les corrélations qui caractérisent désormais le spécifique et le global et qui influencent et modifient aussi bien les cultures du monde et les personnes qui s'en réclament. Nous reprenons ici l'une des définitions de ces deux concepts, celle qui nous convient le mieux dans le cadre de ce mémoire. Cette définition est donnée par André Thévenin qui écrit à ce propos :

« Nous ne rappellerons pas en détail l'itinéraire sémantique des deux vocables, dont l'évolution des sens est remarquablement caractéristique de l'influence que peuvent

¹⁴ Nous nous appuyons sur l'ouvrage de CLANET C. que nous avons cité plus haut.

*avoir, sur certains mots, l'histoire des hommes et la transmission des idées. Peu de concepts, sans doute, se sont enrichis autant, au cours des deux derniers siècles. (...) De toutes manières, il semble bien que le mouvement général de la pensée contemporaine tende vers une certaine synonymie des deux mots. (...) On s'est entendu sur le fait que civilisation (sens moderne) et culture (tel que l'emploient aujourd'hui les anthropologues et les sociologues) recouvraient le même contenu et pouvaient donc être indifféremment employés ».*¹⁵

Cependant, nous estimons qu'une distinction des deux concepts est nécessaire pour mieux cerner les attentes des lycéens algériens en matière d'accès à la culture occidentale ou universelle et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer quand ils entreprennent cette quête à partir des spécificités de leur espace de civilisation propre ; ou encore quand ils abordent un texte français dans un esprit interculturel. Ces difficultés, ou ces réticences à l'ouverture sur l'autre, surtout lorsque ce dernier se montre quelque peu inaccessible dans sa culture, dont on propose pourtant la consommation et la référence aux jeunes algériens, existent bel et bien comme l'a fait remarquer Amin Maalouf dans son essai sur les différences culturelles.¹⁶

A notre sens, et d'après les lectures que nous avons faites sur ce qui a été écrit à ce sujet¹⁷, le concept de « civilisation » renvoie à tout ce que produit une société et celui de « culture » renverrait plutôt à la manière d'être adoptée par une société en fonction de ce qu'elle produit ou de ce qu'elle possède.

Civilisation et culture serait par conséquent étroitement liées entre elles dans une interaction qui fait que l'une modifie l'autre dans un mouvement perpétuel et que l'une a besoin de l'autre pour se renouveler et s'accroître. Dans ce sens, civilisation et culture auraient pour objectif, dans toutes les manières, de permettre à l'individu, ou à

¹⁵ Thévenin André, Pédagogie des cultures étrangères, Enseigner les différences, Ed Etudes Vivantes, Paris, 1980

¹⁶ MAALOUF Amin, Les Identités meurtrières, Grasset et Fasquelle, Paris, 1998

¹⁷ Voir essentiellement l'ouvrage de Claude Claret, l'Interculturel dans les sciences sociales, Toulouse le Mirail, 1998

une société donnée, de briser les clôtures d'une spécificité réductrice et d'évoluer vers une sorte de complétude qu'offrirait la maîtrise de soi et du monde qui passe par la connaissance de l'Autre.

Comme la perfection constitue pour l'individu un objectif difficile d'atteindre, pour ne pas dire impossible, surtout si ce dernier est en situation d'apprentissage et de découverte des autres manières de penser et vivre, différentes de la sienne propre, la culture reste en perpétuel mouvement. A ce propos, dans une étude faite pour le compte de l'UNESCO à l'examen des moyens mis en œuvre pour ouvrir la culture occidentale aux autres (ce qui est le cas des lycéens algériens qui voudraient acquérir cette culture à travers les textes), Michel Leiris nous propose la réflexion suivante à ce sujet, réflexion qui nous semble assez intéressante pour l'analyse que nous menons sur la didactique du texte littéraire :

« Si la vie d'une communauté nationale s'exprime par sa culture (au sens large du terme) et si la culture ainsi conçue se définit à chaque moment de son évolution comme l'héritage social à partir duquel (le reprenant, le modifiant, y ajoutant des éléments nouveaux acquis par voie d'invention ou d'emprunt et rejetant, à l'inverse, une part plus ou moins grande de ses éléments traditionnels) chaque génération montante organise ses conduites et prépare une base de départ pour les générations suivantes (...), il est entendu qu'une culture, quelle qu'elle soit, loin d'être donnée une fois pour toutes, apparaît sujette à des transformations auxquelles les divers groupes qui s'y intéressent l'influencent par leurs propres acquis et par leurs attentes »¹⁸.

Puisque nous travaillons sur ce que véhiculent les textes littéraires comme culture dans la formation des lycéens, et qui va au-delà de la simple explication de texte ou d'une étude purement linguistique, nous retenons également cette définition proposée par le linguiste André Martinet :

¹⁸ LEIRIS M. Contacts de civilisation, Paris, UNESCO, Gallimard, 1980

*« La culture, si l'on peut effectivement la définir sur la base des connotations, se fonde sur toutes celles qui se dégagent d'un ensemble de textes d'auteurs qui ont, eux-mêmes, tous participé à cette même culture en évolution et en devenir. Il est clair, par ailleurs, que cette culture littéraire n'est pas isolable. Dans les sociétés contemporaines, elle entretient avec la culture picturale des liens étroits... On ne saurait donc identifier la culture en général avec la communauté des connotations linguistiques, mais on ne saurait nier qu'elles y occupent une place de premier plan et que, si l'on étend l'application de ce terme à d'autres domaines que celui des unités de langage, l'examen des connotations se place au centre de l'étude objective qui commence, et qui se poursuivra, des aspects les plus raffinés du fait humain ».*¹⁹

L'importance des moyens audiovisuels actuels, téléphone, télévision, internet..., font que la culture se caractérise d'une certaine universalité, beaucoup plus importante, beaucoup plus visible et palpable qu'auparavant. Ne pas tenir compte de cette universalité dans le choix des textes littéraires et de leur didactique serait, à notre sens, pratiquer la politique de l'autruche.

c - Le manuel scolaire

Une analyse didactique de la relation lycéens algériens/textes littéraires proposés pour l'enseignement de la langue nécessite de notre part d'avoir une idée sur le manuel scolaire utilisé à cet effet. Il va de soi que même si les textes choisis ont leur rôle à jouer dans l'intérêt qu'ils peuvent susciter chez les élèves pour l'apprentissage du

¹⁹ Martinet A. Connotations, poésie et culture, vol. 1, 1967

français ou son perfectionnement, le manuel qui leur sert de véhicule ne peut être en reste. De l'aveu des enseignants et des anciens élèves, les livres utilisés pour l'enseignement du français dans les lycées souffraient d'un manque flagrant d'esthétique ; ce qui était pour le moins rebutant pour les élèves. Qu'en est-il pour le manuel utilisé actuellement ?

Le manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire a été édité pour la première fois en 2007, une année après la réforme qui s'est opérée dans l'enseignement en Algérie.

D'un point de vue esthétique, nous pouvons constater, sans que cela puisse relever d'un grand subjectivisme de notre part, que ce manuel, contrairement aux précédents, apporte plus d'images qui accompagnent les textes et devient de la sorte beaucoup plus attrayant pour les utilisateurs, que ces derniers soient des élèves ou des enseignants.

Il est à remarquer également une autre innovation dans la confection de ce manuel : celle de l'utilisation de la couleur. Cet artifice lui donne un aspect de modernité et le rend par conséquent plus intéressant et moins rébarbatif aux yeux des lycéens.

Sur le plan de la méthode et de la présentation du contenu, le manuel scolaire de la 3^{ème} année secondaire est organisé autour de 4 projets qui sont eux mêmes divisés en séquences.

Ces projets sont organisés comme suit :

Le premier projet a pour titre : « Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information » le but escompté est celui d'exposer ses idées pour manifester son esprit critique.

Pour cela, le projet est divisé en trois séquences qui se distribuent comme suit :

Séquence 1 : Informer d'un fait d'histoire

Séquence 2 : Introduire un témoignage

Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'histoire

Dans ce projet, nous avons 21 textes dont 12 historiques, 2 scientifiques, 3 articles de presse et 4 littéraires.

Le nombre élevé des textes historiques nous semble tout à fait logique et cohérent par rapport à la visée du projet. Ce qui nous interpelle en revanche, c'est le manque d'originalité dans les thèmes abordés ; des thèmes qui se rapportent tous à la guerre d'Algérie, même quand les textes d'appui sont du genre littéraires, comme nous l'avons constaté par exemple pour l'un des poèmes de Kateb Yacine, proposé en page 38 du manuel de 3^{ème} AS « Lettres » et qui s'intitule : « **Dans la gueule du loup** ». (Il est à constater que les concepteurs de ce manuel ont omis de préciser les références de ce poème)

Le deuxième projet a pour titre « Organiser un débat puis en faire un compte-rendu »

Le but de ce projet, celui qui est annoncé du moins, est celui de « **dialoguer pour confronter des points de vue** ».

Au contraire du premier projet, le second ne compte que 2 séquences.

La première invite à « **s'inscrire dans un débat : convaincre ou persuader** » quant à la seconde, elle prépare à « **prendre position dans un débat : concéder et réfuter** ».

Dans ce projet nous relevons 16 textes dont 9 littéraires, 3 articles de presse, un discours et 3 textes argumentatifs.

A l'analyse de ce qui est proposé dans cette partie, nous constatons que la nature des textes est plus variée, tout comme les thèmes choisis. Ces textes traitent de sujets plus universels tels que le racisme, l'informatique ou la maladie.

Il est à constater cependant que 3 textes font référence encore une fois à la guerre, que ce soit celle de l'Algérie ou celle, sous-entendue, de l'Indochine, dans laquelle la France était impliquée, tout comme l'Algérie à travers les soldats algériens qui y ont pris part du fait de la colonisation. Faut-il aussi rappeler la charge idéologique de tels textes qui versent dans la dénonciation de « l'impérialisme et le colonialisme », desquels souffrait l'Algérie.

Le premier texte est un extrait de l'incontournable roman « L'Incendie » de Mohamed Dib, extrait qui relate des faits en rapport avec l'histoire de l'Algérie d'avant-guerre. Le 2ème texte, c'est le célèbre poème « Le Déserteur » de Boris Vian, texte écrit en 1953, dans lequel un soldat explique au président de la république pourquoi il refuse de faire la guerre.

Le 3ème et dernier texte est de J Cazeneuve, un texte qui met en opposition des théories de grands noms de la philosophie et de la sociologie sur les bienfaits et les méfaits de la guerre.

Il n'est par conséquent pas nécessaire d'être un fin observateur ni un didacticien chevronné pour remarquer que la guerre est toujours présente dans des textes destinés à des élèves à l'esprit théoriquement beaucoup plus tourné vers l'avenir que vers le passé, lequel, de surcroît, et par moments, ne les concerne que très peu.

Le troisième projet, beaucoup moins « guerrier », convie les élèves à se familiariser avec l'idée de « Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire ». Le but visé dans ce projet est celui d' « **argumenter pour faire réagir** ».

Comme le projet précédent, il ne compte que deux séquences.

Séquence 1 : « comprendre l'enjeu de l'appel et le structurer ».

Séquence 2 : « inciter son interlocuteur à agir ».

Ce projet contient 11 textes qui sont tous des « appels » et qui se réfèrent pour un grand nombre d'entre eux à l'éternel thème de la guerre d'Algérie.

Effectivement sur les 11 textes de ce projet, nous en avons 5 en rapport avec la guerre de libération.

Le quatrième et dernier projet a pour titre : « **Rédiger une nouvelle fantastique** »

Il se divise en 3 séquences comme le premier projet.

Séquence 1 : « introduire le fantastique dans le cadre réaliste ».

Séquence 2 : « exprimer son imaginaire dans une nouvelle fantastique ».

Séquence 3 : « comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique ».

Il est à remarquer par conséquent que ce projet s'appuie sur 14 textes, tous littéraires.

Contrairement aux trois premiers, ce dernier projet ne contient aucun texte en rapport avec la guerre 1954-1962.

Les textes sont pour la plupart des extraits de nouvelles fantastiques.

Mais nous tenons à souligner que sur les 14 textes proposés, la moitié appartient au même auteur, « Guy de Maupassant ».

Il est vrai que Maupassant est un auteur célèbre pour ses nouvelles fantastiques durant le 19^{ème} siècle, cependant, proposer en grande partie des textes d'un seul auteur dans un projet tel que celui-ci est selon nous assez rebutant, curieux pour le moins.

En effet, un seul auteur signifie généralement un seul et même style, la même technique de rédaction et dans ce projet un seul thème littéraire.

Après notre analyse du manuel de français de la 3^{ème} année secondaire proposé par le ministère de l'éducation nationale aux élèves depuis l'année scolaire 2007/2008, nous sommes arrivés à la conclusion suivante :

Le manuel apporte une nouvelle touche d'originalité par rapport au précédent, notamment d'un point de vue esthétique (images en couleurs....) ; par conséquent, l'aspect appréciable d'une telle présentation est à souligner.

Nous avons relevé Cependant que les thèmes proposés manquaient de diversité. En effet, plus d'un tiers des textes (24 sur 62) traitent de la guerre d'Algérie, dont 16 ont été choisis pour le même projet.

De ce fait et avec ces textes choisis, ce projet ressemble plus à une étude de l'histoire de l'Algérie qu'à un apprentissage de la langue française.

Nous avons aussi remarqué l'absence d'auteurs du 21^{ème} siècle ; un fait d'autant plus notable que le manuel a été édité très récemment, en 2007 précisément.

Ainsi, pouvons-nous dire que malgré la modernisation et l'amélioration du manuel scolaire sur le plan de la forme, cet outil d'apprentissage propose toujours des textes et des thèmes qui restent loin des références des élèves, de leurs attentes et de leurs aspirations. Ce décalage qui caractérise le contenu de ce manuel obéit, à notre sens, à une vision archaïque et obsolète d'une réalité sociale et culturelle, celle d'une génération au référent axé beaucoup plus sur le passé que sur le présent et l'avenir.

L'Algérie appartient à la sphère arabo-musulmane, sphère qui a pour caractéristique principale le regard vers le passé, pour en cultiver le souvenir dans le présent.

Et nous remarquons dans ce manuel l'impact de cette vision du monde sur le choix des textes et des sujets proposés aux apprenants.

Nous récapitulons ce constat dans le tableau qui suit :

Projet	Nombre de Textes	Les textes littéraires	Autre type de textes	Thème prédominant
1	21	4	17	La guerre d'Algérie
2	16	9	7	La guerre d'Algérie La maladie Le racisme
3	11	/	11	La guerre d'Algérie L'égologie
4	14	14	/	Le récit fantastique

d- La lecture :

La lecture est une activité mentale complexe. L'apprentissage de la lecture se fait généralement à l'âge de 6ans. L'âge ou l'enfant fait son entrée à l'école primaire.

Elle est la pièce maitresse de l'apprentissage de ces nouveaux écoliers, car pour pouvoir accéder aux autres disciplines et au savoir, l'enfant doit d'abord apprendre à lire.

Pour cela, les enseignants utilisent deux méthodes différentes, que nous allons rappeler de manière très brève.

La méthode syllabique ou alphabétique :

Cette méthode est la méthode traditionnelle de l'apprentissage de la lecture.

Elle se décline en 3 étapes :

L'étape numéro un est celle du déchiffrage. Dans un premier temps, l'enseignant apprend à l'élève les lettres de l'alphabet et dans un second temps il lui apprend à distinguer les voyelles des consonnes pour pouvoir passer à la deuxième étape qui est celle de la construction.

Après avoir appris l'alphabet et étant désormais en mesure de faire la différence entre les voyelles et les consonnes, l'élève peut assembler ces lettres et en faire des unités de sons ; en d'autres termes, il forme des syllabes. Ceci lui permet donc d'atteindre la troisième étape de ce processus qui n'est autre que celle de la création du mot.

C'est la dernière étape du processus « technique » de l'apprentissage de la lecture mais elle est aussi et surtout la première étape vers le vrai but de la lecture qui est celui de la création du sens ; car pouvoir lire des mots conduit progressivement à lire des phrases puis des textes et enfin des livres.

La méthode globale :

Cette méthode, contrairement à la méthode syllabique, prône l'apprentissage du mot voire de la phrase pour ensuite arriver à la syllabe.

En effet, pour cette méthode, les mots sont des images. L'apprenant doit photographier (enregistrer dans sa mémoire) le graphique des mots qu'il a en face de lui et apprendre à les reconnaître ultérieurement et à partir de là, dans ces mots qu'il a enregistrés, il apprendra par la suite à trouver les syllabes.

Ainsi, constatons-nous que Ces deux méthodes d'apprentissage sont diamétralement opposées ; si la première considère qu'apprendre à lire est un processus qui passe par le déchiffrement des lettres puis l'assemblage des syllabes et finalement la reconnaissance des mots , pour la deuxième la reconnaissance du mot est le premier maillon de l'apprentissage de la lecture ; on part du globale vers l'unitaire.

