



MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

Expériences Pédagogiques

Revue en ligne éditée par l'Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie

<http://exp-pedago.ens-oran.dz>

Numéro 2- juin 2017

« L'approche textuelle »

Auteur : MOSTADI Mostafa

Appartenance : Université Mohammed Premier Oujda, Equipe *Linguistique, Didactique et Communication*.

Courriel : mostadi11@gmail.com

TITRE : *Enseigner le français langue-culture étrangère par l'œuvre complète dans une perspective actionnelle : cas de la nouvelle réaliste « Aux champs ».*

Introduction

Au Maroc, depuis la publication et la diffusion des rapports d'évaluation et des études menées par le Conseil Supérieur de l'Enseignement, la baisse du niveau des lycéens en FLE fait en effet l'objet d'une préoccupation constante. D'où le retour inattendu et à la hussarde de l'œuvre littéraire au cycle secondaire qualifiant, comme « support-panacée » qui pourrait faire face au fiasco observé au niveau de l'enseignement et apprentissage du français. Ce retour a été accompagnée d'une « refonte » didactique et méthodologique qui vise à « faire de l'élève l'acteur principal de son apprentissage » en privilégiant « la mise en place d'une pédagogie des « compétences » dans laquelle la compétence est considérée comme un savoir combinatoire qui s'acquiert dans et par l'action » au sein d'un « projet pédagogique », comme élément organisateur de l'enseignement-apprentissage de la langue.

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 2- juin 2017

« L'approche textuelle »

En dépit de cette refonte didactico-pédagogique qui offre une grande marge de manœuvre aux enseignants, l'enseignement du FLE par l'œuvre intégrale rencontre dans la réalité des classes, de sérieux obstacles (**premier axe de la première partie**). Ces derniers sont relatifs à l'élève, à l'enseignant, à l'insuffisance des infrastructures, au lymphatisme des uns et des autres, aux politiques éducatives...sans oublier, bien entendu, les approches, les méthodes adoptées et le contenu proposé (ou le « projet de l'énonciateur », d'après Guy Politzer) qui doit être « nécessaire et suffisant ».

C'est en réfléchissant sur ce dernier point que nous avons décidé de mener une analyse critique sur ce contenu afin de faire le point sur la praxis didactique des textes littéraires dans le lycée. Pour ce, nous avons donné la parole aux acteurs (apprenants, professeurs et inspecteurs) pour présenter des données qui n'existent pas, à notre connaissance, sur les objectifs et les méthodes des enseignants de français, sur leurs attentes et les obstacles qu'ils rencontrent et pour illustrer de manière précise le rapport que les élèves cultivent avec les œuvres étudiées en classe afin de proposer et mener une réflexion sur l'exploitation des œuvres intégrales dans une « perspective actionnelle » ; une méthodologie non dogmatique prônée par les concepteurs du *CECRL*. Celui-ci « n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement **particulière** mais bien de **présenter des choix** ». Pour ce faire, nous avons proposé un dispositif d'enseignement/ apprentissage du FLE (un projet d' « écriture par la lecture ») à partir d'une nouvelle réaliste de Guy de Maupassant intitulée « Aux Champs » qui fait partie des œuvres programmées au secondaire qualifiant marocain pour la première année (le tronc commun) toutes filières confondues. Ce dispositif a été mis en œuvre lors d'une expérimentation menée avec quatre classes du tronc commun (TCL), filière *Lettres* au lycée Al Marinyine à Taourirt appartenant à l'Académie de l'Oriental. Ladite expérimentation a duré 8 semaines (**deuxième axe de la première partie**).

Ladite expérimentation vise à vérifier la possibilité d'exploiter les œuvres complètes dans une perspective actionnelle et son impact sur le couplage entre agir d'apprentissage (tâche scolaire) et agir d'usage¹ (action sociale) pour contribuer au développement des compétences lectoriale, orale et (ré)actionnelle² chez l'apprenant (**deuxième partie**).

I. Pratiques de classes : état des lieux et expérimentation

1. L'exploitation de l'œuvre intégrale. Etat des lieux général

Aujourd'hui, plus d'une décennie après la programmation des œuvres complètes pour les trois années du secondaire qualifiant toutes filières confondues et contre toute attente, le constat est là : un taux d'échec élevé et un niveau navrant de la grande majorité des lycéens et bacheliers marocains. Ceux-ci sont inaptes à produire, oralement ou par écrit, en français des phrases correctes, alors que l'ambition institutionnelle était de doter le lycéen marocain des compétences langagières, communicatives et

¹ Nous devons ces termes à Christian PUREN.

² Dans notre article, le terme (ré)actionnelle est utilisé comme mot-valise qui désigne « rédiger en agissant ».

stratégiques susceptibles de le préparer aux études supérieures et à la vie professionnelle souvent placée sous la bannière de la langue française. Ce taux d'échec redoutable et ce niveau fort médiocre des apprenants marocains révèlent clairement que les objectifs escomptés n'ont pas été atteints. Les rapports élaborés par les institutions officielles nationales ainsi que notre pratique ordinaire en classe de français sont clairs à ce propos. L'introduction des œuvres intégrales n'a ni amélioré le niveau des élèves en français ni produit des lecteurs assidus, amoureux des textes littéraires.

