

**Comment faire du roman policier Qu'attendent les singes de Yasmina Khadra un objet enseignable**



**How Yasmina Khadra's Mystery novel "What the Monkeys Are Waiting for" can be made a teachable object**

**BELKAIM LEILA**

Université de Tiaret, (Algérie), belkaimleila@gmail.Com

**Résumé:**

La compétence plurilingue et pluriculturelle désigne d'une part la connaissance des sujets de plusieurs langues en même temps, et d'autre part ces mêmes sujets peuvent vivre à travers ces langues l'expérience de plusieurs cultures. La problématique de l'article s'inscrit à la didactisation de la production paralittéraire dont l'un des principaux objectifs et intérêts est de faire des propositions susceptibles de conférer une meilleure place à cette littérature à côté de la littérature française dans les pratiques de classe. L'objectif est de partir de la prémisse que les processus linguistique et culturel constituent une composante à part entière de la lecture-compréhension. Dans cette perspective, notre contribution tente d'interroger le rôle de la compétence plurilingue et pluriculturelle en lecture-compréhension liées au champ de l'enseignement / apprentissage du FLE, à travers le roman, Qu'attendent les singes, de l'auteur algérien Yasmina Khadra.

**Mots clés:** la production paralittéraire ; Yasmina Khadra ; la didactisation de Qu'attendent les singes ; la compétence plurilingue; la compétence pluriculturelle.

**Summary:**

Plurilingual and pluricultural competence designates on the one hand the knowledge of subjects of several languages at the same time, and on the other one, these same subjects can live through these languages the experience of several cultures. The problematic of the article is part of the didactization of para-literary production, one of the main objectives and interests of which is to make proposals likely to give a better place to this literature alongside French literature in classroom practices. The objective

is to start from the premise that linguistic and cultural processes constitute an integral component of reading comprehension. In this perspective, our contribution attempts to question the role of pluri-lingual and pluri-cultural competence in reading-comprehension related to the field of teaching / learning of French as a foreign language, through the novel, "Qu'attendent les singes", by the Algerian author Yasmina Khadra.

**Keywords:** para-literary production, Yasmina Khadra, the didactization of What the Monkeys are Waiting For, plurilingual competence, pluricultural competence

Cette contribution cherche à mettre de la lumière sur le rôle de la compétence plurilingue et pluriculturelle en lecture-compréhension liées au champ de l'enseignement / apprentissage du FLE, à travers la production paralittéraire de l'auteur algérien Yasmina Khadra. La compétence plurilingue et pluriculturelle désigne d'une part la connaissance des sujets de plusieurs langues en même temps, et d'autre part ces mêmes sujets peuvent vivre à travers ces langues l'expérience de plusieurs cultures. Selon le Cadre européen commun de référence (CECR)

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. » (CECR : 129)

Nous avons choisi de travailler sur ce thème, car il est nécessaire pour les apprenants algériens de voir dans la langue française une voix d'accès sur le monde, et le moyen de s'ouvrir sur les différentes civilisations et cultures. De ce fait, l'objectif principal de notre article est de partir de la prémisse que les processus linguistique et culturel constituent une composante à part entière de la lecture-compréhension. Montrer que l'enseignement de la paralittérature peut être une passerelle bénéfique pour l'enseignement / apprentissage du FLE, et peut permettre à l'apprenant de pénétrer dans l'univers socioculturel tout en découvrant sa langue.

Partant de cette prémisse, l'article propose de décrire les particularités de la production paralittéraire dans l'enseignement du français langue étrangère et prend pour repère le roman *Qu'attendent les singes* de Yasmina Khadra. La problématique de l'article s'inscrit dans la lignée des recherches générales consacrées au développement des compétences plurilingue et pluriculturelle, et leur relation avec les performances en lecture-compréhension. À la didactique de la production paralittéraire dont l'un des principaux objectifs et intérêts est de faire des propositions susceptibles de conférer une meilleure place à cette littérature à côté de la littérature française dans les pratiques de classe. Notre hypothèse est que l'entraînement linguistique et culturel semble améliorer dans une certaine mesure les performances en lecture-compréhension des apprenants. La didactisation de la diversité qualitative et thématique de la paralittérature est un facteur indispensable qui permet d'adapter le support d'apprentissage au niveau de l'apprenant ou du groupe-classe et d'atteindre quelques objectifs et visées actuels du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN). Dans un premier temps, nous présenterons la notion du genre « paralittérature » de façon générale, en posant notamment quelques jalons

historiques qui permettent de comprendre son évolution, sa place actuelle dans la littérature algérienne et dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Dans un deuxième temps, nous viserons à illustrer le genre paralittéraire et son usage didactique par un exemple précis : *Qu'attendent les singes* de l'auteur algérien Yasmina Khadra. Nous pointerons les potentialités de travailler le genre policier, pour montrer que si la grande majorité des apprenants peuvent effectuer des tâches de lecture simples, beaucoup échouent dès lors que la tâche demande de localiser des informations particulière au sein du roman. Ce cas particulier nous servira à souligner la dynamique inhérente aux genres textuels, dynamique qui en fait des outils constamment actualisés, apportant une réponse pertinente et cohérente aux défis de l'enseignement. La troisième partie de cet article vise le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle pour développer la compétence de lecture-compréhension des apprenants aussi bien dans le secteur de l'Education Nationale que dans celui de l'enseignement supérieur. Les conséquences théoriques et pratiques de ces travaux sont discutées en conclusion.

### **1. POUR LA DIDACTISATION DU ROMAN POLICIER**

Apprendre une langue étrangère, c'est aussi lire et comprendre dans cette langue. À partir de cette réflexion, notre intérêt a porté sur les compétences nécessaires à un apprenant pour pouvoir lire et comprendre le roman policier d'un auteur algérien.

#### **Le roman policier dans la littérature algérienne**

L'Algérie recèle, au sein de son paysage littéraire, de grands noms ayant marqué la littérature algérienne : Mouloud Feraoun, Mouloud Mammeri, Mohammed Dib où Kateb Yacine forment la première génération des écrivains algériens. Qu'il s'agisse des récits quasi ethnographiques sur la vie quotidienne (Le fils du pauvre et La terre et le sang de Feraoun) ou des romans renversant les modèles narratifs et descriptifs du roman européen (Nedjma de Kateb), la lecture de la littérature algérienne en français était toujours déterminée par l'actualité, en dépit de la reconnaissance de ses qualités purement littéraires. D'où l'importance de Nedjma katé bien qui, tout en gardant son caractère militant, est interprété aujourd'hui comme le texte renouvelant la littérature nationale. Aujourd'hui, la littérature algérienne de langue française suit une dynamique de rupture, propre à la littérature contemporaine qui échappe à toute définition stabilisante et tente de se réinventer. La dissolution de la littérature se traduit par l'exigence de fuir un horizon fixe. Elle est soulignée par le discours critique qui porte son attention sur l'hétérogénéité des textes. Elle permet d'échapper aux idées préétablies et d'abandonner les coutumes langagières et artistiques désuètes. Le roman policier algérien dont les débuts datent des années 1970 suit la même voie que le roman policier occidental, né au XIXe siècle, qui répondait aux attentes de la société et aux mutations culturelles de l'époque. Son développement a été aussi influencé par la situation socio-économique: exode rural, urbanisation, création de l'état indépendant, idéologie révolutionnariste, climat de la guerre froide. Presque tous les romans policiers des années soixante-dix du siècle passé puisent dans le conflit israélo-arabe: Pas de «Phantoms» pour Tel Aviv et La vengeance passe par Ghaza de Youcef

