

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah Ouargla

Faculté des Lettres et des Langues

Département de Lettres et Langue Française



Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat ès sciences de Français

Option : Didactique

Le rôle de la littérature de jeunesse

dans l'apprentissage des compétences en littératie
chez les apprenants de la 4e AM à Ouargla

Présentée et soutenue publiquement par

Sarra Kouiled

Directeur de thèse

Prof. Foudil DAHOU

Jury

M. Salah KHENNOUR	Prof. Université Kasdi Merbah Ouargla	Président
M. Foudil DAHOU	Prof. Université Kasdi Merbah Ouargla	Rapporteur
M. Abdelouahab DAKHIA	Prof. Université Mohamed Khider Biskra	Examineur
M. Mohammed DRIDI	MCA. Université Kasdi Merbah Ouargla	Examineur
M. Salah FAÏD	MCA. ENS – Bou Sâada	Examineur
M. Khaled GUERID	MCA. Université Mohamed Khider Biskra	Examineur

Année universitaire : 2020-2021

Le rôle de la littérature de jeunesse

**dans l'apprentissage des compétences en littératie
chez les apprenants de la 4e AM à Ouargla**

Sarra Khouiled

Dédicace

Remerciements



Table des matières

Introduction.....	11
CHAPITRE-I. La littératie, ambivalence d'un terme et discipline scolaire	21
I.1. Qu'est-ce qu'une littératie ?	22
I.1.1. Intérêt du sujet.....	24
I.1.1.1. Approche globale	24
I.1.1.2. Approche didactique	24
I.1.1.3. Objet du travail	26
I.1.2. Difficultés de définition.....	27
I.1.2.1. Approche terminologique	28
I.1.2.2. Approche scolaire.....	29
I.1.3. Définitions	30
I.1.3.1. Conceptualisation terminologique	31
I.1.3.1.1. <i>Chevauchement conceptuel</i>	31
I.1.3.1.2. <i>Nuances orthographiques</i>	32
I.1.3.1.3. <i>Approche multidimensionnelle</i>	33
I.1.3.2. Approche didactique	34
I.1.3.2.1. <i>Aspect cognitif</i>	34
I.1.3.2.2. <i>Aspect dynamique</i>	35
I.2. La littératie, une construction de savoir	37
I.2.1. Qu'est-ce que lire un texte dans un contexte scolaire ?	37
I.2.1.1. Cadre conceptuel.....	40
I.2.1.1.1. <i>Lecture et motivation</i>	40
I.2.1.1.2. <i>Lecture et choix de corpus</i>	41
I.2.1.2. Pour une mise en œuvre stratégique de la lecture	43
I.2.1.2.1. <i>Objectifs de la lecture</i>	44
I.2.1.2.2. <i>Théories de la lecture</i>	44
I.2.1.2.3. <i>Fonctionnement de la lecture</i>	45
I.2.2. Écrit et textualisation dans un contexte scolaire	47
I.2.2.1. Cadre théorique	47
I.2.2.1.1. <i>Qu'est-ce qu'un écrit ?</i>	47
I.2.2.1.2. <i>Qu'est-ce qu'un texte ?</i>	48
I.2.2.2. Construction d'un texte	49
I.2.2.2.1. <i>Amplification</i>	49
I.2.2.2.2. <i>Le passage au texte</i>	50
I.2.3. L'apprentissage des compétences en littératie en langue étrangère	51
I.2.3.1. Qu'est-ce que lire en langue étrangère ?	51

I.2.3.2. La production écrite en langue étrangère	53
---	----

CHAPITRE-II. L'apprenant au centre de l'apprentissage des compétences en littératie 56

II.1. Les postures apprenantes lors de l'apprentissage des compétences en littératie..... 57

II.1.1. Cadre conceptuel58

II.1.1.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?	58
--	----

II.1.1.2. Qu'est-ce qu'un apprenant ?	59
---	----

II.1.1.3. Qu'est-ce qu'une compétence ?	60
---	----

II.1.2. L'apprentissage des compétences en littératie61

II.1.2.1. Apport cognitif.....	61
--------------------------------	----

II.1.2.1.1. <i>Conflit cognitif</i>	62
---	----

II.1.2.1.2. <i>Intelligence</i>	63
---------------------------------------	----

II.1.2.1.3. <i>Mémoire</i>	64
----------------------------------	----

II.1.2.2. Apport psychologique	65
--------------------------------------	----

II.1.2.2.1. <i>Besoins d'apprenants</i>	65
---	----

II.1.2.2.2. <i>Motivation</i>	67
-------------------------------------	----

II.1.3. À la découverte du savoir68

II.1.3.1. Récepteur / producteur.....	68
---------------------------------------	----

II.1.3.1.1. <i>Capacités de l'oral</i>	69
--	----

II.1.3.1.2. <i>Capacités de l'écrit</i>	69
---	----

II.1.3.2. Postures apprenantes en lecture.....	70
--	----

II.1.3.3. Postures apprenantes en production écrite	70
---	----

II.2. Quelles difficultés d'apprentissage pour un apprenant de la quatrième année moyenne ?..... 72

II.2.1. Qu'est-ce qu'une difficulté d'apprentissage ?73

II.2.1.1. Définition.....	73
---------------------------	----

II.2.1.2. Difficultés relatives à l'apprenant	76
---	----

II.2.1.3. Difficultés issues de l'environnement	78
---	----

II.2.2. Difficultés d'apprentissage des compétences en littératie.....81

II.2.2.1. Difficultés en lecture.....	81
---------------------------------------	----

II.2.2.2. Difficultés en production écrite.....	84
---	----

II.2.2.3. Prise en charge des difficultés d'apprentissage	85
---	----

II.2.3. Évaluation et apprentissage.....86

II.2.3.1. Définition.....	86
---------------------------	----

II.2.3.2. Analyse des erreurs.....	87
------------------------------------	----

CHAPITRE-III. La littératie et la littérature de jeunesse à la fin du Cycle Moyen en Algérie 90

III.1. La littératie dans le manuel scolaire de la fin du Cycle Moyen 91

III.1.1. Historique de l'enseignement du Fle au Moyen en Algérien – aperçu succinct.....92

III.1.1.1. Définition du Cycle Moyen (1962-2020).....94

III.1.1.2. Objectifs en FLE95

III.1.1.3. Méthodes et approches d'enseignement du FLE96

III.1.2. Le manuel scolaire de la fin du Cycle Moyen97

III.1.2.1. Définition97

III.1.2.2. Réformes98

III.1.3. La littératie à la fin du Cycle Moyen en Algérie.....101

III.1.3.1. Définition101

III.1.3.2. Activités du manuel scolaire.....102

III.1.3.3. Évaluations105

III.2. La littérature de jeunesse dans le manuel scolaire de la fin du Cycle Moyen 107

III.2.1. Quelle littérature de jeunesse pour un apprenant de la 4^e AM ?.....109

III.2.1.1. Approche historique.....109

III.2.1.2. Approche structurale111

III.2.1.3. Destinataire.....112

III.2.2. Pourquoi une didactique de la littérature de jeunesse au Cycle Moyen ?113

III.2.2.1. Littérarité.....114

III.2.2.2. Culture littéraire véhiculée115

III.2.2.3. Accessibilité et stimulation116

III.2.3. La littérature de jeunesse dans le manuel scolaire de la fin du Cycle Moyen118

III.2.3.1. Thématique abordée118

III.2.3.2. Genres littéraires abordés121

III.2.3.3. Proximité didactique et psychologique aux apprenants de la 4^e AM .124

CHAPITRE-IV. La littérature de jeunesse au service de l'apprentissage des compétences en littératie 127

IV.1. Étude de la compréhension de l'écrit des extraits de la littérature de jeunesse et son incidence sur les comportements des apprenants...	128
IV.1.1. Conception de l'étude.....	128
IV.1.1.1. Publics concernés	128
IV.1.1.2. Outils de recueil.....	129
IV.1.1.3. Outils d'analyse.....	130
IV.1.1.3.1. Questionnaire destiné aux apprenants : étape A.....	131
IV.1.1.3.2. Questionnaire destiné aux apprenants : étape B.....	132
IV.1.2. Présentation des résultats	132
IV.1.2.1. Questionnaire A	133
IV.1.2.2. Questionnaire B	138
IV.1.3. Classification des difficultés des apprenants	143
IV.1.3.1. Difficultés relatives à la compréhension de l'écrit	143
IV.1.3.2. Difficultés relatives à la structuration des réponses	144
IV.1.3.3. Difficultés de production écrite.....	144
IV.2. Discussion et perspectives	145
IV.2.1. Retour sur les hypothèses	145
IV.2.1.1. Hypothèse 01	145
IV.2.1.2. Hypothèse 02	147
IV.2.1.3. Hypothèse 03	148
IV.2.2. Contributions	150
IV.2.2.1. À l'égard de l'apprenant	150
IV.2.2.2. Compétences en littératie.....	152
IV.2.2.3. Didactique de la littérature de jeunesse.....	154
IV.2.3. Discussion.....	155
IV.2.3.1. Limites de la recherche	155
IV.2.3.2. Apport de la recherche.....	156
IV.2.3.3. Suggestions	158
Conclusion.....	160
Références bibliographiques	170
Annexes	175
Activités de production écrite dans différents manuels scolaires depuis l'Indépendance à la fin du Cycle moyen	176

Quelques textes de la littérature de jeunesse dans les manuels scolaires depuis l'Indépendance	177
Textes du manuel scolaire de la première génération	178
Thématique abordée dans les textes du manuel de la première génération .	180
Genre des textes abordés dans le manuel de la première génération	181
Textes du manuel scolaire de la deuxième génération	182
Résultats obtenus – questionnaire destiné aux apprenants : étape A	184
Résultat obtenu du questionnaire destiné aux apprenants : étape B	185
Texte : 01– La petite chèvre blanche.....	186
Texte : 02 – Le corridor de la tentation	187

Introduction

En vertu des textes officiels, en Algérie, tous les enfants ont *droit à l'éducation en langue* – à ce titre l'apprentissage du FLE est programmé dès la troisième année primaire. Mais ces lois restent vaines si on ne réfléchit pas suffisamment aux outils didactiques, pédagogiques et psychologiques qui mènent l'élève à réussir ses apprentissages – des interventions constantes de la Tutelle doivent être conduites pour faire face et s'adapter à toute influence de développement technologique, aux changements politiques et économiques. Dès lors tous les acteurs de l'Éducation : *ministère, chercheurs, personnels administratifs, enseignants et familles*, sont appelés à être conscient de la nécessité de suivre l'apprenant dans ses études et de le prendre en charge tout au long de « *sa carrière scolaire* ».

Il est vrai que depuis le début de notre carrière professionnelle, comme enseignante de FLE au Primaire et au CEM, il nous a été donné d'assister à des journées d'études organisées par la *Cellule pédagogique*. Lors de ces réunions présidées par des inspecteurs ou des collègues plus expérimentés dans le domaine, nous étions souvent invités à prendre part aux débats sur les pratiques des apprenants en classe – à savoir notamment la lecture et l'expression. C'était des tentatives constantes d'une quête des moyens et des méthodes les plus adéquats pour promouvoir le taux de réussite et mener l'apprenant de l'avant vers des pratiques beaucoup plus efficaces.

Tel le témoignage d'une collègue de plus de 20 ans d'expérience qui exposait, pendant les séances de formation des nouveaux enseignants stagiaires, la réalité décevante liée aux pratiques de lecture et de production écrite des apprenants dans la région – où nous avons justement mené notre expérimentation. Elle avouait : « *La lecture et la production écrite sont les points noirs (les plus difficiles)* » des activités programmés en apprentissage du FLE – cette situation problème constitue notre préoccupation de recherche. Elle ajoutait également que ces difficultés étaient reconnues aussi bien par les apprenants que les enseignants – ce qui nous a été donné de confirmer par la suite dans notre travail de recherche en magister. Ce sujet est devenu à son tour un objet digne de l'attention de notre recherche universitaire en doctorat.

Dès lors une problématique s'est élaborée d'elle-même et se focalisait dans une tentative de dévoiler l'ambiguïté que revêt la pratique courante des deux activités fondamentales de lecture et d'expression dans l'apprentissage du FLE. À partir de ce témoignage les questions qui se sont posées étaient nombreuses ; les plus marquées :

- *Quelles sont les conditions et les critères qui régissent la modification du comportement d'un apprenant ?*
- *Comment peut-on aider l'apprenant de façon plus directe dans ses apprentissages du FLE ?*
- *Comment adapter l'enseignement aux besoins réels des apprenants ?*

Dans une première lecture analytique de cette « *réalité pédagogique* », nous avons rapporté cette difficulté à des circonstances communautaires et régionales – nous tenons à souligner que, dans le cas de Ouargla, la majorité des familles sont considérées comme non-francophones : les apprenants ne connaissent pas « *la présence* » du FLE dans leur vie quotidienne – par conséquent, on peut parler d'un *milieu défavorable* à la pratique effective des connaissances véritablement acquises à l'école.

Néanmoins, avec l'avènement des différents TICs, ces dernières années, un terrain réel et un autre virtuel sur le Net s'offrent aux apprenants (qui peuvent se le permettre) pour faire de la pratique sous différentes facettes – ces moyens ont créé un univers de pratique de la langue dans un contexte extrascolaire même si l'apprenant est issu d'une famille non francophone. De fait un autre champ de réflexion nous a conduit à constater que le problème relève beaucoup plus de la psychologie – la motivation étant indispensable afin de mieux centrer l'enseignement du FLE. La motivation peut créer chez l'apprenant un sentiment de satisfaction et de jubilation même lors de l'apprentissage : « [...] *le lien entre la réussite et la motivation [est] très fort : mieux les apprenants réussissent, plus forte est leur motivation* » (Françoise & Combes, 2005, p. 49).

À la lumière de ce constat, nous avons opté pour un choix de corpus qui répond beaucoup plus aux besoins des apprenants et qui trouve sa place dans l'intérêt immédiat de chaque adulte : des textes faisant partie de la littérature « *écrite pour des adultes* » – nous croyons que ce choix est un moyen parmi tant d'autres de créer un climat motivant en donnant plus d'espace à l'apprenant afin de mobiliser ses compétences.

Aussi, dans notre recherche, nous sommes-nous intéressées à *la question de la pratique des activités de lecture et de production écrite dans les classes d'apprenants jugés en difficulté à cause d'activités inadéquates ou d'apprentissage inappropriés* ; de même avons-nous abordé *l'autre question liée aux taux réduits en littératie scolaire qui ont atteint (à première vue) des « proportions énormes »*. Pour ce faire, nous sommes parties de l'idée que *la littérature de jeunesse est indispensable dans l'apprentissage des compétences en littératie pour des apprenants en difficulté* : en lisant plus régulièrement l'apprenant s'attache progressivement à sa lecture car le thème du texte lu, exprimé en une langue simplifiée, lui raconte ce qui lui convient et lui « *parle* » davantage. D'où découle notre question de départ :

— *Comment aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en leur donnant envie de s'y intéresser ?*

Les résultats de notre mémoire de magister focalisé sur la production écrite, nous ont permis de confirmer la forte motivation chez les apprenants de Ouargla durant

leur apprentissage du FLE alors même qu'il leur manque le bagage nécessaire à la réussite de l'activité de lecture-expression : *en théorie, dans un contexte suffisamment motivant les apprenants peuvent, à la faveur des textes de la littérature de jeunesse, enrichir leur bagage linguistique*, puisque le texte est un dispositif qui intéresse ses lecteurs, les dote progressivement d'une capacité de mémorisation plus approfondie et à long terme leur permet d'acquérir certaines structures linguistiques réputées jusqu'alors difficiles et qui marquent leur vie au quotidien – en conséquence le texte littéraire permet d'améliorer, chez les apprenants de langue, leur compétence en littératie.

C'est dans cet esprit que nous avons accompli le présent travail pour **mettre en avant et valoriser le rôle de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage des compétences en littératie chez les apprenants de la 4^e AM à Ouargla**. En 4^e année l'apprenant est censé être capable de lire des textes de différents types et de produire des écrits courts avec des connaissances basiques installées en FLE – nous pensons qu'une assimilation continue des connaissances de bases en littératie donne aux apprenants un choix plus vaste tout au long des études et de la vie. Cela offre aussi aux apprenants des occasions accrues d'acquérir des compétences à l'international dont une communication plus étendue.