Bien sûr, nous ne pourrions inculper uniquement l'instauration des œuvres complètes : la baisse du niveau dans les établissements scolaires ; notamment publics affecte toutes les matières et est devenue actuellement un phénomène complexe dû à de nombreux facteurs que nous ne saurions développer dans le présent article. Toutefois, nous estimons que le niveau lamentable des lycéens publics est étroitement lié à trois facteurs qui nous semblent capitaux : le profil d'entrée des élèves, le choix des œuvres littéraires et la manière dont ces œuvres sont exploitées en classe.

2. Exploiter l'œuvre complète dans une perspective actionnelle en classe de français : séquences autour de la nouvelle réaliste « Aux Champs »

L'exploitation pédagogique de l'œuvre intégrale dans le cours de FLE a posé et pose d'énormes problèmes : comment, à partir de cet unique et seul support, proposer les diverses activités (langue, oral, écrit) préconisées et recommandées par les textes officiels afin de construire un dispositif d'enseignement/apprentissage progressif et cohérent susceptible de doter l'apprenant les compétences suffisantes et nécessaires ? Chercher des réponses à cette question nous a poussé à proposer et mettre en pratique une approche méthodologique actualisée à l'égard de cette « *terra incognita* »³ se basant sur un paradigme actionnel prônant une entrée par les tâches. Pour cela, nous avons essayé de proposer un dispositif d'enseignement/apprentissage du FLE à partir d'une nouvelle réaliste de Guy de Maupassant intitulée « Aux Champs » qui fait partie des œuvres programmées au secondaire qualifiant marocain pour la première année (le tronc commun) toutes filières confondues. Ce dispositif a été mis en œuvre lors d'une expérimentation menée avec quatre classes du tronc commun, filière *Lettres* au lycée Al Marinyne à la Direction provinciale de Taourirt appartenant à l'Académie de l'Oriental. Ladite expérimentation a duré 8 semaines.

L'objectif de ce projet d'« écriture par la lecture » est tout d'abord d'entrer en littérature avec des élèves dont le niveau varie de A1 à A2 et à qui manquait un bagage linguistique et culturel *a priori* nécessaire pour lire une œuvre intégrale en français. Ensuite, les amener à produire collectivement une nouvelle réaliste ; tâche finale qui coïncide avec la fin du deuxième module scolaire.

Nous signalons que notre choix de la nouvelle comme objet d'expérimentation et d'étude n'est pas arbitraire. Il vient du fait que la nouvelle, en dépit de sa réputation de genre littéraire mineur, se révèle un

³ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2008), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG (coll. « Français langue étrangère »), P.24.

outil didactique d'intérêt majeur en classe de langue. Elle semble être le genre littéraire particulièrement privilégié dans la didactique, grâce à ses traits essentiels comme brièveté, concision et diversité thématique. Ainsi pouvons-nous affirmer que la nouvelle choisie est un texte non résistant qui ne pose pas de grands problèmes linguistiques ou de compréhension et qui ne demande pas plusieurs connaissances culturelles et littéraires de la part de l'apprenant et aussi de l'enseignant. Qui plus est, les thèmes y abordés sont des thèmes d'actualité très intéressants pour les apprenants : elle est riche en éléments quotidiens qui, en les rapprochant du vécu de l'apprenant-lecteur, facilitent la compréhension de la teneur textuelle. Avec cet aspect, l'apprenant ne sera pas confronté à l'œuvre de manière rébarbative mais il l'abordera en sachant qu'elle a un rapport avec ce qu'il connaît déjà.

2.1. Objectifs et tâche finale

Les objectifs de notre dispositif se basent d'une part sur l'objectif général proposé dans le programme officiel consistant à « étudier une œuvre réaliste dans son intégralité » et d'autre part sur les principes de la perspective actionnelle. Le premier objectif est purement scolaire ou institutionnel. Il est légitime, bien sûr, mais dans une perspective actionnelle, nous en ferons un moyen ou un prétexte au service d'une véritable « tâche sociale », simulée ou réelle. Nous assistons ici à un travail progressif de contextualisation des orientations pédagogiques officielles impliquant l'apprenant et faisant de lui le principal acteur de son propre apprentissage.