Khader ou Piège à Tel Aviv d'Abdelaziz Lamrani, pour mentionner les titres les plus significatifs. C'est pourquoi les premiers polars algériens sont des romans d'espionnage, sous-genre qui s'apprête le mieux à exprimer le discours officiel algérien basé sur le nationalisme, le panarabisme et l'antisionisme. Le roman d'espionnage permet de soutenir l'idéologie du pouvoir, de situer l'action à l'étranger et d'exclure le crime de l'espace du jeune état algérien. L'aventure des personnages servent à mettre en évidence la supériorité de l'Algérie sur l'impérialisme et à défendre le discours idéologique en vigueur. La production policière a évolué dans les années 1980 avec les auteurs qui se sont davantage concentrés sur les problèmes du développement de l'Algérie: Zehira Houfani Berfas, Djamel Dib ou Salim Aïssa. Les deux romans constituent une phase transitoire dans le développement du polar algérien entre le roman d'espionnage et le roman noir. Suite aux émeutes de 1988, l'Algérie est entrée dans la guerre civile entre l'armée et les mouvements islamistes. C'est dans ce contexte-là qu'a paru en 1990 *Le Dingue au bistouri* signé par le commissaire Llob. En 2014, Yasmina Khadra publie son roman, *Qu'attendent les singes* par Casbah Edition. Ce roman policier est inspiré de la réalité. Un thème catalyseur essentiel semble dominer dans cette production littéraire : la dénonciation d'un système aux rouages archaïques gangrenés par la corruption. Le narrateur fait tomber le voile de la politique algérienne. Le genre policier pour l'auteur Yasmina Khadra est à la fois texte et prétexte : crime et enquête sont aussi bien agencés que dans un bon polar « classique » et constituent l'essentiel de chaque roman ; pourtant la critique sociale a notamment la dénonciation accaparent parfois l'attention, repoussant la narration à l'arrière-plan. « *La mise en scène de crimes, de figures de victimes et de coupables, mais surtout la structure de l'enquête, favorisent ainsi la représentation d'un certain traumatisme, d'une violence tant physique que psychologique...* ». (Maleski. 2002) Mais si tous les éléments communs aux romans policiers classiques et contemporains comme la ville, le criminel, la portée idéologique, l'action, le héros récurrent, figurent dans le roman de Khadra ; il serait intéressant de dire que tout est signifiant dans le roman de cet écrivain. Son roman altère peu à peu le fondement même du genre (l'énigme et la quête de sens ) par la fonction qu'il accorde à la violence et à la réflexion « ironique » qu'il conduit à son propos : tension entre le récit et l'horreur, le désir et la fascination. Les faits sont relatés en fonction de l'histoire romancée par le biais d'une littéarité susceptible de reproduire « l'illusion référentielle ». L'espace générique au sein duquel la production de Y. Khadra se développe a pris le parti de s'ancrer dans la thématique principale du roman policier, ou du moins, de manière plus large de l'enquête.

Mais, le roman policier reste un type spécifique de roman paralittéraire...

## **2- Le roman policier un genre paralittéraire**

Le roman policier a longtemps était considéré comme mauvais genre, une littérature au rabais qui permettait uniquement aux lecteurs d'assouvir leurs pulsions dangereuses.

« *La consommation assidue de romans policiers est une sorte de vice mineur, un peu sot et modérément nuisible, à ranger quelque part entre le tabac et les mots croisés* ». Edmund Wilson, 1945 (Cité par Franck Évrard, 1996 :2.) Il apparaît en effet

un certain flou quant à ce qu'est réellement un mauvais genre ou plutôt qu'est ce que la paralittérature. D'abord, Cela se manifeste dans la terminologie : littératures « marginales » et « populaires », infra-littératures, littérature de gare, littérature alimentaire, littérature d'évasion ; mais également sous-littérature, pseudo-littérature, littérature mineure, littérature light, littérature légère, roman facile, littérature de masse... Estelle Riquois souligne pour sa part que « *productions littéraire et paralittéraire sont inséparables l'une de l'autre. L'étude historique ou synchronique de l'objet que nous avons circonscrit devrait permettre à la fois d'éclairer l'histoire sociale et l'histoire des idéologies, discipline où cette recherche trouve naturellement sa place.* »<sup>1</sup> D'après Alain-Michel Boyer, la paralittérature se singularise essentiellement par sa pauvreté d'invention formelle, sa répétitivité, le ressassement, les stéréotypes narratifs et les excès caricaturaux. S'y ajoute également la notion de « dominante ». Ainsi, des principes normatifs seraient de rigueur, selon que l'on a affaire à un roman policier, un roman d'amour... On pourrait tenter de la définir par rapport à la littérature par le « *contrat de lecture* ».

Il existe en paralittérature ce que l'on pourrait appeler un « contrat de lecture », comme celui que définit Philippe Lejeune dans le cadre de l'autobiographie. En effet, lorsqu'il commence le récit, le lecteur conclut avec l'auteur un accord tacite qui lui assure la conformité de l'ouvrage par rapport à la série qu'il a choisie : il doit être sûr de trouver ce qu'il va y chercher. Ce contrat de lecture constitue par conséquent une sorte de code interne, de « cahier des charges », de « règles », de « codification ». En effet, le roman policier par ce « contrat de lecture », tend de plus en plus à quitter le domaine de la paralittérature pour rejoindre celui de la littérature et entre dans les programmes de l'Éducation Nationale. Il est désormais « sorti de son semi-ghetto », comme l'écrit (Y. REUTER (1997 : 7)).

Il est également représentatif des lectures de nombreux apprenant algériens. Le roman policier fait aussi l'objet d'études littéraires<sup>2</sup> de plus en plus nombreuses qui mettent en valeur sa structure typologique et sa complexité potentielle. Il est à la fois organisé autour d'invariants qui indiquent au lecteur son mode de fonctionnement, et construit de telle sorte qu'il surprend ce même lecteur dans ses attentes. Loin d'être un genre uniforme, il présente des productions multiples parmi lesquelles les romans stéréotypés côtoient les ouvrages où les frontières génériques sont interrogées. Bousculant les répartitions établies depuis 150 ans, certains titres identifiés au roman policier par leur paratexte usent effectivement de procédés appartenant aux littératures légitimées par l'institution.