Face à ce problème opaque, nos motivations premières sont multiples ; les plus marquées sont :

- *D'une part, dans un contexte scolaire, aider simplement et efficacement l'apprenant dans sa pratique de littératie en FLE – c'est un motif conçu depuis toujours comme un sujet de discussion et une ambition partagée par tous les partenariats de l'Éducation.*
- *D'autre part, dans un contexte plus large, « former » des futurs parents capables de faire la lecture à leurs enfants – des adultes capables de lire par exemple un mode d'emploi, de s'adapter au changement lorsqu'ils parviennent à lire les instructions...*
- *Un autre motif beaucoup plus subjectif s'inscrit dans le cadre d'une tentative de mettre en lumière les particularités des communautés de la région Sud-est ; de dévoiler la spécificité de leurs difficultés et de chercher le moyen le plus adéquat de mener ses apprenants à promouvoir leurs compétences en littératie.*

Ces réflexions initiales reposent grandement sur certaines terminologies clés et empruntent leurs définitions à des auteurs notables pour resituer correctement les concepts-phares dans le contexte de la présente thèse. Gustave Lanson considère ainsi la littérature selon deux perspectives complémentaires :

« La littérature peut se définir par rapport au public. L'ouvrage littéraire est celui qui n'est pas destiné à un lecteur spécialisé, [...] la dépasse, ou y survit, et se fait lire d'une foule de gens qui n'y cherchent que de l'amusement ou de la

culture intellectuelle. Mais l'ouvrage littéraire se définit surtout par son caractère intrinsèque. [...] le signe de l'œuvre littéraire c'est l'intention ou l'effet de l'art, c'est la beauté ou la grâce de la forme [...] la littérature se compose de tous les ouvrages dont le sens et l'effet ne peuvent être pleinement révélés que par l'analyse esthétique de la forme » (Achour & Rezzoug, 2009, p. 108).

Nous constatons que faire apprendre la langue au moyen de la littérature dès le jeune âge peut offrir plus d'occasions d'élargir le champ de réflexion, d'interprétation et d'assimilation des données linguistiques – notamment par un choix plus adapté aux besoins réels des apprenants. C'est pourquoi, nous nous sommes penchés sur question de la littérature de jeunesse comme support didactique. Ce choix est, nous semble-t-il raisonnable du fait que les structures des textes étudiés sont plus simplifiées, leurs principales thématiques plus orientées vers « *les préoccupations* » et les intérêts immédiats des jeunes adolescents – pour ainsi dire, la littérature de jeunesse n'aborde pas, du moins de front, des sujets de violence, de vengeance, sexe, etc.

Cette littérature destinée aux lecteurs d'un jeune âge repose essentiellement sur des particularités de fond comme de forme de sorte qu'elle soit adaptée aux attentes des adultes ; elle est caractérisée par un style simplifié et accessible. La littérature de jeunesse autorise « *une communication pédagogique* » entre un scripteur adulte et un destinataire enfant (récepteur).

Concrétiser l'objectif de cette littérature destinée aux adultes exige de s'intéresser de très près à deux autres concepts clés : **l'apprentissage** et **la compétence**. Selon Michel Minder : « *Apprendre, c'est passer d'une structure-problème à une autre structure-solution, c'est réorganiser et restructurer le champ mental* » (1999, p. 175). À la lecture de cette définition, nous pouvons émettre l'hypothèse que *les apprenants éprouvent de véritables difficultés dans ce passage entre les deux situations* – il leur manque justement certains moyens et techniques que nous avons essayé d'identifier lors de la réalisation de cette thèse.

C'est un enjeu constant : les partenariats pédagogiques développent et renforcent perpétuellement leurs efforts pour réussir à « *modeler* » l'esprit de l'apprenant pour posséder progressivement de réelles compétences qu'il soit capable de mobiliser sous forme de savoir et savoir-faire afin de résoudre des situations problèmes en FLE – « *dans l'approche communicative, la compétence est définie comme la capacité à utiliser un langage approprié dans des situations et des dispositifs de communication variés* » (Tardieu, 2008, p. 25). **Nous croyons que cette restructuration des connaissances est plus fiable au moyen d'un corpus de littérature de jeunesse avec des apprenants en quatrième année moyenne.**

À ce titre, la **littératie** est le concept clé de notre recherche ; sa définition s'est constituée historiquement par plusieurs voies et dans divers domaines ; notamment dans un contexte didactique où plus précisément la « *littératie française* » – terme proposé par Jean-Louis Chiss –, se veut « *la façon dont les adultes utilisent l'information écrite pour fonctionner dans la société* » (Chiss, 2012, p. 107). Partant, nous soulignons que la littératie, en relevant explicitement du domaine de la compétence et de la performance, dépasse le simple cadre scolaire pour préparer le citoyen à la manipulation réfléchie de la langue dans tous les secteurs de la société.

En s'inspirant de cette logique, les instructions officielles concernant l'enseignement du FLE en Algérie s'organisent autour de la « *maitrise du discours* » ; c'est-à-dire que l'apprenant devra désormais être capable de construire un énoncé oral, de lire des textes complets, de rédiger des textes organisés, de mobiliser les connaissances procédurales de façon autonome dans des situations dites réelles et aussi variées que possibles.

Pour élaborer ce travail grâce à un panorama aussi vaste et riche d'un ensemble de données qui abordent les interrogations énoncées dans cette introduction, nous avons consulté et fait référence à certains auteurs centraux : *J. Goody, Jean-Louis Chiss, Gustave Lanson, Marie-Françoise et Nancy-Combes, Jean-Pierre Jaffré, Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur*. Ces auteurs ont abordé, traité et discuté, pendant de longues années, la question de la littératie dans divers domaines, depuis la didactique cognitive jusqu'à la sociologie et la psychologie, pour recentrer leurs travaux sur l'idée du « *bien parler* », « *bien lire* » et « *bien écrire en langues* ».

En tentant de dégager les théories les plus opératoires pour ce travail, parmi celles concernant directement l'apprentissage, nous avons fait appel à *la théorie cognitive* qui vise les processus mentaux sous-jacents à la structuration et à la restructuration des connaissances – les tenants de cette théorie défendent l'idée que l'apprenant est engagé activement dans la construction des savoirs et savoir-faire ; c'est pourquoi cette théorie s'intéresse aux stratégies métacognitives, aux connaissances verbalisées et accessibles à la conscience que l'apprenant peut mobiliser sur sa propre activité d'apprentissage. Dans ce travail, nous ciblons les pré-requis en FLE d'un groupe d'apprenants de la 4^e AM à Ouargla dont nous analysons « *les réactions* » après les soumis à plusieurs situations problèmes via un corpus composé de textes de la littérature de jeunesse.

Pour l'analyse des résultats nous avons pris en considération certains principes fondamentaux de la théorie constructiviste ; Jean William Piaget (fondateur de la théorie) estime que l'apprenant est responsable lui-même de la construction des ses savoirs et savoir-faire. L'auteur reconnaît, par ailleurs, que l'environnement de

l'apprenant joue un rôle primordial dans cette restructuration des savoirs. Le corpus proposé fait justement parti de cet environnement sur lequel nous avons focalisé notre jugement d'analyse en tenant compte du rôle que joue respectivement, d'une part, la tutelle, la famille et le personnel administratif – en collaboration active – ; d'autre, l'impact (peut-être décisif) de la disposition matérielle de la classe, du quotidien, des habitudes et des rituels extra-scolaires de l'apprenant dans ses rapports au FLE.

Une autre approche (plutôt que « véritable » théorie), à envisager, s'inscrit dans les travaux d'innovation et d'amélioration des méthodes et des stratégies d'enseignement – nous la soulignons dans la perspective des réformes du Système éducatif et des manuels scolaires ; de manière notable pour la réforme dite de première, de deuxième et de troisième génération. Il s'agit de *l'approche par compétences* qui, en matière de transmission du savoir, opte pour *la pédagogie de la découverte au moyen des situations-problèmes* – l'apprenant y joue alors un rôle essentiel ; dans cette situation originale, l'enseignant se contente ainsi du rôle de guide et de médiateur (néanmoins de premier ordre).

Au cycle Moyen, la lecture et l'écriture donnent aux apprenants des occasions précieuses de prendre conscience d'eux-mêmes et de leurs liens avec le monde extérieur. Ils organisent leurs pensées, mémorisent des informations importantes, résolvent des problèmes, réfléchissent sur un éventail de plus en plus large de perspectives et apprennent comment communiquer efficacement. Ce premier constat nous a permis de préciser les objectifs suivants :

- *Tenter de dévoiler la difficulté attachée souvent à l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'écriture.*
- *Proposer une exploitation plus approfondie de la littérature de jeunesse en termes d'apprentissage des compétences de lecture et d'écriture.*
- *Exploiter les lectures auxquelles l'apprenant peut s'adonner à la faveur de la littérature de jeunesse pour accéder plus facilement à la pratique de sa production écrite.*

Vu l'importance accordée à l'apprentissage des langues selon les diverses finalités culturelle, scientifique, économique, nous retenons un objectif générique récapitulatif des sous-objectifs déjà détaillés. Les études ont montré, dans les faits, *un lien étroit entre le niveau de littératie et la prospérité individuelle, sociale et économique* – il importe donc de réussir ces apprentissages en FLE pour préparer un futur citoyen capable d'établir des rapports pertinents et variés dans les différents domaines d'activités sociales.

Les recherches récentes mettent en avant qu'*avoir de fortes compétences en littératie constitue un indice-clé du progrès en éducation*. Aussi, est-il opportun de poser la

question quant à l'Algérie pour **savoir jusqu'à quel point les écoles du cycle Moyen parviennent à doter leurs apprenants des réelles compétences en littératie**. Dans cette thèse, nous nous sommes intéressées et parties du constat relatif au rôle et à la place tenue jusqu'à maintenant par la littérature de jeunesse dans l'apprentissage du FLE afin de déterminer sa manière de contribuer à améliorer les compétences en littératie chez les apprenants de la 4^e AM à Ouargla. À ce niveau de notre réflexion, des hypothèses, ce sont graduellement imposées à notre esprit, que nous avons formulées comme suit :

- *La littérature de jeunesse offre un corpus qui intéresse et répond aux besoins des apprenants de la 4^e AM en apprentissage des compétences de littératie en français langue étrangère.*
- *La littérature de jeunesse réclame des conditions socio-familiales et psychologiques pour faciliter aux apprenants l'amélioration des compétences de littératie en français langue étrangère.*
- *Les apprenants du Moyen ne pourront jamais avoir des compétences de littératie en français langue étrangère en l'absence de stratégies adaptées à leur environnement.*

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons adopté une **approche comparative entre deux situations d'évaluations des apprenants** : ❶ une évaluation diagnostique des attitudes et circonstances d'apprentissage du FLE ; et ❷ une autre évaluation certificative après la soumission des apprenants à deux situations problèmes sous la forme d'épreuve de compréhension de l'écrit tiré de la littérature de jeunesse – en répondant au questionnaire les apprenants expriment leur nouvelle attitude envers le travail de ces textes ; ce qui se traduit concrètement par une interaction et une motivation descendante ou ascendante. Cette analyse comparative nous permettra, lors de l'expérimentation, de déterminer jusqu'à quel point des textes choisis de la littérature de jeunesse parviennent à améliorer le comportement de l'apprenant dans son apprentissage du FLE. La comparaison obéit aux critères suivants :

- *Le premier critère est le nombre d'apprenants qui donnent des réponses positives à l'échelle d'évaluation ;*
- *Le deuxième critère touche l'écart entre les résultats des apprenants du peloton de tête et ceux des apprenants du peloton de queue du fait de leurs choix respectifs : « oui » représente l'attitude positive, « non » l'attitude négative.*

Nous avons mené notre travail avec un groupe d'apprenants de la 4^e AM de deux établissements : *l'École Almoudjahid Bousiid Abdelkader* à Sidi-Khouiled et *l'École Malek Ben Nabi* à Chotte.

Notre choix porté sur une classe d'examen obéit aux raisons suivantes :

- *D'une part les apprenants qui se préparent à l'examen du BEM montrent plus de volonté, de motivation et de sérieux à l'école ;*
- *D'autre part, la 4^e AM est la classe qui nous donne le fruit de tous les acquis vus depuis la troisième année primaire, c'est la fin du cycle fondamental.*

Toutes ces considérations ont fait que notre travail de recherche est conçu en quatre chapitres, chacun réparti en deux sections. **Le premier chapitre** : *La littératie, ambivalence d'un terme et discipline scolaire*, s'ouvre sur les perspectives en amont et en aval afin d'inscrire la notion de littératie dans le contexte scolaire. **La première section** s'intéresse légitimement au concept-clé de littératie dans son aspect théorique ; elle cite différentes définitions selon plusieurs domaines disciplinaires. **La deuxième section** répond à la question de l'apprentissage ; sous l'intitulé : *La littératie, une construction de savoir*, elle aborde l'aspect théorique des deux activités fondamentales du « lire » et de l'« écrire », dont la maîtrise est indispensable à tout apprenant de la 4^e AM.

Le deuxième chapitre : *L'apprenant au centre de l'apprentissage des compétences en littératie* ; réserve sa **première section** aux différentes postures d'un apprenant en classe ; autrement dit, elle aborde sa tâche en tant qu'apprenant actif et responsable de la construction de ses savoirs – comme le dicte l'approche par compétences. Dans la **deuxième section** de ce chapitre, nous avons recouru à la notion de difficulté afin de pouvoir classer celles rencontrées effectivement par les apprenants de la 4^e AM à Ouargla – leurs difficultés réelles et les enjeux qui y sont liées en langue étrangère.

Dans **le troisième chapitre** : *La littératie et la littérature de jeunesse à la fin du Cycle moyen*, nous posons la question de la pratique de la littératie en classe de FLE en Algérie. La **première section** aborde le cadre de planification de la littératie en FLE dans le Système éducatif algérien en termes de contenu, d'objectifs et d'horaire selon les deux critères principaux qui l'ont influencé – à savoir historique : enseignement du FLE en réformes depuis l'Indépendance ; et la planification en cycles des apprentissages du FLE –, par la suite les différentes activités structurant l'apprentissage de la littératie en 4^e AM en Algérie. La **deuxième section** approfondit la question du rôle de la littérature de jeunesse en apprentissage de littératie, nous avons soulevé ainsi plusieurs questions, à savoir : pourquoi la didactique des textes de la littérature de jeunesse, ses caractéristiques et sa présence dans le manuel scolaire.

Le quatrième chapitre : *La littérature de jeunesse au service de l'apprentissage des compétences en littératie*, réfléchit à la portée d'une didactique efficiente de la littératie via la littérature de jeunesse. Dans sa **première section**, nous exposons notre conception de l'étude : la population visée, les outils d'analyse et les résultats obtenus. Nous la concluons par une tentative de classification des difficultés mentionnées

dans les réponses des apprenants. La **seconde et dernière section** se veut une discussion par un retour sur les hypothèses émises éclairées par quelques ajouts que nous estimons nécessaires dans l'objectif de clarifier davantage notre recherche. Pour conclure, nous présentons les limites de notre recherche, son « *apport* », et enfin quelques suggestions et perspective en vue d'ouvrir de nouvelles problématiques.



CHAPITRE-I. La littératie, ambivalence d'un terme et discipline scolaire

1.1. Qu'est-ce qu'une littératie ?

Développer des compétences en lecture et en écriture, au fil des siècles, est devenu l'opportunité d'échapper au cercle restreint du groupe auquel on appartient. Dans cette optique, notre recherche vise la promotion et l'amélioration des compétences en littératie ; elle se propose, sous forme d'expérimentation, de contribuer au développement des taux de littératie en apprentissage du FLE dans une des wilayas du Sud de l'Algérie – précisément à Ouargla.

Cette expérimentation est inspirée de l'orientation stratégique des réformes des manuels scolaires préconisée par le Ministère de l'Éducation nationale ces dernières années¹. L'orientation a, dans les faits, pour objectif de former un futur citoyen capable d'établir toutes sortes de relations avec autrui dans les différents champs de la vie, aussi bien publics que privés. Elle s'ajoute également aux dispositions prises² par les cellules pédagogiques des inspecteurs de l'Éducation pour promouvoir la maîtrise du FLE partout en Algérie. Pour ce faire, il nous a paru indispensable d'éclaircir le concept de littératie, à travers les différentes tentatives qui en proposent des définitions.

Notre point de départ est composé de quelques questions épistémologiques relatives au concept de littératie ; nous posons qu'un examen terminologique s'avère indispensable, notamment selon la perspective choisie de l'histoire, de la conceptualisation et de l'origine du concept. Cette approche historique est défendue par les chercheurs pour mieux centrer l'enseignement des langues :

« Le recours à la notion de “littératie” permet de replacer nos débats contemporains dans une histoire de la longue durée pour ressaisir les éléments de spécificité que recèle la situation de “scolarisation universelle” » (Chiss, 2012, p. 222).