L'élaboration de ce dispositif repose sur plusieurs principes didactiques. Premièrement, nous avons cherché à intégrer des activités de lecture, d'oral et d'écrit dans le but de développer la compétence (ré)actionnelle des élèves, c'est-à-dire que les pratiques de production ont été favorisées par rapport aux autres activités. Deuxièmement, nous avons cherché à alterner activités individuelles et activités collaboratives afin de favoriser à la fois la confrontation intersubjective et l'autonomie. Toutes les activités et tâches suivent un *processus de découverte progressive*. Finalement, la démarche adoptée est actionnelle dans le fait que la plupart des séances devaient se finaliser par une tâche scolaire intermédiaire qui est au service de la tâche finale. Celle-ci, telle qu'elle avait été pensée, avait pour but **d'écrire collectivement une nouvelle réaliste pour le site du lycée** : les apprenants se partagent en différents groupes (ateliers d'écriture littéraire collective) dans les séances relatives à l'activité de la production écrite. Chaque groupe va accomplir la tâche demandée au cours de cette activité pour réaliser le projet final. Dans chaque groupe, il peut y avoir une répartition des tâches entre les apprenants selon une logique coopérative (dans ce groupe A, l'élève 1 va décrire le personnage principal ; l'élève 2, un des personnages adjuvant ; l'élève 3, va décrire le lieu de l'histoire...) avant de « mettre en commun » avec les membres de leur groupe puis avec les autres groupes afin de procéder ensemble à l'écriture de la nouvelle. Le produit final sera ensuite publié sur le site du lycée et un jury composé de professeurs de français choisira le meilleur travail. Voici donc pour résumer la **compétence communicative langagière** liée à ce dispositif :

Composante Linguistique	Phonologique	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter les règles de prononciation.
	Lexicale	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser convenablement le vocabulaire du portrait et de la description dans des productions écrites et orales. • Repérer le changement de registre de langue dans la nouvelle.
	Grammaticale	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser convenablement les temps du récit. • Identifier le point de vue utilisé et ses implications textuelles. • Distinguer discours direct du discours indirect.
Composante pragmatique		<ul style="list-style-type: none"> • Rendre compte d'événements passés. • Expliquer. • Structurer son récit par des mots outils. • Reformuler. • Donner son point de vue.
Composante sociolinguistique		<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir la réalité paysanne du XIX^{ème} siècle en France. • Identifier les différences de registre de langue.

Tableau 1 : les composantes de la compétence communicative langagière relative à la nouvelle.

2.2. La structuration de l'atelier d'écriture

Dans le déroulement des ateliers d'écriture, nous avons présenté deux temps : le premier représente une séance brise-glace (temps d'accoutumance), le deuxième temps est celui de la rédaction de la nouvelle réaliste. Ce dernier est scindé en temps des ressources, de l'histoire et d'écritures. Voici les ateliers d'écriture que nous avons mis en œuvre ainsi que leurs objectifs :

Atelier d'écriture	Objectifs
AE 0	<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir un texte donné grâce à des descriptions bien choisies en rapport avec des mots soulignés. - S'initier à s'engager dans un travail collectif.
AE 1	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger une situation initiale d'un récit réaliste. - Imaginer un fait imprévu qui brise l'équilibre de la situation initiale.
AE 2	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger la suite de la situation initiale en y introduisant des dialogues. - Utiliser les techniques du discours direct et discours indirect.
AE 3	<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger la situation finale (la chute) de la nouvelle.

Tableau 2 : Ateliers d'écriture et objectifs

II. Résultats, analyses et perspectives

Dans cet ultime axe, nous mettrons de prime abord l'accent sur les productions des élèves (finales, les premiers jets et celles relatives aux travaux encadrés) afin d'établir des passerelles entre notre problématique de recherche et ses conditions d'émergence à travers ces traces. Nous nous focaliserons davantage sur leurs aspects socio-actionnels plutôt que sur leurs aspects linguistiques ou discursifs. Nous reviendrons ensuite sur la mise en place de la perspective actionnelle dans notre projet lecture/écriture pour pointer ses avantages et ses limites. Pour finir nous essayerons, autant que faire se peut, de proposer, sous forme de conclusions, un cadre de travail permettant l'agir dans/avec les langues-cultures étrangères.

Signalons que notre démarche interprétative a été effectuée dans une logique « inductive et délibératoire » qui se situe dans la continuité des propositions de Matthew-B Miles et Michael Huberman⁴ et qui consiste à utiliser le cadre théorique comme un outil qui « guide les processus de recueil d'informations et d'analyse »⁵, tout en restant disponible à l'émergence de nouvelles dimensions lors de la collecte et l'analyse des données et sans évacuer, réduire ou disqualifier les arguments et les preuves qu'apportent les acteurs consultés lors de notre recherche « en leur opposant une interprétation plus forte » (Boltanski, 1990).⁶

1. Les productions des élèves

1.1. Les premiers jets : un objet de réécriture et produit intériorisé d'une activité sociale

Nous avons analysé quelques premiers jets produits par les groupes travaillant en ateliers d'écriture afin de les comparer avec les versions finales. Vu le grand nombre des productions retenues, nous nous sommes contenté de celles relatives à la (ré)action de la situation initiale de la nouvelle réaliste. Nos actions, en tant que praticien, ne peuvent plus s'inscrire dans « *le seul rapport au texte de l'élève* » mais plutôt dans « *l'évolution du rapport des élèves au texte et à l'écriture* »⁷. Dans cette optique d'apprentissage de la révision, nous avons laissé la possibilité aux élèves d'interagir en proposant de questionner leurs premières versions avec l'appui des outils critériés suite aux étapes que nous avons empruntées à Francis Ruellan⁸:

- Retour sur les enjeux du projet
- Lecture de la première version
- Echange d'impression sur la lecture
- Evaluation collective des premières versions
- Bilan collectif sur les échanges. Relevé des constats de dysfonctionnement
- Reformulation des constats de dysfonctionnement énoncés en conseils pour écrire
- Discussion sur la manière d'aborder la réécriture ; transformer le texte totalement ou partiellement
- Réécriture. Seconde version

1.2. La réécriture : essai d'une analyse socio-actionnelle

⁴ HUBERMAN, A. Michael et MILES, B. Matthew (2^{ème} édition, 2003), *Analyse des données qualitatives*, (Traduction de la 2^{ème} édition américaine par Martine Hlady RISPAL. Révision scientifique de Jean-Jacques BONNIOL), Bruxelles : De Boeck Université (coll. « Méthodes en sciences humaines »).

⁵ Cité par Lucie MOTTIER LOPEZ (2008), *Apprentissage situé : la Microculture de classe en mathématiques*, Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften ; 1^{ère} édition (Séries : Exploration), P.134.

⁶ Boltanski Luc, *L'Amour et la Justice comme compétences*, Paris : Métailié, 1990. Cité dans Serge PROULX, « Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux modèles – tendances », Texte publié in Lise Vieira et Nathalie Pinède, éd., *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Tome 1, Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 2005, PP. 7-20. <http://grm.uqam.ca/>

⁷ Yves REUTER (éd.) (2005), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Presses universitaires du septentrion, « Éducation et didactiques », P. 37.

⁸ *Ibid.*, loc. cit.

L'activité pivot de la préparation à la réécriture consiste en la lecture critique en groupes des premiers jets rédigés par d'autres élèves ; *i.e.* sous diverses formes, les premières versions, font l'objet d'un échange entre élèves et groupes selon des critères précis. A ce stade, le groupe joue un rôle proche de celui de l'enseignant (conseils, aide, guidage...). Cette évaluation collective présente l'intérêt de permettre une première socialisation des écrits puisque le lecteur-évaluateur n'est pas le scripteur lui-même ou bien l'enseignant. A cet égard, Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond affirment :

*une révision faite par **les pairs** donne d'abord aux apprenants des réactions **d'authentiques lecteurs** même s'ils ne sont pas les vrais destinataires. Ensuite, en critiquant le travail de leurs camarades, les apprenants comprennent mieux les besoins d'un lecteur et acquièrent un sens critique qui leur sera fort utile au moment d'écrire. Ils s'aperçoivent aussi que **les autres** ont également des difficultés. Ce qui est en quelque sorte **rassurant**.⁹ (Nous soulignons)*

Chaque groupe a été ainsi invité à lire le texte transformable, à évaluer son degré de conformité avec la consigne (répartie en critères) et à proposer aux auteurs de ce texte des conseils de réécriture pour l'améliorer. Ce dialogue social entre les élèves présente un double intérêt. D'une part, les élèves évalués vont devoir présenter quelques éclairages sur leur démarche et leurs choix, répondre à un certain nombre de sollicitations et seront amenés à remettre en question certains aspects de leur produit. D'autre part, le groupe-évaluateur va lui aussi s'enrichir au travers de ce conflit sociocognitif, en développant un esprit critique qui consiste à examiner attentivement les textes avant d'en établir la validité. Dans le même ordre d'idées, Joaquim Dolz-Mestre et Bernard Schneuwly expliquent le changement du rapport du scripteur avec son texte en apprenant à évaluer le texte de l'autre :

[...] en effet, chacun considère son propre texte un peu comme une partie de soi-même extériorisé, difficile à mettre à distance et à soumettre à critique, tandis que le texte d'une autre personne est d'emblée plus distant, et donc plus facile à évaluer, à discuter, à critiquer, à améliorer. Mais en apprenant à traiter le texte de quelqu'un d'autre comme perfectible, l'élève peut envisager la possibilité de considérer le sien de manière plus distanciée et à le traiter un peu comme le texte d'un autre.¹⁰

Nous pourrions, de manière plus générale, dire que la réécriture est le produit intériorisé d'une activité sociale où le regard de l'autre sur le texte d'un autre peut être le point de départ pour une approche distanciée de son propre texte. Réécrire apparaît ainsi comme l'intériorisation d'une activité sociale. Tout cela amène

les élèves à considérer l'écriture - et donc le texte - comme une activité sociale qui passe toujours par le crible d'une lecture critique par d'autres personnes avant qu'il ne soit mis en circulation.

⁹ Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND (1999), *La production écrite*, Paris : CLE International (coll. « DLE »), P.119.

¹⁰ Joaquim DOLZ-MESTRE et Bernard SCHNEUWLY, « La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite », *Résonances*, 2001, no. 5, PP. 6-8 <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33977>

L'écrivain ou le rédacteur-expert donne en général son texte pour (re)lecture à d'autres personnes ; pour les élèves, scripteurs débutants, cette (re)lecture permet de bénéficier de la critique constructive d'autrui avant de procéder à l'activité de réécriture¹¹.