Cependant, chacune de ces deux méthodes a des failles dans son fonctionnement. La méthode alphabétique crée chez l'élève une lecture hachée. En essayant de déchiffrer systématiquement toutes les lettres, l'enfant ne sera pas en mesure de proposer une lecture fluide, contrairement à la méthode globale laquelle, elle, rencontre le problème du mot nouveau que l'élève devra reconnaître ; et pour cela il n'aura d'autre choix que l'utilisation de la méthode alphabétique.

De ce fait, nous pouvons dire que ces deux méthodes doivent être utilisées en parallèle dans le processus de l'apprentissage de la lecture car à notre sens elles sont complémentaires.

S'il est indéniable qu'une vision globale dans la lecture est indispensable dans la production de sens (dans la mesure où cette méthode permet à l'apprenant de ne pas

s'attarder sur tout les mots qu'il ne comprend pas et ainsi pouvoir accéder plus facilement au sens du texte lu), le déchiffrage et donc la méthode syllabique, reste quelquefois le seul moyen de lecture face à de nouveaux mots.

Pour conclure, nous dirons que la lecture est un le premier maillon de l'apprentissage de l'enfant. En effet, être capable de lire le rendra capable d'écrire.

À ce sujet Alberto Manguel dit ; « **la lecture est l'apothéose de l'écriture** » mais aussi de réfléchir et de penser.

La lecture analytique :

Dans les classes de terminales FLE, et d'après notre enquête, la méthode d'analyse des textes proposés est la lecture analytique.

La lecture analytique est le fait d'effectuer une analyse complète et détaillée du texte.

Cette analyse se doit d'être méthodique et progressive et son but final est celui de mener l'apprenant vers la construction du sens pour le texte.

La lecture méthodique, dans un souci de l'analyse, accorde autant d'importance au para texte qu'au texte lui-même.

Ainsi, l'auteur, la période à laquelle il a vécu, son milieu social et culturel sont-ils autant d'éléments essentiels à l'analyse du texte.

En classe, une séance de lecture analytique suppose l'interaction entre enseignant et apprenants mais aussi entre les apprenants eux mêmes.

Pour développer cela, nous allons rappeler les étapes de la lecture analytique.

- L'enseignant proposera dans un premier temps une lecture silencieuse aux élèves ; ils liront tous individuellement le texte qui leur est proposé.

Dans un second temps, l'enseignant lira à haute voix le texte puis demandera à un élève de le faire.

Cette lecture permet aux apprenants de s'imprégner du texte mais aussi de repérer les mots qu'ils n'ont pas compris, de les soumettre à leur professeur et à leurs camarades qui tenteront de les expliquer, rendant de ce fait le texte plus clair et donc plus facile à travailler.

L'enseignant passe ensuite à la deuxième étape que nous nommerons « l'étude narrative du texte »

L'enseignant posera des questions à ses apprenants pour les aider à retrouver le schéma narratif du texte.

Pour ce genre d'étude de textes, d'après ce que nous ont affirmé les enseignants, les questions posées sont généralement les suivantes :

- 1- Quel est le type du texte ?
- 2- Qui est l'auteur du texte ?
- 3- Qui parle dans le texte ?
- 4- L'auteur est-il narrateur ? à quoi le remarquer vous ?
- 5- Quel est le sujet abordé dans le texte ?
- 6- Où se déroule l'histoire ?
- 7- Qui est le personnage principal ? à quoi le remarquer vous ? ...

Après cette étude narrative, l'enseignant abordera l'étude structurale et linguistique du texte.

Cette étude est axée principalement sur l'identification des temps grammaticaux, les types de phrases et les figures de styles.

Le recours à cette étude narrative puis linguistique, a pour but la mise en exergue de la problématique du texte.

Dès lors, l'élève va passer à une nouvelle étape qui est celle de l'analyse de cette problématique désormais mise en évidence.

Cette analyse a pour but de pousser les apprenants à créer un débat autour de cette problématique et à donner leurs points de vue sur ce qu'ils comprennent du texte pour arriver à en trouver le sens ; ce sens qui est, rappelons-le, le but principal de cette lecture.

Cette lecture, ainsi centrée sur la problématique du texte, permettra aux apprenants de développer leur sens de l'observation et de l'analyse.

Pour conclure, nous dirons que la lecture analytique est une démarche incontournable dans l'étude des textes en classe de FLE, principalement dans celle des textes littéraires, car elle propose une méthode structurée dans l'analyse du texte.

Cette démarche est un processus bien organisé, qui a comme point de départ la décomposition de tous les éléments qui constituent le texte et leur description.

Cette activité permet de mieux comprendre le fonctionnement du texte et le rôle de ces différents éléments dans la production du sens. L'objectif pédagogique visé reste celui d'arriver à l'ultime étape : l'interprétation du texte.

En possession de tous ces éléments, l'apprenant est maintenant capable d'aller vers le ou les sens du texte.

La lecture analytique de par son organisation et son sens du détail offre aux élèves plusieurs axes de lecture et par conséquent logique plusieurs interprétations possibles.

La lecture du texte littéraire :

Comme nous l'avons remarqué, la lecture analytique est une approche très pertinente dans l'étude des textes littéraires.

Procéder à une analyse du texte littéraire, son enseignement, sa didactique, sa réception de la part des élèves suppose de notre part, pour éviter les confusions qu'une telle étude peut générer, une définition de la littérature et du texte littéraire.

Il va de soi qu'il n'est pas dans notre intention de proposer une quelconque remise en question des multiples définitions de la littérature. Notre idée obéit au seul souci de relever la définition qui convient à l'étude que nous nous proposons de mener dans le cadre de ce mémoire.

Nous n'évoquerons par conséquent ni l'aspect rhétorique ni celui relatif à l'esthétique de la littérature ; la dimension artistique, celle qui ferait du texte littéraire une œuvre d'art produite essentiellement dans ce sens, ou idéologique qui fait qu'un texte soit porteur de la vision politique d'un groupe dominant, ne nous semblent pas non plus pertinentes pour notre approche. Pour vérifier en quoi un texte peut attirer des lycéens, c'est la littérature en tant qu'ouverture sur le monde qui nous intéresse. Ce monde est celui de la découverte, mais aussi celui de l'évasion et du rêve.

Le texte littéraire est un produit social. Il n'est rien d'autre qu'une transposition d'un monde réel en un monde fictif, un monde qui devient donc imaginaire mais dont les problèmes et les histoires sont inspirés de faits réels.

De manière générale, et sans aller jusqu'à rappeler les définitions des genres littéraires, nous dirons que les auteurs proposent aux lecteurs des écrits dans lesquels évoluent des personnages fictifs qui vivent des situations sociales réelles.

Dans les textes littéraires, le personnage principal est très souvent un héros avec toutes les caractéristiques d'une personne réelle : les mêmes qualités, les défauts, sans parler du physique et du mode de vie.

Il est, par exemple, dans un texte classique, beau, fort, courageux honnête..., en somme il est parfait. Il est donc un idéal social que les lecteurs rêveraient d'être.

L'utilisation du personnage-héros dans la littérature n'est pas fortuite. Ce personnage est là pour permettre au lecteur de réfléchir sur sa condition sociale et à la manière dont il peut la changer en s'inspirant de ce que lui propose un auteur dans un texte littéraire.

Voici donc, à notre sens, pourquoi le texte littéraire est si différent des autres types de texte et si singulier pour son lecteur.

La création de héros, que nous pourrions presque qualifier parfois de mythiques, leur façon d'évoluer et leur capacité à braver tous les dangers, principalement celui de la mort pour défendre leurs idées et atteindre leurs buts permet au lecteur de rêver, d'imaginer qu'il pourrait lui aussi être ce héros qui n'a peur de rien et pour qui, malgré les obstacles, la fin est toujours heureuse.

Parce qu'il donne à comprendre le monde réel, qu'il présente des modèles de vie idéale, qu'il aide à exorciser le tragique de l'existence et qu'il offre des voyages, y compris celui auquel le lecteur procède dans son propre être, nous dirons que le texte littéraire a toute sa place dans les manuels scolaires et reste, pour toutes ces qualités que nous lui prêtons, indispensable à l'apprentissage de la langue.

d- Le texte littéraire en classe de FLE

Le texte littéraire dans les classes de français langue étrangère est enseigné comme n'importe quel autre type de texte. Instrumentalisé de la sorte, il devient donc un « objet » d'analyse. Cette analyse, comme nous l'avons noté plus haut, s'effectuera à travers la lecture analytique. L'étude des textes devient alors un mécanisme qui ne laisse aucune place à l'inconnu et qui ne prend en aucun cas les différences

individuelles. Avant même de voir le texte qu'il va lire, l'apprenant est mis en face d'un itinéraire de lecture préétabli.

La lecture du texte se fait à travers des questions qui sont généralement les mêmes pour tous types d'écrits.

Des questions qui, en fin de compte, rendent la lecture explicative et non analytique.

La lecture qui, obéissant à une pédagogie efficace et rentable, doit viser une analyse complète et approfondie et qui tient compte de la formation de l'élève en fonction de ses compétences, de son expérience et de ses acquis pour le mener vers une élaboration de réflexion et d'hypothèses qui l'aideront à construire un sens au texte devient, dans la plupart des situations, une banale et fastidieuse explication linéaire du ce texte.

Aussi, le texte littéraire est-il souvent utilisé à des fins grammaticales et syntaxiques. Il devient de ce fait un outil de pédagogie qui ne prend plus en charge la dimension sémantique et esthétique, qui est la caractéristique première de la littérature.

En effet, le texte littéraire obéit à un schéma communicationnel dans lequel nous retrouvons un émetteur qui veut transmettre un message à un récepteur à travers des signaux.

Ces signaux auront deux fonctions bien distinctes dans le texte.

La première est celle de la transmission de sens et la deuxième et celle de la transmission de l'intention de communication.

Le texte devient de ce fait une diffusion continue de signaux (par son auteur) que le récepteur devra détecter, identifier puis interpréter.

A ce sujet Luis Prieto dit :

« pour que la transmission du message que l'émetteur essaie de transmettre ait effectivement lieu, c'est-à-dire pour que le but qu'il se propose en déclenchant l'acte

sémique soit atteint, il est nécessaire d'une part que le récepteur se rende compte du propos qu'a l'émetteur de lui transmettre un message déterminé et d'autre part qu'il identifie quel est ce message déterminé »

Par ailleurs, et comme nous l'avons souligné précédemment, le texte littéraire n'est jamais perçu de la même manière par tous les lecteurs.

Il y aura une interprétation individuelle qui dépend des compétences et des connaissances de chaque personne. Mais il existe aussi une interprétation groupée. Nous entendons par interprétation groupée une interprétation qui dépend de la différence de détection, d'identification et surtout d'interprétations des signaux par les différents groupes que forme la société.

En effet, un texte et plus précisément un texte littéraire ne sera pas perçu de la même façon par des adolescents que par des quinquagénaires par exemple.

Cette différence d'interprétation est aussi due à la différence des besoins sociaux et intellectuels qui évoluent comme chacun le sait tout au long de la vie d'un être humain.

De ce fait, et comme nous nous proposons de travailler sur un public majoritairement adolescent, il est utile d'identifier ses besoins, ses attentes sociales et son rapport à la littérature et au texte littéraire.

4- Conclusion partielle

Dans cette première partie, nous avons donc essayé de définir à notre manière les concepts que nous avons utilisés pour notre analyse de l'enseignement du texte littéraire au lycée.

Dans un premier temps, il nous a paru utile de redéfinir, d'une manière assez brève, l'adolescence pour montrer surtout la spécificité de la jeunesse algérienne. Ces définitions nous ont servi à mettre en relief les attentes des lycéens algériens en matière de formation dans une langue supposée leur apporter une certaine ouverture sur le monde mais aussi sur eux-mêmes à partir des visions du monde que véhiculent des textes littéraires écrits en français par des écrivains algériens.

Dans un second temps, nous avons tenté d'analyser l'utilisation de la langue française dans les lycées algériens. Cette analyse a nécessité de notre part un rappel historique de cette langue dans un pays anciennement francophone et de plus en plus impliqué par la mondialisation.

Dans un troisième temps, nous avons estimé nécessaire de mettre en place les concepts auxquels nous comptons avoir recours dans notre analyse. Du moment que notre travail consiste à montrer l'importance du culturel et de l'interculturel dans l'étude d'un texte littéraire et l'apprentissage de la langue française, nous avons tenté, à partir de quelques ouvrages théoriques consacrés à ce sujet, mais aussi à partir de nos connaissances personnelles, de mettre en place quelques définitions de ces concepts. En dernier lieu, nous avons procédé à une analyse du manuel scolaire utilisé pour les classes de terminales et enfin nous avons essayé de comprendre comment s'effectue la lecture d'un texte littéraire.

Cadre pratique

L'enquête et l'investigation.

Notre travail pratique s'est effectué en trois étapes complémentaires.

La première étape est celle de l'observation :

Nous avons décidé pour commencer notre enquête d'assister d'abord à des séances avec une enseignante pour observer comment les élèves réagissent et interagissent pendant le cours.

Durant ces séances, nous avons remarqué que l'intérêt des élèves pour leur « cour de français », dépendait des différentes séquences étudiées durant la semaine.

Les apprenants étaient plus attentifs aux études de textes par exemple qu'aux exercices de grammaires ou de syntaxe qui semblaient les ennuyer quelque peu.

Nous avons aussi constaté que les élèves ne s'exprimaient pas beaucoup en cours, obligeant ainsi leur enseignante à les stimuler et à essayer de les faire participer en permanence.

Autre fait constaté, les élèves nous ont semblé assez passifs pendant les cours ; nous avons remarqué qu'ils ne faisaient pas l'effort de faire les exercices donnés par l'enseignante ni « la lecture silencieuse » durant les séances de lecture analytique. Ils préféraient, pour la majorité d'entre eux, attendre la correction faite par le professeur et se contentaient tout simplement de la recopier.

Nous avons aussi remarqué que les élèves de terminale scientifique accordaient beaucoup plus d'intérêt et d'attention aux cours de français que leurs camarades inscrits en sciences humaines ou en langues étrangères.

En nous fondant sur nos séances d'observation, nous avons élaboré des questions que nous avons décidé de soumettre aux élèves pour mieux comprendre leur comportement vis-à-vis des cours de français.

Nous passons à présent à la deuxième étape de notre enquête : le questionnaire (que nous joignons en annexe de notre mémoire).

L'analyse du questionnaire

1- Le questionnaire en tant qu'outil d'analyse :

Afin de répondre à notre problématique et de tenter de comprendre la place qu'occupe la littérature et le texte littéraire au sein du processus de l'apprentissage de la langue française dans la classe de terminale, nous avons décidé de procéder à une enquête par questionnaire.

Pourquoi l'enquête par questionnaire ?

Le questionnaire est à notre sens et dans le cadre de notre recherche le meilleur outil qui nous permet de répondre à nos interrogations sur l'usage qui est fait du texte littéraire dans les classes de 3AS en Algérie.

Bien que l'utilisation de l'enquête par le questionnaire soit devenue très courante, elle reste un outil de référence très performant qui nous permet de cueillir des données et des informations auprès d'un grand nombre de personnes en un minimum de temps.

L'utilisation d'un questionnaire c'est avant tout l'assurance d'un travail méthodique. En effet, l'élaboration même du questionnaire nous pousse à nous poser des questions bien précises qui organiseront naturellement notre recherche.

Par ailleurs, le questionnaire nous permet de sonder plus facilement un grand nombre de personnes de manière simultanée et de pouvoir par la suite analyser et comparer puis interpréter leurs réponses en fonction de nos objectifs de base.

Les questions essentielles à l'élaboration de notre questionnaire sont les suivantes :
Comment choisir les questions pour atteindre le plus facilement les objectifs que nous nous sommes fixés ?

A qui adresser les questions ?

Quel établissement choisir pour la soumission de ce questionnaire ?

De quelle manière procéder une fois le public choisi ?

2- Le choix des questions

Le choix des questions est sans nul doute l'étape la plus délicate est dans notre enquête. Nous devons formuler des questions claires pour maximiser les chances d'un plus grand nombre de réponses sans ambiguïté.

A cela, il faut ajouter la question de la méthodologie et de la logique sur l'ordre des questions établies. Nous voulons dire par là que nous nous devons de penser soigneusement cette ordre afin que le public choisi n'ait pas trop de mal à répondre à notre questionnaire. La méthode choisie facilitera dans un second temps notre analyse et l'interprétation qui s'en suivra.

Lors de l'établissement du questionnaire, nous nous sommes confrontée au problème dit des questions fermées et des questions ouvertes.

Etait-il plus judicieux de soumettre des questions exclusivement fermées dont le choix des réponses se résumera à un simple oui ou non ? Ou fallait-il au contraire proposer aussi des questions ouvertes à notre panel ?