En classe, une véritable compétence de lecture se fait alors jour, nécessitant des savoirs et des savoir-faire particuliers qu'il nous faudra déterminer. C'est dans cette perspective que sera envisagé le roman policier.

### **3 - Le roman policier dans les programmes de l'Éducation Nationale**

Au préalable, il importe de préciser que vouloir enseigner le genre policier nous place d'emblée dans la réflexion à la didactisation<sup>3</sup> du texte littéraire (Canvat en 1999). Du point de vue didactique, le texte littéraire est considéré depuis longtemps comme l'unité de base de l'enseignement de la lecture-compréhension. Le texte littéraire est ainsi apparu comme un support d'apprentissage potentiellement

intéressant au sein de la réforme progressive de l'Éducation Nationale, amorcée en 2003. Dans cet espace, le texte littéraire trouve une place de choix dans la Commission Nationale des Programmes (désormais CNP) (Mars 2015) et dans le Document d'accompagnement du programme de français -Cycle Moyen (désormais DAPF) (2015), cette réforme fait l'objet d'une didactique spécifique basée essentiellement sur l'approche par les compétences. Cette approche induit selon Paba. J.P « *un changement de paradigme : passer d'une logique de transmission de connaissances à une logique de développement des compétences* » (Paba 2016 :9). Dans cette approche l'élève est entraîné à agir,

- chercher l'information,
- organiser,
- analyser des situations,
- élaborer des hypothèses,
- évaluer des solutions,

L'apprenant fait le tout en fonction de situations éducatives variées à l'intérieur desquelles les apprenants construisent leur savoir. En matière de la littérature ou plus exactement en lecture littéraire, les concepteurs du Guide méthodologique d'élaboration des programmes ont opté pour la consigne suivante :

« *Le choix de l'entrée dans les programmes du cycle moyen par **les types de textes** obéit à un souci didactique. Le cadre rigoureux qu'offre **la typologie de textes** est à même de permettre à l'élève de construire des savoirs et savoir-faire indispensables à l'installation ultérieure de compétences plus complexes dans le cycle secondaire.* » (CNP. Mars 2015)

Cette consigne institutionnelle algérienne oriente les concepteurs des programmes et des manuels de français à mettre en place une typologie de textes comme des passerelles avec les compétences à développer en langue française. Sur le plan théorique, nous retenons en particulier l'intérêt porté, par les théoriciens de l'enseignement des langues aux approches qui préconisent le développement de la compétence cognitive et métacognitive.

-« Les types de textes sont d'autant plus importants dans le cycle moyen qu'ils représentent une transition incontournable vers les formes de discours qui seront objet d'étude des programmes du cycle secondaire. » (DAPF.2015 : 28)

- « Sur le plan psycholinguistique, les études relatives à la psychologie cognitive ont établi que la réception de textes, particulièrement en lecture, dépend dans une large mesure de la connaissance des types de textes. Cela se vérifie chez le plus grand nombre d'apprenants. » (DAPF.2015 : 28)

-Sur le plan pédagogique, l'idée que chaque texte pourrait correspondre à un modèle théorique dont les caractéristiques spécifiques sont définies à priori et pouvant servir de référence, est efficiente. La typologie des textes permet d'asseoir les apprentissages linguistiques, d'améliorer les procédures d'enseignement-apprentissage et les procédures d'évaluation des écrits. (DAPF.2015 : 29)

-« Pour entreprendre des tâches et aboutir à la résolution des problèmes posés par la situation d'apprentissage, il convient de s'assurer, au préalable, de la connaissance par l'élève de la typologie de textes, de s'interroger sur les activités

spécifiques que l'élève doit réaliser (vocabulaire, grammaire...) et sur les techniques d'écriture (plan, ébauche de textes...) » (DAPF.2015 : 29)

-« Dans le domaine de la lecture. Les textes proposés doivent être soumis à un questionnement méthodique pour que l'apprenant puisse bâtir des hypothèses de lecture à partir de plusieurs éléments (les champs lexicaux, tournures syntaxiques...). Après vérification des hypothèses, l'exploitation peut donner lieu à un ensemble varié d'activités. » (DAPF.2015 : 33)

-« Chaque type de texte étant porteur de sens, l'apprenant sera entraîné à en retrouver les caractéristiques, la structure dominante et la visée à travers les choix faits par l'auteur (vocabulaire, tournures phrastiques, modalisateurs, etc. » (DAPF.2015 : 33)

-« La typologie la plus usitée, sur le plan didactique, est celle issue des travaux de WERLICH qui dénombre cinq types, à savoir: l'explicatif, le narratif, l'argumentatif, le descriptif et le prescriptif. Cette typologie s'apparente dans une large mesure à celle élaborée par Jean Michel ADAM. » (DAPF.2015 : 28)

-« Le texte narratif qui construit un savoir sur le monde et sur soi puisqu'il raconte les hommes, leurs activités, leur culture et leurs valeurs, est le vecteur d'une parole construite, riche qui permet de mieux exprimer ses émotions et son affectivité dans des récits. (DAPF.2015 : 36)

-« À travers le texte narratif, l'élève a accès à un cheminement intellectuel qui installera, aussi bien dans le cursus scolaire que professionnel plus tard, une maîtrise de la parole et de l'écriture, par le développement de compétences à l'oral comme à l'écrit » (DAPF.2015 : 36)

Telle que formulée, cette recommandation réserve une place royale à la typologie textuelle<sup>4</sup> à travers l'approche par les compétences, ce qui permet de faire la part belle à la littérature dans la maîtrise de ces compétences. Mais, un survol des manuels scolaires des trois paliers moyens existant sur la notion permet toutefois de s'apercevoir que l'optique du genre policier demeure une avenue peu fréquentée, ce qui est tout à notre honneur puisque nous lui consacrerons les pages qui suivent.

#### **4- Le roman policier, objet enseignable**

Paradoxalement, à l'image bénéfique du roman policier en tant que texte littéraire dans l'enseignement, l'acceptation théorique de ce type de texte pour la classe ne signifie pas qu'il y soit réellement présent. Les différents aléas qui l'ont marqué, la complexité qui lui est prêtée et qui peut être réelle, l'image du roman policier peuvent amener les enseignants à l'exclure de la progression pédagogique. La neutralité apparente d'un document fabriqué est bien loin de l'image du roman policier, document particulier et singulier, comme le montre cette mise à l'écart. L'ouverture du corpus des textes et l'identification de leurs caractéristiques génériques peut alors être une piste vers laquelle s'orienter afin d'offrir un éventail de supports pédagogiques exploitables dans l'approche par compétences. Dans le souci d'une application réussie de l'approche par compétence, l'évaluation diagnostique se fait une place tout au départ, avant même la séquence. Cette production se situe au début d'une séquence d'enseignement. Si elle intervient en début c'est pour proposer des repères pédagogiques, didactiques et méthodologiques fondamentaux.