En effet, nombre de travaux tentent de construire une définition propre à même de donner son intérêt et sa valeur au concept. Ils mettent en avant que la maîtrise des compétences en littératie constitue un puissant facteur de développement des personnes et l'un des enjeux majeurs de la scolarisation. Plusieurs contributions plaident pour son rôle et sa nécessité ; entre autres le travail de Bautier pour qui la

¹ Les réformes promues ont changé le statut de la langue française en Algérie à des dates successives : 1963, 1964 l'arabisation, 1967, 1972, 1976, 1981, et 1989, la langue française a pris le statut de *langue d'enseignement* de toutes les matières, puis de *langue seconde*, et en fin de *langue étrangère*. Les réformes les plus récentes des manuels scolaires du FLE, notamment de la 4^e AM sont menées en 2011, 2014, et 2020.

² Les inspecteurs organisent périodiquement des réunions avec les enseignants pour discuter les pratiques enseignants/ apprenants en classes, de présenter des leçons modèles destinées en particulier aux stagiaires, d'évaluer les résultats des apprenants...

littératie est « *nécessaire aux apprentissages scolaires et au-delà à l'intégration sociale* » (Hébert & Lépine, 2013, p. 38).

Cependant, en rupture avec le mouvement des défenseurs de l'utilité du concept, une certaine brouille trouve son origine du côté des opposants à la liberté d'ouverture sur le monde ; elle peut s'expliquer principalement par la circulation des connaissances entre les peuples sous la générique mondialisation. Des auteurs refusent de prendre en charge « *la littératie* » en tant que concept ; tel est l'avis de Kara et Privat qui considèrent le concept comme imposé et utilisé par les organisations internationales depuis le milieu des années 1990 pour des considérations liées à la seule mondialisation.

Entre ces deux mouvements de pensée, nous appuyions le premier qui accorde un grand rôle à la réussite scolaire. Dans notre recherche, le mot **littératie** se focalise autour de l'écrit :

- *d'une part, comme dispositif de lecture qui trouve sa place en tête de chaque séquence dans les manuels scolaires ;*
- *d'autre part, comme production écrite qui conclut cette même séquence.*

Ces deux activités constituent concrètement une base à la maîtrise de la langue cible, la littératie étant conçue depuis longtemps comme primordiale en dépit des différentes approches novatrices dans l'enseignement/apprentissage. Ainsi, selon Gardes-Tamine, « *l'enseignement de la langue ne devrait pas avoir d'autres but que de renforcer l'intériorisation de la langue et la maîtrise des contraintes de l'écrit qui conduisent à un réinvestissement plus assuré dans les productions* » (2005, p. 55).

En fait, malgré l'importance qu'on lui a accordée dans les travaux ayant pour objectif la littératie en contexte scolaire, les plus récentes études ont montré que le concept n'a pas encore pris place dans les curriculums³ et les manuels scolaires en Algérie. De ce constat, cette première section présente une tentative qui a pour objectif de mieux comprendre le statut du concept dans les approches les plus recommandées en didactique, de citer certains problèmes soulevés par la diversité des définitions relevées de son vaste usage et de présenter l'intérêt du choix du concept pour notre travail.

³ Voir *Lettrure* n°2 – 2012. Manon HÉBERT, Martin LÉPINE, « Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie en francophonie », p. 88.

I.1.1. Intérêt du sujet

I.1.1.1. Approche globale

Il s'agit d'éprouver l'intérêt du concept de littératie. Bien que certains auteurs aient refusé de le définir et de l'utiliser, d'autres reconnaissent l'importance de son intégration dans les mouvements novateurs de divers domaines. Dans une visée émancipatrice, le concept a revêtu un sens très large ; il fait partie du domaine de la compétence qui trouve son origine dans le contexte de travail : *littératie sportive, littératie familiale, littératie numérique, littératie physique*, etc. Pour mettre en lumière sa valeur, Dagenais et Moore ont considéré la littératie selon une vision pluraliste, socio-historique et idéologique :

« Les pratiques sociales, les valeurs et les enjeux de pouvoir liés à l'accès à certaines formes d'écriture dans diverses cultures. Les implications à la fois sociales, culturelles et politiques de l'acquisition de la lecture sont ainsi mises à profit » (Hébert & Lipine, 2013, p. 39).

De fait, il est à noter que le concept a retenu l'attention des chercheurs grâce à son importance centrale qui touche le développement intégral de la personne. En 2005, son intérêt était traduit par l'annonce d'un programme de financement international de la recherche par l'UNESCO et les Nations Unies entre 2003 et 2012 – rappelons que la notion de « *Literacy* » est d'origine anglo-saxonne.

La « [...] "littéracy" dans son enracinement anglo-saxon renvoie clairement à toute une série de préoccupations sociales et scolaires et à des travaux réputés scientifiques qui, en France, relèvent de logiques disciplinaires différentes » (Chiss, 2012, p. 197).

Ces déclarations et tant d'autres ont contribué à montrer l'intérêt de la littératie dans la vie quotidienne, professionnelle et sociale des personnes.

Dans une dimension praxéologique, la construction d'une meilleure interaction des habilités, sur un plan individuel autant que social, requiert une maîtrise des compétences en littératie – ceux qui arrivent à atteindre cet objectif constituent l'élite de leurs domaines. C'est pourquoi les rapports de la *Table ronde des experts en littératie* s'ajoutent aussi au mouvement appuyant l'intérêt de ce concept ; ils confirment que

« la littératie rassemble et transforme les communautés, et s'avère un outil essentiel à l'épanouissement personnel et à la participation active à la société démocratique » (Ontario, 2004, p. 5).

I.1.1.2. Approche didactique

Dans une approche didactique, avoir des compétences en littératie ne se limite pas au seul apprentissage des langues. Depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, la maîtrise de l'écrit – lecture et production écrite – fait partie des données basiques pour

communiquer dans les domaines politique, commercial et culturel, etc. Par le biais de l'écrit, des projets de recherche de toutes spécialités s'élaborent et des compétences professionnelles se multiplient. Selon Hébert et Lépine,

« L'utilisation de la notion de littératie permet de pointer plusieurs objectifs personnels, professionnels et socio-culturels dont l'interdépendance apparaît déterminante pour l'appropriation de l'écrit et, par conséquent, pour l'orientation des recherches en sciences de l'éducation et en didactique du français » (2013, pp. 25-26).

Les pratiques de littératie sont liées à la fois à la pensée et à l'apprentissage. Dans une dynamique de continuum de développement, avoir de nouvelles compétences en littératie exige la mobilisation des connaissances et des compétences déjà acquises. Lorsque les apprenants se servent de cette compétence dans chaque matière, ils deviennent plus aptes à l'appliquer dans leur apprentissage en considérant cette culture de l'écrit en tant que canal. La littératie est vue alors comme un élément naturel dans toutes matières ou disciplines.

Les apprenants se servent de leurs compétences en littératie pour :

- lire et comprendre des textes et de l'information en utilisant leurs connaissances de la structure du texte et des stratégies de compréhension ;
- élaborer, explorer, analyser et communiquer de l'information, des concepts et des idées ;
- apprendre et utiliser le vocabulaire propre à une matière ;
- poser des questions et fournir des réponses ;
- exprimer des sentiments et des émotions, etc.

Sales Cordeiro, Isler et Thévenaz-Christen estiment qu'il existe ainsi, grâce à la compétence littératie, un équilibre

« entre les composantes de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue (lecture, écriture et oral). Elle encourage aussi l'étude en classe de différents types de communication, et ce, sur des supports variés et dans le contexte de pratiques culturelles les plus authentiques possibles » (2011, pp. 15-16).

Par ailleurs, suivant Grossmann, « pour les sciences de l'éducation en général et la didactique du français en particulier, la notion de littératie présente le mérite de bousculer des frontières trop souvent communément admises » (1999, p. 142). Grosso modo, le développement de la littératie dans toutes les matières a le double effet d'enrichir la compréhension des apprenants par rapport à la matière et d'accroître leurs habiletés en littératie. Le constat de Chiss est par conséquent révélateur :

« Je voyais, au même moment, dans la notion de "littératie" un élément central de la recomposition disciplinaire des études sur l'écrit, dans un trajet qui essayait de montrer une certaine compatibilité des débats sur le statut de l'écriture

« dans la linguistique avec les références anthropologiques » (Chiss, 2012, p. 219).

L'usage du concept de littératie présente l'avantage pour les chercheurs de faire référence de façon positive à un processus continu de développement des compétences. Il présente également l'avantage d'étudier les interactions entre les personnes et les environnements. À cet égard, nous avons visé à réaliser une recherche sur les façons dont les supports variés en classe de FLE peuvent davantage favoriser le développement, la prise de parole et la participation citoyenne des personnes vulnérables ou marginalisées en raison de leurs compétences réduites en littératie.

1.1.1.3. Objet du travail

Vu que la recherche sur les contours du concept a toujours lieu, la nécessité de préciser le champ de la littératie apparaît indispensable pour la suite de nos travaux d'autant plus que, concrètement, nous visons un groupe d'apprenants scolarisés qui maîtrisent déjà des données basiques du FLE – vécus dans des circonstances socio-familiales particulières – dont des lacunes linguistiques et des insuffisances en termes de motivation relatives à l'apprentissage du FLE sont marquées.

Ainsi les spécialistes considèrent que les recherches futures en matière de littératie devraient s'intéresser aux moyens qui permettraient aux services ou aux organisations de mieux atteindre les populations aux compétences réduites en littératie afin de mieux répondre à leurs besoins et de favoriser une communication réciproque en vue de contribuer à rendre leur milieu inclusif. Partant, nous proposons un corpus tiré de la littérature de jeunesse qui sert à vérifier jusqu'à quel point il est possible d'aider les apprenants à surmonter leurs difficultés d'apprentissage du FLE en travaillant à partir de ce même corpus. D'après Jean-Louis Chiss, étant donné que

« la "litéracy" balaie qualitativement l'espace intellectuel qui va de la découverte de l'écrit aux problèmes posés par la critique des textes, c'est à penser ensemble le continuum et les spécificités que nous sommes invités en lieu et place des oppositions binaires entre oral et écrit (théorie du "Grand Partage" entre sociétés "avec" écriture et société "sans", relativisée fortement par J. Goody dans la suite de ses travaux, 1986-1994), mais aussi entre écriture "ordinaires" et écriture "lettrées" ou lecteurs et lettrés » (2012, p. 197).

Il s'agit de la *littératie singulière* et non pas des littératies qui renvoient à des termes définis différemment : familiale, numérique, financière, en santé, ou culturelle... La littératie en contexte scolaire de la 4^e AM se limite à un profil de sortie qui a pour objectif l'assimilation des compétences en lecture de courts textes, et en production de courtes phrases simples et / ou complexes, en un / ou plusieurs paragraphes – les figures de styles : pléonasmе, ellipse, syllepse, asyndète ou autres sont à entamer dans un Cycle supérieur.

Sachant que notre présent travail s'inscrit dans la continuité des résultats obtenus lors de notre mémoire de magistère, à la problématique basée sur les besoins des apprenants de Ouargla pour une maîtrise de l'expression écrite en 4^e AM, nous avons tenu compte du fait que ces mêmes résultats nous annoncent déjà que les apprenants ont un niveau bas ou très bas en littératie du FLE.

Ces résultats ont montré alors clairement que la majorité des apprenants n'ont pas les compétences nécessaires en littératie pour assimiler et investir les connaissances acquises en classe – et même dans des situations extrascolaires. Cette recherche nous a permis aussi de constater que certains apprenants n'ont même pas pu se construire un bagage suffisant de la langue ciblée malgré les « *acquis* » du Cycle primaire, basique pour tout enfant.

Certains groupes d'apprenants sont ainsi plus vulnérables, notamment ceux provenant de milieux défavorisés, en raison de besoins particuliers, et du fait de l'absence d'exploitation de la langue étrangère au sein de leurs communautés et de leurs familles respectives. On soutient que, pour diverses causes, des enfants qui sont insuffisamment stimulés et présentant dès lors un retard de développement cognitif lors de leur entrée à l'école, sont ceux en échec scolaire – d'où l'intérêt de proposer des problématiques liées à leurs difficultés récurrentes et de promouvoir des travaux ayant pour objectif de mieux centrer l'enseignement et l'apprentissage du FLE en Algérie.

Ces difficultés de communication et d'expression sont la réalité quotidienne de beaucoup de personnes ; pendant longtemps les nomades – à titre d'exemple – ne scolarisaient pas leurs enfants, fait qui a augmenté les taux de difficultés d'apprentissage au Sud. Pour ce faire, nous sommes appelés à viser toujours l'excellence dans la préparation des jeunes enfants à l'apprentissage, à investir davantage dans la formation des enfants d'âge scolaire et dans les occasions d'apprentissage offertes aux adultes. C'est dans ce contexte et dans cet esprit qu'a été élaboré le présent travail autour du concept de littératie.

I.1.2. Difficultés de définition

Après avoir été longtemps tenue pour nécessaire, la littératie est perçue paradoxalement jusqu'à aujourd'hui comme incertaine, sujette à discussion. C'est pourquoi, un passage bref concernant les « embarras » rencontrés par les chercheurs – qui tentaient de définir le concept de “littératie” – est intéressant dans la mesure où il explique la multitude de définitions qui en découlent ; nous ne citons ici qu'un aperçu – assez succinct, il est vrai.

Plusieurs problèmes liés entre eux au champ de la littératie, mais néanmoins distincts sont régulièrement débattus ; en cause deux difficultés au moins considérées comme récurrentes : d'abord *un aspect terminologique*, touchant à l'origine et à la diffusion du terme en plusieurs langues et selon plusieurs approches. Ensuite *un aspect sémantique* qui aborde ses champs de pratique qui dépassent le cadre scolaire. C'est dans cet ordre d'idées que nous adoptons ici une démarche éclectique en citant quelques problèmes en amont.

I.1.2.1. Approche terminologique

Une première lecture de quelques écrits abordant le sujet fort débattu de la littératie, nous a conduit à souligner qu'une majorité des chercheurs avaient déjà plaidé en faveur d'un champ très large de la question.

« Il est clair, de ce point de vue, celui d'une conception large de la littératie, congruente avec les travaux de Goody (1994) ou d'Olson (1998) [...], que l'usage restreint du terme dans les enquêtes internationales sur les compétences en lecture révèle une difficulté qui, au bout du compte, peut se révéler productive » (Chiss, 2012, p. 211).

Il s'agit d'un concept polysémique auquel il a été accordé un certain potentiel en raison de son aspect multidimensionnel dont les contours restent toutefois encore assez flous. La littératie installe « *une forme d'universalité* » entre des recherches divergentes / convergentes et suppose un espace de discussion très large. Elle prend son origine dans des travaux anglo-saxons remarquables quantitativement en termes d'ouvrages et d'articles. Selon Sabine Vanhulle et Anne Schillings, « *la littératie [...] [comme] notion polysémique apparaît parfois trop vaste et générale, ou au contraire trop restreinte pour réussir à être une notion opératoire* » (Hébert & Lipine, 2013, p. 27).

Ce concept d'origine nord-américaine a été interprété et traduit en plusieurs langues. Tant d'approches et de lectures lui ont été consacrées que des écoles anglophones ont en proposé des définitions autres que celles des francophones. Béatrice Fraenkel et Aïssatou Mbodj le soulignent :

« Il resterait aussi à faire le lien entre les définitions francophones de la littératie et les définitions anglophones, hispanophones, germanophones ou autres, et cela de manière à contrer le cloisonnement bibliographique dans lequel les travaux anglosaxons autour de cette notion ont tendance à se dérouler » (Hébert & Lipine, 2013, p. 42).

Ainsi, une des difficultés liées à l'origine anglo-saxon du concept a touché à la nécessité d'une traduction pertinente pour pouvoir l'intégrer dans un contexte francophone. Selon les chercheurs cette traduction a posé un problème de réception ; ce que Jean-Louis Chiss met en avant :

« Les débats autour de la traduction en français ou de la francisation de la notion anglophone de “littéracy” attestent qu’il s’agit de poser un problème de “réception” dans une structure d’accueil donné : la culture du langage française dans ses aspects scientifiques, scolaires, très largement sociaux et culturels » (2012, p. 209).