Dans le cadre de notre travail, nous avons décidé d'opter pour la seconde alternative, c'est-à-dire l'association des questions fermées qui sont incontournables, voire indispensables dans un questionnaire, et des questions ouvertes qui nous permettront de connaître les idées, les opinions mais aussi et surtout les besoins et les attentes des personnes qui répondront à notre questionnaire pour pouvoir par la suite proposer des solutions plus adaptées pour répondre à ces besoins et ces attentes.

3- Le choix du public

Le choix du groupe à qui le questionnaire allait être soumis n'est pas fortuit ; c'est pourquoi il devait être réfléchi et bien pensé.

Dans un premier temps, nous avons d'abord pensé à soumettre deux questionnaires ; le premier destiné à des enseignants de classes de terminales, le second à des élèves de 3^{ème} année secondaire. Mais après une enquête faite sur le terrain pour les besoins de notre cadre théorique et après avoir discuté avec de nombreux enseignants en français de différents lycées, nous sommes arrivés à la conclusion suivante :

La soumission du questionnaire que nous avons prévu pour les enseignants n'était pas, à notre sens, utile dans le cadre de notre mémoire, car le questionnaire que nous avons prévu avait pour but principal de nous informer sur les objectifs visés par les enseignants en classe de langue et comment ces derniers procédaient pour les atteindre.

Nous nous sommes rendus compte, et c'est d'ailleurs ce que nous avons essayé de développer dans la première partie de notre travail, que ni ces objectifs, ni les méthodes n'étaient fixés au préalable par les enseignants, même si nous avons constaté certaines différences dans l'approche utilisée par les professeurs pour aborder un texte littéraire, une différence plus souvent liée à leur parcours personnel qu'elle ne réponde à d'autres considérations.

Nombre d'entre eux nous ont avoué ne pas suivre à la lettre les directives méthodologiques données par le ministère de l'éducation nationale et nous ont confié que les méthodes qu'ils utilisent sont inspirées par l'enseignement qu'ils ont eu quand ils étaient eux-mêmes lycéens.

Cette différence donc, bien que réelle et palpable, n'était selon nous pas assez suffisante pour garder le questionnaire que nous destinions aux enseignants.

Nous avons dès lors choisi de garder un questionnaire unique que nous avons destiné à des élèves de classes de terminales, toutes filières confondues.

Nous avons estimé que c'est dans les réponses données par les élèves que nous pouvions trouver des éclaircissements à nos questionnements ; car, ne l'oublions pas, ce sont ces jeunes qui sont au centre de l'apprentissage scolaire ; il est donc tout à fait naturel de leurs demander leur point de vue et de tenter à travers les questions que nous allions leur proposer de voir ce que le français et surtout la littérature et le texte littéraire représentent pour eux et quelle place ils occupent dans leur apprentissage ?

4- Le choix de l'établissement :

Pour une meilleure représentation des jeunes lycéens, nous avons décidé d'effectuer notre enquête dans deux établissements différents.

Le premier est un lycée des quartiers Est de la ville d'Oran et le second est le lycée 27septembre 1997, établissement situé dans le village de Sidi Brahim, à quelques kilomètres de la ville de Sidi -Bel abbés.

En choisissant ces deux établissements et ces trois filières, nous avons voulu savoir si les réponses des lycéens d'une grande ville et ceux d'un village ou encore ceux qui ne sont plus scolarisés étaient différentes, et dans ce cas, où pouvaient se situer ces différences ?

5- Descriptif du questionnaire :

Notre questionnaire comporte 19 questions, 10 d'entre elles sont des questions ouvertes qui tentent de donner à l'apprenant l'opportunité de s'exprimer sur les sujets abordés dans les questions.

Les 09 autres questions sont donc des questions fermées qui proposent à l'élève des choix de réponses précises.

5. 1- Les thèmes abordés dans le questionnaire

Dans le questionnaire que nous avons proposé aux apprenants, nous avons voulu dans un premier temps savoir quelle place occupe le français dans la vie scolaire, mais aussi familiale et sociale d'un lycéen, et dans un second temps quelle place la langue et la culture française occuperont dans leurs études et leur vie future.

Nous avons voulu aussi connaître la place qu'occupe le monde littéraire dans la vie de cette jeunesse.

5.2- La soumission du questionnaire au public cible

Nous avons décidé de soumettre le questionnaire aux élèves durant une séance de français et nous leur avons demandé d'y répondre durant cette heure de cours pour être sûre d'avoir des réponses spontanées et personnelles mais aussi pour expliquer certains mots ou certaines expressions qui pouvaient ne pas être clairs pour eux.

6- Analyse des questions :

Notre questionnaire commence par une grille d'informations qui comporte les données socio-économiques des apprenants à qui nous avons soumis le questionnaire. Ces données sont à notre sens assez importantes dans pour notre analyse, dans la mesure où celles-ci nous permettront de savoir si les facteurs sexe, âge et surtout niveau social des parents jouent un rôle ou non dans le rapport de ces élèves à la littérature.

Classe	filles	garçons	Age	Fonction des parents
3LV 35	31	4	17-20	Fonctionnaire public : 17 Fonction libérale : 13 Sans profession : 2 Non indiquée : 3
3GE 34	15	19	17-20	Fonction public : 11 Fonction libérale : 16 Sans profession: / Non indiquée : 7
3S 31	18	13	17-20	Fonction public : 10 Fonction libérale : 12 Sans profession : 3 Non indiquée : 6

Dans ce premier tableau, nous constatons que nous avons un échantillon de 100 apprenants dont 64 filles et 36 garçons. Le nombre de filles inscrites au bac est donc, comme c'est très souvent le cas, plus élevé que celui des garçons.

Nous constatons par ailleurs que le pourcentage de filles inscrites dans la filière langues vivantes est de 88.57% contre 11.39 pour les garçons.

Ce résultat démontre que la langue française et les langues étrangères en général attirent beaucoup plus le public féminin.

La tranche d'âge, quant-à elle, est la même pour les trois classes ; c'est-à-dire 17-20 ans. L'appartenance sociale, qui est ici représentée par la profession des parents, est très diversifiée. Étant dans l'impossibilité de citer les 100 réponses données par les élèves dans notre tableau, nous avons décidé de classer les métiers cités en quatre catégories, qui sont : la profession public, la profession libérale, les sans profession et en dernier lieu les professions non indiquées par les élèves.

Il est apparu donc que les élèves dont les parents exercent une fonction libérale (41%), sont légèrement plus nombreux que ceux dont les parents sont fonctionnaires. Le nombre de parents n'exerçant aucune profession, lui, est peu élevé (5%.) Enfin nous avons 7% élèves à qui nous avons soumis le questionnaire et qui ont préféré, pour des raisons qui leurs sont propres, de ne pas dévoiler les professions exercées par leurs parents.

Première question :

Classe	Essentiel	facultatif	Sans intérêt	Sans réponses
3lv (35)	34	1	/	
3GE (34)	28	2	1	3
3S (31)	24	1	1	5
Total	28	4	2	8

Sur les 100 élèves questionnés, 86 d'entre eux trouvent que l'apprentissage du français au lycée est essentiel.

Même si ils n'ont pas tous justifié leur choix de réponse, nous avons remarqué à travers les quelques justifications données que les apprenants trouvaient le français essentiel pour des raisons majoritairement fonctionnelles.

La première raison citée par ces derniers est celle de la nécessité de cette langue dans les études universitaires, qui sont faites, dans la plupart des filières, dans cette langue française.

Ce constat conforte notre idée première et que nous avons développée dans notre partie théorique, selon laquelle le français au lycée est enseigné et perçu comme un outil qui permet d'accéder à des matières scientifiques.

Il est donc totalement dissocié de la notion culturelle qu'il véhicule, et que nous n'avons d'ailleurs pas du tout retrouvée dans les réponses données.

La deuxième raison invoquée est celle de l'usage qui est fait de la langue dans la société algérienne actuelle.

Les élèves trouvent que la maîtrise de cette langue est essentielle car beaucoup d'administrations, d'entreprises mais aussi les médias utilisent le français comme langue de travail.

Nous constatons là aussi que la dimension culturelle est absente de l'intérêt que peuvent porter les élèves à l'apprentissage du français.

Quatre élèves, quant à eux, déclarent trouver l'apprentissage du français facultatif et deux autres le trouvent tout simplement sans intérêt mais, malheureusement, ils n'ont pas justifié leur réponse.

Deuxième et troisième question :

classes	Oui	non	Sans réponses	Titres
3LV (35)	6	22	7	Les Misérables (V.Hugo) L'Etranger (A. Camus) L'Attentat (Y. Khadra)
3GE (34)	2	24	8	
3S (31)	4	22	05	
Total	12	68	20	

Sur les 100 élèves interrogés, seuls 12 nous ont répondu avoir déjà lu un livre écrit en langue française.

Notre premier constat est que la lecture occupe très peu de place dans la vie de nos jeunes lycéens.

Lire un livre écrit en français « est trop difficile et nous ne comprenons pas les mots utilisés » nous ont dit certains élèves. D'autres considèrent la lecture comme « inutile » et « dépassée » par rapport aux nouvelles technologies qui transmettent un maximum de savoir en minimum de temps, tels l'internet, les documentaires, les journaux.

Notre attention s'est ensuite portée sur la disparité qui existe entre les 3 filières. Seuls 2 élèves en classe de gestion et économie ont déclaré avoir lu un livre en français ; les 6 autres sont des élèves en langues vivantes et les 4 derniers sont des élèves de la terminale « Sciences ».

La majorité des élèves, bien que cela nous semble insuffisant par rapport au nombre global d'élèves interrogés, sont ceux de la classe de langues. Nous nous sommes donc posée la question suivante :

Est-ce par rapport à leurs études (car, rappelons-le, c'est dans cette filière que le volume horaire des cours de français est le plus important) que ces élèves lisent ?

Leurs réponses étaient toutes unanimes et semblables à celles de leurs camarades des autres filières : la lecture leur a été inculquée par leurs proches: parents, familles amis...

Les titres des livres lus par les lycéens confirment cette hypothèse.

Ils parlent des Misérables de Victor Hugo, de l'étranger d'Albert Camus, de l'Attentat de Yasmina Khadra et plus surprenant de la nausée de Jean Paul Sartre.

Cela nous montre à quel point l'influence socioculturelle dans laquelle évolue le jeune lycéen peut jouer un rôle important, essentiel même dans de nombreux cas, que celle de l'école dans son rapport à la lecture et par conséquent à la littérature.

Quatrième question :

Classe	oui	Non	Sans réponses
3LV (35)	06	22	07
3GE (34)	02	24	08
3S (31)	04	22	05
total	12	68	20

Hormis les 12 élèves qui nous ont affirmé avoir déjà lu des livres en français, aucun autre des 88 restants n'a pu nous citer le nom d'un écrivain français.

Cela implique, que les apprenants n'ont retenu aucun nom d'écrivain durant les 10 années d'enseignement de la langue française qu'il ont eu depuis le début de leur

cursus scolaire, malgré l'accent qui est mis par leurs professeurs sur le paratexte et l'utilisation du schéma narratif dans les études de textes faites en classe.

Cependant, le « nom de l'auteur » dans l'analyse des textes littéraires est juste « cité » dans la question récurrente : « qui parle dans le texte » ? Question à laquelle les apprenants répondent machinalement (quand l'auteur joue le rôle de narrateur) en regardant le nom inscrit en bas de la page, et l'on passe sans plus tarder aux autres questions qui constituent l'analyse du texte.

Les enseignants ne présentent aucune biographie de l'écrivain à qui appartient le texte. En quelques minutes, celui-ci devient aux yeux des élèves qui ont sans en aucun doute déjà oublié le nom écrit à droite, en bas de la page, un texte « anonyme », semblable à tout autre texte, littéraire ou non.

Nous avons remarqué néanmoins que les élèves connaissaient beaucoup de noms d'auteurs arabes même si, comme en langue française, il n'ont pour la plupart jamais lu un livre écrit en arabe.

Cela a attisé notre curiosité et nous avons donc demandé à notre panel pourquoi il connaissait les noms de ces auteurs alors qu'ils étaient incapables d'en citer le nom d'un seul français ? Ils nous ont répondu qu'ils devaient apprendre la biographie des auteurs car pour les compositions ainsi que pour l'examen du bac on leur demandait de présenter l'auteur du texte dont-ils doivent faire l'analyse.

Voilà donc le secret, dans les cours de littérature arabe, le texte n'est pas dissocié de son auteur ; ce dernier est une partie intégrante et non négligeable dans l'étude du texte littéraire.

Cinquième question : quelle est la séquence que vous préférez dans votre programme de français ?

Classe	Lecture analytique	Exercices	Expression Ecrite	Pas de réponses
3LV (35)	16	10	07	02
3GE (34)	15	08	09	02
3S (31)	16	08	04	03
total	47	26	20	07

La séquence qui a suscité le plus d'intérêt est la séance de lecture ce qui est paradoxale avec les réponses des questions 2,3 et 4.

Les élèves avouent ne pas lire de livres ni connaître d'écrivains français mais déclarent aimer la séquence de « lecture analytique » pour 47 d'entre eux.

Comme pour les premières questions, nous n'avons pas obtenu beaucoup de réponses justifiant leur préférence.

Celles qui nous ont le plus interpellé sont celles données par des élèves disant qu'ils préféreraient la séance de lecture car celle-ci leur permet « d'entrer dans le monde de l'imagination », de quitter le quotidien, l'espace d'une heure de rêve et de se détacher par conséquent du monde réel.

Nous soulevons donc que la chose première chose que recherchent les élèves à travers la lecture d'un texte c'est « le rêve » et l'« l'évasion », qui sont les deux caractéristiques types du texte littéraire.

La deuxième raison invoquée pour la préférence de la lecture est celle de la réflexion.

Les apprenants disent que certains textes les poussent à réfléchir sur eux mêmes et sur les personnes et la vie qui les entourent. C'est là donc la notion même de « l'être social et culturel » auxquels ils font référence.

Le texte littéraire devient ainsi symbole de réflexion, de rêve et d'évasion.

Le second choix des élèves est la séance d'expression écrite.

16 élèves préfèrent cette séance car ils ont là l'occasion d'exprimer ce qu'ils pensent même s'ils avouent avoir de grandes difficultés à rédiger en langue française.

La séance des exercices arrive en troisième position dans la préférence des élèves interrogés.

11 élèves apprécient cette séances car, disent-ils, elle leur permet de mieux comprendre les leçons.

Les 26 élèves restants n'ont pas donné de réponse à cette question.

Sixième question :

Classe	Attrayants	Peu attrayants	Pas du tout attrayant	Sans réponses
3LV (35)	10	17	03	05
3GE (34)	11	14	07	02
3S (31)	06	17	04	04
Total	27	48	14	11

Après avoir questionné les élèves sur les séquences, nous leur avons demandé leurs avis sur la nature des thèmes et des textes proposés dans le manuel scolaire.

Des thèmes qui, rappelons-le, manquent quelque peu d'originalité et de variation, et qui sont pour la plupart liés à la guerre D'Algérie. Comme nous pouvons le remarquer dans le tableau ci-dessus, le manque d'attrait est la réponse la plus mentionnée par les apprenants.

Ces réponses ne nous étonnent presque pas, car nous savons pertinemment que les jeunes en général, et les jeunes algériens en particuliers sont attirés par des textes qui sont plus en adéquation avec leur époque et qui les aident à trouver des solutions à leurs problèmes d'adolescents.

Ce fait va être démontré dans les deux prochaines questions.

Septième et huitième question :

Classe	Thèmes
3LV (35)	-amour -famille -jeunesse - adolescence -sport -amitié -société
3GE (34)	
3S (31)	

Classe	Intéressant	Ennuyeux	Sans réponse
3LV (35)	13	15	07
3GE (34)	09	21	04
3S (31)	10	15	06
Total	32	51	17

Nous avons demandé aux élèves de trois classes de nous donner les thèmes qu'ils souhaitaient avoir dans les manuels scolaires. Comme il apparaît plus haut dans le tableau, les sujets les plus attirants sont d'ordre social, relationnel ou culturel.

Les jeunes voudraient retrouver le thème de l'amour, de la famille, de la jeunesse et du sport. Et pour justifier leur demande, ils répondent par des phrases simples : « on aime ça » ou « ça nous intéresse » ou encore « parce que c'est important pour nous ».

C'est la notion du « plaisir » qui semble primer dans le choix des thèmes.

Aussi, sentons-nous le besoin de réserver une partie de notre travail à la « lecture plaisir » dans la troisième partie de notre mémoire.

Neuvième question :

Classe	Textes littéraires	Textes scientifique	Sans réponses
3LV (35)	15	10	10
3GE (34)	23	04	07
3S (31)	17	08	06
Total	55	22	23

Nous avons dans cette question demandé aux apprenants quels types de textes ils aimaient le plus ?

Ce sont les réponses de la classe de langues qui nous ont le plus étonnée, car sur les 15 réponses obtenues dans cette classe, 10 disent préférer les textes scientifiques et seuls 5 élèves ont parlé du texte littéraire.