Il ne s'agit pas d'une évaluation qui débouche sur des remédiations et des régulations cognitives ou procédurales, mais d'une évaluation qui offre une vision globale et claire sur la réalité de la classe (besoins des élèves, lacunes, potentialités, ...) et qui, oriente les choix didactiques initiaux tels que l'élaboration des projets pédagogiques. La production finale ou le projet pédagogique tel qu'il est adopté, donne lieu à l'aboutissement à tous les apprentissages effectués dans la séquence.

Par ailleurs, l'examen des tableaux des matrices conceptuelles conçus par la (CNP. Mars 2015) montre que les textes issus de la littérature algérienne ou étrangère aucun d'eux ne contient le roman policier comme genre à étudier. Pourtant, ce qui attire notre attention, c'est que dès le premier palier la typologie textuelle est largement proposée jusqu'au dernier, sans que le genre policier ne soit exploité. Il est considéré jusque-là, comme le parent pauvre de l'enseignement. Par exemple, selon la Commission Nationale des Programmes – Mars 2015 Page 7, le Projet de Programme de français du cycle moyen contient les différents types de textes suivant :

-1 e PALIER (1e AM). Types de textes : Explicatif , Prescriptif.

-2 e PALIER (2e AM 3 e AM). Types de textes : Narratif. En travaillant uniquement que sur ces genres (Romans, nouvelles, contes, fables, légendes, autobiographies, biographies)

-3 e PALIER (4e AM). Types de textes : Argumentatif, Descriptif. De plus, ce type de texte est étudié durant tout le cycle moyen. Sous forme de textes documentaires, récits, textes publicitaires,... Multiple et varié, l'éventail générique proposé dans le cycle moyen constitue une représentation complexe du champ littéraire. Nécessairement parcellaire, cette image de la littérature française et algérienne n'en conserve pas moins sa diversité, tant du point de vue des genres que des auteurs présentés. Il est à présent possible d'affirmer que dans l'actuel Projet de Programme de français du cycle moyen(2015), aucun genre policier qu'il soit d'un auteur algérien ou étranger ne figure dans les trois paliers qui constituent ce projet. Il est notable, cependant, et loin de vouloir faire un éloge au genre policier, il était et continu d'être un objet de fascination pour les lecteurs et les Romanciers. « *La liste des ouvrages qui s'approprient les thèmes, les personnages ou la structure narrative du polar est longue, et comprend des textes de Robbe-Grillet, Simon, Pinget et Butor.* »<sup>5</sup>

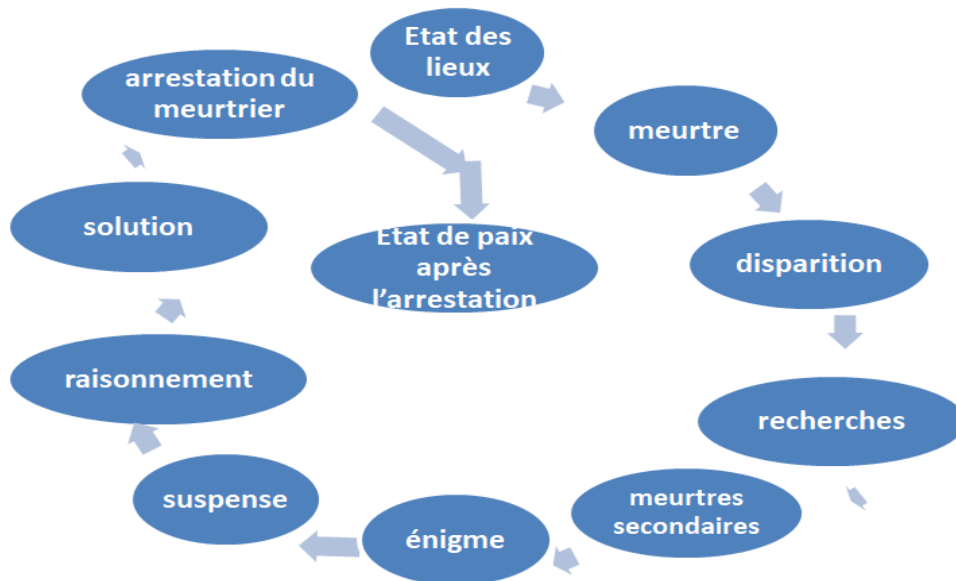
Notre expérience d'enseignante de français langue étrangère nous a permis d'affirmer que le genre policier peut être enseigné pour sa forme fixe de polar, son suspense, son thème dominant de la restitution de l'ordre à l'aide de la raison et de la vérité, et notamment ses personnages énigmatiques qui cherchent toujours à être démasqués. En outre, ce genre répond à certains critères et principes, comme la présence des crimes et enquêtes comme l'indiquent Boileau-Narcejac:

*Le choix de l'intrigue policière semble prendre une véritable ampleur dans la littérature antillaise, mais également dans les littératures du Maghreb ou de l'Afrique noire, dans la mesure où ce genre se révèle être, par excellence, celui qui permet l'expression de crimes, de violences, de crises sévissant au sein de la société et celui de l'aspiration à l'éradication de ce désordre.* (Boileau-Narcejac. 1964 :89)



Ainsi, en matière d'enseignement /apprentissage, le genre policier serait une source d'informations et de motivation pour l'apprenant. Le roman policier se présente pour l'apprenant comme une aventure « le récit d'une chasse à l'homme », donc il est attiré par l'histoire ou l'intrigue c'est-à-dire « la succession d'événements réels ou fictifs qui font l'objet du discours narratif » (Genette, G.1972 : 72).

Figure N°1 La structure-type du roman policier



L'apprenant du cycle moyen ou secondaire peut trouver en son sa structure-type, un schéma immuable, facile à retenir et à appliquer dans sa production écrite. Dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère, le roman policier est en tous cas d'abord un document lié à la culture d'un pays ou d'un espace géographique. Il est ensuite un support pédagogique potentiel, majoritairement écrit, apparenté à la catégorie des documents authentiques sans se fondre dans celle-ci. Il est enfin associé à des objectifs d'apprentissage dans le domaine de la lecture, de la compréhension et plus récemment de la production.

Malgré tout, il est à constater que l'enseignement du roman policier comme « document authentique » ne peut pas se faire sans difficulté. Le passage d'une situation didactique quasiment intégralement guidée par le manuel à une situation plus libre peut être problématique pour un enseignant. Le choix d'un document et l'élaboration d'une séquence pédagogique à partir de celui-ci est une prise de risque qu'il doit assumer seul lorsqu'il se détache du manuel. Il doit penser aux implicites du texte qui pourront poser problème en classe, envisager les éléments qui ne seront pas compris ou ceux sur lesquels les apprenants pourront s'appuyer.