Ce problème de réception s’est largement posé aussi lors de l’intégration du concept “littéracy” dans le lexique français ; sa réception a imposé une conception empruntée des mouvements de pensée anglo-saxons, typiques d’une culture liée à la « *culture livresque* ». Dans le souci d’un sens plus pratique, le concept a subi une modification orthographique conforme aux paradigmes et à la conception de la logique française :

« Ce qui importe, c’est le lapsus graphique “littéracy”, les deux t remplaçant le concept dans le paradigme français du littéraire et la traduction par “culture livresque” où l’adjectif, en plus de dénoter seulement les livres – ce qui est anthropologiquement et historiquement contestable –, connote la péjoration alors qu’il s’agit pour Finkelkraut de défendre précisément cette culture. Il y a bien une difficulté de réception de la “littéracy” dans l’espace français à interroger elle-même comme un des intérêts de connaissance ouvert par le concept » (Chiss, 2012, p. 196).

I.1.2.2. Approche scolaire

Une quête continue a toujours lieu -dans toutes les nations- contre les taux d’alphabétisme, qui constitue un bon indicateur des progrès du développement humain, depuis la fin des années 1990, ces travaux se sont focalisés autour la littératie, qui est d’usage dans la documentation scientifique et dans les documents des organismes internationaux, ils ont montré au fil du temps que le développement de la littératie ne se produit pas seulement à l’école, elle présente un champ si vaste dans tous les aspects de la vie quotidienne, en interagissant avec les autres lors d’une conversation; en lisant, en analysant et en interprétant une grande quantité d’information médiatique ; etc.

D’après les spécialistes il s’agit du savoir lire et écrire dans la vie quotidienne, c’est une civilisation et une culture partagées dans une communauté ; « *les paramètres linguistiques (nature des systèmes d’écriture) et culturels (conceptions de l’apprentissage) constituent des dimensions essentielles de la littéracy qui intègre toute la civilisation scripturaire-éducative* » (Chiss, 2012, p. 199).

Dans un contexte scolaire une difficulté des contours et les limites du champ de « *littératie* » posent toujours question, un enfant d’un jeune âge – moins de six ans – peut-il avoir des compétences de littératie, sachant qu’il n’est pas encore scolarisé ! En fait, les spécialistes ont montré que dès sa naissance, l’expérience d’un enfant en littératie débute, -entre le moment du réveil et l’heure du coucher-, il cherche constamment à interpréter et à comprendre le monde qui l’entoure, comme

un enfant d'âge préscolaire qui chante une chanson, ou un jeune enfant qui interprète les symboles qu'il voit autour de lui. Joëlle Gardes-Tamine a bien explicité cette dimension :

« Vers six ans, l'enfant progresse dans le maniement de la langue comme dans la conscience métalinguistique qu'il en a. on peut mettre en évidence avant cet âge des stades généraux de connaissance et de conscience du langage » (2005, pp. 53-54).

Par ailleurs, selon les chercheurs un enfant qui sourit ou pleure pour communiquer ses besoins à un parent ; l'ensemble de ces comportements effectués par un nourrisson ou un enfant non scolarisé encore, font partie de l'objet de la littératie, c'est grâce à la famille et à la communauté que ses habiletés et ses compétences en littératie sont cultivées. Cela est implicitement noté dans la revue *La Littératie : une clé d'apprentissage et une voie vers la prospérité* :

« L'étude Early Years Study in Ontario (McCain et Mustard, 1999) et des suivis de cette étude (McCain et Mustard, 2002 ; McCain, Mustard et Shanker, 2007) révèlent en effet que dès les premiers jours d'un nourrisson, une stimulation appropriée est requise pour créer les connexions nerveuses qui favoriseront le développement cognitif futur de l'enfant » (CAMEF, 2009, p. 12).

L'ensemble de ces difficultés – et autres que nous n'avons pas cités – font une réalité entravant la délimitation sémantique de ce concept sous le même générique littératie. Pour ce faire, tant de travaux de recherches, des ouvrages et des articles s'en occupée pour un consensus de définition dans chaque domaine à part entière.

1.1.3. Définitions

L'évolution qui a affecté la diversité d'emploi quant au concept de littératie s'est doublée d'une mise en question croissante du champ large qu'elle occupe. En l'occurrence, il nous semble que la manière la plus adéquate de l'aborder consiste à citer les tentatives proposant des définitions en différents contextes, et d'en faire sortir celles les plus répondues dans le domaine de notre recherche, ainsi Jean-Louis Chiss a souligné la diversité disciplinaire où il s'inscrit ce concept, qui -pour lui- trouve son origine dans un domaine professionnel :

*« Et la vitalité du champ peut s'illustrer par la publication chez John Benjamins (Amsterdam) d'une revue *Written Language and Literacy* qui définit cette dernière comme "l'usage institutionnel du langage écrit" et propose l'abord d'une multitude de sujets tout en requérant les "points de vue interdisciplinaires" de la linguistique, de l'anthropologie, de sociologie, de la psychologie, de l'éducation, de la littérature, des arts du livre » (2012, p. 189).*

Dans ce champ pluridisciplinaire, les différentes définitions se sont élaborées par voie de progression terminologique, nous faisons référence surtout à un certain nombre de définitions de base. Pour une mise en œuvre stratégique et récapitulative

de la conceptualisation du « *littératie* », Fraenkel et Mbodj ont opté pour un résumé des différents travaux ayant lieu pour le définir, pour eux, on peut les classer en deux approches :

« la notion peut être d'une part comprise "en référence à des niveaux d'apprentissages formels, ce que le français désigne par le terme d'alphabétisation, ou bien en relation à une culture 'lettrée' renvoyant à des hiérarchies sociales" ; et, d'autre part, "tantôt traitée comme un ensemble de compétences en soi, modelant l'esprit, tantôt comme un ensemble de pratiques replacées dans les contextes singuliers de ses usages sociaux" » (Hébert & Lipine, 2013, pp. 27-28)

Cette classification peut discriminer la multitude de définitions quant à ce concept dans un contexte scolaire ; nous pouvons s'arrêter à deux sortes de définitions complémentaires; elles prennent en compte des travaux qui s'inspirent, d'une part de l'usage variable du concept littératie, d'autre part le concept relatif à des compétences renvoyant à un ensemble de ressources internes cognitives, affectives et sociales, et d'autres ressources externes comme la famille, les amis et la communauté, ainsi selon Jean-Louis Chiss, « le concept de "littéracy" se constitue en tout cas un cadre de pensée pour envisager non seulement les pratiques mais aussi les représentations dominantes de l'écrit dans les différentes sociétés » (2012, p. 199).

Nous optons pour citer ci-après quelques définitions vues dans cette classification, elles répondent aux questions qui se sont posées d'elles-mêmes lors de l'élaboration de ce travail, nous les avons tissées comme suit :

- *en quoi la littératie se distingue des autres concepts traditionnels d'alphabétisme et lettrée ?*
- *Est ce qu'il s'agit d'une compétence fixée et stable qu'on peut l'atteindre après un parcours d'apprentissage déterminé ?*

En réponse à ces questions posées, nous avons classé les définitions collectées en deux axes, un premier vise le concept dans une approche terminologique, et un deuxième le traite dans un contexte scolaire, qui vise un aspect cognitif et un aspect autre dynamique du concept, ces définitions seront successivement abordées dans la présente section. De ce fait, une approche éclectique et théorique caractérise la démarche que nous pratiquons.

1.1.3.1. Conceptualisation terminologique

1.1.3.1.1. Chevauchement conceptuel

Dans une première approche, un croisement de concepts s'est imposé dans quelques définitions, il est dû à son aspect historique où le terme littératie se croise avec d'autres termes aient sens trop proches. Un chevauchement s'est constaté entre les termes d'alphabétisme, d'illettrisme et de littératie qui laisse une zone d'incertitude quant à leur usage et à leur signification.

Dans un contexte d'une rigueur terminologique, selon Christiane Achour et Simone Rezzoug l'alphabétisme est associé au terme analphabète, désignant une personne qui ne sait ni lire ni écrire une langue particulière et qui n'a pas bénéficié d'une scolarité, il trouve son origine dans un contexte religieux : « *L'alphabétisation va se développer du fait de la concurrence des Églises. [...] En règle générale, la lecture a une utilité religieuse* » (2009, p. 13).

Selon UNESCO en 2008, illettrisme est relié au terme illettré qui désigne une personne ayant des capacités inadéquates ou un niveau inférieur de compétences attendues malgré une scolarisation dans sa langue écrite. L'illettré s'oppose ainsi au terme de lettré, qui renvoie aux capacités de lire et d'écrire attendues ou d'un niveau adéquat selon sa scolarité Berger et Desrochers constatent que ces termes ne proposent aucune typologie de niveaux de capacités, ce qui en limite leur usage. Selon Jean-Louis Chiss :

« on peut sans doute déjà considérer la préférence accordée à "littéracie" ou à "littératie" (terme que je retiens pour ma part) comme un indice de maintien dans le paradigme nord-américain ou comme une tentative d'intégration minimale dans un réseau terminologique francophone dont les composants évidemment problème sur le plan théorique : lettre, littéral, littérature... sans compter un improbable "lettrisme" (d'ailleurs pris par un mouvement littéraire contemporain) par suppression du préfixe négatif d'"illettrisme" (Barré-De Miniac, 2003) » (Chiss, 2012, p. 209).

Sous la lumière de cette distinction, une proposition de définition portée sur l'aspect de continuum ; qui veut que la littératie vienne en termes de succession positif des deux premiers concepts. Selon Christine Barré-De Miniac, la littératie veut désigner « *le versant positif de ce que le terme d'illettrisme désigne en négatif : l'apprentissage de l'écrit* » (Hébert & Lipine, 2013, p. 38). le recours à la notion de littératie permet aussi de considérer le développement des compétences dans un mouvement positif de continuum tout au long de la vie de la personne.

Ainsi la littératie évoluerait donc ce que le terme d'alphabétisation renvoie beaucoup moins « *d'une conception historiquement liée au savoir lire-écrire-compter vers un continuum de connaissances, de compétences et de stratégies permettant d'utiliser les technologies numériques et les outils de communication* » (Hébert & Lipine, 2013, p. 38).

1.1.3.1.2. Nuances orthographiques

Une première définition optée pour ce concept a maintenu son orthographe d'origine anglo-saxon, les linguistes se sont orientés à une définition basée sur des équivalences du même type « *littéracy* », Jean-Louis Chiss l'a mis en lumière :

« Quand on sait par ailleurs que, dans le contexte français, on trouve des équivalences du type "littéracy" – "maîtrise de la langue" avec l'homologie

numeracy – “maîtrise du nombre”, on mesure les difficultés de l’identification positive d’un savoir lire et écrire sans cesse tiraillé entre l’appropriation d’outils avec ses connotations technicistes ... » (2012, p. 198).

En effet, pour discuter le problème de l’orthographe de ce concept, une étude a été réalisée pour recenser et analyser des définitions de la littératie dans des articles scientifiques et des documents gouvernementaux. Manon Hébert de l’Université de Montréal et Martin Lépine de l’Université de Sherbrooke avec leurs groupes chercheurs ont contribué avec un travail d’analyse et de synthèse de plus 110 documents publiés entre 1985 et 2011, ils ont soulevé le problème de l’orthographe flottante du mot dans les recherches francophones, allant de « *littératie* » (Raynal & Rieunier, 2010), « *littéracie* » (Jaffré, 2004, pp. 21-41) à « *littéracie* » (Rispaïl, 2013), mentionnant que la majorité des définitions retenues optent pour l’orthographe littératie (Hébert & Lipine, 2013, p. 27).

Dans un contexte francophone, la traduction du concept du nord américain “*literacy*” s’est accompagné d’une modification orthographique convenable au paradigme de la structure de la langue française : « *Sans doute, les difficultés de traduction, révélatrices du plan conceptuel, ont-elles amené à une francisation du type “littératie” ou, pour certains, du type “littéracie”* » (Chiss, 2012, p. 189).

1.1.3.1.3. Approche multidimensionnelle

Le concept littératie est utilisé dans plusieurs documents pour viser plusieurs objectifs à la fois apparaît, c’est un concept aux objectifs multiples, souvent interdisciplinaires, Jezak et son équipe utilisent le terme de littératie pour : « *[...] désigner la maîtrise de discours variés de la langue écrite nécessaire pour atteindre les objectifs personnels, sociaux et professionnels dans une société technologiquement avancée* » (Hébert & Lipine, 2013, pp. 35-36).

L’aspect pluridimensionnel constitue un caractère le plus souvent évoqué dans les différents emplois de ce concept, citons des mises en avant de ce propos ; ce que Christine Barré-De Miniac le souligne : « *les chercheurs francophones semblent accorder à la notion de littératie un immense potentiel en raison même de son aspect multidimensionnel* » (Hébert & Lipine, 2013, p. 27). Sur un plan individuel, la notion de littératie permet de toucher à la fois les sphères personnelles, professionnelles et socioculturelles liées à l’apprentissage de l’écrit, ce que Pierre le mentionne, la littératie : « *[...] désigne à la fois un domaine d’étude recouvrant les différentes dimensions de l’écrit et ses rapports avec l’oral, et un état, aussi bien social qu’individuel* » (1994, p. 278).

Partant de ces approches analysant le concept de littératie dans sa dimension multidimensionnelle, nous pouvons souligner deux statuts: la littératie vise l’écrit dans son état aussi bien social qu’individuel ; par exemple au cours de l’apprentissage

de FLE, le corpus qu'on propose à un apprenant, est un contenu qui transmet que la matière scientifique de la langue, pour dire vocabulaire, orthographe et grammaire, mais aussi des valeurs socio-familiaux et religieux, ... qui vise la construction de l'apprenant citoyen ; un contenu qui fait appel à plusieurs dimensions au cours de sa préparation, sociologie, culture, religieux...

Dans un deuxième statut : l'homogénéité qu'on a en classe, de l'intelligence de l'identité et de la mémorisation mènent souvent à des niveaux d'assimilation de l'information écrite, d'où les apprenants les réinvestissent différemment dans leur vie quotidienne, au sein de la société, dans la maison, et dans la classe pour atteindre leurs objectifs dans les différents domaines de la vie, culturelle, professionnel, économique et personnelle, etc. Jean-Louis Chiss constate le concept littératie dans un domaine professionnel :

« Dans les enquêtes de l'OCDE (1995 et 1997 cf. par exemple le Monde du 20 novembre 1997), la "littéracy" peut être définie comme la façon "dont les adultes utilisent l'information écrite pour fonctionner dans la société" et le titre de l'enquête de 1995 "International Adult Literacy Survey" (IALS) a été traduit par "Étude internationale sur les savoir-faire en situation de vie quotidienne" » (2012, p. 198).

Vanhulle et Schillings en 2003 soulignent un autre caractère de ce concept et n'hésitent pas à le qualifier de polysémique ou encore, trop restreint pour réussir à être un concept opératoire. Ce concept paru dans multiple domaines : littératie informationnelle (englobe généralement de multiples aptitudes qui permettent à chaque individu d'agir de façon efficace et responsable dans des tâches de traitement des informations), littératie médiatique (ensemble des compétences qui caractérisent un individu capable d'évaluer de façon critique dans l'environnement médiatique contemporain) ; physique, mathématique, médecine, informatique, etc., lui a porté le caractère polysémique.

I.1.3.2. Approche didactique

I.1.3.2.1. Aspect cognitif

La littératie est vu dans un aspect cognitif et culturel par les chercheurs qui ont abordé ce thème dans une approche beaucoup plus historique, les systèmes d'écritures se discriminent d'une culture à une autre, par exemple si la plupart des langues se désignent de façon horizontale, la langue chinoise – par contre – s'écrit de façon verticale. Ainsi l'apprentissage des compétences en littératie obéit aux règles linguistiques et grammaticales de chaque langue, ainsi, selon Jean-Louis Chiss il y'a une implication réciproque du cognitif et du culturel qui définit la littératie :

« S'il s'agit de penser le rôle de la culture écrite dans l'histoire des activités culturelles (et l'école est au moins concerné par deux d'entre elles : la science et la littérature), s'impose "une définition infiniment plus large de ce qu'est la

maitrise de l'écrit" (Ibid.). La littératie ne subsume donc plus seulement la capacité à lire et à écrire "mais celle de penser aux textes d'une manière particulière" (Olson, 1998 : 81) : ce sont alors les manières de lire et d'écrire et les représentations de l'écrit dans la diversité des cultures qui occupent le devant de la scène » (Chiss, 2012, p. 217).