A notre grand regret, aucun des élèves ayant répondu à cette question n'a justifié sa réponse. Nous avons donc supposé, par rapport aux réponses obtenues précédemment, que c'est l'actualité des thèmes abordés dans ces textes qui les rend plus attrayants et plus attirants aux yeux des apprenants.

Les élèves des classes de gestion et économie et ceux des classes scientifiques ont eux aussi évoqué le texte scientifique, pour la majorité d'entre eux (50%).

Là non plus nous n'avons relevé aucune justification, mais nous supposons que ce choix est en rapport avec les disciplines enseignées dans ces deux filières mais aussi avec la thématique des textes.

Dixième question :

Le but de note question était de savoir si les élèves avaient gardé des « traces » des souvenirs des récits étudiés en classe, si il y avait des histoires qu'ils les avaient marqués plus que d'autres et s'ils étaient en mesure de citer des personnages rencontrés dans les textes des manuels scolaires.

Les seules réponses offertes étaient : « le récit de voyage »
N'ayant comme la plupart du temps eu aucune explication justifiant cette réponse, deux interprétations possibles nous viennent à l'esprit :
La première est que les élèves n'ont pas perçu le concept d'histoire et de personnage dans le mot récit. Cette hypothèse n'est pas fondée vu que les apprenants nous ont parlé du récit de voyage dont la caractéristique première est de « raconter » ce que l'ont voit et ce que l'ont fait durant un voyage.

La deuxième hypothèse rejoint celle invoquée dans les questions précédentes et qui se rapporte à la thématique du texte.
En effet, les élèves trouvent les thèmes et les textes ennuyeux et sans intérêt, ils leur est par conséquent difficile, voire impossible, de retenir les histoires et les personnages présents dans ces textes.

Quant au récit de voyage, nous supposons que la récurrence de cette réponse est due au fait que la quasi totalité des textes du manuel de la deuxième année secondaire sont des récits de voyages.

Dès lors il paraît illogique qu'après une année consacrée à l'étude de ce type de textes que les élèves ne fassent pas clairement la distinction entre le récit dans sa définition d'histoire, de narration, de personnages et de héros avec le récit de voyage.

La série de questions qui vont suivre sont consacrées à la place du français dans la vie extrascolaire.

Onzième question :

Classe	oui	non	Pas de réponses	En famille	Entre Amis	Famille+ amis
3LV (35)	32	02	01	10	05	17
3GE (34)	27	04	03	15	03	09
3S (31)	26	03	02	11	08	07
Total	85	09	06	26	16	33

La question numéro onze, a pour but de nous renseigner sur la place qu'occupe le français dans la vie des lycéens en dehors du cadre scolaire.

Ce tableau englobe les données recueillies concernant l'utilisation de la langue française hors du milieu scolaire par les lycéens.

85 des lycéens interrogés disent avoir recours à cette langue dans leur vie quotidienne.

Chez la plupart, le français est parlé dans le cadre familial et/ou amical.

Cette question est utile à notre travail car elle nous renseigne sur le bain linguistique dans lequel évoluent les apprenants.

Le milieu linguistique familial et social influence grandement le rapport que peuvent avoir les élèves à la langue française.

Cela nous a déjà été prouvé dans la question numéro 2 où l'influence de la famille était le moteur de la lecture chez les lycéens.

Le français et son utilisation extrascolaire nous intéressent dans la mesure où, à notre sens, la dimension culturelle, une des caractéristiques premières de la littérature, est fortement influencée par le mode de vie familial.

Si la majorité des élèves disent utiliser le français dans leur milieu familial, cela signifie que cette langue participe à un échange et à une transmission culturelle faite au sein de ce noyau.

Douzième question :

Classe	Oui	Non	Sans réponse	programmes
3LV (35)	30	02	03	-films
3GE (34)	29	05	/	- séries
3S (31)	31	/	/	-télé-crochés
Total	90	07	03	-documentaires

De nos jours, et depuis quelques décennies, la télévision occupe une très grande place dans la vie des algériens.

Nous avons voulu par conséquent explorer le rapport à ce média et voir si les programmes transmis en langues française trouvaient un public parmi les jeunes lycéens.

Nous leur avons pour cela demandé comme il paraît dans le tableau ci-dessus, s'ils regardaient des programmes télé diffusés en langue française.

Leur réponse était oui à 90%.

Cela n'est guère étonnant vu le nombre impressionnant des chaînes françaises et de programmes français diffusés dans d'autres chaînes arabes ou autres.

Le fait même d'allumer la télévision est une quasi assurance de tomber sur un programme français.

Restait à savoir quel type de programme intéresse le plus ces lycéens.

Les programmes les plus regardés comme l'indique le tableau sont en premier lieu les films ; viennent ensuite les séries, les « télé-crochets » puis finalement les documentaires.

Comme nous l'avons souligné auparavant, les jeunes à cet âge-là, c'est-à-dire l'âge de l'adolescence, éprouvent le besoin de s'identifier aux personnages de fiction, de retrouver leur vie et leur monde dans leurs lectures ou dans les programmes qu'ils regardent.

Ce rapport qu'ont les élèves aux films étant développé plus longuement dans la prochaine question, nous allons passer au commentaire du deuxième choix : « les séries télévisées ».

Les séries télévisées actuelles visent pour la majorité un public adolescent ; pour cela les créateurs mettent en scène des jeunes dans la plupart du temps lycéens et font état de leurs problèmes familiaux, scolaires mais avant tout relationnels.

L'amour et l'amitié sont les thèmes les plus récurrents dans ce genre de programmes.

La diversité sociale et les différences individuelles sont également le secret de l'intérêt porté à ces séries par les élèves.

Nous découvrons constamment dans les personnages de ces séries l'adolescent rebelle en quête de reconnaissance, le bon élève qui cherche sa place au milieu de ses camarades et le « beau gosse » à qui tout réussit.

En fonction de leur personnalité et de leurs expériences individuelles, les jeunes, s'identifient dans un ou dans plusieurs personnages dans lesquels ils se retrouvent.

Dans le troisième choix donné par les élèves, relatif aux télé-crochets, ce n'est plus la notion de « personnage » qui prime mais celle de « personne ».

En effet, ce ne sont plus des acteurs mais des personnes anonymes qui sont filmé 24h sur 24 dans une maison aux portes fermées.

La vraisemblance et la réalité des histoires et des personnes rendent l'identification plus forte. Nous avons constaté que les jeunes imitaient les styles vestimentaires et capillaires mais aussi, et c'est ce qui nous interpelle, le langage et la façon de s'exprimer.

Ainsi constatons-nous que ces « nouvelles stars » éphémères sont les ambassadrices de la langue française chez les jeunes en général et les jeunes algériens en particulier.

Le quatrième et dernier choix que représente le documentaire intéresse les lycéens, selon nous grâce à l'information, la découverte, le voyage et l'évasion qu'il offre.

Treizième question :

Classe	Action	romantique	Réaliste	Pas de réponses
3LV (35)	02	26	/	07
3GE (34)	16	14	/	04
3S (31)	15	12	/	04
Total	33	12	/	15

Nous avons questionné les lycéens sur le genre de films qu'ils regardaient le plus. Nous leurs avons proposé, comme le montre le tableau, trois choix de réponses qui sont : le film d'action, le film romantique et le film réaliste.

Dans cette question, nous avons soulevé que selon leur sexe les garçons préféraient regarder des films d'actions ; quant aux filles, elles penchaient pour le genre romantique.

Cependant sur les cent élèves interrogés, aucun n'a évoqué le film réaliste. Pourquoi le film réaliste n'attire pas les lycéens questionnés ?

Dans des thèses de doctorat que nous avons consultées pour les besoins de notre travail, nous avons noté que les films les plus appréciés par les lycéens étaient les films de fictions, des films où nous avons généralement affaire à un héros à qui il arrive toute sorte de mésaventures et qui finit toujours par triompher.

Le symbole du héros dans les films d'actions est représenté par un personnage dont le courage et la vaillance sont les principales qualités. Un surhomme à qui rien ne fait peur, et qui sauve le monde des pires catastrophes.

Cette représentation filmique du héros nous fait penser aux héros antiques tels Ulysse ou Hercule qui, par leur force, leur courage ou leur ruse, accomplirent des choses extraordinaires.

Dans les films romantiques, nous avons aussi la représentation du héros, mais dont la force et le courage ne sont plus mis en évidence, cédant plutôt place à la force morale et à la beauté physique.

Le personnage des films romantiques est souvent très beau, intelligent, loyal ; il s'insurge et se bat contre l'injustice sociale et humaine.

Dans ce genre de film, nous retrouvons les caractéristiques et les qualités du « héros romantique » qui nous replongent dans les contes merveilleux avec leurs princes

charmants et leurs chevaliers servants, ou encore dans le romantisme du 18^{ème} siècle représenté par des héros tel que Julien Sorel dans le Rouge et le Noir.

Le film réaliste, quant-à lui, il doit rendre compte d'un fait historique social ou autre en toute transparence et en toute vraisemblance, ne laissant ainsi aucune place à l'imaginaire que cherchent les lycéens et qu'ils retrouvent dans les deux genres qui sont les fils d'action et les films romantiques.

A la lumière de ce qu'il a été dit, nous constatons qu'à partir du regard que portent les lycéens aux films qu'ils disent regarder, l'aspect extérieur du héros a évolué ; les capes et les épées ont été remplacées par des costumes et des pistolets beaucoup plus représentatifs des mœurs et de la culture du 21^{ème} siècle, dans lequel nous vivons. Cependant l'aspect moral du héros est resté quelque peu intemporel. Nous retrouvons chez le héros moderne les mêmes traits moraux que chez les héros légendaires, tels le courage, l'intelligence, la loyauté et l'intégrité.

Quatorzième question :

classe	Etude(1)	Communication(2)	Culture(3)	1+2	1+3	2+3	1+2+3	S.R
3LV (35)	04	05	05	03	08	04	04	02
3GE	06	03	04	04	04	03	06	04
3S (31)	06	04	06	03	02	03	05	02
Total	16	12	15	10	14	10	15	08

Dans cette question, nous avons voulu savoir à quoi les élèves associaient la langue française.

Nous leur avons proposé pour cela 3 choix de réponses qui sont : les études, la communication et la culture. Puis nous leur avons demandé de nous expliquer leur(s) choix.

Beaucoup d'élèves ont répondu à la première partie de cette question, 90 en tout.

La plupart ont choisi deux réponses sur trois proposées, voire dans certains cas les trois en même temps.

Comme nous l'avons signalé dans les questions ci-dessus, les justifications de réponses sont très rares.

Pour cette question, sur les 90 élèves qui ont répondu, nous n'avons compté que 12 justifications à travers lesquelles nous avons tenté de comprendre le choix des lycéens.

Comme il a été souligné plus haut, les lycéens considèrent le français à la fois comme une langue d'étude, de communication et de culture.

Le sujet des études étant développé dans les deux questions qui vont suivre, nous passons par conséquent directement aux deux autres choix.

La fonction communicationnelle de la langue française en Algérie est une réalité sociale. Dans la vie des lycéens, celle-ci transparait dans les médias, l'informatique, les enseignes de magasins, les documents administratifs, les notices, les modes d'emplois de différents produits, l'étiquetage des produits issus de l'importation et même ceux produits en Algérie.

A ce sujet, des élèves nous ont d'ailleurs répondu que selon eux le français est une langue de communication car, assurent-ils, « on le trouve partout ».

Les lycéens ont également soulevé la communication sociale. Ils disent qu'énormément de personnes autour d'eux (généralement des personnes plus âgées) s'expriment dans cette langue et même ceux parlant exclusivement la langue arabe, utilisent inévitablement des expressions tirées de cette langue ; une sorte de code-switching, diraient les linguistes.

Le deuxième point développé et celui de la culture.

L'enseignement du français en Algérie étant purement fonctionnel, nous ne pensions pas que les lycéens choisiraient en grand nombre de relier la culture à la langue française.

Deux réponses d'élèves de la classe des langues vivantes nous ont agréablement surprises. La première élève nous a dit que, selon elle, le français était une langue de culture, car à travers cette langue elle découvrait une autre culture que la sienne. Dans cette réponse nous avons la notion de l'Autre qui est mise en évidence ; l'Autre qu'on cherche à découvrir, rencontrer et connaître à travers sa langue.

La langue n'est plus dès lors un objet d'analyse ; elle n'est plus dissociée de la culture qu'elle véhicule dont elle devient l'ambassadrice dans le monde.

La deuxième élève nous a donné une réponse tout aussi surprenante. Pour cette fille, le français est une langue de culture, car assure-t-elle, « connaître la culture, c'est forcément avoir une meilleure maîtrise de la langue ».

Cela est tout à fait vrai quand on songe à toutes les expressions figées, les proverbes, les adages et autres métaphores qui n'ont de sens que par une connaissance de la culture des locuteurs de la langue française. En effet, le second degré d'un discours, telle l'ironie par exemple, ne peut se déceler que par une bonne connaissance de la culture des natifs de cette langue.

Si l'on disait par exemple à une personne qui ment : « ton nez s'allonge » elle n'en saisira le sens que si elle a déjà des connaissances culturelles occidentales et qu'elle connaît Pinocchio.

Ainsi, pouvons-nous dire que chez les lycéens, la dimension culturelle est tout aussi importante que la dimension fonctionnelle et communicative dans la représentation qu'ils se font de la langue française.

Quinzième et seizième question :

Classe	Scientifiques	Littéraires	Sans réponse
3LV (35)	09	20	06
3GE (34)	21	04	09
3S (31)	26	02	03
Total	56	26	18

Classe	Oui	Non	Sans réponse
3LV (35)	19	5	11
3GE (34)	15	07	12
3S (31)	20	05	06
Total	54	17	29

Les études ont été l'une de réponse les plus choisie dans la question précédente par les élèves. Dans notre pays, les études universitaires sont intimement liées à la langue française. Des disciplines telles que les sciences médicales sont exclusivement enseignées dans cette langue.

Nos deux questions ont pour but de nous permettre de savoir quelles sont les perspectives universitaires des lycéens interrogés et quelle place ils accordent au français dans leurs projets estudiantins futurs.

Nous avons questionné nos trois classes témoins sur les choix d'études envisagés après l'obtention du diplôme du baccalauréat.

Pour simplifier les réponses données par les lycéens, nous les avons classées dans deux catégories : ceux qui voudraient choisir des études scientifiques et ceux qui opteraient pour des études littéraires ; à ces deux catégories, nous avons ajouté les élèves qui n'ont donné aucune réponse.

56% des lycéens nous ont confié vouloir entreprendre des études scientifiques. Sans surprise, ce sont les classes de 3GE et 3S qui totalisent le plus grand pourcentage pour ce choix de réponse ; 47% contre tout juste 9 pour cent pour la classe de langue.

La tendance s'inverse dans le choix des études littéraires. 20% des élèves de la classe des langues étrangères ont opté pour des études littéraires, contre 6% dans les deux classes de S et de GE.

A l'aune de ces résultats, nous avons demandé aux lycéens s'ils trouvaient l'apprentissage du français utile pour leurs études futures et s'ils aimeraient les entreprendre dans cette langue.

Nous avons obtenu 54% de oui contre 17% de non avec très peu de variantes entre les trois filières.

Il apparaît après l'analyse de cette question que les lycéens, quelque soit l'orientation choisie pour le futur, sont conscients du rôle que joue la langue française dans le milieu universitaire, et dont la prédominance et l'importance n'est plus à prouver.

Dix-septième question :

Classe	Beaucoup	Moyennement	Pas du tout
3LV (35)	14	07	09
3GE (34)	10	09	11
3S (31)	12	09	04
Total	36	25	24

Depuis la troisième année primaire et jusqu'en terminale, les élèves ont cumulé dix années d'enseignement de français.

Nous avons voulu savoir comment le nombre d'heures de cours dispensées durant cette décennie avait influencé le niveau de maîtrise du français par les élèves.

Pour cela nous avons demandé aux lycéens de nous dire comment ils évaluaient leurs progrès en langue française, une fois arrivés en terminale.

Dans le but de le faciliter la tâche, nous leur avons proposé 3 choix de réponses qui sont :

« Beaucoup progressé », « moyennement progressé », « pas du tout progressé ».

36% considèrent avoir beaucoup progressé durant toute ces années contre 25% qui, eux, estiment que leur progrès n'est que moyen.

Ce taux avoisine celui des élèves ayant répondu n'avoir pas du tout progressé qui est de 24%.

15% des lycéens interrogés n'ont pas répondu à cette question.

Le progrès peut nous sembler une chose tout à fait normale vu le nombre d'années d'enseignement reçu par les élèves. Nous aurions du, dans cette perspective, avoir un grand pourcentage dans le premier choix, certes plus élevé que les deux autres.

La question que l'on se pose est pourquoi 49% des élèves

Pourquoi, après tant d'année d'apprentissage, la maîtrise de la langue française n'est pas aussi bonne qu'elle devait l'être chez les lycéens ?