**5- . Le roman policier comme « document authentique »**

Le statut du texte littéraire dans l'enseignement du français langue étrangère a beaucoup changé au cours des années soixante-dix. D'abord support exclusif de l'apprentissage, il est devenu aujourd'hui un document authentique. Dans

le Dictionnaire de didactique des langues (1976 : 59) la notion de « document authentique » est défini comme suit : « *tout document, sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle* ». Les documents utilisés en classe de langue étrangère sont donc des documents pédagogiques, fabriqués de manière purement ad hoc. En 1986, G. Zarate les louait car ils « *font entrer en trombe le réel dans la classe* » (1986 : 76). Ils sont principalement destinés à rapprocher les situations de classe du réel de la communication en langue-cible. De surcroît, le recours au « document authentique », de façon générale, a une finalité, celle entre autres, de « *conduire à une communication plus vraisemblable en langue-cible et à une familiarisation plus directe avec la culture-cible* » (Defays et Deltour, 2003 : 263). Ce nouveau support pédagogique est une réponse aux besoins dont les enseignants se faisaient l'écho. É. Bérard (1991) donne dans sa thèse des arguments en faveur de l'usage du document authentique dans sa présentation générale de l'approche communicative : « *le document authentique est source de motivation, il favorise « l'autonomie d'apprentissage » de l'apprenant, il « expose les apprenants à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée et dont on estime pourtant qu'il faut les enseigner.* » (Bérard 1991 : 51). Le texte littéraire est utilisé de la même façon que le texte de presse ou la publicité. Pourtant, le texte littéraire ne se lit pas comme la une d'un journal et doit être abordé en tenant compte de ses particularités. Dans cette perspective, le roman policier offre une voie possible pour présenter la littérature en classe de manière motivante. Il s'agit d'un genre bien défini qui peut faciliter une approche active du texte et l'acquisition de compétences de lecture spécifiques. Certes, ce genre n'est pas encore totalement reconnu par l'institution littéraire mais il entre progressivement dans les classes de français langue maternelle et constitue un pourcentage important des lectures des francophones. Moins connoté que la littérature classique, il permet notamment d'entraîner les apprenants vers une certaine autonomie de la lecture par les procédés de tension et de recherche d'indices qu'il implique. Loin d'être seulement un préalable à l'approche des Classiques, le roman policier permet d'acquérir des compétences qui lui sont propres et invite à mettre en place de nombreuses activités pour aller plus loin que le traditionnel atelier d'écriture. Dans cette recherche ce qui nous intéresse, c'est l'acte de lire le roman policier. Une lecture guidée par un ensemble de processus de compréhension. Dans une classe de français langue étrangère, la lecture littéraire sera plutôt conçue en relation avec ce qu'elle est dans une situation de lecture authentique. Il s'agit de donner les outils nécessaires aux apprenants pour pouvoir lire un texte littéraire en langue étrangère dans et en dehors de la classe. Le lecteur doit donc être formé à la lecture littéraire, « *il doit être guidé pour choisir les bonnes stratégies et ainsi lire le texte dans de bonnes conditions. En classe de français langue étrangère, la compétence linguistique est première, mais les compétences culturelles ou techniques peuvent aussi avoir leur importance.* » (Estelle Riquois. 2009 : 154).

## 6- Le roman policier lié à l'activité de lecture

### 1) Les dimensions avantageuses de l'énigme policière khadraïenne

L'enquête que renferme le roman *Qu'attendent les singes* de Yasmina Khadra est la dénonciation du régime mafieux « les Béni Kelboun » qui gouvernent l'Algérie, sous forme d'énigmes policières. L'auteur décrit une histoire politico-policière faisant de l'Algérie un pays gangrené par un pouvoir corrompu, géré par un groupe viscéralement violent et congénitalement inculte. Le roman s'ouvre sur un odieux crime. La victime est une jeune étudiante dont le corps est retrouvé dans le bois de Bainem près d'Alger. Nora Bilal, l'énigmatique femme commissaire de police chargée de l'affaire. Elle est prête et décidée à aller jusqu'au bout, malgré les menaces et les pressions de sa hiérarchie qui veut étouffer une affaire qui pourrait plus qu'éclabousser un haut dignitaire du régime. Hamerlaine le despote qui se prend pour le rboaba d'Alger, l'inspecteur Zine devenu sexuellement impuissant suite à une opération sanguinaire menée par les terroristes pendant la décennie noire qu'a connue l'Algérie et dont il était témoin, le lieutenant Guerd un macho mal coincé, Sid-Ahmed un ancien journaliste qui s'est réfugié dans une vieille baraque à proximité de la mer après avoir perdu sa femme, tuée par balle par les mains des terroristes. Tels sont les principaux personnages qui créent l'intrigue et tissent le fil au tour du cadavre de la belle jeune fille Nedjma. Yasmina Khadra nous dépeint une société algérienne déchirée entre des décideurs qui font leur propre loi et un peuple qui a cessé de rêver depuis bien longtemps et a puisé tout son amour, ses refoulements les plus obscurs au tour d'un ballon de football : « *C'est notre sédatif, notre soin palliatif* ». (Khadra.Y.2014 :18). La lecture du roman a pour objectif principal de faire réfléchir les apprenants en les incitant à développer leurs compétences plurilingue et pluriculturelle. Il représente également une incitation à la lecture d'œuvres policières complètes. En réalité, cette enquête est une initiation au genre policier. En outre, la lecture de ce roman permettra aux apprenants de dégager les thèmes présents (la misogynie : représentée par la mort de la commissaire Nora Bilal, la corruption, le vol, l'harcèlement sexuel, le complot, l'abus de pouvoir des rboabas d'Alger etc.). Mais, ce qui serait intéressant est d'exploiter l'aspect ludique du roman *Qu'attendent les singes* pour le faire lire sous forme de jeu<sup>6</sup>. Dans son essai *La lecture comme jeu*, Michel Picard (1986) compare l'acte de lecture à celui de jouer. Il réconcilie en quelque sorte les théories de la lecture avec les théories du jeu pour en faire sa propre conception de la lecture, fondée sur le mode ludique. Il reprend des éléments de définition chez Caillois, Huizinga et Freud, afin de formuler sa propre définition du jeu. Picard remarque que « *le jeu est d'abord [une] activité* » perceptible de l'extérieur et se reflétant dans le corps du lecteur » (Michel Picard.1986 : 119). Celle-ci est donc à la fois physique et mentale. La lecture est loin d'être un simple processus linéaire au cours duquel le lecteur reçoit passivement le texte.