Au surplus, en procédant à la lecture des textes d'autrui, l'apprenant-lecteur joue le rôle d'un premier destinataire, ce qui facilite « la décentration »¹².

1.3. Travaux encadrés ; un prétexte pour la (ré)action

Convaincu que la recherche documentaire est une méthode actionnelle qui est contre la réception passive des connaissances et qui fait des apprenants de vrais responsables de leur processus d'apprentissage, nous avons introduit cette démarche dans la phase relative à l'entrée dans l'œuvre de notre dispositif. Les recherches que nous avons proposées aux élèves concernent le contexte socio-culturel de l'histoire de l'œuvre intégrale ; la biographie de G. de Maupassant et les caractéristiques de la nouvelle réaliste. Elles visent à accomplir les deux tâches intermédiaires suivantes :

- « Elaborer la fiche biographique de Maupassant pour la poster sur un blog littéraire visant à inciter les utilisateurs du blog à lire les œuvres de cet auteur. »
- « Elaborer une fiche de lecture de l'œuvre pour faire une présentation télévisuelle avant le visionnement de la version télévisée de la nouvelle. »

A partir des recherches, exposés et exercices y afférents, les élèves sont parvenus à accomplir individuellement les deux tâches susdites.

En gros, la mise en place de cette approche, en tant que facette de la perspective actionnelle, dans notre projet a pu :

- encourager les élèves à élargir leurs savoirs scolaires par diverses sources d'informations ;
- stimuler leur curiosité de connaissances : une fois que les élèves se lancent dans la recherche documentaire, ils se rendent compte qu'il y a beaucoup de choses qu'ils ne savent pas encore ;
- développer leurs relations intersubjectives au sein de la classe et/ou ailleurs : pour collecter et sélectionner les informations, les élèves doivent entrer en contact avec leur entourage pour se renseigner ou s'échanger des idées ;
- créer et développer une attitude active, autonome et responsabilisante chez les élèves dans leur processus d'apprentissage.

1.4. Les productions finales des élèves

¹¹ Joaquim DOLZ-MESTRE et Bernard SCHNEUWLY (2001), *op.cit.*, PP. 6-8.

¹² Selon Jean-Pierre CUQ, *Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international, S.E.J.E.R, 2003, P.66 : la décentration est « la capacité à se mettre à la place d'un autre, pour voir le monde comme il le voit, sans pour autant renoncer à la façon dont on le voit soi-même (...) il s'agit donc d'admettre la pluralité, l'altérité tout en conservant son identité singulière. »

Grâce à l'analyse de ces traces écrites effectuées à travers les ateliers d'écriture, nous avons cherché à comprendre la relation entre les particularités du support (la nouvelle réaliste), l'approche d'apprentissage mise en œuvre (la perspective actionnelle) et la dynamique sociale développée au sein des groupes d'apprenants lors de la réalisation de la tâche ciblée. Cela nous a permis de faire un retour réflexif sur le dispositif d'enseignement et d'apprentissage que nous avons adopté/adapté ; sa conception et sa mise en place.

En général, chaque classe est parvenue à rédiger sa propre nouvelle réaliste, accompagnée d'une illustration de la première page de couverture. Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette (ré)action était faite graduellement à travers les trois ateliers d'écriture programmés lors des séances de la production écrite.

Pour donner un aperçu général sur la diversité des quatre productions collectives, nous les avons envisagées sous les points de vue de **l'intrigue** (trame narrative), de **l'univers fictionnel** et des **insertions descriptives et dialogales**. C'est-à-dire, nous avons considéré le texte fictionnel par rapport à son organisation de surface, ou son volet matriciel qui comprend à la fois les connaissances scolaires et extra-scolaires des élèves et par rapport aux différentes introductions concernant les descriptions et les scènes dialoguées qui contribuent à offrir au récit « son pouvoir hallucinatoire, sa prétention à se faire prendre pour le réel »¹³.

Nous avons généralement remarqué que les productions finales sont des récits à trame simplifiée, focalisée sur quelques événements marquants, autrement dit, des récits « à faible degré de narrativisation »¹⁴. S'ajoute à cela, le recours, à plusieurs reprises, aux « sommaires » et au discours narrativisé. Au niveau de l'univers fictionnel, nous avons constaté que les textes relatent le « vécu quotidien » sans référence au merveilleux. Toutes les classes sont parties du monde local ou régional qui les entoure. Chose qui donne aux récits un « effet réaliste » qui présente le réel sous ses aspects les plus ordinaires.

Quant à la textualisation (les principes de cohérence, de cohésion, de « thématisation »¹⁵ et de mise en récit) qui exige que « les faits dénotés par les propositions narratives soient liées [à travers] des rapports de conditions-conséquences »¹⁶ et qui représente un autre critère de visibilité des événements et de lisibilité du texte, elle est bien présente dans les productions des élèves notamment par le truchement des connecteurs logiques et des indicateurs temporels.