La réponse à cette question, nous estimons l'avoir peut-être trouvé dans le résultat des réponses précédentes et que nous résumons dans ce qui suit :

Les lycéens trouvent les cours de français ennuyeux, ainsi que les thèmes qui ne sont adaptés ni à leur âge, ni à leurs attentes, ni même à leur époque.

Ainsi, le fait que l'on ne prenne pas en considération tous ces facteurs cités, les cours de langues deviennent une corvée pour les apprenants qui, par conséquent, ne retiennent pas grand-chose de cet apprentissage.

Dix -huitième questions :

Classe	Ennuyeux	Intéressent	Sans réponse	Pourquoi
3LV (35)	15	11	09	-C'est souvent la même chose.
3GE (34)	14	07	13	-ça dépend des enseignants.
3S (31)	15	08	08	_ on s'ennuie
Total	44	26	30	

Les méthodes et les outils d'apprentissages étant tout aussi importants que les thèmes et les sujets abordés, nous avons demandé aux lycéens leurs avis sur la manière dont étaient dispensés les cours de langues.

Nous leurs avons tout simplement demandé de nous dire si ces derniers étaient intéressants ou au contraire ennuyeux et de justifier leurs réponses.

Une majorité de 44% nous a déclaré trouver l'organisation du cours ennuyante.

26% des lycéens disent au contraire être satisfaits par cette organisation et comme c'est très souvent le cas, le nombre de lycéens à ne pas avoir répondu est très élevé et représente plus de 30%.

Nous n'avons eu que très peu de réponses justifiant ces choix, neuf au total, et seulement trois d'entre elles justifient le choix de « l'intérêt ».

Les lycéens trouvant le déroulement des cours intéressant citent comme raisons la sympathie de leurs enseignants.

Le rôle de l'enseignant est très important et influe d'une manière considérable sur l'intérêt que peut porter un élève à une matière.

L'enseignant a été aussi un élément de réponse donné par les lycéens qui trouvent le déroulement et l'organisation des cours de français ennuyeux.

Eux aussi considèrent que le manque de pédagogie chez certains de leurs formateurs peut être à l'origine de l'ennui ressenti durant les cours.

Ils soulignent également le manque d'originalité et de nouveauté dans le déroulement des séances.

Les enseignements en Algérie, qu'ils soient de français ou d'autres matières, sont dispensés de manière très classique et peu moderne.

Nous avons toujours, par exemple, dans la plus grande partie des établissements, la présence des estrades qui sont considérées comme anti-pédagogiques et qui créent une espèce d'opposition entre professeurs et élèves ; opposition qui, d'un point de vue pédagogique, est sensée ne plus exister, car rappelons le, les nouvelles approches placent l'élève au cœur de l'apprentissage et réfutent totalement cette opposition.

D'autre part, l'évolution technologique, devenue une réalité sociale en Algérie, n'a toujours pas fait son apparition dans les structures scolaires. Très peu d'ordinateurs par exemple sont mis à la disposition des élèves alors qu'internet est devenu un outil de travail indispensable.

Le recours à l’audiovisuel s’effectue de manière très rare, pour ne pas dire jamais, dans l’enseignement algérien.

Après cette analyse, nous pouvons dire que l’aspect ennuyeux des cours est dû à un manque de nouveauté et de créativité dans les méthodes d’enseignement.

Dix-neuvième question :

Classe	Tenir une conversation	Se présenter et demander des informations	Rien du tout	Sans réponse
3LV (35)	09	11	05	11
3GE (34)	07	09	07	11
3S (31)	08	10	04	09
total	24	29	16	31

A travers cette question, nous tenterons de savoir que sont capables de faire les lycéens en langue française qui leur est enseignée depuis plus de dix années.

Comme l’indique le tableau qui récapitule les résultats obtenus dans cette question, 29% indiquent savoir se présenter et demander des informations.

C’est d’ailleurs la réponse la plus citée par les lycéens ayant répondu à la question.

Nous retrouvons ici le fonctionnel et le communicationnel qui sont les objectifs premiers de l’enseignement du français en Algérie.

Malgré cette tendance confirmée et en somme logique, nous avons 24% des lycéens qui se disent capables de tenir une conversation en langue française.

Converser dans une langue sous-entend être en mesure d'exprimer des idées, des opinions en utilisant cette dernière. C'est aussi pouvoir réfléchir dans cette langue.

Nous avons par ailleurs 17% des lycéens qui s'estiment incapables de faire quoi que ce soit en langue française.

Ce constat, même si nous estimons qu'il est un peu exagéré par les élèves, reste toutefois inquiétant.

Dire « nous sommes dans l'incapacité d'utiliser la langue française », signifie aussi le rejet de cette langue par ces lycéens.

La représentation sociale de la langue est ici implicitement évoquée.

Si, après dix années d'apprentissage d'une langue, un élève estime qu'il n'en a rien retenu, cela implique que la représentation sociale et culturelle qui se fait de cette langue est négative et constitue un blocage, ou même un frein dans l'acquisition de cette langue cible.

La représentation sociale est un élément très important dans l'apprentissage d'une langue. Elle constitue le lien entre l'apprenant et la langue maternelle qu'elle soit ou étrangère.

Dans cette question, nous nous retrouvons face à deux représentations opposées de la langue française dans l'imaginaire des lycéens.

Le rejet fait par les 17% des élèves interrogés est sûrement dû à une représentation négative du social et du culturel français.

Cette langue représente peut-être toujours le colonisateur et le refus de l'apprendre, signifie peut être vouloir tourner la page et ne plus penser au passé douloureux qui existe entre l'Algérie et la France.

Il y a d'autre part une représentation positive, celle des 24% de sondés qui ont indiqué maîtriser la langue française.

Pour eux, le français est une langue qui symbolise la modernité.

Dans cette question, nous sommes arrivée à la conclusion suivante : la maîtrise d'une langue dépend en grande partie de la place qu'occupe cette langue dans l'imaginaire des apprenants.

7- Conclusion partielle :

Dans notre questionnaire, nous avons travaillé sur trois axes complémentaires qui nous ont permis de mieux connaître les lycéens et de cerner leurs attentes en matière d'apprentissage de la langue française.

Le premier axe nous a renseignée sur les goûts et les préoccupations des jeunes interrogés. Le deuxième axe, nous l'avons consacré à la place qu'occupe le français et plus précisément le texte littéraire dans l'enseignement secondaire. En dernier lieu nous avons tenté de comprendre quel rôle ces derniers veulent que le français joue dans leur vie future.

Grâce à ce questionnaire nous sommes arrivée aux conclusions suivantes :

Il y à quelques années, la « classe sociale » à laquelle appartenait un élève déterminait au préalable sa relation à la langue française.

Les enfants dont les parents n'étaient pas instruits avaient un rapport quelque peu conflictuel à cette langue. Ils la considéraient comme une espèce d'agression à leur histoire, leur culture, et même à leur personnalité.

Depuis quelques temps, avec la prolifération des chaînes satellitaires francophones, avec l'ouverture de l'Algérie sur le monde, le rapport à la langue française est devenu moins conflictuel. Les lycéens algériens donnent l'impression d'avoir pris conscience que leur réussite dans les études universitaires, et leur réussite dans la vie aussi, nécessitent une bonne maîtrise de la langue française et de la culture qu'elle véhicule.

Troisième partie

Le texte littéraire au lycée
Propositions didactiques

1-introduction

Dans un pays où le français est considéré comme une langue étrangère, même si son statut reste quelque peu différent des autres langues étrangères, il est difficile de répondre à la question de savoir comment enseigner le texte littéraire. Il est vrai que les recherches en didactique dans ce domaine apportent de plus en plus de réponses, il n'empêche que dans les lycées, comme le montre l'analyse de notre questionnaire que nous présenterons dans la dernière partie de notre travail, l'on continue à confondre « langue » et « littérature ».

Dans cette partie, nous voudrions justement lever cette ambiguïté à travers une approche théorique de la didactique du texte littéraire puisque, il faut bien le souligner, aborder un texte de manière littéraire ne signifie pas l'expliquer pour tenter d'arriver à ce que la plupart des enseignants considèrent comme « la pensée de l'auteur » ou, selon l'expression fréquemment utilisée, à « ce que veut dire l'auteur ».

D'après ce que nous avons retenu de cette recherche, tout comme des ouvrages consacrés que nous avons consultés et qui sont consacrés à la didactique du texte littéraire, que ce soit en France, en Algérie ou ailleurs, et selon le témoignages des enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenue pour les besoins de cette analyse, il ressort que l'on n'aborde plus le texte littéraire comme auparavant.

Selon H. Besse²⁰ ou encore H. Séoud²¹, la rupture didactique sur le plan littéraire se situerait en 1968. Les conséquences des événements qui ont secoué la France à cette date-là, essentiellement sur le plan de la pensée, ont provoqué un éclatement des valeurs qui se sont en quelque sorte libérées par rapport aux valeurs du passé et du conservatisme qui lui est inhérent. Cette rupture ne s'est pas limitée au plan moral. Elle a touché également l'esthétique de la langue qui s'est vu altérée dans son purisme.

²⁰ BESSE H.

²¹ SEOUD H.

Les textes de Rousseau, de Voltaire, de Molière, de Montesquieu, sans parler de ceux de Racine, de Boileau ou de Diderot ne sont plus incontournables comme cela fut le cas avant la rupture que nous évoquions plus haut. « Accusés » d'être porteurs d'une morale rigide et d'un classicisme révolu, d'être écrits dans une langue qui n'est plus pratiquée, avec une grammaire et une syntaxe dépassées, telles l'utilisation de la période, de l'imparfait du subjonctif ou de la symphonie euphonique comme c'est le cas dans les écrits de Rousseau ou de Chateaubriand, ces textes n'attirent plus les enseignants, et encore moins les élèves, dont le niveau de la langue ne permettrait d'ailleurs pas d'en saisir l'esthétique ou la portée.

A la lecture de nos résultats de recherche, particulièrement au niveau de l'analyse des manuels scolaires comme nous l'avons relevé dans la première partie de notre mémoire, nous constatons que ces textes classiques ont été remplacés par d'autres, beaucoup plus accessibles, beaucoup plus actuels, beaucoup plus fonctionnels, du moins pour l'apprentissage de la langue. Ces textes prépareraient par conséquent l'élève algérien à une meilleure maîtrise du monde actuel, aussi bien dans sa spécificité que dans sa globalité, aussi bien dans sa particularité nationale ou régionale que dans son aspect interculturel, que ne le font peut-être les textes classiques « décontextualisés », qui évoquent des mondes plus idéalisés, dans une langue peu fonctionnelle pour ces jeunes Algériens plutôt en situation d'apprentissage du FLE.

Dès lors, le chapitre que nous voudrions consacrer aux propositions didactiques pour l'enseignement du texte littéraire s'articulera autour des idées suivantes, qui nous semblent les plus pertinentes et auxquelles donc nous nous sommes limité :

Le texte et l'apprentissage de la langue

Le texte et le plaisir de l'évasion

Le texte dans sa dimension interculturelle

Ces différents points nous amèneront à faire quelques remarques sur les méthodes d'enseignements du texte littéraire au lycée et de présenter quelques unes de ses approches.

2- le texte et l'apprentissage de la langue

L'un des objectifs fondamentaux de l'utilisation du texte littéraire au lycée, comme cela est le cas d'ailleurs pour tous les autres paliers du système éducatif, est avant tout l'apprentissage de certains aspects classiques de la langue et la consolidation des acquis. Sur le plan de ces acquis, d'autres matières et d'autres techniques sont utilisées pour l'apprentissage de la langue, essentiellement le recours à d'autres types de textes, tout aussi importants et efficaces pour familiariser l'élève avec le fonctionnement de cette langue à travers des modèles d'écriture variés ; cependant, si l'on veut préparer les élèves à une connaissance plus rigoureuse, plus « scientifique » de la langue, qui leur permettrait par conséquent de l'utiliser pour des études supérieures poussées et, plus tard, pour la recherche scientifique, il nous semble que rien ne vaut le fait de s'appuyer sur le texte littéraire.

A travers le questionnaire que nous avons soumis aux élèves pour l'enquête dans le cadre de ce mémoire, quelques uns ont particulièrement soulevé l'importance de ce point pour l'apprentissage de la langue française de manière efficace. Toutefois, nous n'inventons rien à ce sujet mais encore faut-il le souligner, on ne peut se passer d'un modèle de l'utilisation de la langue. Comme nous sommes dans un pays où le français n'est utilisé que dans un espace précis et restreint, le modèle le plus adéquat reste par conséquent le texte littéraire.

A partir des textes non littéraires sur lesquels on s'appuie dans l'enseignement secondaire pour l'apprentissage de la langue française, que l'on présente dans les

manuels en fonction du type qui les caractérise et du genre dans lequel ils s'inscrivent : fictions, articles de journaux, récits, descriptions, discours, textes analytiques, textes prescriptifs... les élèves acquièrent la langue et se familiarisent avec son fonctionnement à partir des cours de grammaire, de vocabulaire et d'orthographe qui accompagnent l'étude des textes choisis. L'enquête que nous avons menée sur le terrain fait ressortir toutefois que le niveau auquel aboutissent les élèves reste globalement très peu satisfaisant.

Dans ces textes, le lexique peut être défini de fonctionnel ; d'aucuns préféreraient peut-être « vocabulaire de la vie quotidienne ». L'avantage de ce vocabulaire acquis réside sans conteste dans le fait qu'il permet à l'élève une langue qu'il peut utiliser dans sa vie, aussi bien sur le plan communicationnel, avec les Algériens ou non-Algériens, que sur le plan professionnel.

A ce sujet, les enseignants pourraient prendre, à notre avis, plus qu'ils ne le font, en considération la « touche » algérienne de la langue française qu'ils apprennent aux élèves. En effet, comme il est souligné par ceux qui se penchent sur l'aspect « FLE » de la langue française, tels que le CREDIF ou le BELC²² par exemple et comme rappelé par Séoud, on n'enseigne pas le français en Algérie comme ailleurs.

« La didactique de la langue s'est d'ailleurs constituée d'abord pour répondre aux besoins de l'apprentissage du français langue étrangère (ou FLE), car on a vite compris qu'on ne peut enseigner le français aux Chinois ou aux Arabes comme on l'enseigne aux jeunes Français. Ce qui prouve que cet enseignement n'est pas affaire de grammaire, qui est la même pour tous ; et qu'on n'est pas forcément un bon pédagogue quand on est un bon grammairien. Le passage de « la linguistique appliquée », dans les années 70, à la didactique de la langue proprement dite prouve,

²² On pourrait lire à ce sujet l'historique du FLE et des deux Centres pédagogiques que sont le CREDIF et le BELC présenté par Robert GALISSON et Christian PUREN dans leur ouvrage « La formation en question », CLE international, Paris, 1999.

*si besoin est, que l'enseignement de la langue n'est pas plus l'affaire des « linguistes » que des « grammairiens », toutes branches confondues ».*²³

Dès lors, cela a été certainement souligné avant nous, nous pensons qu'il existe une spécificité dans l'apprentissage du français en Algérie qui préside de la situation géographique du pays, de la « présence » de la France dans plusieurs domaines, y compris, nous dirions même surtout, le domaine de l'audiovisuel, du besoin des jeunes Algériens dans l'utilisation de cette langue dans leur vie actuelle et dans leur avenir, pour leurs études ou pour leurs professions futures.

La présence de la langue française en Algérie, qui offre un bain linguistique indéniable et un substrat intéressant pour l'apprentissage, pourrait être mise à profit de manière plus rentable par le recours à ce qu'il est convenu d'appeler « l'approche par compétence ». L'enquête que nous avons menée dans le cadre de notre recherche ainsi que les discussions que nous avons eues aussi bien avec les enseignants qu'avec les élèves montrent que cette approche n'est pas utilisée à sa juste valeur didactique, alors que, comme nous venons de le souligner plus haut, les moyens existent à cet effet.

Bien que l'évocation de cette méthode d'enseignement ne rentre pas directement dans le sujet de notre recherche, elle a son importance dans l'acquisition de la langue et la préparation de l'élève à une meilleure lecture du texte littéraire. Les enseignants pourraient exploiter davantage ce leur offre ce bain linguistique, même si certains ont recours à cette manière d'enseigner le français, transgressant de la sorte les instructions officielles et allant au-delà de ce que présentent les manuels.

Dans certaines villes et régions de l'Algérie où les élèves ont plus ou moins aisément accès à la langue française à travers les chaînes de télévision, que ce soit à partir de films, de documentaires, de commentaires sportifs, de chansons ou d'autres émissions,

²³ Séoud A. Pour une didactique de la littérature, p.9

l'on pourrait à notre avis exploiter avec bonheur cette approche par compétence. Lors d'une intervention orale, spontanée ou dirigée, on pourrait apprendre aux élèves l'utilisation de la technique des champs lexicaux pour leur permettre de consolider leurs acquis et de les enrichir par la suite en s'appuyant sur des textes littéraires bien choisis en fonction de leur thématique.