Comment le jeu peut être envisagé comme vecteur d'apprentissage et faire interagir le jeu et la littérature ?

### 2) Le jeu comme vecteur d'apprentissage

Les questions des apprentissages de l'apprenant restent au centre de la notion de jeu. Le jeu apparaît selon ce qui suit, comme un outil pour à la fois agir sur le

monde et décoder les règles qui l'organisent. Dans une étude phénoménologique, Johan Huizinga met de l'avant différents aspects du jeu qu'il résume ainsi :

*Sous l'angle de la forme, on peut donc, en bref, définir le jeu comme une action libre, sentie comme « fictive » et située en dehors de la vie courante, capable néanmoins d'absorber totalement le joueur; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité; qui s'accomplit en un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données, et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère ou accentuant par le déguisement leur étrangeté vis-à-vis du monde habituel. (Johan Huizinga .1988 : 34-35).*

Cet éclaircissement évoque bien l'aspect ludique qui renvoie étymologiquement au mot latin *jocus* signifiant badinage, plaisanterie, mais reste sur cette idée que le jeu n'aurait de sens que dans sa propre réalisation. En effet, en jouant, les apprenants obéissent, à des règles et des principes propres au jeu auquel ils participent. Outre cette dimension, pour une part socialisante, car elle permet à l'apprenant d'apprendre à respecter des règles et ce dans un environnement collectif (la plupart des jeux se jouant à plusieurs), les jeux développent chez les apprenants des aptitudes, des comportements et des attitudes. Ceux-ci s'épanouissent alors premièrement dans la sphère de la fiction qu'institue le jeu au cours d'une séance pédagogique, mais sont amenés à être réactivés dans le réel que constitue la vie à l'école, vie socialisée par excellence. Le jeu doit alors être pensé par l'enseignant comme le moyen de transmettre et développer une certaine forme de savoir-être compatible avec la conception républicaine de la vie en société, conformément aux connaissances et compétences définies par les programmes. L'enseignant devra donc tenir compte de ce paramètre important qui est le jeu. Avant d'entrer en activité, il veillera à expliciter la démarche de lecture à ses apprenants : on assemble les informations, on fonde les hypothèses à partir des indices, on évalue la justesse de l'hypothèse. Le jeu va avoir sa place tout comme dans *Qu'attendent les singes* où l'enquête fait découvrir au lecteur le plaisir du jeu hypothético-déductif. La classe, ensemble de lecteurs hétérogènes, sera également le théâtre de discussions multiples que l'enseignant conduira selon les axes propres au déchiffrement de l'énigme.

La pratique du jeu en classe pourra donc s'organiser autour de plusieurs rôles et manière : d'abord le premier groupe se chargera de l'enquête menée par un commissaire ou détective, celui-ci est constamment accompagné d'alliés, son rôle est de détecter et d'interpréter. Le deuxième groupe agira par élimination de suspects et la démarche attendue est la suivante : - Relever les indices. - Faire la liste des suspects. - Éliminer les personnes qui ne peuvent pas avoir fait le coup. Donc, le groupe cherche un alibi, creuse les caractéristiques des personnages, analyse le contexte du délit puis élimine à tour de rôle les suspects. Il est à constater que la théâtralisation est au cœur du roman policier qui conçoit son univers fictionnel comme le monde fermé du théâtre. Ainsi, le roman policier est le genre fictionnel qui peut être joué par excellence! Plus il est imaginé, et plus il est littéraire.

Au final, la lecture du roman policier *Qu'attendent les singes* demeure une construction, elle actualise le texte, mais dans le cadre d'une inscription plurilingue et

pluriculturelle, ce genre de lecture permet de faire avancer la lecture, en considérant un espace textuel parfois plus petit que la phrase mais fréquemment plus important.

### **7- Vers les compétences plurilingue et pluriculturelle via la lecture du roman *Qu'attendent les singes***

L'enseignement / apprentissage de la compétence de lecture du genre littéraire ou « type *discursif* » (Beacco. 2013), passe par conséquent par l'acquisition de savoirs et de savoir-faire auxquels s'ajoute le développement des compétences plurilingue et pluriculturelle de l'apprenant pour communiquer langagièrement et à interagir culturellement. Selon Jean-Claude Beacco (2013), les genres « spécialisés » tel que le « texte littéraire » doivent être appris, « *alors que tous ne sont pas tous enseignés explicitement.* » (Ibid.). De là, l'activité de lecture du roman policier n'est pas des moindres. Elle nécessite évidemment un ensemble de compétences efficaces pour fournir un apprentissage de qualité. La construction des connaissances et des compétences plurilingue et pluriculturelle dépend largement du « *contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.* (Coste, Moore Zarate, 1997 : 09).

La lecture du roman policier de Khadra nous plonge en plein cœur de l'Algérie contemporaine, par la nature des faits qui montrent qu'en Algérie « *L'éthique a fichu le camp ; plus personne ne semble s'apercevoir de la régression qui est en train de squatter les esprits* » (Khadra.Y. 2014 :15), mais aussi par le recours très fréquent à de nombreux termes, noms propres et expressions, traduits ou pas, empruntés principalement à l'arabe et renseignant sur des pratiques sociales nouvelles et de la culture algérienne en régression. C'est cette dimension du roman qui autorise de le proposer pour le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Son intérêt se justifie par le fait qu'on la considère au cœur même de la compétence à communiquer (Conseil de l'Europe, 2001 : 129). Nos propositions s'appuient sur un postulat de la définition de cette compétence, « *Poser qu'un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition.* » (Idem.) Yasmina Khadra recourt expressément dans son roman à une désignation et un vocabulaire particuliers lié à la dénonciation d'une culture nouvelle, plus précisément une culture de régression parce que « *Le problème est foncièrement culturel. Nous avons une sale mentalité.* » (Khadra.Y. 2014 :91): des noms propres nécessaires pour nommer les voleurs, les « Usurpateurs » et les « décideurs de l'ombre » en cette nouvelle Algérie, les néologismes, les nouvelles us de corruption et de dilapidation, les nouvelles manières de s'habiller, etc., qui caractérisent l'Algérie sous le régime mafieux comme dans les exemples suivants :

Ex (1)- « *Il y a ceux qui font d'une lueur une torche et d'un flambeau un soleil et qui louent une vie entière celui qui les honorent un soir ; et ceux qui crient au feu dès qu'ils voient un soupçon de lumière au bout de leur tunnel, tirant vers le bas toute main qui se tend vers eux.*

En Algérie, on appelle cette dernière catégorie : **les Béni Kelboun**.