Dans un autre point de vu, le langage se décrit comme un système de communication construit en fonction de facteurs sociaux et culturels, nous prenons en compte de la définition de l'EIACA, qui décrit la littératie comme : « *l'aptitude d'une personne à comprendre et à utiliser l'information écrite dans ses activités quotidiennes à la maison, au travail et dans la collectivité afin de parvenir à ses objectifs et d'étendre ses connaissances et ses capacités* » (CAMEF, 2009, p. 02).

Ainsi, Jean-Pierre Jaffré, Docteur en linguistique et spécialiste de la genèse de l'écriture a contribué avec une explication de la notion dont beaucoup de définitions rejoignent ses propos, selon qui :

« La littératie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistique et graphique, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles » (2004, p. 41).

Cette définition parmi les premières, elle a considéré ce concept en apprentissage en fonction de l'écrit, soit comme un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences en lien avec l'appropriation de la culture écrite. Nous nous sommes référées à cette définition au long de notre travail pour les raisons suivantes: elle est vue dans la deuxième approche considérée par Fraenkel et Mjodj ; qui vise la littératie dans ses objectifs en apprentissage, c'est une définition qui explique la notion dans sa totalité sans prendre détail de comment peut on arriver à une maîtrise en littératie ou selon quelle valeur ajoute la notion à l'apprentissage, dont les autres définitions ont pris en charge le concept littératie de façon parcelaires.

1.1.3.2.2. Aspect dynamique

Sur un plan synchronique, dans un domaine bien précis, une dimension spatiotemporelle est relevée pour en tirer l'aspect dynamique de la littératie, en apprentissage les recherches ont proposé des niveaux de littératie, dont la possibilité de s'améliorer accompagne un apprenant tout au long de sa scolarisation, et sa vie professionnelle culturelle et autres... c'est une notion variable dans le temps et dans l'espace, Collès met en avant que :

« [...] les usages de l'écrit varient d'une société à l'autre et les niveaux de littératie attendus varient d'autant. Selon les chercheurs, comme les usages de l'écrit et leurs fonctionnements varient sur l'axe spatiotemporel, il y aurait autant de types de littératie que de cultures » (2007, p. 68).

Collès ajoute que cet aspect dynamique peut donner naissance de types de littératie, au cours de l'apprentissage, la représentation de la compétence langagière varie selon les individus et selon les contextes socioculturels auxquels ils appartiennent ; ainsi l'interprétation d'un même objet écrit, se varie selon le contexte, la société, et l'usage de ces connaissances acquises varient aussi selon les circonstances qui s'imposent ; une société, et une famille qui favorisent la pratique des acquis scolaires marquent une littératie d'un niveau plus avancé, qui se varie aussi d'un pays à un autre ; cet aspect dynamique de la notion, selon Jaffré, « *[s]on contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps* » (Hébert & Lipine, 2013, p. 37).

Cette dynamicité souligne deux niveaux, dans un premier lieu, la littératie est définie dans une approche historico-sociale, qui désigne des niveaux d'apprentissage entre un cycle d'apprentissage continu conduisant l'analphabète à l'acquisition de la lecture et de l'écriture, et un lettré qui désigne celui qui a déjà des lettres, du savoir et qui continue son apprentissage, cette analyse conduit à la définition de littératie en termes de niveaux renvoyant à des hiérarchies sociales.

Dans un second lieu, les travaux se sont dirigés vers la définition du concept visant l'objectif attendu de l'apprentissage de littératie sur un plan individuel, et sa pratique au sein de la société, cette modification apportée à l'esprit d'un apprenant est constatée dans ses compétences qui lui permettent d'agir dans différents sens dans un contexte scolaire et extrascolaire.

Dans ce sens, la littératie touche d'une part un ensemble d'attitudes, de connaissances, d'habiletés et de compétences, d'autre part, à mesurer ou à situer dans une dynamique espace / temps et dans une visée émancipatrice du développement de la personne. Rispaïl souligne d'ailleurs que la littératie, contrairement à l'illettrisme, désigne la possession et non pas l'absence de compétences de lecture, d'écriture, de calcul, et ce, sur un continuum permettant de s'adapter à toute situation de vie (Hébert & Lipine, 2013, p. 38).

En résumant cette première section, nous constatons que le terme littératie renvoie à l'idée générale de l'étude de la langue orale et écrite située dans des contextes sociaux précis. La littératie est parfois confondue avec d'autres concepts lorsqu'elle est liée au monde scolaire, l'alphabétisme entre autres, mais prend un sens positif et plus large pour désigner l'usage de la langue écrite dans différents contextes sociaux ; elle constitue un catalyseur de développement pour plusieurs pays.

La littératie constitue une dimension centrale des personnes et des sociétés ; elle ouvre la porte à plusieurs objectifs de recherche, souvent interdisciplinaires, qui touchent les sphères personnelle, professionnelle et socioculturelle liées à

l'apprentissage de la langue orale et écrite, mais aussi à l'usage des littératies dans les multiples contextes socioculturels.

Selon les définitions collectées dans ce travail, ayant pour objectif la conceptualisation de littératie, nous sommes arrivées à considérer que littératie prend place dans plusieurs domaines, comme elle vise un aspect de développement positif de continuum de la personne dans les différents domaines ; dans son sens large tant sur le plan anthropologique que sociologique, entre autres, ce qui traduit son vaste usage qui laisse ses contours encore flou pour en proposer une définition bien précise.

1.2. La littératie, une construction de savoir

Un consensus, quant à la définition du concept « littératie » dans un contexte scolaire de FLE, met en avant qu'il s'agit de la maîtrise « lecture-écriture » de la langue, menant un apprenant à la capacité de mobiliser ses acquis dans différentes situations scolaire et extrascolaire. Nous rappelons ici la définition suivante : « *une conception historiquement liée au savoir lire-écrire-compter vers un continuum de connaissances, de compétences et de stratégies* » (Lafontaine, Collès, Dufays, & Maeder, 2013, pp. 25-43). Corolairement un développement de la maîtrise des "savoirs lire et écrire de la vie quotidienne, par exemple comprendre une notice pharmaceutique ou des horaires de train est plus qu'intéressant.

« Dans notre univers social et surtout scolaire, il y a à l'évidence une certaine forme paradigmatique de l'organisation de la connaissance qui n'est pas d'un acte facile, sur le plan cognitif, et ce d'autant plus qu'elle s'accompagne des métalangages spécifiques. C'est dans cette mise en forme qu'on peut sans doute discerner ce que, au-delà de ses autres fonctions, l'écrit a de capacités représentatives et symbolisatrice alors que même la linéarisation sur l'axe syntagmatique du langage est partagée par la parole et la textualité » (Chiss, 2012, pp. 193-194).

En l'occurrence, nous avons vu dans cette section le concept de la littératie dans l'objectif de construire un savoir en lecture et en production écrite chez un apprenant de la quatrième année moyenne. À l'égard de cette idée, une problématique surgit, nous l'avons élaborée comme suit :

— *Comment exploiter des savoirs véritablement assimilés des apprenants dans l'apprentissage des compétences en lecture et en production écrite ?*

1.2.1. Qu'est-ce que lire un texte dans un contexte scolaire ?

Depuis longtemps, de nombreux travaux en tous genres se succèdent pour tenter de décrire au mieux les multiples facettes de la lecture. Avec l'avènement des innovantes approches en didactique et en pédagogies, ces travaux en Algérie ont mis en

question l'une de ces facettes, la lecture en contexte scolaire ; les travaux les plus marqués sont les différentes réformes des manuels scolaires⁴. En FLE, leur objectif central est de préparer un futur citoyen capable de mobiliser des savoirs et d'installer chez lui des savoir-faire langagiers qui lui permettront de communiquer dans une langue étrangère.

« Apprendre à lire, c'est déjà mettre en œuvre implicitement ces multiples compétences, en constante interaction les uns avec les autres, afin de parvenir à la mise au point, en toutes circonstances, d'une stratégie de recherche de sens » (Dedayel, Touyarot, Giribone, & Vitali, 2002, p. 34).

Cependant, une réalité supervisée par tous moyens de technologie veut qu'en Algérie les enfants ne lisent pas souvent et les adolescents, non plus d'ailleurs ; cette réalité a nui le développement des compétences en lecture en contexte scolaire, c'est une sujette à discussion de plusieurs travaux des journées d'études et des colloques⁵... pour mieux centrer son enseignement et son apprentissage, dans ce sens une question de départ a problématisé le statut de la lecture chez les apprenants algériens qui est la suivante :

- *Sont-ils frappés d'une infirmité congénitale ?*
- *Est-ce que c'est le produit d'une gestion défailante de leur vécu ?*

Ainsi, dans un contexte scolaire les enseignants déclarent souvent une difficulté en pratique de la lecture. De ce fait, une problématique cruciale s'est élaborée autour de ce sujet, nous l'avons vu dans une quête qui veut que l'entourage de l'apprenant et le contenu du manuel scolaire en termes de choix de textes sont les principaux responsables de cette difficulté.

D'après un témoignage d'un professeur de français au lycée sur la question de la lecture au sein de la société Algérienne, Il s'est approché de cette activité en décrivant sa place par rapport à ce récipient intellectuel où les personnes exerçant la lecture trouvent leurs ambitions, leurs positions et leurs objectifs en lecture ; il a mis en avant que cet acte de lire en Algérie est indissociable du lire au sens générique du terme, il a toujours ses limites, mais aussi ses motifs, il pensait que :

« Lire est fondé sur des critères pertinents (voir déterminant) qui en expliquent la persévérance ou le renoncement. [...] Il est évident qu'une telle entreprise de

⁴ Les réformes les plus marquées sont celles effectuées après les années 2010, le manuel scolaire de FLE de la quatrième année moyenne était publié en trois générations : la première génération de 2011 jusqu'à 2014, la deuxième génération ; de 2014 jusqu'à 2019, la troisième génération en 2020

⁵ Les cellules pédagogiques organisent de façon périodique des journées d'études ; par exemple l'inspecteur de la matière fait assister les enseignants stagiaires à des leçons modèles, il organise avec les enseignants des réunions pour discuter les pratiques des apprenants en classe, les résultats obtenus à la fin de chaque trimestre...

déchiffrage a ses limites, car elle nécessite un appareil de déminage et un temps d'opération plus important » (Chaibederra, 1989, p. 07).

Cette réflexion qui est avant tout une relance jalonneuse explique davantage la difficulté de la pratique de lecture qui trouve son origine au sein de la famille elle-même, elle n'a pas encore instauré -de nos jours- cette culture de lire -que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère-, un fait qui a laissé son impact sur le rendement de l'apprenant qui, souvent, ne bénéficie de l'occasion de mobiliser ses compétences et ses savoir-faire en lecture que lors du temps imparti de cette séance à l'école, ce qui revendique un soutien constant de la famille et la société.

De ce fait, il est indispensable dans ce sens de débusquer les véritables responsables de cette opacité où se trament tout sorte de blocage en apprentissage de littératie. Dans les textes officiels du ministre de l'éducation, un apprenant devrait, après quelques années d'apprentissage de FLE, être un apprenant autonome du français pour avoir des compétences en littératie.

Ce sont des précautionneux enjeux que défie un apprenant, cela pousse la tutelle de penser en termes de malaise dans la situation d'enseignement/apprentissage. Notre lecture de cette problématique est inscrite dans une approche linguistique et autre psychologiques, pour parler de la lecture, de son identité théorique et les difficultés qu'elle peut présenter pour un apprenant non natif lors de la pratique, nous pensons que ce sont les deux premiers domaines qui doivent être pris en charge dans cette préoccupation, dont l'élucidation réclame un enseignement réel, sincère où l'on ne se contente plus des méthodes traditionnelles.

Quoi qu'il en soit, on ne peut trouver de plaisir à une activité que si l'on n'y développe quelque compétence et y gagne en maturité. Il faut fournir les outils adéquats de la maîtrise de la langue :

« [...] la traduction de "littéracy" par "savoir-faire en situation de vie quotidienne" implique une réception dans le contexte français qui ne saurait être neutre : l'identification positive d'un savoir lire (et écrire) se trouve pour ainsi infléchi vers l'appropriation d'outils de maîtrise de la langue avec les connotations techniques voir technicistes qui en découlent, ce qui heurte la culture textualiste et lettrée... » (Chiss, 2012, p. 211).

Ainsi, pour qu'il ait lecture, il faut la rencontre de trois éléments : *le lecteur, le texte et le contexte*. Vu qu'on a réservé le chapitre suivant pour aborder les postures apprenant ou le lecteur, notre visée ultime de cette section consiste à s'approcher, d'une part, du contexte qui représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur pour aborder le texte en langue étrangère, nous virons ce point dans une dimension psychologique pour parler de la motivation de l'apprenant. D'autre part, nous abordons le texte en termes de choix et son impact sur la pratique de la lecture en contexte scolaire. Ainsi, nous constatons qu'un mauvais choix peut causer de

sérieuses difficultés avec certains textes. Alors les textes doivent être choisis en présentant une pertinence et un intérêt pour les apprenants.

Pour percer ces perspectives très souvent réclamées et ces évidences, dans le cas de l'Algérie, il faut, d'abord, placer quelques questions précieuses :

- *S'agit-il d'un problème d'un contexte défavorable en cas d'échec de pratique de lecture ?*
- *Jusqu'à quel point un texte – en termes de choix – peut-il jouer le rôle pour réussir la lecture en classe de FLE ?*

En réponse à ces questions, nous avons développé les passages suivants en deux grands axes, un premier présente la lecture dans un cadre conceptuel, dont nous avons mis l'accent sur la relation motivation / lecture et relativement la question de choix de texte, par la suite on s'est approchée à la situation de lecture ; les théories de la lecture, ses objectifs et son fonctionnement dans le cadre scolaire.

I.2.1.1. Cadre conceptuel

I.2.1.1.1. Lecture et motivation

Dans un point de vue psychologique, la prise en charge moral de l'apprenant est indispensable, en effet, même pour un simple déchiffrage de texte, l'apprenant constate un degré d'étrangeté par le code de message utilisé qui lui est étrange, qui constitue un malaise par la mise en question de son système de communication (*de langue maternelle*), ça peut créer chez lui une difficulté lors de la lecture, cela nécessite un certain environnement physique, fait de lieux et d'objets, et un certain environnement langagier caractérisé par la diversité et la différence, qui répondent aux besoins de l'hétérogénéité en classes, pour créer un contexte favorable de la pratique et pour atteindre son objectif « *la lecture permet de se documenter, de s'informer, de se cultiver et d'exercer sa réflexion* » (Kouidri, et al., 1999, p. 56).

Evelyne Charmeux a montré -de son côté- l'importance de concevoir un entourage en classe qui répond à ses besoins de motivation, pour préparer l'apprenant à subir un modelage de pensée et de multiplier ses visions de monde en faisant la lecture en langue étrangère, pour elle :

« [...] insisté sur la nécessité de développer la dimension affective qui est inhérente à l'acte même de lire : l'un des buts essentiels de l'enseignement de la lecture, dit-elle très justement, doit être d'apprendre à l'élève à "se sentir chez soi" dans le monde du lire/écrire » (2005, p. 166).

Cette préparation qui précède la prise de contact avec le texte, proclame en parallèle une préparation en termes pédagogique, dont on doit mettre à la disposition des enseignants tous les moyens technologiques et pédagogique qui peuvent contribuer à l'amélioration de l'assimilation des connaissances, et de tirer de plus les apprenants à s'attacher à l'acte de lire en créant un climat motivant. Dans le cadre de

telle perspective, la préparation des classes de FLE constitue une phase préliminaire et primordiale pour la constitution d'un espace de travail affectif. Mohamed Saoudi a confirmé dans cette approche la nécessité d'un équipement pédagogique adéquat, « *il fallait mettre à la disposition des établissements les moyens technologiques modernes nécessaires (audio visuels et numériques) pour asseoir un enseignement approprié* » (2016, p. 09).

Toujours dans le cadre pédagogique, une préparation du sujet apprenant lui-même est indispensable, phase dite de prélecture ; où on prend en charge la position ou le regard de l'apprenant par rapport à la pratique de lecture en langue étrangère ; Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur ont souligné que :

« Donner l'occasion à l'élève d'évoquer ses lectures et ses représentations l'amène aussi à une forme de métacognition. Il se découvre comme lecteur. Il s'interroge, formule, conceptualise ses goûts, ses attentes, ses critères d'évaluation. Il prend distance par rapport à cette expérience intime et singulière qu'est la lecture » (2005, p. 174).