¹³ Jean-Michel ADAM et André PETITJEAN, *Le texte descriptif*, Paris : Nathan Université, 1989. Cité par LAGACHE, Françoise dans *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, Paris : Belin (coll. « Guides de l'enseignement »), 2006, P.115.

¹⁴ ADAM, Jean-Michel, *Les textes : types et prototypes - Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan/HER, [4^{ème} édition], 2001, P.152.

¹⁵ Ou « topicalisation » dans la tradition terminologique anglophone.

¹⁶ Jean-Michel ADAM, *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*, Paris : Nathan, 1985, P.40.

Finalement, les opérations d'intégration de séquences descriptives et dialogales qui attestent d'un niveau de performance assez élevé nous paraissent assez indiquées dans les quatre productions. Généralement, lorsque les élèves introduisent une scène dialoguée, nous pouvons remarquer que le schéma de base est globalement assimilé. En analysant la configuration de ces séquences, qui est bâtie sur le mode du vu et du dit, par rapport à la lisibilité du texte, nous pouvons constater qu'elle est principalement faite par un vocabulaire décrivant physiquement et moralement les personnages et par un lexique spatial.

Dans l'ensemble, les élèves-narrateurs ont fourni un effort qui n'est pas à négliger, il serait donc injuste de condamner leurs productions car ils sont en plein apprentissage et peuvent facilement s'améliorer petit-à-petit. Nous devons donc valoriser leur travail, les encourager, les guider...

2. Perspective actionnelle et littérature : une union possible

« Perspective actionnelle », « pédagogie de projet », « approche par les tâches »... Toutes ces dénominations regroupent une même réalité : donner sens au travail de l'élève dans la classe pour assurer le couplage entre son quotidien et son travail scolaire. Mais, l'application de cette démarche à la littérature dans notre contexte s'est avérée un peu complexe que prévu. Essayons d'expliquer pourquoi.

Au delà des problèmes organisationnels, nous pouvons évoquer des points qui nous paraissent essentiels :

- Plusieurs tâches intermédiaires ne sont pas sorties de la classe et ont perdu une partie de l'intérêt qu'elles auraient pu avoir dans un cadre de « tâches actionnelles réelles »¹⁷ (« faire social réel-authentique », d'après Puren). A ce stade, l'approche, qui se voulait au départ actionnelle, est dans une partie restée scolaire. Nous assistons ici à des tâches réelles simulées (« faire social simulé », selon Puren) ou « tâches actionnelles scolaires »¹⁸.
- Un autre point important qui peut expliquer les difficultés rencontrées concerne les extraits sur lesquels nous nous sommes appuyé et les activités qui y sont liées. Certaines activités nous ont également enfermé dans des objectifs scolaires, littéraires et linguistiques quoiqu'elles soient conçues dans une logique actionnelle dépassant le cadre scolaire. En d'autres termes, ces objectifs ne sont pas complètement conciliables avec ceux du *CECRL* pour lequel le sujet apprenant est un acteur social capable de communiquer en langue-culture étrangère.
- Le recours au référentiel d'objectifs proposé par le texte officiel est institutionnellement indispensable, voire obligatoire ; ce qui rétrécit la marge de manœuvre donnée aux enseignants. Ce va-et-vient entre texte officiel et logique actionnelle contribuait, d'une façon ou d'une autre, au décalage susmentionné.

¹⁷ Ali PAKDEL et Claude SPRINGER (2010), « De l'activité communicative à l'activité sociale en ligne : exploiter les réseaux sociaux pour élargir le cadre social de la classe de langue », <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00536045>

¹⁸ *Ibid.*

En général, l'exploitation des textes littéraires dans une PA, notamment avec des élèves littéraires qui ne savent qu'à peine lire pour certains, a des limites. Celles-ci sont de plusieurs ordres :

- d'ordre **théorique** parce que les recherches dans le domaine de la didactique du FLE ont montré qu'il est difficile d'articuler de manière précise les contenus issus de plusieurs disciplines (sciences de l'éducation, sciences du langage, sciences sociales, littérature, etc.) ;
- d'ordre **méthodologique** dans le fait que l'application de la logique actionnelle est apparemment possible dans la théorie mais un peu complexe dans la réalité de la classe des langues-cultures étrangères. En général, « une réforme didactique ne peut consister en une « application », ou en une transposition directe, de conceptions théoriques (quelle que soit leur pertinence intrinsèque) au champ pratique »¹⁹.
- et d'ordre **praxéologique** surtout lié au niveau des apprenants, au support proposé/imposé et aux situations imprévues de la classe.