Génétiquement néfastes, les **Béni Kelboun** disposent de leur propre trinité : Ils mentent par nature, trichent par principe et nuisent par vocation.»(Khadra.Y. 2014 :10) ;

Ex (2) - «N'ayant jamais réussi à s'expliquer cette angoisse pernicieuse qui le gagne dès qu'il est convoqué par un **rboba**, il se contente de la subir telle une grossesse nerveuse. » (Khadra.Y. 2014 :30/31)

Ex (3) - «Il y a **Ali- Bey** affectueusement surnommé **Ali -Baba** le voleur, directeur d'une importante banque» (Ibid. :151). [C'est nous qui mettons en gras]

Nous pouvons constater que des noms propres peu courants, appartenant à la tradition onomastique maghrébine, comme «**Béni Kelboun**» un ethnonyme arabe qui veut dire en langue arabe (fils de chien) ; « *un rboba* » mot d'origine arabe qui veut dire (un seigneur) par exemple, de *facto* cette désignation se présente pour l'apprenant comme l'évocation d'une insulte connue dans son environnement familial. L'apprenant peut remonter aussi jusqu'à la tradition arabo-musulmane à travers la nomination d'« **Ali- Bey/ Ali -Baba** », pour faire référence au Conte d'*Ali Baba et les quarante voleurs*. Cette onomastique d'origine arabe permet à l'apprenant de comprendre une culture en négatif en langue étrangère ce qui lui facilitera la compréhension et l'idée mise en filigrane par l'auteur.

Plus loin nous trouvons un néologisme « arabèbere» correspondant à la volonté de l'auteur de vouloir unifier le peuple algérien (Arabe/Berbère).Le texte de Yasmina Khadra traite de l'Algérie et de sa nouvelle culture en recourant à des termes empruntés à sa langues comme un moyen d'acquérir un vocabulaire en situation. En outre, la découverte de ce vocabulaire renforce la compétence de traduction des apprenants, composante essentielle de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Dans les textes, certains passages affichent l'opération de traduction, comme dans : «Mais tout est nickel, monsieur. Tout est *intik, kho*.» (Khadra.Y. 2014 :75). Dans d'autres passages, la traduction est implicite : elle est signalée par des indices discursifs (souvent inclus dans la narration), comme dans «Jonathan -Klein n'est pas un Américain, mais un Algérien bien de chez nous, un intello *kahl-arras*.(Khadra.Y. 2014 :84) Le fait que ce passage traduit ne soit pas accompagné de son équivalent en langue source, comme c'est le cas dans l'exemple précédent, peut permettre une activité qui consisterait à chercher l'énoncé premier à partir duquel la traduction est censée être obtenue. En outre de ce procédé nous avons rencontré un autre aussi pertinent, c'est le procédé par l'explication en bas de page comme dans :

« *El-Khadra* » 1. 1« Les Verts » l'équipe nationale de football ». (Khadra.Y. 2014 :17)

« *Un rboba* » 1. 1 « Décideur de l'ombre ». A la particularité de nager dans les eaux troubles sans jamais se mouiller. » (Khadra.Y. 2014 :31)

« *Kho* »1. 1 « *Frérot* » (*jargon algérois*). (Khadra.Y. 2014 :19)

« *Béni Kelboun* »1. 1 Dans la mythologie arabèbere, Béni Kelboun désignait les tribus cannibales qui s'attaquaient aux pèlerins et aux missionnaires itinérants avant l'ère du transport en commun. Aujourd'hui, on appelle Béni- Kelboun les

opportunistes sans scrupules qui ont institué l'encanaillement en dogme. » (Khadra.Y. 2014 :152)

Ou encore dans :

« *araberbère* »1. 1 Néologisme de l'auteur destiné à unifier la nation arabo-berbère ». (Khadra.Y. 2013 :80)

A partir de ces passages, il est clair de comprendre que le lecteur cible n'est plus l'algérien mais plutôt le lecteur étranger. Ce procédé permettra à l'apprenant de saisir ce qui lui est destiné de ce qu'il n'est pas et de déduire par la suite l'existence d'un autre lecteur. Les passages que nous avons cités jusqu'à présent visaient davantage le développement de la compétence plurilingue. Nous en avons repéré d'autres qui favoriseraient la compétence pluriculturelle, même s'il est difficile pour nous d'établir une frontière entre les deux, étant donné le lien étroit qu'entretient la langue avec la culture. Si ce dernier objectif concerne surtout les apprenants Algériens, il peut également concerner les apprenants d'autres cultures dans la mesure où certaines des pratiques décrites diffèrent d'une région à une autre ; de ce fait, elles peuvent être inconnues de l'apprenant étranger. Afin de développer la compétence pluriculturelle, on peut se contenter de faire découvrir aux apprenants, grâce à ces passages textuels, les pratiques sociales ou culturelles nouvelles qui caractérisent la communauté algérienne des derniers temps. Il en est ainsi : - de l'habit: «*C'est vrai qu'au pays on ne sait plus s'habiller, mais ces dernières années, les gens exagèrent. On traîne des sandales à longueur de journée, on porte le kamis du vendredi au vendredi et on se rend aux enterrements en jogging.*» (Khadra.Y. 2014 :15) ; - de l'évocation de la misère qui ronge les algériens: *Ed- Dayem se concentre sur la nuque devant lui, frêle et grotesque, avec des pellicules plein le col. C'est une nuque brisée, usée, tassée sous le poids d'une tête saturée de tracasseries et de rancœurs en gestation permanente.* (Ibid.:15) » - du diplôme universitaire infécond: «*Le chauffeur râle. À ses lunettes de myope et à son français sans accent, on devine l'universitaire fauché qui aurait préféré une licence de taxi au diplôme infécond.* (Ibid.:15) ; - du bricolage politique: «*Dans un pays où les décideurs s'évertuent à construire une villa à leurs rejets là où il est question de leur bâtir une nation, il n'est pas rare de rencontrer des talents chevronnés trimer au fond des gargotes afin de joindre les deux bouts...* » (Khadra.Y. 2014 :16) ; - de l'explication de la source des véhicules destinés aux algériens «*La voiture, bien que récente, grince de tous les côtés. Construite dans des pays nullement obligés de se conformer aux normes européennes et exclusivement destinée aux nations de basse envergure, cette gamme de véhicules bon marché a envahi l'Algérie, ce qui explique pourquoi le pays enregistre l'un des plus importants taux d'accidents de la circulation au monde.* »(Ibid.:16)- de la présentation de l'équipe nationale de football comme un : «*sédatif, notre soin palliatif... Lorsque El-Khadra rate le coche, la nation entière est endeuillée.*» (Khadra.Y. 2014 :17) ; - de la description de l'état de l'algérien «*Le chauffeur continue de jaser. Sans arrêt. À croire qu'il a gobé une radio. Il est en colère contre le ciel, la terre, les hôpitaux, les tribunaux, les vigiles, les partis, les consulats qui refusent de lui délivrer un visa, la cherté des médicaments...* » (Khadra. Y. 2014 :18) ; etc.