En l'occurrence, sensibiliser des apprenants à l'importance de cette activité peut les mener à forger une personnalité appréciant la lecture, une conscience de ce qu'apporte la lecture à un futur citoyen ; l'enrichissement de son savoir-faire langagier pour pouvoir interpréter, juger et commenter de différentes façons ; le mener à atteindre ses buts dans divers domaines. Cette préparation se résume dans l'idée de « *mener l'apprenant à aimer la lecture* ». Cette nécessité de préparer un apprenant appréciant la lecture nous l'avons vu dans la création des situations d'apprentissage motivante par le biais de lui faire vivre ce qui est conforme à son âge, un corpus de littérature de jeunesse est le plus adéquat car il présente un centre d'intérêt pour chaque apprenant et le plus adapté à ses besoins.

1.2.1.1.2. Lecture et choix de corpus

Nous rappelons l'avis de Jean-Louis Dufays qui met en avant qu' « *il faut admettre que la lecture est un processus de construction qui repose sur les compétences et les motivations du lecteur [...]* » (2005, p. 71), il est admis que pour atteindre l'objectif d'une lecture, le choix de l'objet texte doit obéir à la prise en considération des besoins et des motifs de l'apprenant lecteur pour éveiller chez lui le goût et le plaisir de lire, on recentre sur l'idée qu'il y a une relation étroite entre lecture et motivation, cet objet pour qu'on puisse l'appeler un texte, il doit être lu par un acteur motivé.

Du moment que l'activité de lecture requiert le statu primordial dans l'apprentissage de FLE en Algérie, elle se réclame d'une certaine préparation didactique. D'où l'importance de choix de corpus fait le sujet d'un débat depuis l'indépendance. La-dite réflexion obéie à certains critères qui prennent au centre de son objet l'apprenant ; pour ce faire plusieurs questions se posent d'elles-mêmes :

- *Le sujet est-il susceptible d'intéresser les apprenants ?*
- *Le niveau de langue est-il approprié au niveau des apprenants ?*
- *Est-ce qu'il nous faut beaucoup de connaissances culturelles ou littéraires ?*
- *Les textes choisis peuvent être facilement exploités pour apprendre le français ?*

Dès que le texte est choisi, il faut penser à la procédure de son exploitation en classe. Les critères de choix du corpus correspondent en fait aux intérêts des trois acteurs de l'école : celui des professeurs, qui sont légitimement attachés à la promotion de certaines valeurs, celui des apprenants, qui demandent que les choix de textes soient adaptés à leur niveau et à leurs attentes, mais aussi à celui de la société qui requiert la diffusion de certaines références communes.

Pour l'exécution de tel objectif, on peut façonner et conditionner l'exploitation des corpus sur l'enfant / adolescent ; qui offre des sujets intéressants pour l'apprenant. Ce genre de choix qui propose un contenu qui fait partie de l'univers de l'adolescent, est considéré -à notre avis- parmi les sources potentiels de motivation, de conséquence il peut aider l'apprenant de développer ses techniques de déchiffrage; de comprendre ; et d'apprécier un texte, par des lectures fréquentes, nombreuses et diversifiées en tant que pratique social et au sein de la famille, elles constituent un point de départ et une finalité au même temps dans telle pratique : *on l'exploite pour apprendre implicitement des structures langagières qui lui sont nécessaire, mais elle mène aussi l'apprenant à des lectures plaisirs dans un contexte extrascolaire.*

Dans les manuels scolaires, les différents textes et codes choisis font en quelque sorte partie de la société où nous vivons, des textes appelés aussi artificiels, ils constituent une base incontournable de savoirs et de moyens de lire pour le seul objectif de maîtriser la langue au détriment des éléments culturels. Dans les travaux de Wallace (1992), de Foulin et Mouchon en 1999, ils ont souligné l'idée d'un choix pertinent des textes, ils indiquent un certain nombre de critères, dont nous citons ici quelques uns qui répondent aux besoins d'un apprenant en situation d'apprentissage de FLE : un texte doit être un véhicule pour enseigner les mots et les structures de la langue ; offrir une opportunité de promouvoir les stratégies de lecture clés, présenter un contenu qui est familier et d'intérêt pour les apprenants ; être au niveau de langue approprié ; être authentique ; être exploitable en classe. (Tra, 2007, pp. 273-274).

Pour un apprenant non natif, ces critères se recentrent sur la maîtrise de la langue, où s'ajoute l'utilité des textes littéraire, pour accéder à une expérience esthétique de la lecture, dans les manuels scolaires on peut concevoir des textes littéraires en classe de FLE, ils comprennent des histoires courtes, des poèmes, des extraits des romans... Ces textes littéraires peuvent présenter aux enseignants et aux apprenants un certain nombre de difficultés, y compris : la longueur des supports

pédagogiques par exemple ; des textes plus longs fournissent plus de détails contextuels et le développement du caractère et de l'intrigue. Une autre difficulté culturelle se voit que les textes ne doivent pas être tellement culturellement denses que les personnes extérieures se sentent exclues de la compréhension d'un sens essentiel.

Néanmoins, ce choix en termes de littéraire a ses avantages, ces textes offrent une source riche des connaissances linguistiques et peuvent aider l'apprenant à pratiquer les quatre compétences – parler, écouter, lire, et écrire le français en plus d'exemples de structures grammaticales et de présenter un nouveau vocabulaire. Selon Michel Benamou la lecture d'un texte littéraire diffère de la lecture d'articles techniques, par exemple :

« Dans ces derniers, ce qui compte, c'est d'obtenir une information aussi exacte que possible dans un temps aussi réduit que possible. Le message compte plus que la forme. Les mots sont une vitre transparente qui laisse voir les idées ou les choses elles-mêmes. Dans la littérature, au contraire, la compréhension n'est possible qu'à travers une forme. On peut même dire que plus celle-ci est opaque, retenant l'attention du lecteur, plus "littéraire" en est le résultat » (1971, p. 12).

Un autre regard quant aux critères de choix de texte, Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne, Dominique Ledur mettent en avant les critères suivants :

« S'agissant maintenant du choix des textes à enseigner, il nous semble que trois critères différents gagneraient à être combinés :
 1– *un critère proprement pédagogique et relationnel, lié aux élèves auxquels on enseigne : ne va-t-il pas de soi qu'on a tout intérêt à choisir en partie au moins des textes qui répondent à leurs questions, attentes et besoins (conscients ou inconscients) ? [...]*
 2– *un critère davantage subjectif, lié aux valeurs de l'enseignant : il est légitime que chaque professeur privilégie en partie des textes qui le motivent, l'aident personnellement à penser à vivre, car c'est de ceux-là qu'il pourra le mieux communiquer l'intérêt à ses élèves. [...]*
 3– *un critère qu'on peut qualifier de pragmatique et de socioculturel, qui consiste à privilégier les textes et les codes qui sont massivement diffusés et valorisés par l'institution culturelle, et qui donnent lieu à des citations, des allusions, des adaptations, des réécritures diverses dans les différents médias contemporains. [...]* » (2005, p. 154).

I.2.1.2. Pour une mise en œuvre stratégique de la lecture

Avoir une compétence en littératie revendique la mobilisation des savoirs et des savoirs faire langagiers adéquats dans des situations complexes ; pour ce faire nous avons consacré les passages suivants pour tirer au clair quelques tentatives proposant la planification de l'acte de lire ; on ne lit pas tous les textes de la même manière : tantôt on lit pour se distraire, tantôt on lit pour savoir les actualités, on lit aussi en dialogue ou pour chercher une information précise (dans un annuaire, dans un répertoire...).

En fait, la manière d'être lecteur dépend du projet de lecture que l'on a : on lit pour apprendre, pour s'informer, pour le plaisir..., alors pour bien préparer et diriger l'ensemble des mécanismes de lecture on doit se fixer en premier lieu un objectif, nous abordons par la suite quelques théories de lecture qui mène au fonctionnement stratégique de la lecture.

1.2.1.2.1. Objectifs de la lecture

Il est communément admis d'affirmer que c'est à l'école qu'on apprend à lire, alors la lecture que l'on pratique à l'école a d'autres finalités que les autres formes de lecture; dans un contexte scolaire c'est une activité orientée; en classe, le projet de lecture est essentiellement délimités qui met en œuvre une stratégie de lecture studieuse ; l'apprenant qui lit un texte écrit, mobilise ses connaissances sur le thème abordé, sur la situation de communication, ainsi que sur le code utilisé, entre en interaction avec l'information apportée par le texte.

Plus fondamentalement, dans le cycle primaire, étape cruciale et décisive dans l'acquisition des habitudes intellectuelles, le contact avec le texte est simple, évocateur et illustré, il permet l'éveil de goût d'aimer la lecture. Dans les cycles moyen et secondaire, l'apprenant pénétrera plus en profondeur le labyrinthe lexical et syntaxique de la langue. Dans ce contexte, d'après un groupe de professeurs formateurs des enseignants, stratégie veut dire : « *désigne la manière dont on lit un texte. Il n'y a pas de stratégie type pour lire tel ou tel genre de texte, on adopte la stratégie qui correspond le mieux au projet de lecture et à la situation* » (Kouidri, et al., 1999, p. 60).

En Algérie, cette planification académique de l'acte de lire en contexte scolaire reste encore loin des trois dimensions cité au-dessus; on entame souvent la lecture comme un déchiffrement du texte, alors que ce sont trop peu ceux qui sont classés en peloton de tête pour réussir les deux autres dimensions de sentir et d'accéder à une expérience esthétique à la faveur de cette pratique en langue étrangère ; de ce fait les travaux menés auprès du ministère offrent souvent des plans discutés par des pédagogues et des didacticiens en proposant des plans de travail simplifiés à la disposition des enseignants.

1.2.1.2.2. Théories de la lecture

Pour faire un accès plus facile pour une compétence en lecture, plusieurs théories se sont élaborées en vue de concevoir les mécanismes et la source de la production du sens, les différents travaux confirment qu'un texte n'est pas la seule source mais aussi le récepteur qui en joue un rôle préliminaire ainsi qu'un choix convenable du sujet lisant, en effet, un texte n'a de sens qu'une fois soit lu par un lecteur motivé. Jean-Louis Dufays, Louis Gemenne et Dominique Ledur ont tiré au clair l'une de ces théories qui s'est installée comme basique depuis les années 1970

« Deux idées qui avaient déjà été avancées, notamment par le Pragois Mukarovsky, s'imposent désormais :

1– tant qu'il n'est pas « concrétisé » dans une lecture donnée, le texte est un produit inachevé, un message purement virtuel ;

2– considéré en lui-même, le texte n'est qu'un ensemble d'indéterminations, d'ouvertures de sens que seule la collaboration active d'un lecteur peut transformer en système ordonné de signification » (2005, pp. 62-63).

Partant de ladite réflexion, le groupe chercheur s'est focalisé autour ces deux producteurs de sens en lecture, texte et lecteur dont plusieurs théories ont eu lieu, les premières veulent qu'une production de sens est interne, ou à partir le texte lui-même, les secondes veulent que cette production soit externe ou de la part du lecteur et ce qui l'influence ;

« Les théories de la lecture se laissent partager en deux grandes catégories.

– Les unes restent centrées sur le texte et s'intéressent à la manière dont celui-ci influencerait, voire déterminant, l'activité de ses réceptions. Le point de vue adopté ici est donc interne : on présuppose qu'il existe une structure contraignante de la textualité, que dans chaque texte est inscrit un programme de lecture spécifique, une « théorie de la lecture » (Charles), un lecteur implicite » (Iser) ou « modèle » (Eco).

– Les autres théories sont centrées sur le lecteur empirique et s'intéressent aux divers aspects de son activité. Résolument externes, elles cherchent tantôt à décrire les « régies de lecture » observables dans la réalité (Gervais), tantôt à rendre compte de l'influence exercée sur la lecture par les différents contextes de réception, que ce soient ceux de l'histoire (cf. Jausse, Chantier, Labrosse), ceux du psychisme des lecteurs (cf. Picard, Jouve) ou ceux des divers groupes sociaux (cf. Escarpit, Bourdieu, Lafarge, Leenhardt, Poulain) » (Dufays, Gemenne, & Ledur, 2005, pp. 62-63).

1.2.1.2.3. Fonctionnement de la lecture

En effet, comprendre comment fonctionner la lecture est sans doute intéressant, ce n'est qu'à partir de cette identification qu'on pourrait se placer au cœur du débat pour participer à son avancée éclaircissante. Dans un contexte plurilingue qui caractérise la société algérienne, où la langue française prend son statu d'une première langue étrangère, on pourrait grosso modo retenir qu'un apprenant est face à un vrai enjeu linguistique pour pratiquer la lecture en FLE.

« “Comprendre”, c'est toujours se donner des représentations mentales de la situation proposée, enrichir et stabiliser progressivement ces représentations, en interprétant les données nouvelles en fonctions de schémas déjà mis en mémoire » (Maisonnewe, 2002, p. 47).

Du même, la mise en pratique des données théoriques – prérequis linguistiques – nécessite un niveau de conscience du processus de lecture qui varient selon le lecteur, Bi Semi Jean Tra met en avant que le processus fondamental demeure le même quelle que soit la langue de lecture, c'est un processus cognitif et de construction du sens ; perception visuelle, phonétique, syntaxique, sémantique, lexicale,

construction du texte, reconstruction du schème, intentions de l'auteur et du lecteur, réaction affective, etc. « *Selon les travaux de Gray, les processus fondamentaux de lecture dans toutes les langues sont semblables, indépendants de la langue du texte, de sa syntaxe, de ses caractères ou lettres* » (2007, p. 155).

Relativement à cette vision, un apprenant qui a réussi de posséder stratégies et processus de lecture en langue première ou maternelle est censé être capable de l'avoir aussi en FLE. Il établit des hypothèses sémantiques avant même de terminer la lecture, puis au fur et à mesure qu'il progresse dans le texte. Ces hypothèses, qui anticipent le sens au niveau global, génèrent des attentes quant aux formes linguistiques que les significations vont prendre.

Après avoir déchiffré un texte, on passe généralement à la phase de compréhension suivant un plan structuré en plusieurs domaines, pour mener les apprenants à déduire eux-mêmes le sens et le message véhiculé en répondant à des questions préalablement élaborées, Joëlle Gardes Tamine a considéré ces domaines aux niveaux d'analyse d'un texte comme suit :

« *La première tâche est de relever les faits de langue du texte, selon les niveaux habituels de l'analyse linguistique, le texte étant le résultat d'une association, d'un jeu de complémentarité et de différenciation entre ces niveaux :*

- *niveau phonique : étude des récurrences phoniques d'un texte, qu'elles soient obligatoires, comme la rime dans la poésie classique, ou libres.*
- *niveau morphosyntaxique : étude des catégories de mots et de leur formation, études des schémas de phrase, de l'ordre des mots, etc.*
- *niveau lexical et sémantique : étude des différents sens d'un terme, des champs sémantiques et associatifs.*
- *niveau rhétorique : étude des figures.*
- *niveau pragmatique : indices d'énonciation, actes de langage, modalités, etc.*
- *niveau métrique (s'il y a lieu) et rythmique* » (2005, p. 41).

Pour résumer on peut dire que cette immense intervention de tous domaines lors de la préparation et de la pratique de la lecture s'inscrit dans le but de faciliter et de remédier aux difficultés et le manque très souvent avoués dans le contexte scolaire, c'est un déficit expliqué dans les travaux de Staiger qui suggèrent sept facteurs spécifiques qui influencent la lecture et l'habitude de lecture : *influences familiales, le monde de lecteur, l'éducation, l'influence des médias, l'influence des bibliothèques, l'influence du commerce des livres et l'influence des gouvernements* (Tra, 2007, p. 281). La prise en charge de ces connaissances reste vaine si elle ne permet pas à développer chez les apprentis lecteurs les compétences de lecture dont l'interaction de ces facteurs est susceptible d'expliquer la motivation d'un apprenant dont les théories ont montré la nécessité.

I.2.2. Écrit et textualisation dans un contexte scolaire

Le processus de textualisation exige la mobilisation des acquis assimilés d'un parcours de scolarisation de l'apprenant et d'autres vu lors des différentes activités de la séquence autour duquel se focalise l'objectif de ce produit, entre autres l'activité de la compréhension de l'écrit ou de l'oral, le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison. Pour mettre en lumière ce processus, les deux questions suivantes semblent évidentes : pour atteindre les objectifs de production écrite pour un apprenant de la quatrième année moyenne ;

- *Quelles sont les différentes opérations syntaxico-sémantiques qui mènent à la construction d'un texte dite français ?*
- *Quels sont les procédures d'amplifications menant à la construction d'un paragraphe et d'un texte ?*

Avant d'aller loin, il nous semble intéressant de faire un rappel bref de quelques définitions des deux concepts clés « écrit et texte », ensuite nous allons parler de la construction du texte pour identifier les éléments nécessaires que l'apprenant doit identifier pour pouvoir rédiger un paragraphe : *la composition de la phrase, et le passage au texte, la planification de texte.*

« Si la littératie est l'usage de l'écrit dans le cadre d'activités culturelles, les dimensions de cet usage incluent, en particulier dans les institutions éducatives, les formes de la constitution et de l'appropriation des savoirs, les techniques requises pour ce faire et la maîtrise des espaces graphiques, l'ensemble de ce que Goody nomme souvent une "technologie de l'intellect" » (Chiss, 2012, p. 228).