En définitive, l'acquisition de la langue peut se faire, et c'est le cas d'après le contenu des manuels que nous avons compulsés, à partir des textes qui évoquent la vie quotidienne et qui s'apparentent donc à un genre réaliste. Cette méthode peut donner des résultats satisfaisants, mais elle a ses limites. L'une de ces limites, qui n'est pas des moindres et que les pédagogues et les didacticiens n'ont cessé de dénoncer sans pouvoir l'aplanir et la dépasser parce que entravés par l'officialité des programmes, est le caractère « FLE » de cette langue.

La fonction première du FLE, faut-il le rappeler, répond d'abord à un souci politique de la France qui voulait reprendre la place qu'elle occupait dans le monde avant les fractures des deux guerres mondiales, surtout la 2^{ème} qui a vu s'installer une sorte de suprématie de l'anglais et de la culture américaine. C'est ce que l'on appelle aujourd'hui « la francophonie ». Robert Galisson et Christian Puren rappellent à ce sujet :

*« On admet généralement que le « français langue étrangère », en tant que discipline, est né en 1954 de l'élaboration et de la publication du « français fondamental » (...) Des organismes, mis en place à cette époque, accouchent ainsi de la première génération de spécialistes du FLE (chargée de répandre la « bonne parole » de la francophonie renaissante à travers le monde ».*²⁴

Ainsi défini, le FLE répond par conséquent beaucoup plus à des besoins en FOS (français sur objectif spécifique) qu'à des besoins de formation « individuel », de type universaliste. Il aurait par conséquent comme objectif principal celui de permettre à

²⁴ Galisson R. et Puren Ch., La formation en questions, CLE international, Paris, 1999.

des apprenants exolingues d'acquérir un bagage en langue qui puisse leur assurer une sorte de compétence de communication dans cette langue, mais un bagage fort réduit du moment qu'il n'assurerait que cette fonction.

Les enseignants du secondaire s'étonnent souvent du « niveau bas » des élèves algériens dans la langue française. La lecture des copies de ces élèves prête aussi souvent à rire, non sur le plan psychologique, donc du raisonnement, car ces adolescents ne sont pas plus débiles que d'autres à travers le monde, mais sur le plan du maniement de la langue. Beaucoup d'incorrections, beaucoup de coquilles émaillent les productions écrites et orales de ces lycéens. Nous n'évoquerons même pas les interférences linguistiques qui caractérisent ces productions.

A-t-on cependant jamais cherché, sérieusement, la raison objective de la difficulté d'acquisition de cette langue ?

Nous estimons pour notre part que la relation spécifique de ces élèves à la langue française participe du caractère même de cette langue que l'on s'évertue à enseigner en tant que langue étrangère, avec les conséquences que cela suppose comme nous l'avons souligné plus haut, alors même que l'on vise à former des êtres et non de simples travailleurs, alors même que l'on vise une formation académique, universaliste, qui ferait que l'élève utiliserait cette langue comme outil d'un savoir qui lui permettrait de se constituer comme un être culturel.

3- Le texte plaisir :

Le texte littéraire comme nous l'avons expliqué précédemment, est une transposition d'un monde réel en un monde fictif qui donne naissance à de multitudes de monde qui se déclinent en fonction de l'imaginaire des lecteurs. L'imaginaire, fait penser au plaisir. Lire un texte devient un plaisir, le plaisir de découvrir de rêver et de s'évader. Le lecteur s'imprègne du texte il devient alors le sien il s'identifie aux personnages il ressent leurs sentiments et cela lui procure du plaisir.

Le plaisir de lire est surtout provoqué par la capacité de l'auteur à titiller cette imaginaire et par conséquent faire voyager et rêver le lecteur grâce à ses écrits. La notion de plaisir reste incontournable dans la lecture d'un texte littéraire car elle met le lecteur et son imaginaire en premier plan.

Si le lecteur n'éprouve aucun plaisir à lire, le texte ne sera pour lui que de l'ancre sur du papier.

Nous constatons d'autre part que lire pour « lire » c'est-à-dire lire pour le plaisir et pour la détente, rend le texte plus intéressant et plus attrayant aux yeux du lecteur. N'étant pas guidé et régi par des consignes, le lecteur développe ses propres techniques de lecture et fait appel à ses compétences pour construire un sens du texte qui lui est propre.

A ce sujet, G.Vigner dit :

« La lecture littéraire est celle qui apparemment la plus libre dans sa conduite et que Robert Escarpit qualifie de lecture projective par opposition à la lecture objective dont la finalité est d'énoncer la totalité de l'information d'un texte.

*Chaque lecteur pourra sélectionner dans le texte un certain nombre d'indices, dont il déduira un sens, le mode de sélection de ces indices étant étroitement lié à la personne même du lecteur. D'où la diversité des sens qui peuvent être attribués à une même œuvre littéraire ».*²⁵

La vocation de l'école est avant tout scientifique et sa fonction première, en tant qu'appareil de l'Etat, est celle de préparer les jeunes au monde du travail, de la recherche ou encore à la direction et à la gestion des affaires du pays. A ce propos, Daniel Pennac soulignait que :

*« L'école ne peut-être une école du plaisir, lequel suppose une bonne dose de gratuité. Elle est une fabrique nécessaire de savoir qui requiert l'effort. Les matières enseignées y sont les outils de la conscience. Les professeurs en charge de ces matières en sont les initiateurs, et on ne peut exiger d'eux qu'ils vantent la gratuité de l'apprentissage intellectuel, quand tout, absolument tout dans la vie scolaire – programmes, notes, examens, classements, cycles, orientations, sections – affirme la finalité compétitive de l'institution, elle-même induite par le marché du travail ».*²⁶

²⁵

²⁶ PENNAC D. Comme un roman, Gallimard, 1992, p.79

Il va de soi donc qu'on ne va pas à l'école pour le seul plaisir d'apprendre ; comme on ne lit pas un texte pour le seul plaisir de le lire. La mission de l'école est de former les jeunes, de « fabriquer » des cadres. A cet effet, la tâche devient une obligation et l'apprentissage nécessite de l'abnégation et le sérieux.

De l'avis d'un grand nombre de pédagogues, le plaisir de la lecture d'un texte littéraire n'a pas trop sa place dans un système pédagogique. A ce sujet, dans un numéro spécial de la revue *Le Français dans le monde* consacrée à l'enseignement du texte littéraire, et évoquant ce plaisir de la lecture, Peytard souligne que :

*« Cette attitude est légitime, et personne ne refuse le plaisir ni la jouissance textuelle ; mais ce geste n'appartient ni à la didactique, ni à la pédagogie ».*²⁷

Les enseignants de langue qui pensent que le plaisir de la lecture n'est pas leur affaire n'ont pas tout à fait tort. En leur qualité de fonctionnaires de l'Etat, qui a en charge de former les jeunes en fonction de ses besoins présents et à venir, contraints d'appliquer les consignes strictes d'un apprentissage et d'une formation qui versent dans ce sens, se préoccupent plus de la rentabilité d'un texte sur le plan de la langue et de la culture que d'autres considérations.

Toutefois, toute tâche de cette nature, aussi noble soit-elle, aussi précise soit-elle, est ardue et provoque forcément des réticences et des rejets. Aussi, serait-il nécessaire, pensons-nous, de mettre en place une stratégie d'apprentissage qui tienne compte du plaisir d'apprendre et, bien entendu, du plaisir de lire.

Ce plaisir ne peut-être réel que si l'élève se sente impliqué, d'une manière ou d'une autre, par le contenu du texte qui lui est proposé. Or, d'après l'enquête que nous avons menée auprès d'un certain nombre d'élèves et l'analyse du questionnaire que nous

²⁷ PEYTARD J. « Des usages de la littérature en classe de langue », in *Le Français dans le monde*, n° spécial, Littérature et enseignement, 1988.

avons établi pour cette étude, ce ne sont pas les textes à thématique de guerre ou de misère dans le monde qui attirent les lycéens.

Certes, il est humain de savoir que tous les êtres sur terre ne baignent pas dans le bonheur. Il est aussi utile, sur le plan de la culture générale, d'avoir un aperçu sur les guerres impérialistes à travers le monde. Il est également important pour le lycéen algérien de connaître l'histoire de son pays et le mode de vie des générations précédentes à travers les textes de fiction des écrivains algériens tels que Mohammed Dib, Mouloud Féraoun ou les autres. Toutefois, et c'est ce qui ressort des propos des élèves interrogés, les attentes des lycéens se situent ailleurs.

Tout en donnant à la pratique de la rationalité éducative la part qui lui revient dans ce système de formation, il serait utile de ne pas occulter ces attentes personnelles des jeunes lycéens. Une pratique pédagogique qui allie les deux objectifs serait assurément plus rentable et amènerait les élèves à se débarrasser de la « phobie » qu'ils semblent cultiver, pour la plupart d'entre eux du moins, vis-à-vis d'une langue qui n'est pas la leur et qui s'avère assez ardue dans son appropriation scientifique ou même communicative.

Ces attentes se situent d'abord sur le plan du rêve. Vivant dans les conditions qui sont les siennes dans un monde qui se (re) compartimente de plus en plus par les effets de la mondialisation d'abord et par les conséquences de certaines phobies qui caractérisent les relations entre les peuples, l'élève algérien a certainement besoin de se sentir moins enfermé dans son pays et dans sa culture. Certes, il a accès au monde à travers ce que lui offre la télévision ; mais cela reste insuffisant car, comme il est toujours rappelé, l'image, quels que soient sa force et son impact, ne peut remplacer le texte écrit.

L'élève, adolescent, a besoin d'évasion. Les textes d'aventure, de science-fiction, d'histoires romantiques ou fantastiques... peuvent provoquer en lui ce plaisir de la lecture qu'il mettra par la suite au profit de son apprentissage académique, lequel, nous

l'avons souligné à plusieurs reprises dans notre analyse, vise avant tout, le sens pluriel des textes littéraires, et par-delà, l'acquisition de la langue.

A travers les entretiens que nous avons eus avec eux, Les enseignants affirment qu'ils savent tout cela mais ils évoquent souvent le manque de liberté que leur permettent les instructions officielles et les orientations des inspecteurs, mais aussi l'insuffisance des moyens matériels pour faire des tirages, de proposer de tels textes fréquemment. Les manuels scolaires, comme nous l'avons relevé dans la première partie de notre mémoire, ne proposent pas non plus de tels textes, se limitant plutôt à des exemples de textes « fonctionnels » ou à des textes littéraires à thématique assez rebutante qui ne favorise nullement la curiosité intellectuelle et encore moins le plaisir de la lecture.

Ce plaisir dont on peut cultiver le goût chez l'élève ne s'arrête pas seulement au désir d'évasion et de rêve. L'idée que l'on fasse en sorte que l'élève s'implique pleinement dans le texte qu'on lui propose, en se projetant dedans en en devenant, comme le suggèrent certains pédagogues, un « sujet-lecteur »²⁸ peut s'avérer fructueuse.

Dans la relation pédagogique qu'il entretient avec le texte littéraire, l'élève s'installe dans une situation de liberté qui lui permet d'avoir accès au génie de la pensée humaine qui fait comprendre le monde pour tenter de le modifier. De la sorte, il participe au « débat » qu'instaure un écrivain sur la vie. Pour peu qu'il maîtrise la langue qui lui permettrait cette implication, il se ferait un plaisir de comprendre, de juger, de donner son point de vue, de faire part de sa vision sur les situations mises en scène par le texte, que ces situations soient celles de la vie algérienne ou qu'elles relèvent de l'aventure humaine de manière générale.

De telles activités pédagogiques pourraient par ailleurs être mises à profit par les enseignants qui inviteraient plus souvent leurs élèves au débat sur les thèmes proposés

28

par les textes. Cela aurait un avantage aussi bien sur l'acquisition de la langue que sur l'enrichissement de la réflexion et son développement. L'objectif essentiel d'une telle activité, cela va de soi, reste évidemment celui de cultiver chez l'élève l'amour de la lecture du texte littéraire, qu'elle qu'en soit sa taille.

Ce point a été souligné par A. Séoud qui note :

*« Reconnaître la place du sujet, c'est comparer avec sa subjectivité : on a d'ailleurs noté combien celle-ci est importante, à tout point de vue, dans l'activité de lecture ordinaire ; on a vu, en particulier, à quel point le plaisir du texte est imprévisible, en ce qu'il est lié à des conditions ou des situations qui ne sont pas reproductibles à volonté dans la vie de tous les jours, et à plus forte raison en classe : toute la difficulté est là ! Mais entendons-nous bien : il doit d'abord être très clair, puisqu'il s'agit de plaisir, que l'objectif essentiel que l'on doit se fixer dans notre enseignement est la motivation à la lecture. La provocation ou le développement du désir de lire. (...) La motivation n'est rien qu'un accessoire, parce que c'est le savoir qui prime. Il est temps d'inverser la tendance : nous avons à former non des littérateurs, mais des lecteurs. A quoi bon former des critiques ou des apprentis critiques littéraires, quand les élèves ne lisent tout simplement pas ».*²⁹

Lorsque le français est enseigné en tant que langue étrangère (FLE), comme c'est le cas en Algérie, cette notion du plaisir que procure un texte littéraire peut-être encore plus forte ; elle peut avoir du moins un goût particulier dans ce sens où l'élève découvre à chaque fois quelque chose de nouveau pour lui, aussi bien sur le plan thématique, qu'esthétique ou même culturel et moral.

Beaucoup d'enseignants, respectant peut-être les instructions officielles et les recommandations des inspecteurs qui veillent sur l'application de ces instructions, préfèrent plutôt un travail technique sur le texte littéraire qu'un débat sur les idées que véhicule ce texte. Une telle perception de ce fait didactique est certes louable en soi

²⁹ SEOUD A. Pour une didactique de la littérature, p. 118

du moment que le texte, après tout, ne peut constituer qu'un support pour l'acquisition de cette langue ou pour le perfectionnement dans son utilisation ; cependant, la technicité d'une telle pédagogie, qui dès lors ne tiendrait pas compte de l'esprit de curiosité très développé chez les lycées et leur disposition à débattre de tout, pourrait s'avérer peu rentable sur le plan de l'apprentissage de la langue.

Le tout réside peut-être dans l'idée, acceptée déjà par beaucoup d'enseignants, de faire sentir à l'élève qu'il n'est pas un simple consommateur d'un produit, mais qu'il a plutôt à sa disposition ce produit qu'il peut modeler à sa guise. Lire, comprendre, discuter, débattre, reformuler, recréer, même si on n'a pas le vocabulaire suffisant pour le faire, ce peut être exaltant. Et l'exaltation rend assurément l'apprentissage moins contraignant.

4- Le texte littéraire et sa dimension interculturelle :

Le texte littéraire dans l'enseignement secondaire est nécessaire pour l'apprentissage de la langue. Il offre surtout, comme nous l'avons souligné dans la partie réservée à cet effet, des perspectives de perfectionnement dans l'acquisition d'une langue plus ou moins pure, qui permet à l'élève non pas seulement une utilisation communicative mais surtout de s'approprier un outil de réflexion, de bonne structuration de la pensée, et plus tard, de recherche.

La limite de cette forme d'enseignement du texte littéraire serait le fait qu'au lycée le texte soit enfermé dans une espèce de « textualisme ».³⁰ C'est-à-dire dans cette méthode orientée presque exclusivement sur l'explication, donc la recherche d'un sens

³⁰ Nous empruntons l'expression à BAKHTINE M. (1978) « Récit épique et roman », Esthétique et théorie du roman, Gallimard.

de surface et l'analyse des structures lexicales et syntaxiques. En FLE, c'est peut être là l'objectif principal de l'enseignement de la langue française dans le secondaire.

Le statut du français étant ce qu'il est en Algérie, quelque peu particulier en fonction de la situation géographique du pays, de l'environnement linguistique et des « rêves et aspirations » occidentales de la jeunesse, l'enseignement du texte littéraire gagnerait s'il se libérait d'avantage de cette dimension textualiste qu'il laisserait aux textes « fonctionnels ».

Nous avons relevé à travers l'analyse des manuels actuels l'utilisation d'un grand nombre de textes à thématique historique ou sociologique. Ce choix dénote et montre une idéologisation de l'enseignement, même à travers une langue étrangère.

Or à notre avis, le texte littéraire ne doit pas servir uniquement à l'apprentissage de la langue ou à la compréhension de son sens univoque, qualifié par les enseignants et leurs élèves par l'expression consacrée « ce que l'auteur veut dire ».

Le texte littéraire doit aussi investir une autre dimension. Il doit permettre aux élèves de s'ouvrir sur le culturel, ou plus précisément sur l'interculturel, c'est-à-dire l'ouverture sur l'Autre.

L'idéal pour un enseignant de la langue française, même dans le statut FLE de cette langue serait d'être comme le fait ressentir Roger Chartier³¹ à la fois professeur de langue, professeur de littérature et professeur de culture.