En dépit des problèmes et limites cités auparavant, les résultats nous montrent que :

- les élèves ayant participé à cette expérimentation se sont montrés assez enthousiastes et intéressés par les modalités de travail, les thématiques et par les tâches et activités proposées. Ils ont généralement signalé que les extraits analysés et les activités réalisées ont été intéressants et utiles non seulement pour l'apprentissage ou la pratique des aspects linguistiques de la langue française mais aussi pour la connaissance des aspects culturels de la France (des résultats relatifs au questionnaire de satisfaction adressé aux élèves après la fin de l'expérimentation).
- l'exploitation de l'œuvre intégrale dans une perspective actionnelle nécessite un travail en amont, précis et rigoureux que possible, qui consiste à concilier documents officiels et non officiels pour élaborer et scénariser les cours du FLE (déterminer la compétence communicative langagière avec ses trois composantes, la tâche ciblée et les tâches intermédiaires qui lui sont liées en fonction des programmes et besoins des élèves, les objectifs escomptés, la durée globale de la mise en place du dispositif, le nombre de séances, les activités, les évaluations et la régulation) et un travail en aval visant à planifier le déroulement de chaque séance.
- des élèves peu lecteurs et scripteurs en français peuvent être capables d'entrer dans une œuvre littéraire non résistante si elle est adaptée à leurs niveaux et besoins variés.
- les échanges en groupe lors des ateliers d'écriture ont été riches malgré le dérapage observé dans la première séance.

¹⁹ Jean-Paul BRONCKART, « Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature », dans : J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (Ed.). *Didactica de la lengua y la literatura par unasociedadplurilingüedelsiglo XXI*. Barcelone : Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1997, PP. 13-23.
<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37518>

- Sur le plan méthodologique, toutes pratiques lectorale, orale, linguistique et culturelle devront être effectuées dans l'œuvre complète dans le but de fonder une tâche finale scripturale créative qui contribuera à la formation personnelle des apprenants par le développement des compétences générales individuelles (les savoirs, les savoirs procéduraux (savoir-lire et savoir-écrire), les savoir-être et les savoir-apprendre) et la compétence à communiquer langagièrement.

Conclusion : Pour un cadre de travail permettant l'agir en langues-cultures étrangères

Ici, et à partir des résultats et analyses relevés, nous essayerons de retracer un cadre général qui permet l'agir en langues-cultures étrangères. Dans cette « feuille de route », il y a des règles et principes à concevoir pour que l'apprentissage puisse se réaliser et qu'il n'y ait pas de confusion entre action objectivée et bien ciblée et simple exécution de tâches (applicationnisme). A notre sens, ces règles doivent être présentées dans un projet actionnel via des situations de travail, mises au jour, discutées longuement pour pouvoir être construites par les élèves.

Pour apprendre dans ce cadre, il faut d'abord un climat de recherche, de mutualisation des ressources et des expériences, de questionnement et d'argumentation qui permet de passer du « métier d'élève »²⁰ - conçu, aux yeux d'un trop grand nombre d'élèves, comme une exécution de tâches en vue de remplir leur contrat vis-à-vis de l'école et de la famille - à celui d'apprenant-usager engagé dans un véritable projet actionnel. Parmi les principes et règles à proposer, certains nous paraissent plus délicats et méritent sans doute que nous nous y attardons :

- La première catégorie intéresse la sensibilisation des apprenants à l'art des livres dès l'âge précoce dans le cadre d'une approche de « l'appropriation de l'objet-livre »²¹. Pour ce faire, il faut les inciter dès le début de l'apprentissage à la lecture du texte littéraire, de leur faire aimer ce type de textes et de les en faire jouir peu à peu, et ce, même s'ils n'arrivent pas à déchiffrer tout de suite tous les messages subtils du texte. Nous pourrions de cette manière espérer qu'ils continueront à lire des œuvres littéraires comme des apprenants autonomes en dehors de la classe vu que « la lecture est avant tout une expérience individuelle et libre », pour reprendre les propos de Renée Léon²².
- La deuxième est inhérente au travail en groupe régi par le principe de l'« agir ensemble ». Dans une perspective co-actionnelle tout comme dans une logique socioconstructiviste, le groupe est une ressource de grande importance. Conçu à la fois comme un étayage et conflit entre pairs, il peut permettre la confrontation des représentations, plus facilement que dans un dialogue usuel enseignant-apprenant : les sujets apprenants peuvent ne pas oser communiquer leurs idées, leurs savoirs, leurs points de vue, à un enseignant possesseur, à leurs yeux, d'un savoir accompli. Ils peuvent facilement prendre ce risque face

²⁰ René LA BORDERIE, *Le métier d'élève*, Paris : Hachette, 1991.

²¹ Jean-Marie GILLIG, *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris : DUNOD, 1997, PP. 94-99.

²² Renée LEON, *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?*, Paris : Hachette, 2004, P.29.

à leurs pairs. L'échange dans le groupe permet le dépassement ; de ce type d'attitude et, par voie de conséquence, peut motiver et donner envie d'en savoir plus. Pour cela, l'enseignant doit mettre en place des situations qui obligent à collaborer/coopérer plutôt qu'à prendre pouvoir sur les autres. Toutefois, ce mode de travail peut être foncièrement infertile s'il n'est pas régi par des règles explicites et conditions qui assurent son fonctionnement comme ressource²³. A notre sens, lesdites règles et conditions sont étroitement liées à la conception de la tâche. Il faut que la tâche à réaliser soit une tâche communicative qui permet une mise en mots, une production dans la langue cible, et non pas un simple exercice de type QCM, texte lacunaire ou autres, où l'échange pourrait être stérile. Celui-ci constitue un *input* nécessaire à la réalisation de la tâche.