I.2.2.1. Cadre théorique

I.2.2.1.1. Qu'est-ce qu'un écrit ?

Depuis l'existence de l'homme, l'écrit s'est figuré de plusieurs façons, il est parmi les signes partagés dans une communauté permettant la communication entre les individus, depuis lors, tant de tentatives se sont émergées pour le définir dans une approche philosophique, vers les années 1880 d'autres tentatives soulignées dans d'autres approches sont prises en considération avec l'avènement des différentes méthodes et méthodologie d'enseignement et d'apprentissage des langues. Fréquemment, on accorde à cette compétences un aspect lié beaucoup plus à des faits innés « *le savoir écrire finalement est affaire de style, de don, ou de talent* » (Rosier, 2002, p. 30). Tandis que plusieurs d'autres tentatives ont abordé l'écrit autrement, la divergence qu'existe entre ces différentes définitions citées ci-après est dépendante à la diversité des idées et des approches.

Écrire joint la pensée humaine, dans une activité de production écrite, un apprenant réécrit et relit plusieurs fois sa production pour donner un écrit conformément à ce qu'il pense et ce qu'il dit, le dispositif théorique ancien lui a donné le caractère

de transparence pour expliciter cette relation entre la pensée et l'écrit, « *l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant de quelques choses à dire ou à représenter* » (Rosier, 2002, p. 30). Dans un contexte scolaire cette relation fait appel aussi à la psychologie et à la linguistique qui sont des domaines de base :

« La production d'écrits à l'école vise trois objectifs : elle permet le renforcement de l'identité de l'enfant, elle suscite la motivation et elle améliore la maîtrise de la langue » (Pierre S. , p. 08).

Toujours dans la même veine, vers les années 1938, la conception naturaliste de l'écriture a considéré la langue comme une représentation fidèle de la pensée, dans cette optique, l'unité phrase -unité de construction de texte- est définie par cette conception :

« Une phrase est élégante quand l'ordre des propositions et des mots reproduit le mouvement de la pensée [...] l'élégance du style ne peut résulter, pour eux, que de l'exacte propriété des mots du relief de la pensée dans une phrase qui en suit tous les contours » (Chiss, David, & Reuter, 2005, p. 163).

Pour comprendre la structure et le fonctionnement de cet instrument de communication, l'élégance de cette représentation de pensée exige certains rapports syntaxiques et grammaticaux pour amplifier la proposition noyau.

D'autre part, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca accordent une importance primordiale de la langue maternelle lors de l'apprentissage de la production écrite en langue seconde ; ils constatent qu'on peut remarquer certaines constances qu'on trouve en langue maternelle varient tout dépendent au niveau linguistique en langue étrangère. Dans un deuxième sens ils ont défini : « *écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite* » (2002, p. 182).

Selon Daniel Marcelli, la production écrite ne s'inscrit pas dans une approche bien déterminée, mais c'est le produit final d'une interaction entre l'ensemble de plusieurs faits que subit un scripteur de son environnement et l'initiative qui le pousse à agir :

« Écrire consiste à délivrer un message (activité mentale, intellectuelle et sociale) grâce à un instrument agissant sur un support (activité manuel) et selon un modèle social et des règles précises. La trace écrite est donc le résultat d'une interaction entre un scripteur et des contraintes diverses. C'est d'un échange réciproque entre l'initiative du scripteur qui le pousse à agir et les pressions intérieures ou extérieures qui le freinent, que naît l'écriture » (2013, p. 40).

1.2.2.1.2. Qu'est-ce qu'un texte ?

L'écrit se manifeste sous forme de « texte ». On a choisi trois définitions de texte parmi tant d'autres pour les raisons suivantes : la première définition est par approche didactique, elle prend en considération le sujet écrivant, la deuxième est par

approche linguistique, elle relate le texte et la langue, la dernière définit le texte par rapport à ses composants. Ces trois dimensions font l'objet de cette section dont nous allons parler d'une construction d'un savoir en production écrite.

La notion du texte en psychologie du langage et en psycholinguistique, selon Bronckart, Fayol désigne « *l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication* » (Cuq, 2003, p. 236)

Jean Michel Adam considère le texte dans deux aspects, le texte peut être aperçu comme un objet concret ou un objet abstrait :

« Cet objet abstrait était celui des "grammaires de textes", il reste, dans une autre configuration épistémologique, l'objet théorique de la linguistique textuelle. Les textes comme objets concrets, matériels, empiriques. Chaque texte se présente comme un énoncé complet, le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est, par excellence, l'unité de l'interaction humaine. Chaque texte étudié sera pour nous l'objet d'une analyse textuelle » (1999, p. 40).

Meyer a défini le texte autrement, pour lui ce produit est vu par rapport ses composants :

« Le texte est un tout, et non un simple assemblage de propositions indépendantes (et analysables comme telles) que l'on aurait mises bout à bout. En fait, le sens d'un texte se détermine par ses composants mais ne s'y ramène pas : chaque phrase du texte renvoie à ce dernier comme à son sens profond » (Adam, 1999, p. 26).

I.2.2.2. Construction d'un texte

Un apprenant en quatrième année moyenne est censé être capable de produire des unités minimales de construction du texte, à savoir, phrases simples et complexes, en vise par cette activité, une production de certains types précis en respectant leurs structures linguistiques et logiques, donner la possibilité aux apprenants de très souvent se « *frotter* » à la production d'écrit est susceptible des les mener à la maîtrise de cette construction.

I.2.2.2.1. Amplification

Dans un contexte scolaire, pour amplifier ses phrases et élargir sa production écrite, l'apprenant est censé progresser linéairement du simple au complexe, de la composition de phrase à la composition du texte (Chiss, David, & Reuter, 2005, p. 152). Le terme amplification qui appartient à la tradition rhétorique désigne « *le mode par lequel une production discursive est développée pour rassembler le plus grand nombre d'idées possibles en liaison avec son sujet, elle peut aussi consister à orner le style* » (Gardes-Tamine & Delliza, 1998, p. 15).

Dans l'optique d'explicitier cette procédure d'amplification, Jean Michel Adam met en avant que la proposition noyau considérée fort justement comme « *l'unité*

réelle de la communication », elle se combine avec d'autres pour former des unités supérieures :

« L'unité textuelle produit par l'ensemble des procédés d'amplification, les propositions noyaux et ses unités textuelles, diversement combinées dans un texte écrit, se présentent généralement dans le cadre d'une unité de niveau supérieur qui est le paragraphe pour la prose, et la strophe pour les formes traditionnelles de la poésie » (1999, p. 49).

Le plus souvent, les unités textuelle comprennent plusieurs propositions, considérées dans leur rapports réciproques, elles se divisent en trois espèces ; la proposition indépendante : est celle qui ne dépend d'aucune autre et dont aucune autre ne dépend ; elle se suffit à elle-même, la proposition principale : est celle qui a sous sa dépendance une ou plusieurs autres propositions, et la proposition subordonnée : *est celle qui est dans la dépendance d'une autre proposition, qu'elle complète* (Grevisse, 1969, p. 126). Ces trois propositions se disposent en trois modes principaux d'enchaînement : *par juxtaposition, par coordination et par subordination*. Alors que la corrélation : *prend tantôt la forme d'une juxtaposition, tantôt celle d'une subordination*. Et l'incise, qui insère un élément dans une phrase.

1.2.2.2. Le passage au texte

À l'écrit, la structuration et la présentation logique et précise sont très importantes. Tous les énoncés qui se succèdent sont reliés entre eux pour représenter un discours ; selon des règles qu'on appelle les règles de la narration, du récit, de la description, de la démonstration, du monologue... Cette construction obéit aux règles de la cohérence et la cohésion du texte.

On sensibilise progressivement les apprenants à la façon dont se structure un texte écrit, en examinant comment et pourquoi les idées exprimées, s'organisent et se présentent de façon claire et logique (*c'est le domaine de la cohérence*), et comment les phrases se combinent entre elles à l'aide d'articulateurs pour former un tout qui présente un sens (*c'est le domaine de la cohésion*) (Chiss, David, & Reuter, 2005, p. 138).

Tous les aspects cités dans le processus de construction de texte pourraient donner l'impression que l'apprentissage de l'écrit est une montagne infranchissable. Les didacticiens proposent que les exercices de production écrite se fassent selon des étapes au cours desquelles l'apprenant travaille davantage à l'un ou l'autre des aspects d'un texte, sans toutefois négliger complètement les autres (Barnett 1989 ; Bisailon 1991 ; Chouffot & Whalen 1991 ; Grellet 1992), cette façon de procéder aurait pour résultat en allant chaque fois un peu plus loin, pour en arriver finalement à l'expression libre (Cornaire & Raymond, 1999, p. 114).

« Le corps du texte vient souvent apporter au créateur un substitut du corps propre qui lui fait défaut [mais...] la réalité symbolique de l'échange est plus opérante que sa réalité physique (Didier Anzieu, 1985) » (Marcelli, Marcilhacy, & Estienne, 2013, p. 17).

Dans les processus rédactionnels, la planification occupe une place très importante, dans cette étape, l'apprenant met les idées principales de son texte, selon Claudette Cornair, et Patricia Mary Raymond, il suit trois étapes :

« 1 – Analyse de la situation de la communication : écrire, c'est communiquer. Avant donc de communiquer à rédiger, il est important de bien comprendre que l'on veut établir un contact verbal avec d'autres pour partager une certaine information. [...] »

2 – La recherche de la documentation : il s'agit de trouver des renseignements sur le sujet que l'on va présenter. Ces données pourront provenir des sources extérieures, par exemple de conversations, d'entrevues, de documents oraux ou écrits. [...] »

3 – L'utilisation de la structure de texte : une fois la documentation préparée ou, selon le cas, lorsque l'on a rassemblé certaines idées sur la tâche à accomplir, il est important de sensibiliser les apprenants au type de l'écrit qu'ils vont produire. [...] Il ajoute que la lecture devient désirable dès lors que les apprenants ont défini un projet d'écriture et qu'ils ont envie de le réaliser avec succès » (1999, pp. 93-97).

I.2.3. L'apprentissage des compétences en littératie en langue étrangère

I.2.3.1. Qu'est-ce que lire en langue étrangère ?

Toute tentative de motiver un apprenant s'attache après avoir compris son utilité ; à la question qui s'impose de l'acte lui-même : qu'est-ce qu'apprendre à lire en langue étrangère ? Nous empruntons dans ce contexte de quelques définitions qui se focalisent autour d'une pratique en langue étrangère, cette dernière est comprise d'une autre facette quant à un apprenant non natif ; Bi Semi Jean Tra a montré cette différence entre une pratique de lecture en langue maternelle et en langue étrangère, pour lui :

« Une différence fondamentale entre le locuteur natif et l'apprenant de LE, serait que le premier utilise sa connaissance de la langue pour lire, tandis que le second utilise la lecture pour apprendre la langue. Il s'agit pour l'apprenant de la LE d'apprendre à lire et de lire pour apprendre » (2007, p. 155).

Nous constatons qu'un apprenant face à une pratique de lecture en langue étrangère a double tâche ; avant de commencer son activité, il lui faut certain savoir et savoir-faire langagier pour pouvoir passer à la pratique, mais lors de la lecture dans son sens le plus large, il apprend au fur et à mesure en mieux la manipulation de ce code de texte qui lui est étrange, c'est une équation qui peut traduire plus de difficulté quant à un apprenant non natif, mais aussi, et au même temps ça manifeste de la valeur et le rôle central qu'elle peut jouer la lecture dans l'assimilation et la maîtrise des compétences en langue cible.

En Algérie, un apprenant prend contacte avec une langue étrangère dans un contexte scolaire qui lui offre un programme réfléchi, il remet en question le système de communication qu'il possède déjà (*langue maternelle ou première*), pour en avoir un nouveau qui lui permet d'établir des relations autrement, cet apprentissage est vu dans l'objectif de construire le savoir en interaction avec autrui. Dans ce contexte apprendre à lire, pour G. Chauveau, C. De Santi-Gaud et M. Usséglio, exige qu'un apprenant soit accompagné et guidé ; « *Le savoir-lire est une co-construction, une entreprise collective : "l'enfant n'apprend pas à lire tout seul"* » (Maisonneuve, 2002, p. 50).

Un continuum de développement des compétences en littératie par la lecture, dans une approche par compétences, nécessite la multiplication des situations d'apprentissage complexes ; construire un savoir savoir-faire et les contextualiser dans des situations de la vie courante, « *au fur et à mesure que l'on avance dans l'année, les enfants accroissent leur répertoire de mots – en nombre très variable – dont ils connaissent l'image par mémorisation de leur forme et de leur sens* » (Maisonneuve, 2002, p. 64).

Pour une exploitation efficace de la lecture, on ajoute qu'il est utile de se demander comment on lit ou plutôt comment on doit lire en langue étrangère ? nous avançons qu'un apprenant peut éveiller davantage le plaisir de lire à la faveur d'une lecture qu'elle soit approfondi, selon Michel Benamou cette lecture est vu selon trois dimensions, sémantique, mimétique et la dimension esthétique qu'il faut les articuler dans une leçon; ces composantes de l'activité de lecture peuvent influencer à leur tour la motivation de l'apprenant:

« C'est d'abord le déchiffrer mot à mot avec un vocabulaire disponible suffisant et les structures grammaticales nécessaires. Ensuite, c'est sentir [...]. En troisième lieu, lire c'est accéder à une expérience esthétique globale, [...] la lecture littéraire sous forme de texte déchiffré et senti, peut apporter une motivation précieuse à l'étude du français seconde langue » (1971, pp. 10-11).

Ainsi, savoir lire en langue étrangère exige sa maîtrise en langue maternelle en termes de compétences et mécanismes; parmi ces mécanismes la combinaison entre l'information visuelle et l'information non visuelle, c'est-à-dire l'association des représentations mentales qu'on élabore de ce qu'on voit lors de la lecture, Richaudeau depuis 1987 a constaté que l'acte de lire met toujours en jeu deux mécanismes indissolublement liés en nous : la vue et la pensée, dans ce cas J. Dedayel, M. Touyart, C. Giribone et D. Vitali, ont proposé la définition suivante de l'acte de lecture :

« Lire est une activité complexe qui met en œuvre de multiples compétences : avoir une attitude de questionnement, repérer le type de l'écrit, avoir conscience de la nature alphabétique de l'écrit, identifier et organiser les éléments en vue d'une véritable construction du sens » (2002, p. 34).

Quant aux composantes de la lecture, bien qu'elle comprend deux composantes fondamentales : le décodage et la compréhension, elle pose d'autres problèmes quant on le fasse en langue étrangère ; une difficulté première veut qu'un apprenant passe par l'assimilation d'un nouveau système de communication qui lui est étrange, il est aussi appelé à relier ce qui est perçu ou la nouvelle connaissance par ce qu'il a déjà ou ses prés-requis lors de la compréhension pour accomplir le processus de lecture, « lire, c'est mettre en relation ce qui est perçu avec ce qui est connu » (Maisonneuve, 2002, p. 32).

Par ailleurs, Bi Semi Jean Tra a expliqué davantage la difficulté de la pratique de lecture en langue étrangère :

« Ils ne possèdent pas la langue cible. Ils peuvent alors dépendre dans une grande mesure d'une analyse lettre par lettre, mot par mot ou de la connaissance qu'ils ont déjà du sujet dans la langue première. Puisqu'ils n'ont pas une connaissance suffisante de la langue cible, le souvenir dans ce sens-là est faible » (2007, p. 139).

Dans ce sens, au cours de la formation de professeurs en Algérie, les stratégies de lecture en FLE sont proposées comme suit :

«1-1-lecture balayage : Le lecteur cherche simplement à prendre connaissance du texte. [...] Cela se traduit par la recherche rapide des éléments "à lire / à ne pas lire"».

1-2- lecture sélective : La stratégie de sélection est à adopter lorsqu'il y a nécessité de recherche. [...]