L'idéal disons-nous, car la réalité n'est pas aussi simple dans un pays comme l'Algérie, avec ses traditions arabo-musulmanes, son histoire tourmentée, son occupation violente par la France, sa situation économique et politique de pays en voie de développement, son appartenance au monde arabe en pleine effervescence et en pleine tourmente, la culture étrangère, le mode de vie de l'autre est perçu comme une agression, comme une violation de cette algérianité.

³¹ In la revue Le Français d'aujourd'hui « Langue et culture » n° 100, décembre 1992.

A cet effet, cette culture étrangère fait l'objet d'une surveillance spéciale.
Inutile de procéder à une analyse politique ou sociologique pour le savoir.

Le fait que les acteurs de l'histoire récente de l'Algérie soient encore au pouvoir entretient de manière vivace la suspicion à l'endroit de la France et de sa langue, considérée longtemps non pas comme les autres langues, mais comme celle de l'ancien colonisateur et aussi comme celle d'une actuelle puissance hégémonique sur le plan économique et perturbatrice sur le plan culturel.

Il n'est pas dans notre intention d'entrer dans un débat politique sur cette question, l'idée serait d'ailleurs inappropriée dans le cadre d'une analyse en didactique ; toutefois il nous sera permis de noter que cette génération qui est au pouvoir actuellement et qui tient donc sa légitimité de sa participation à la guerre de libération contre l'occupant français est celle qui promulgue les instructions officielles de l'enseignement.

La suspicion est particulièrement forte à l'endroit de la langue française, non seulement de la part des décideurs mais aussi, fait étrange, de la part des enseignants de cette langue eux-mêmes.

Le fait n'est pas propre à l'Algérie, mais ce pays fait partie de ceux anciennement colonisés qui se méfient de tout ce qui vient de l'ancien dominant comme le notent Robert Galison Christian Puren :

« les cultures étrangères ont toujours fait l'objet d'une surveillance (et même d'une malveillance) spéciale de la part de nombreux régimes (surtout autoritaires, mais pas seulement !). Pourquoi ? Parce qu'elles sont dépositaire de ce qui caractérise l'Autre collectif dans son essentialité ; parce qu'elles rendent compte de sa spécificité dans son identité profonde. En un mot de sa différence. Une différence qui peut se révéler un dangereux ferment d'instabilité, si elle fait prendre conscience à certains des limites ou des travers du système qui leur est imposé ; si, par ce biais, l'Autre étranger

exerce sur eux un attrait suffisant pour les transformer en contestataires du régime qui les trompe ou les asservit. » p 97³²

Cette vision des choses n'est certainement pas à ce sens unique.

Tous les spécialistes de la question affirment que la guerre des cultures existe bel et bien, et les bouleversements tragiques qui caractérisent le monde actuel, notamment l'opposition monde occidental-chrétien / monde oriental-musulman, sont là pour le confirmer : les événements du 11 septembre, la guerre d'Irak, la guerre d'Afghanistan, sans parler de l'éternel conflit israélo-palestinien ou encore plus récemment de ce qui est convenu d'appeler « le printemps arabe », ou des conflits religieux qui secouent épisodiquement les pays occidentaux à travers quelques manifestations islamophobes.

Ce nivellement culturel, qui obéit à l'idée de la suprématie du modèle occidental, à fondement judéo-chrétien et à philosophie gréco-romaine, transparait dans le texte littéraire français.

A titre d'exemple, le texte littéraire classique obéit dans sa définition à ces critères. Le modèle de héros présenté dans de tels textes, les situations, les récits...tout verse dans le sens de ses valeurs et les glorifie, le romantisme à la Chateaubriand ou Hugo, le réalisme à la Flaubert ou Maupassant, le naturalisme à la Zola, l'impressionnisme à la Verlaine, ou même le surréalisme à la Breton.

Malgré les menaces qui caractérisent leur esthétique ou leur thématique, tous les textes littéraires défendent, avec plus ou moins de force, ces valeurs occidentales à fondement judéo-chrétien et à la philosophie gréco-romaine.

³² GALISSON R., PURIN C., La Formation en questions, Ed. Michèle Granmangin (CLE International), Paris, 1999

La méfiance ou la suspicion que cultivent les pays orientaux à l'égard de ces textes, sur ce plan là du moins, est par conséquent justifiée ; à la limite, on peut bien le comprendre.

Faut-il pour autant rejeter les textes littéraires français des programmes d'enseignement ? Ou faut-il du moins ne pas les aborder dans leur dimension culturelle occidentale ?

Si, ne défendant que les valeurs de leur espace d'appartenance, ce qui serait légitime d'un point de vue idéologique mais peu compréhensible d'un point de vue scientifique et pédagogique, les enseignants de langue française s'enfermaient dans la première hypothèse, ce qui semble être le cas à travers le choix des textes contenus dans les manuels utilisés actuellement et que nous avons présentés dans la première partie de notre travail, l'enseignement de la langue qu'il dispenseraient serait purement technique, dépourvu de toute valeur humaniste.

Cette manière d'enseigner le texte littéraire dans certains pays anciennement dominés a été relevée par R Galisson qui note à ce propos :

« Pour donner le change et faire bonne figure dans le concert des nations, les régimes dont il est fait état jouent, le plus souvent, les langues contre les cultures. Ils jouent, le plus souvent, les langues contre les cultures. Ils autorisent, sur leur territoire, l'enseignement de langues allant de pair avec des cultures qu'ils rejettent ou qu'ils combattent, mais en dissociant les premières des secondes, en se livrant à l'acrobatique exercice qui consiste à dépouiller, aseptiser les langues des cultures dont elles sont le produit, à réduire les mots étranger qui expriment à des coquilles presque vide.

Mieux, ils espèrent tirer parti de cette manipulation que l'éthique et l'épistémologie condamnent, accroître leur rayonnement et asseoir leur autorité par la conversation de ces langues mutilés en outil de propagande pour leur propre régime, en cheval de

Troie chargé de semer le trouble, l'agitation, la contestation sur les territoires mêmes de l'Autre interdit et de ceux qui parlent sa langue ». p97-98

Dès lors, nous estimons qu'il existe une autre manière d'aborder le texte littéraire et de l'enseigner dans cette dimension, sans que les enseignants remettent en cause les valeurs du pays et sans qu'ils rejettent pour cela les valeurs de l'autre.

Cette autre manière s'appuie sur ce qu'il est désormais convenue d'appeler « l'interculturel ».

Nous pensons, avec d'autres chercheurs dans le domaine de la didactique, que cette dimension du texte littéraire est un passage obligé du moment qu'en le FLE, tout rapport qu'entretient l'élève avec le texte est par la force des choses interculturel, dans ce sens où il est suggéré une ouverture sur l'Autre et le reste du monde tout en consolidant les repères de l'appartenance algérienne.

Malgré la nouveauté de ce concept de « l'interculturel » dans le paysage pédagogique, du moins en Algérie, et le manque de clarté qui l'entoure à ce stade de son utilisation, il faut bien noter que des approches de ce type, avec l'idée, avouée ou inconsciente, de la compréhension de l'Autre et de l'ouverture sur lui, ont été plus ou moins effectuées. Toutefois, à notre connaissance, aucune évaluation n'a été réalisée pour mesurer le degré de cognition et de réception de ces approches.

Pour nous, toute étude d'un texte en français, surtout s'il est écrit par un non-algérien, s'inscrit naturellement dans une démarche interculturelle.

D'ailleurs, même un texte algérien est quelque part, interculturel puisqu'il invite à explorer d'autres facettes de nous-mêmes, à différents moments de notre histoire.

La manière de vivre, par exemple, des personnages dans la grande maison de Mohamed Dib, la façon de voir le monde dans les œuvres de Mimouni ou dans celles de Boudjedra, en fonction des époques et des situations qui sont les leurs, ne sont pas

forcément celle d'un lycéen actuel dont les repères, les attentes et les aspirations sont autres et se déterminent en fonction d'autres paramètres, tel que la mondialisation, la rencontre des cultures, le marché de l'audio-visuel, les voyages, l'instruction des parents...

Insister sur l'aspect culturel d'un texte, c'est aider l'élève à aller au-delà du linguistique, du technique. C'est l'orienter dans la construction de sa propre personnalité qui ne peut réussir, cela va de soi, que dans cette optique.

C'est l'idée que défend A. Séoud en soulignant que :

« la perception du réel autant que soi obéit à des opérations de construction, à des processus de filtrage qu'on ne doit ni ignorer ni condamner ; et si ces opérations sous ces processus sont déjà bien vrais à un niveau intra-culturel, on doit admettre aussi, à plus forte raison, qu'ils le soient à un niveau inter-culturel. »³³

Une didactique du texte littéraire, même si la maîtrise de la langue n'est pas très grande, serait d'une grande efficacité si elle était plus orientée vers cette optique interculturelle. Nous pensons qu'une telle méthode accrocherait d'avantage l'attention de l'élève du moment qu'il se sentirait impliqué par ce que lui propose le texte qu'il étudie.

Ce texte ne serait plus un objet didactique froid, qui parle d'autres personnes, qui évoque d'autres situations. Ce texte ne serait plus perçu comme une punition infligée par l'apprentissage de la langue.

Pris sous cet aspect-là, le texte littéraire au lycée, dans une classe d'apprentissage du français langue étrangère, remplirait la fonction qui lui est dévolue.

³³ SEOUD A., Pour une didactique de la littérature, Les Editions Didier, Paris, 1997.

Impliqué de la sorte, l'élève prendrait le texte comme un miroir de sa propre personnalité et de sa propre culture. En effet, et pour paraphraser Bakhtine³⁴, de la même façon qu'on ne peut situer l'Autre qu'à travers soi, on ne peut se situer et se voir qu'à travers l'Autre.

L'élève au lycée est encore adolescent comme nous l'avons souligné dans la première partie de notre travail. Ce constat serait d'une grande utilité si on le mettait au service de la didactique, particulièrement la didactique du texte littéraire.

En effet, c'est à partir de là que l'idée du texte miroir de soi serait rentable. Dans cette phase de sa vie, l'élève se cherche à partir des repères de son espace d'appartenance certes, cependant, de manière mimétique ou analytique, il se compare à d'autres adolescents d'autres pays ; il met aussi en correspondance son mode de vie, sa manière de penser, ses aspirations, ses rêves avec d'autres modes de vie qui lui parviennent d'ailleurs.

Et quel outil didactique lui permettrait de se corriger, de se former, de s'imposer dans la vie mieux que le texte littéraire pris dans sa dimension interculturelle ?

Cet aspect du texte littéraire en tant qu'outil d'ouverture sur l'Autre, non pas comme prisme déformant mais comme miroir qui renvoie à l'apprenant sa propre image pour la corriger et la rectifier dans le sens du perfectionnement a été souligné par M Bakhtine qui note à ce propos que seul l'Autre nous permet de nous voir dans notre totalité grâce à sa position d'extériorité.

Reprenant Bakhtine, Todorov utilisera le concept d'exotopie à ce propos :

*« L'important dans l'acte de compréhension, c'est pour le comprenant, sa propre **exotopie** dans le temps, dans l'espace, dans sa culture-par rapport à ce qu'il veut*

³⁴ BAKHTINE M. (1978) « Récit épique et roman », Esthétique et théorie du roman, Gallimard.

*comprendre. N'en va-t-il pas de même pour le simple aspect extérieur de l'homme que ce dernier ne peut voir ni penser dans sa totalité, et il n'y a pas de miroir, pas de photographie qui puisse l'y aider ; son aspect extérieur, seul un **autre** peut le capter et le comprendre, en vertu de son exotopie et du fait qu'il est autre. »³⁵ p 140*

L'Autre n'est pas forcément le français ou l'occidental. Tout comme dans l'enseignement du texte littéraire en France où on a introduit des textes qui parlent d'émigrés et des étrangers par exemple, il serait intéressant, dans cette optique interculturelle, d'introduire des textes qui ouvrent sur la diversité humaine dans l'enseignement du texte littéraire en Algérie.

De la sorte, les enseignants à leur manière, contribueraient au passage de l'Algérie dans la mondialisation. Quelle leçon tirer de ce que nous venons de dire sur la relation texte littéraire/culture/interculturel ?

Auparavant, jusqu'à la fin des années 70, le temps de l'application de la méthode traditionnelle d'enseignement, avant l'utilisation des différentes méthodes que nous connaissons actuellement, la littérature et culture se confondaient. La littérature était la culture et on étudiait le texte littéraire pour accéder à la culture é devenir des personnes cultivées.

Avec l'entrée dans le champ didactique du F.L.E et des différentes méthodes pour faciliter son enseignement, l'objectif n'est plus d'accéder à la culture, donc à la littérature, mais tout simplement à la langue fonctionnelle. Les enseignants ne se soucient plus de former des élèves cultivés, mais de simples locuteurs d'une langue, avec le niveau que tout le monde connaît.

La littérature, considérée comme peu importante dans la formation des lycéens algériens, cède la place aux textes plus fonctionnels.

³⁵ TODOROV T. « Conclusion », dans l'Enseignement de la littérature, Plon, Paris, 1971

Depuis quelque temps cependant, avec l'importance que l'on donne à l'approche communicative et à l'approche par compétence qui s'appuient sur les connaissances et le savoir acquis par l'élève, et nous avons vu que l'espace linguistique français en Algérie dans lequel cet élève baigne favorise cela, l'on revient plus ou moins vers le texte littéraire et la culture qu'il véhicule. Mieux encore, avec les moyens de communication que connaît le monde actuellement, l'Algérie s'ouvre à l'interculturel et l'enseignement de la langue française par le biais du texte littéraire va dans ce sens.

Or, les enseignants, à notre sens, restent assez frileux pour cette ouverture interculturelle. Notre souhait est donc de voir les enseignants se libérer davantage du traditionalisme qui les caractérise pour exploiter de manière plus audacieuse cette force interculturelle du texte littéraire et de la mettre au service de l'élève, cet homme en devenir comme le résume de façon magnifique le texte « littéraire » de René Char :

L'adolescent souffleté :

« Les mêmes coups qui l'envoyaient au sol lançaient en même temps loin devant sa vie, vers les futures années où, quand il saignerait, ce ne serait plus à cause de l'iniquité d'un seul. Tel l'arbuste que réconfortent ses racines et qui presse ses rameaux meurtris contre son fût résistant, il descendait ensuite à reculons dans le mutisme de ce savoir et dans son innocence. Enfin il s'échappait, s'échappait, s'enfuyait et devenait souverainement heureux. Il atteignait la prairie et la barrière des roseaux dont il cajolait la vase et percevait le sec frémissement. Il semblait que ce que la terre avait produit de plus noble, de plus persévérant, l'avait, en compensation, adopté.

*Il recommencerait ainsi jusqu'au moment où, la nécessité de rompre disparue, il se tiendrait droit et attentif parmi les hommes, à la fois plus vulnérable et plus fort ».*³⁶

³⁶ CHAR R. Les Matinaux, Gallimard, Paris, 1950.

5- Conclusion partielle

Ainsi, dans cette partie que nous avons intitulée : le texte littéraire au lycée et sa didactique, nous avons essayé, à notre manière, de faire quelques propositions pour un meilleur enseignement du texte littéraire. Ce ne sont certes pas les propositions didactiques qui manquent pour un tel mémoire, cependant nous avons préféré nous contenter de trois idées qui nous semblent essentielles pour une meilleure rentabilité pédagogique du texte littéraire au lycée.

Dans un premier temps, nous avons suggéré l'idée de prendre le texte littéraire comme modèle pour un meilleur apprentissage de la langue française. Il est vrai qu'actuellement, dans le cadre d'une didactique du FLE, le français est utilisé de manière beaucoup plus fonctionnelle, donc moins académique qu'il ne le fut autrefois. L'objectif de l'enseignement de cette langue est axé plutôt sur l'aspect et la valeur communicative de la langue. Nous ne remettons pas en cause cette didactique ; nous supposons toutefois que la possession d'une langue « pure » aiderait énormément les élèves à maîtriser le français fonctionnel.

Dans un deuxième temps, nous avons tenté de défendre l'idée que si l'on veut que les élèves s'intéressent davantage à la langue française et au texte littéraire, il faut cultiver en eux l'idée du plaisir du texte. Ce plaisir de la lecture, pensons-nous, répond au désir de rêve et de découverte que ressentent ces élèves en leur qualité d'adolescents. A cet effet, suggérons-nous, les enseignants pourraient s'appuyer davantage sur des textes d'aventures, de romantisme ou de science-fiction au lieu de se contenter de faire étudier les seuls textes proposés dans les manuels et qui se limitent le plus souvent à la guerre d'Algérie, aux autres guerres dans le monde ou des misères des peuples.