- La troisième se place davantage dans une perspective plurilingue et touche à l'utilisation de la langue première en classe de LCE ; *i.e.* à la question de l'alternance L1/L2. En général, la tâche doit offrir les conditions d'une alternance codique cohérente et favorable aux apprentissages.
- La quatrième concerne les conditions de la communication dans la classe : pour qu'il y ait communication, il faut que les conditions soient réunies pour qu'elle puisse avoir lieu, sans qu'elle soit perturbée ou interrompue. De plus, le rôle de l'enseignant - consistant à influencer souvent le contenu et le déroulement des discussions d'une façon qui peut parfois empêcher les élèves d'exprimer réellement leurs idées et qui peut parfois même affadir l'échange en décidant quand et où commencer la discussion, en déterminant le choix de l'interlocuteur, en mettant l'accent sur certains éléments précis, ou en ramenant les élèves au sujet qui l'intéresse, au lieu de leur permettre d'explorer un thème qui les stimule vraiment - doit être remis en question.
- Et *in last but not least*, au lieu de se contenter de former des apprenants opérationnels, la didactique des LCE se devrait de développer un volet éthique où les valeurs humaines seraient au centre de la formation à la communication et à l'action collective. Cela dans un cadre évacuant l'agnosticisme méthodologique qui consiste à garder une neutralité amicale ou de non-intervention à l'égard des orientations des acteurs-décideurs de l'enseignement/apprentissage, et des lectures qui refusent l'utilitarisme idéal qui pourrait mener vers une « instrumentalisation » de la langue au service de la compétitivité sur le marché du travail.

Bibliographie :

- ADAM, Jean-Michel (1985), *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*, Paris : Nathan
- ADAM, Jean-Michel (2001, 4^{ème} éd.), *Les textes : types et prototypes - Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan/HER

²³ Maria-Alice MEDIONI, « Le travail en groupe. Spécificités et exigences », *Cahiers pédagogiques*, n° 424, mai 2004, PP.24-26. CRAP.

- CORNAIRE, Claudette et Mary Patricia, RAYMOND (1999), *La production écrite*, Paris : CLE International (coll. « DLE »)
- CUQ, Jean-Pierre (dir. 2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondaire*, Paris : CLE international, S.E.J.E.R
- CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle (2008 dernière édition), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG (coll. « Français langue étrangère »)
- GILLIG, Jean-Marie (1997), *Le conte en pédagogie et en rééducation*, Paris : DUNOD
- HUBERMAN, A. Michael et MILES, B. Matthew (2^{ème} édition, 2003), *Analyse des données qualitatives*, (Traduction de la 2^{ème} édition américaine par Martine Hlady RISPAL. Révision scientifique de Jean-Jacques BONNIOL), Bruxelles : De Boeck Université (coll. « Méthodes en sciences humaines »)
- LA BORDERIE, René (1991), *Le métier d'élève*, Paris : Hachette
- LAGACHE, Françoise (2006), *La littérature de jeunesse. La connaître, la comprendre, l'enseigner*, Paris : Belin (coll. « Guides de l'enseignement »)
- LEON, Renée (2004), *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?*, Paris : Hachette
- REUTER, Yves (éd.) (2005), *Pédagogie du projet et didactique du français. Penser et débattre avec Francis Ruellan*, Presses universitaires du septentrion, « Éducation et didactiques »
- RICOEUR, Paul (1983), *Temps et récit I. L'intrigue et le récit historique*, Paris : Seuil (coll. « Points essais »)

Webographie :

- <https://www.christianpuren.com/>
- <http://www.ciep.fr/>
- Ali PAKDEL et Claude SPRINGER (2010), « De l'activité communicative à l'activité sociale en ligne : exploiter les réseaux sociaux pour élargir le cadre social de la classe de langue », <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00536045>
- Jean-Paul BRONCKART, « Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature », <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37518>
- Joaquim DOLZ-MESTRE et Bernard SCHNEUWLY, « La réécriture dans les séquences didactiques pour l'expression écrite », *Résonances*, 2001, no. 5, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33977>
- Maria-Alice MEDIONI, « Le travail en groupe. Spécificités et exigences », *Cahiers pédagogiques*, n° 424, mai 2004, CRAP.
- Serge PROULX, « Penser les usages des technologies de l'information et de la communication aujourd'hui : enjeux modèles – tendances », Texte publié in Lise Vieira et Nathalie Pinède, éd., *Enjeux et usages des TIC : aspects sociaux et culturels*, Tome 1, Presses universitaires de Bordeaux, Bordeaux, 2005, <http://grm.uqam.ca/>