La description de ces pratiques sociales ou précisément le vertige de la décadence sociale suscite des interrogations et des positions à prendre chez les apprenants à l'égard de cette culture en « régression » qui a envahi l'Algérie, par ailleurs très fière de ce même pays d'avoir été il y a quelque temps le pays le plus fidèle aux principes de son identité arabo-musulmane. Il est à faire remarquer que l'enseignant devrait alors conduire ses apprenants à comprendre cette passion de la haine qui ronge l'Algérie et de lui présenter le discours régressif, car il se peut fort bien qu'il ne les ait jamais identifiés comme tels. L'intervention de l'enseignant qu'il soit algérien ou étranger doit s'efforcer de mettre en lumière cet état de régression pour justifier « Le Hirrak »<sup>7</sup> du 22/02/2019. Enfin, l'enseignant devrait intervenir en établissant des passerelles vers la culture française comme symbole d'ouverture. Cela favoriserait la compréhension, et contribuerait aussi à développer l'esprit d'ouverture vers les autres cultures.

#### **En guise de Conclusion**

Au terme de cette modeste étude, rappelons que penser à l'enseignement du roman policier de Yasmina Khadra nous a tout d'abord confronté à faire remarquer l'absence de ce genre des programmes de l'enseignement. Nous avons tenté de montrer que ces textes étaient des documents authentiques à part entière et que leur didactisation serait conforme aux exigences de l'école algérienne. En outre, à travers les plis de ces textes nous avons montré qu'il était patent de remarquer l'écart culturel qu'a connu l'Algérie, sous la conduite violente du régime mafieux. Nous en avons déduit que le recours au roman policier algérien était d'autant plus nécessaire qu'ils semblent être un moyen de favoriser le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle qui est au cœur des approches didactiques actuelles, dont l'approche actionnelle.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

- Beacco. Jean-Claude. (1013). *L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation*. GRAC-DILTEC, EA 2288. Université Paris III
- Boyer, Alain-Michel. (1992). *La paralittérature*, Paris, Que sais-je ?, PUF, n° 2673, 128 p.
- Boyer, Alain-Michel, (2008). *Les paralittératures*, Paris, Armand Colin, coll.128, 124 p.
- Boileau-Narcejac. (1964) .*Le roman policier*, Paris, Payot, p. 89
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). **Compétence plurilingue et pluriculturelle**, Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe
- Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, les Editions Hatier, Paris.
- Document d'accompagnement du programme de français -Cycle Moyen (2015)
- Dictionnaire de didactique des langues. (1976) p 59.
- Defays .J. M., Deltour S., (2003).*Le Français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*, Liège, Mardaga,.



- Edmund Wilson, (1945) (Cité par Franck ÉVRARD, 1996 : Lire le roman policier, Dunod, p.2.)
- Estelle Riquois. 2009. Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier. Linguistique. Université de Rouen
- Genette, Gérard. (1972). Figures III, Paris, Ed. du Seuil, p. 72
- Johan Huizinga, Homo Ludens, (1988). Essai sur la fonction sociale du jeu, Paris, Gallimard, coll. « Tel », p. 34-35. (Johan Huizinga .1988 : 34-35)
- Michel Picard, (1986). La lecture comme jeu, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Critique », 319 p.
- Paba J-P (2016) « Guide pratique 2016/17 sur l'approche par compétence », un ensemble de fiches d'aide à la définition et la construction des maquettes du MEEF. [En ligne] [https://espe.univ-amu.fr/sites/espe.univ-amu.fr/files/160928\\_guide\\_pratique\\_sur\\_l-ape](https://espe.univ-amu.fr/sites/espe.univ-amu.fr/files/160928_guide_pratique_sur_l-ape).
- Yasmina .K. ( 2014). *Qu'attendent les singes*. Alger: Casbah Edition.

#### Sitographie

- <https://www.erudit.org/fr/revues/etudlitt/1974-v7-n1-etudlitt2196/500305ar.pdf> consulté le 04/04/2019
- Simon Kemp, « Le Nouveau Roman et le roman policier : éloge ou parodie ? », *Itinéraires* [En ligne], 2014-3 | 2015, mis en ligne le 25 septembre 2015, consulté le 09 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/itineraires/2579> .

#### Les références :

- 1 <https://www.erudit.org/fr/revues/etudlitt/1974-v7-n1-etudlitt2196/500305ar.pdf> consulté le 04/04/2019
- 2 A ce sujet, on vous propose le travail d'Estelle Riquois. 2009. Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier. Linguistique. Université de Rouen.
- 3 Selon J.P. Quq, « Dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde », CLE international, 2003, p.69. « Le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire »
- 4 De nombreux ouvrages reconnus sont parus sur le sujet et nous ne pouvons qu'en lister les principaux. Une synthèse de la notion de « genres littéraires » a été faite par Schaeffer en 1989, par Combe en 1992 et, plus particulièrement dans le cadre de l'enseignement de la littérature, par Canvat en 1999. Nous renvoyons le lecteur, pour l'analyse sémantique de la notion, aux Genres du discours de Todorov et à l'Introduction à l'architexte de Genette, parus respectivement en 1978 et en 1979. Fowler (1982) a fait paraître un ouvrage sur la généricité et sur le statut des catégories génériques, intitulé *Kinds of*

Literature. On doit à Jauss la notion « d'horizon d'attente générique » (1975/1978) qui instaure une théorie de la réception des textes littéraires. Soulignons aussi deux ouvrages, s'inscrivant dans une réflexion sur les typologies à laquelle ont pris part de nombreux chercheurs de Suisse romande : Les textes, types et prototypes (1992) du linguiste J.-M. Adam et, en psychologie du langage, *Activité langagière, textes et discours* (1996) de J.-P. Bronckart.

- 5 Simon Kemp, « Le Nouveau Roman et le roman policier : éloge ou parodie ? », *Itinéraires* [En ligne], 2014-3 | 2015, mis en ligne le 25 septembre 2015, consulté le 09 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/itineraires/2579> ; DOI : 10.4000/itineraires.2579
- 6 Le jeu est une activité qui se pratique depuis des temps immémoriaux et occupe une place prépondérante dans de nombreuses civilisations. S'il est difficile de prouver la pratique du jeu à l'époque préhistorique, même si celle-ci a certainement existé, des témoignages écrits ou iconographiques attestent de la pratique du jeu dès le début de l'Antiquité, plus particulièrement dans l'Égypte Antique.
- 7 Mot d'origine arabe signifiant « mouvement ». Celui-ci peut être politique ou social. Il désigne : le Mouvement populaire algérien né le 22 février 2019 qui s'est insurgé contre le pouvoir en place et a déjà conduit, à la démission du président Bouteflika le 2 avril 2019, sur la pression du peuple et de l'armée. Le mouvement est en cours.