Dans un troisième et dernier point, nous avons suggéré d'exploiter davantage l'aspect interculturel du texte littéraire. Nous estimons qu'un apprentissage de la

langue française ne doit pas se limiter à son aspect purement technique à ludique à la limite. L'élève algérien qui vit dans un espace géographique privilégié, qui a également la chance d'évoluer dans un espace de dialogue et d'échange, doit être formé de manière à ce qu'il puisse s'ouvrir sur le monde sans que cela puisse altérer son appartenance à son espace de référence traditionnelle. Une telle ouverture, pensons-nous, qui ferait de l'élève un être culturel, capable d'accepter sereinement les idées de l'Autre mais d'en proposer les siennes, constituerait un atout pour un meilleur apprentissage de la langue française.

CONCLUSION GENERALE

Dans le cadre de ce mémoire de magister en didactique, nous avons voulu nous pencher sur l'enseignement du texte littéraire au lycée, plus précisément en classe de terminale.

Nous avons été guidée par l'idée de vérifier jusqu'à quelle mesure le texte littéraire peut aider à l'acquisition de la langue française en Algérie, même si cette langue est réduite à sa simple dimension de FLE, et surtout de voir ce que ce texte littéraire peut apporter de plus dans la formation de l'élève algérien, particulièrement sur le plan interculturel, c'est-à-dire dans sa relation avec l'Autre mais aussi avec lui-même dans ses différentes facettes avec son histoire et sa personnalité.

Notre tâche ne fut pas trop aisée du fait que de manière générale, dans les lycées algériens, on s'appuie davantage sur des textes dits fonctionnels que sur des textes littéraires pour la formation en langue française des élèves.

Pour tenter de mener à bien notre travail sur ce sujet, nous nous sommes astreinte à une méthodologie précise. Nous avons à cet effet divisé notre travail en trois parties : la présentation d'un cadre théorique, l'analyse du questionnaire que nous avons établi pour l'échantillon d'élèves que nous avons choisi et enfin quelques propositions didactiques que nous avons jugé utile de présenter à la fin de notre analyse.

Dans la première partie de notre travail, nous avons présenté les concepts opératoires que nous avons utilisés tout au long de notre analyse. Ces concepts se rapportent essentiellement à l'élève en tant qu'adolescent en pleine mutation, à la langue française et sa place dans la formation des lycéens, et enfin au texte littéraire comme outil didactique pour cette formation.

Nous avons consacré la 2^{ème} partie de notre mémoire à l'analyse du questionnaire que nous avons soumis aux élèves de trois lycées que nous avons choisis en fonction de leur situation géographique. Notre idée était de vérifier si le français était enseigné

de la même manière dans une ville et dans un village et si l'impact de cet enseignement était le même pour des élèves de différentes couches sociales. Nous avons voulu également savoir ce qui inciterait les élèves algériens de s'intéresser davantage à la langue française.

Pour la 3^{ème} partie, nous avons tenté de faire quelques propositions pour ce que nous estimons être une didactique plus efficace du texte littéraire.

Travailler sur la didactique du texte littéraire français au lycée suppose que l'on s'interroge avant tout sur cette langue. Notre analyse nous a montré que son enseignement s'effectue d'abord dans un objectif pratique. Appliquant souvent à la lettre les instructions officielles, les enseignants visent avant tout la préparation de leurs élèves pour des études supérieures ou pour le monde du travail. Cet objectif détermine la didactique de la langue française qu'ils enseignent. Ces enseignants s'appuient par conséquent sur des textes fonctionnels pour permettre à leurs élèves d'acquérir une meilleure maîtrise de la langue.

Or, ces élèves étant par définition des adolescents, nous avons estimé que leurs attentes en matière de formation sont assez variées et ne peuvent par conséquent se limiter à une simple préparation à la vie active ou à des études supérieures. Les réponses qu'ils nous ont données confirment nos pré-requis d'analyse. La plupart de ces élèves, adolescents, affirment que les cours de français, tels que dispensés de manière générale, les ennuient parce qu'ils s'appuient souvent sur des textes peu attrayants.

Notre analyse a montré que ces textes, tirés des manuels scolaires, évoquent surtout la guerre d'Algérie, les autres guerres à travers le monde, telle la guerre d'Indochine ou les misères du monde. Pour ces adolescents, cela est rebutant. Ils préfèrent plutôt, et nous ne pouvons que les comprendre, des textes littéraires moins « idéologisés », qui parlent d'aventures, de rêve et de découverte.

La spécificité de ces attentes a orienté naturellement notre recherche vers la dimension interculturelle du texte littéraire qui doit être enseigné au lycée. A cet effet, après avoir rappelé dans la troisième partie de notre mémoire, que nous avons voulu consacrer à quelques unes de nos propositions didactiques, l'importance de l'acquisition de la langue, de sa « pureté », de son esthétique et de sa force communicative, nous avons mis l'accent sur la notion de plaisir que procurerait un texte littéraire. A nos yeux, ce plaisir, naturel chez les lycéens, pourrait être exploité pour une meilleure rentabilité de l'apprentissage de la langue française. Comme pourrait être mise à profit la dimension interculturelle des textes que l'on proposerait aux élèves, dimension à laquelle nous avons consacré la dernière partie de notre travail.

Indications bibliographiques :

Ouvrages et articles

- Séoud A. (1997). Pour une didactique de la littérature. Paris : Didier.
- Biard J et Denis F. (1993). Didactique du texte littéraire. Paris : Nathan.
- Besnard C. (1998). Stratégies d'apprentissages et enseignement des langues. Le Français dans le Monde. 294,22-25.
- Boyer H. et Rivera M (1979) introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : CLE international.
- Geneviève Z. (2004) Représentations de l'étranger et didactique des langues. Paris .Didier
- Vanderheyde V. l'écriture créative en classe de français langue étrangère. Université de Brussel
- Warnier J.P. 2004 La mondialisation de la culture. Ed. La découverte et Syros. Paris
- Rope F. (1993) Synthèse des recherches en didactiques portant sur les interactions lecture-écriture. In les interactions lecture-écriture. Acte du colloque Université Charles-de-Gaulle/Lille III.
- Cuq, J.P (1996). Une introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : Didier.
- Galisson, R., Puren, C. 1999. La formation en questions. Paris : Clé national.
- Beacco, J.C. 2000. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris : Hachette.
- Besse, H., Porquier, R 1991. Grammaire et didactique des langues. LAL, Hatier/CREDIF.
- Dabène, L. 1994. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris : Hachette.
- Minder, M. 1999. Didactique fonctionnelle. Paris : De Boeck.
- Benguerna, M, .Kadari, A. 2001. Mondialisation et enjeux linguistiques. Alger. CREAD.
- Taleb Ibrahim, K., 1995, Les Algériens et leur(s) langue(s), Alger, Ed.
- Perrenoud, P. 2000. L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal.

- Sebaa, R. 2002. L'Algérie et la langue française, DAR EL GHARB, Ed.
- Tronchère, J., Priouret, J. 1772. Éléments de pédagogie. Paris. Armand Colin.
- Vigner, G. 1986. Lire du texte au sens. CLE international.
- Billiez, J. Bouchard, R. colleta, JM. 1992. Acquisition et enseignements des langues. Grenoble III, LIDILEM.
- Boyer, H. 1991. Langues en conflit. Etudes sociolinguistiques. Paris, l'harmattan.
- Jodelet, D. 1989. Les représentations sociales. Paris, PUF.
- Dumont, P. 2001. L'interculturel dans l'espace francophone. Paris, l'Harmattan.
- Scheepers, C. 2006. L'écriture réflexive, entrée dans la culture. Le Français dans le Monde. Recherches et Applications, n° spécial, p 101
- Descotes, M. 1995. La communication dans la classe de français. Paris, Bertrand-Lacoste.
- Albert, M.-C. Souchon, M. 2000. Les textes littéraires en classe de langue. Paris, Hachette.
- Queffelec, A. 2002. Le français en Algérie. Bruxelles. Boeck et Larcier. Duculot, Ed.
- Porcher, L. 2004. L'enseignement des langues étrangères. Paris, Hachette.
- Rouxel, A. 1996. Enseigner la lecture littéraire. Presses université de Rennes.
- Besse, h. 1982. Éléments pour une didactique des documents littéraires, dans l'ouvrage Littérature et classe de langues. Paris, Hatier.
- Mareuil, A.1971. littérature et jeunesse d'aujourd'hui. Flammarion.
- Plaisance, E., Vergnaud, G. 1998. Les sciences de l'éducation. Alger. Casbah, Ed.
- Thevenin, A. 1973. Enseigner les différences. Etudes vivantes, Ed.
- Coianiz, A. 1990. La communication en milieu scolaire : problèmes et représentations. Dans Travaux de didactique du F.L.E. N°24.
- Clanet, C. 1990. l'Interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Martinez, P. 1996. La didactique des langues étrangères. Paris, PUF.
- Réforme de l'éducation et innovation pédagogiques en Algérie.2006. Ministère de l'Education Nationale, Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif (PARE. Alger : Casbah éditions .Egalement disponible sous forme de document PDF sur<[http://rabat.unesco.org/IMG/pdf/Reforme Education.pdf](http://rabat.unesco.org/IMG/pdf/Reforme_Education.pdf).

-Mimouni, L.D. 2009.La motivation des lycéens algériens en lecture littéraire : l'utilisation de la paralittérature. Thèse de doctorat : Didactique : Université d'Oran Es-Sénia.

Manuels scolaires

-manuel de troisième année secondaire.2009. Alger. Office National des Publications Scolaire.

-Manuel de la deuxième année secondaire.2009.Alger. Office National des Publications Secondaire.

-Manuel de la première année secondaire.2009. Alger. Office National des Publications Scolaire

Dictionnaires

-Cuq, J.P. 2003. Dictionnaire de didactique du français : langue étrangères et seconde. Paris : Clé internationale.

-Chevalier, J., Gherberant, A. 1974. Dictionnaire des symboles. Paris, Ed. Seghers et Ed. Jupiter.

SITOGRAPHIE :

-Le site de l'éducation nationale algérienne

-Edufle: <http://www.edufle.fr> : consulté en juin 2011

-Fle.fr: <http://www.fle.fr>: consulté en mai 2011

-Site de référence en fle: <http://www.lepointdufle.net>: consulté en juin 2011

-www.fabula.org : consulté en juin 2011

-flenet.rediris.es consulté en mai 2011

-www.site-magister.com consulté en mai 2011

TABLE DES MATIERES

Introduction

Problématique 02

Présupposés et Hypothèses de recherche 05

Méthodologie 06

Première partie :

Cadre théorique pour une didactique du texte littéraire 08

1. Introduction à la première partie 09

2. Le lycéen algérien : spécificité d'une adolescence et besoins en langue étrangère et en littérature 10

a- Le lycéen algérien : adolescence, attentes, rêves et formation 10

b- . L'adolescence d'un point de vu social 13

c- L'adolescence en Algérie 15

d- Dans la société algérienne actuelle 16

3- Le texte littéraire au lycée : langue, culture et manuel scolaire 19

Le français au lycée 21

Texte et culture 26

Le manuel scolaire 30

Les différentes méthodes de la lecture 37

Le texte littéraire en classe de FLE 43

4. Conclusion partielle 44

2^{ème} partie

Cadre pratique

L'enquête et l'investigation	45
L'analyse du questionnaire	49
Le questionnaire, outil d'analyse	49
Le choix des questions	50
Le choix du public	51
Le choix des établissements	52
Analyse des questions	54
Conclusion partielle	80

3^{ème} partie

Le texte littéraire au lycée : propositions didactiques

Introduction	83
Le texte littéraire et l'apprentissage de la langue	85
Le texte littéraire et le plaisir de la lecture	90
Le texte littéraire et l'interculturel	94
Conclusion partielle	106
Conclusion générale	108
Indications bibliographiques	112

Annexes

Résumé

Dans ce mémoire de magister de français, option didactique, nous nous sommes penchée sur l'enseignement du texte littéraire en classes de terminales et son impact sur l'apprentissage de la langue et l'ouverture des élèves sur la culture universelle.

Pour mener à bien notre analyse, nous nous sommes appuyée sur une enquête menée auprès des élèves de deux établissements de l'enseignement secondaire, un lycée d'Oran et un autre d'un village de la wilaya de Sidi Belabbès.

Pour la clarté de la rédaction, nous avons divisé notre travail en 3 parties.

Dans un premier temps, nous avons rappelé quelques définitions des concepts relatifs à notre sujet, tels que l'adolescence, la langue française dans l'enseignement secondaire, la notion de culture et de l'interculturel ; tout comme nous avons procédé à l'analyse du manuel scolaire de la 3^{ème} A.S., dans son édition de 2009.

Dans un 2^{ème} temps, nous avons procédé à l'analyse du questionnaire soumis aux élèves des classes enquêtées.

Enfin, dans la troisième partie de notre mémoire, nous avons tenté d'avancer quelques propositions didactiques pour l'enseignement du texte littéraire au lycée. Ces propositions se rapportent essentiellement à l'apprentissage de la langue française, au plaisir de la lecture d'un texte littéraire et la dimension interculturelle de ce texte.

Mots-clès : texte littéraire – langue française – enseignement/apprentissage – lycéens – culture – interculturel.

In this memory magister of French educational option, we examined the teaching of literary texts in class terminal and its impact on language learning and open students' universal culture.

To complete our analysis, we relied on a survey of students from two schools of secondary education, a school of Oran and one from a village in the province of Sidi Belabbès.

For clarity of writing, we have divided our work into three parts.

Initially, we recalled some definitions of concepts related to our subject, such as adolescence, the French language in secondary education, the notion of culture and intercultural as we made the textbook analysis of the third AS, in his edition of 2009.

In a second time, we have analyzed the questionnaire submitted to students in grades surveyed.

Finally, the third part of our memory, we have tried to forward some proposals for didactic teaching of literary texts in high school. These proposals relate primarily to learn the French language, the pleasure of reading a literary text and the intercultural dimension of this text.

في هذا الماجستير من الذاكرة الخيار التعليمية الفرنسية ، ودرسنا تدريس النصوص الأدبية في محطة الطبقية وتأثيرها على تعلم اللغة والثقافة الطلاب مفتوحة "للجميع. لإتمام تحليلنا ، اعتمدنا على مسح لطلاب من مدرستين للتعليم الثانوي ، مدرسة وهران ، وواحد من قرية في محافظة سيدي بلعباس. من أجل وضوح الكتابة ، لقد عملنا مقسمة الى ثلاثة اجزاء. في البداية، ذكر لنا بعض التعاريف للمفاهيم ذات الصلة بموضوعنا، مثل المراهقة، واللغة الفرنسية في التعليم الثانوي، ومفهوم الثقافة والثقافات ونحن أدلى تحليل الكتب المدرسية من الثالثة AS ، في طبعته لسنة 2009. في المرة الثانية، فقد قمنا بتحليل الاستبيان المقدم للطلاب في الصفوف التي شملها الاستطلاع. أخيرا ، الجزء الثالث من ذاكرتنا، ونحن حاولنا أن بعض المقترحات لتدريس التعليمية من النصوص الأدبية في المدرسة الثانوية. هذه المقترحات تتعلق أساسا لتعلم اللغة الفرنسية ، ومتعة قراءة النص الأدبي، والبعد الثقافي لهذا النص.

Annexe

2- Avez-vous déjà lu un livre en français ?

3 Si oui, quel en était le titre

4- Connaissez-vous des écrivains français ?

Oui

non

5- Quel est la séquence que vous préférez dans votre programme de français ?

Pourquoi ?

6- Que pensez-vous des thèmes proposés dans les manuels scolaires ?

Attrayants

peu attrayants

pas du tout attrayants

7- Si l'on vous donnait le choix, quels thèmes choisiriez-vous dans vos manuels ?

Pourquoi ?

8- trouvez-vous les textes présentés dans vos manuels :

Intéressants

ennuyeux

9- Quels types de textes étudiés en classe avez-vous particulièrement aimés ?

10- Quel récit vous a particulièrement marqués ?

Pourquoi ?

11- En dehors des cours, parlez-vous français ?

Si oui dans quel contexte ?

En famille ? Avec vos amis ? Avec d'autres personnes ?

12- Vous arrive-t-il de regarder des programmes TV en langue française ?

Quels types de programmes aimez-vous ?

13- Quels genres de films en version française préférez-vous ?

D'action ? Romantiques ? Réalistes ? ...

14- La langue française est selon vous une langue

D'étude De communication de culture

Justifiez votre réponse

15- Quelles études voudriez-vous faire après le bac ?

Voudriez-vous les continuer en français ?

16- Pensez vous que l'apprentissage du français est utile pour vos éventuelles études universitaires ?

Justifiez votre réponse

17- Vous êtes arrivés en terminale et vous avez à présent une dizaine d'années d'apprentissage de français, vous diriez qu'après ce temps votre niveau en français a :

Beaucoup progressé moyennement pas beaucoup

18- Que pensez-vous des cours en langues française

Ennuyeux intéressants

Pourquoi ?

19- Que pensez-vous être capable de faire en français

Tenir une conversation avec un interlocuteur

Vous présenter et demander des informations de base

Rien du tout