1-3-lecture studieuse : Il s'agit de la lecture attentive que l'on fait pour tirer le maximum d'informations. [...]

1-4- lecture-action : C'est la stratégie qu'adopte la personne qui veut réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes (recettes, modes d'emploi, notices etc.). [...]

«2- la lecture oralisée : C'est la lecture d'un texte à haut voix. On lit pour les autres, d'où la nécessité de respecter les principes suivants : être audible, être clair, être vivant [...]» (Kouidri, et al., 1999, pp. 60-63).

I.2.3.2. La production écrite en langue étrangère

La production écrite en langue étrangère met l'apprenant devant des enjeux si différents que ceux de la langue maternelle, Wodley a fait la comparaison entre deux textes, le premier écrit par une étudiante française et le seconde par une étudiante habile de niveau universitaire en français langue seconde ; elle arrive qu'il y a une différence claire entre les deux textes ; celui écrit en langue seconde est court, simple au niveau de la syntaxe, l'intégration d'information est inférieure, l'utilisation des constructions impersonnelles « il y a ».

De fait, en langue seconde, les apprenants sont confrontés des difficultés en production écrite. Parmi les problèmes auxquels on se heurte, souvent assez longtemps, il faudrait citer :

« – l'emploi aléatoire du lexique (insertion de termes familiers, surexploitation d'un vocabulaire de base assez limité et s'adaptant mal au sujet) ;
 – la juxtaposition de phrases très simples et excessivement courtes ;
 – les maladresses au niveau des rapports inter-phrastiques (y compris l'absence de tout rapport) ;
 – les passages dont la présence ne se justifie aucunement du point de vue textuel ;
 – les procédés typiques de l'oral : questions directes, exclamations et équivalents de phrase ;
 – l'abus de noms propres combiné à une tendance générale au concret (même si le contexte immédiat ne se justifie pas) ;
 – la cohésion textuelle très défailante : procédés anaphoriques mal exploités ou inexistantes » (Buridant, Bunjewat, & Pellat, 1994, p. 185).

Tant de chercheurs ont essayé de vérifier l'efficacité de quelques stratégies employées en langue seconde pendant la séance de la production écrite, Scardamalia et Bereiter ont séparé les stratégies en deux types :

« La stratégie d'énonciation des connaissances, qui consiste à formuler les informations au fur et à mesure qu'elles sont retrouvées en mémoire, et la stratégie de transformation des connaissances, qui prend en compte les contraintes provenant à la fois des connaissances conceptuelles et de l'organisation rhétorique, pour élaborer le texte » (2004, p. 298).

Ainsi, Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond dans leur livre *La Production écrite* ont cité les travaux de Raimès en 1983, les travaux de Waller et Wha en 1990, ils sont tous arrivés au même résultat avec des groupes d'étudiants en langue seconde, ils ont constaté que ces groupes qui ont un niveau de compétence linguistique, ils se servent aux mêmes stratégies d'écriture qu'en langue maternelle. « *Chaque langue, disait Madame Gendreau-Massaloux au Congrès sur le français scientifique de 1990, se trouve confortée par l'apprentissage d'une autre* » (1994, p. 121).

Ces stratégies, en général, se constituent des étapes suivantes : la lecture de leurs écrits, la relecture, la modification des étapes de la planification, la révision ; dont le passage d'une étape à une autre est dans les deux sens, Carter-Thomas Shirley constate que d'après Gufoni, « *la production écrite s'élaborerait par une structuration rétrospective faite d'un mouvement d'aller-retour entre ce qui est écrit et ce qui reste à écrire* » (1999, pp. 15-16).

Les comportements des scripteurs se diffèrent de l'un à l'autre tout dépend à leurs traditions culturelles ; Zamel a eu une autre expérience avec un groupe d'étudiant qui ont fait la rédaction d'un texte en langue étrangère, il a remarqué que « *quelques étudiants ont noté plusieurs idées alors que d'autres ont fait des diagrammes pour les aider à distinguer les idées principales des idées secondaires* » (Cornaire & Raymond, 1999, p. 58).

Avant de pouvoir écrire pour s'exprimer, pour communiquer – à l'oral ou à l'écrit – avec un destinataire, l'apprenant qui rédige en langue étrangère, bien qu'il sache déjà le faire dans sa langue maternelle, il apprend souvent à écrire, à tracer les formes graphiques qui correspondent aux sons qu'il entend qu'il discrimine dans sa langue maternelle ou étrangère. Du même, pour amplifier son écrit, il va des mots qui représentent ses pensées, il y combine par les différentes relations entre phrase pour obtenir son texte.



CHAPITRE-II. L'apprenant au centre de l'apprentissage des compétences en littératie

II.1. Les postures apprenantes lors de l'apprentissage des compétences en littérature

Avoir des compétences en littérature ne peut être réalisé en classe de langue qu'en présence des trois pôles : *l'enseignant, l'apprenant et le savoir*. Les deux premiers présentent un partenariat d'enseignement/apprentissage pour transmettre le savoir proposé d'effectuer en classe, à partir de ce que l'apprenant connaît et sait faire, l'enseignant lui procure le soutien nécessaire pour avancer sur un continuum de développement vers de nouveaux apprentissages en littérature et vers l'autonomie.

Avec l'avancement des travaux en matière de didactique, on accorde plus d'importance au rôle d'apprenant lors de déroulement de ce phénomène d'apprentissage, ce qui lui permet de mieux exprimer sa pensée, de mieux agir sur les autres et de mieux construire un texte. Ainsi avoir des compétences en littérature lui offre plus de potentiel de réussir sa vie scolaire et professionnelle, elle s'avère un outil essentiel à la réussite personnelle et à la participation active à la société.

Dans le présent travail, nous avons abordé la question de littérature de côté apprenant au détriment du rôle enseignant qui fait partie intégrante du triangle didactique, car il s'agit du mot clés – apprenant – autour duquel s'est élaborée la problématique de notre recherche, sur un plan individuel quant à un apprenant; la littérature vise un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui lui entoure.

« Le lien entre écriture et école est constamment affirmé par l'anthropologue, doublement présent à travers le rôle cognitif de l'écrit dans le développement de l'apprenant et à travers la structuration scripturale des disciplines scolaires et de l'ensemble d'une culture spécifique » (Chiss, 2012, p. 222).

Dans cette confusion, pour tirer au clair son activité en classe de FLE, nous optons de rappeler les options de certains éléments de la psychologie de l'éducation, nous empruntons de quelques pistes de la psychologie cognitive, étant donné qu'il s'agit des paradigmes actuels en éducation. Quelques questions principales se posent dans ce cas, nous les avons formulées comme suit :

- *Comment apprenons-nous ?*
- *Quels sont les facteurs influençant la réussite ou l'échec d'apprentissage et, corollairement, les postures apprenant en apprentissage des compétences en littérature ?*

Pour répondre aux questions posées, nous avons planifié cette section en deux parties, une première est inscrite dans un cadre théorique, un rappel de quelques définitions des concepts clés : *apprentissage, apprenant et compétence*, une deuxième réservée aux postures apprenant en apprentissage des compétences en littérature ;

quelques interventions cognitives et d'autres psychologique qui interviennent lors du processus d'apprentissage, puis les postures apprenant lors de la découverte du savoir d'où nous avons cité quelques propositions de chercheurs relatives à la mise en œuvre pratique des activités principales en classe.

II.1.1. Cadre conceptuel

II.1.1.1. Qu'est-ce qu'apprendre ?

La complexité d'un processus d'apprentissage dans un domaine – celui de l'éducation – est une constante, d'où vient l'importance de rappeler une définition ou une explication du concept « *apprendre* » avant d'aborder la question du rôle « *apprenant* » en apprentissage des compétences en littérature. Apprendre, ce processus de modelage des représentations mentales, et cette modification d'un point de vue, d'un comportement et d'une position vis-à-vis une nouvelle situation, s'exécute par la pratique d'un ensemble de différentes activités et à l'aide du soutien pédagogique et psychologique nécessaires.

Pour qu'il y 'est apprentissage, l'apprenant, cet être en devenir, doit subir un remodelage interne de l'esprit, dans l'innovante approche par compétence il participe à ce mouvement à la faveur de la diversité des situations problèmes ; Michel Minder a lancé sa tentative de définition d'« *apprentissage* » : « *une modification du comportement réalisée par la "solution" d'un problème que posent à l'individu ses relations avec le milieu* » (Minder, 1999, p. 167).

Un autre regard quant à ce processus a pris en question le fonctionnement des organes lors d'apprentissage, en 1967 Clausse a écrit :

« L'apprentissage, [...] est obtenu par une certaine forme d'activité dans laquelle l'organisme se dirige vers un but, conscient ou non, essaie de sortir d'une situation, d'un problème. En outre, ce résultat modifie l'organisme, la situation psychologique de l'individu : celui-ci est autre que ce qu'il était avant l'expérience » (Minder, 1999, p. 167).

Dans la même perspective, Michel Perraudeau a proposé une définition du concept « *apprendre* », nous l'avons choisie parmi tant d'autres car nous constatons qu'elle est récapitulative, il a abordé ce concept en deux acceptations dont la conscience du sujet apprenant est le trait distinctif des deux :

« Il est, ainsi, possible d'identifier deux aspects du terme apprendre :
 – *une première acception renvoie aux conditionnements et aux automatismes, elle tend à valider l'idée d'un apprentissage qui se dispense de compréhension. Pour illustration, songeons au bébé qui apprend à marcher sans comprendre les multiples relations, entre le système nerveux et le système musculaire, qui lui permettent de tenir debout et d'avancer ;*
 – *une seconde définition fait intervenir la conscience de celui qui s'engage dans l'apprentissage. Apprendre à résoudre des problèmes ne peut se réduire à*

l'acquisition qui serait identiquement transférable à toute nouvelle situation, mais nécessite que l'élève mobilise une compréhension fine dans différents domaines : langagier, logique, cognitif, social... » (Perraudeau, 2006, p. 15).

Cette distinction renvoie à l'explication du champ vaste du concept « *littérature* », avant sa scolarisation, un enfant arrive à construire lui-même ses compétences pour communiquer son entourage, sans intervenir la conscience, il apprend par exemple à réciter une chanson sans comprendre les règles grammaticale et linguistiques qui la tissent, en arrivant à l'âge de scolarisation, cet enfant suit ses études de façon planifié et orienté par les responsables, dont la conscience lors de son apprentissage est indiscutablement son maître par excellence.

II.1.1.2. Qu'est-ce qu'un apprenant ?

Au fil du temps, la personne en situation d'apprentissage a eu plusieurs appellations, elles se sont construites par voie de développement ; depuis la méthodologie traditionnelle on utilise la notion "élève" en lui accordant le rôle passif, un élève reçoit la leçon et mémorise des réponses et des règles modèles imposées de son maître, avec l'avènement de nouvelles méthodes et de nouveaux mouvements et courants de pensée, en remédiant à certains inconvénients, critiques et difficultés, on préfère la notion « *apprenant* » en lui assumant le rôle actif, il partage et participe activement dans la situation d'enseignement/apprentissage, Jean-Pierre Cuq de son côté a contribué avec une définition du concept « *élève* » on l'a différencié de l'apprenant par son rôle passif, et l'explique par son synonyme « *enseigné* » :

« Il a été longtemps considéré comme un barbarisme synonyme d'enseigné ou d'élève. Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant » (Cuq, 2003, p. 20).

Cette distinction explique et clarifie le rôle de cette personne qui subit un remodelage cognitif et psychologique en amont, à l'heure actuelle plusieurs pistes d'interventions trouvent leurs origines dans les différentes méthodes d'enseignement ont leurs places à l'école, tandis que son rôle demeure toujours le même proposé récemment, dans l'approche par les compétences on accorde à un apprenant par exemple, d'explorer lui-même l'information, de résoudre des situations problèmes, de réaliser un projet pédagogique..., ces activités prennent plusieurs formes ; travail individuel, en groupe, en classe et à domicile...dans ce cas, pour réussir son apprentissage Christine Tagliante ajoute :

« On adoptera un rythme dynamique, en faisant varier ses modalités de travail : individuellement, à deux, à trois, en grand groupe, de façon à éviter la monotonie. Les activités doivent avoir un degré de difficulté qui correspond aux compétences des apprenants et leur proposer des tâches à réaliser » (Tagliante, 2000, p. 47)

En apprentissage des compétences en littératie le rôle actif d'un apprenant ne se limite pas rien que dans la découverte de l'information ou la résolution des situations problèmes dans un contexte scolaire, mais il est appelé d'exploiter ses acquis assimilés dans des situations de la vie courante, de mobiliser ses savoirs et ses savoir-faire en lecture et en production écrite dans divers situations qui mènent aux expériences sociales et professionnelles, par exemple pour lire une note d'une administration, un mode d'emploi d'une machine, de remplir des formulaire dans les bureaux postales, d'une demande d'emploi, etc. Ça se résume dans la définition de « *littératie* » lancé par Jean-Pierre Jaffré, selon qui, il s'agit de l'ensemble des activités humain impliquant l'écrit en production et en réception.

II.1.1.3. Qu'est-ce qu'une compétence ?

Une compétence, est un terme qui fait appel à plusieurs domaines ; *on peut être compétent en mathématique, en linguistique ou en cuisine...* ; il qualifie des personnes qui possèdent certaines habiletés, d'après *Le Dictionnaire Hachette* elle désigne : « *connaissance, expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour en bien juger. Faire la preuve de ses compétences. Une personne d'une compétence exceptionnelle* » (Dictionnaire Hachette , 1993, p. 331).

Selon l'ex ministre de l'éducation nationale Boubekour Benbouzid dans la vie courante, on peut contacter plusieurs personnes compétentes, celles qui arrivent à gérer des situations coutumières ne nécessitant que des micros adaptation et l'application d'un certain nombre de procédures simples et répétitives par exemple : une institutrice qui fait bien son travail est compétente pour donner un cours. De même, à l'école, on cherche aujourd'hui à développer les compétences des apprenants, pour qu'ils puissent agir de manière efficace dans leurs études, dans leur milieu et plus tard, dans leur vie professionnelle, on définit ces compétences année par année et discipline par discipline ; cette divergence apparait au niveau des différents cycles d'apprentissage (Benbouzid, 2006, pp. 18-19).

Pour Philippe Perrenoud une compétence ne manifeste que dans des actions, d'où on mobilise des connaissances, on les utilise et on les intègre dans l'exécution des actions, « *dans le Cadre européen commun de référence pour les langues les compétences générales individuelles sont dites reposer sur "un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-apprendre"* » (Tardieu, 2008, p. 28).

Les cognitivistes préfèrent conserver le terme de connaissance au lieu de recourir au terme de compétences, ils distinguent trois types de connaissances dont ces connaissances n'ont de valeur que dans leur mise en relation permanente ce qui confère une compétence réelle

« à partir des travaux d'Anderson (1983), les sciences cognitives distinguent-elles trois grands types de connaissances : les connaissances déclaratives stockées sous forme de concepts, de propositions (faits, lois, régularités, etc.), les connaissances procédurales, actions potentielles, dynamiques, implicites et automatiques (procédurales à suivre, opérations) et les connaissances conditionnelles qui « précisent les conditions de validité des connaissances procédurales », permettant leur utilisation à bon escient » (Tardieu, 2008, pp. 27-28).

Jean-Pierre Cuq, dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, a cité la définition de la compétence en trois types :

« Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rend capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. [...] Hymes propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant compte des facteurs externes qui le conditionnent, [...] une compétence socioculturelle. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matières non linguistiques » (2003, pp. 48-49).

II.1.2. L'apprentissage des compétences en littérature

Dans le processus d'apprentissage, le fonctionnement de différentes opérations mentales nécessite de la prise en conscience du rôle de l'apprenant, D. Véronique lui accorde une double tâche : *« il lui faut d'abord percevoir et décomposer le flux de paroles qui lui parvient pour ensuite réorganiser le perçu pour pouvoir produire des énoncés dans la langue cible »* (Françoise & Combes, 2005, p. 59).

Pour savoir comment accomplir ces deux tâches nous avons opté pour les deux apports principaux qui interviennent lors du processus de la découverte du savoir et son assimilation ; un apport cognitif et un apport psychologique qui constituent des domaines complémentaires et préliminaires pour tout apprentissage. Selon Michel Minder, *« on devrait toujours parler d'un "conflit affectivo-cognitif", tant la démentions émotionnelle peut y être intense, voire violente. Changer, même partiellement, sa vision du monde, est toujours une expérience existentielle »* (1999, p. 173).

II.1.2.1. Apport cognitif

L'approche cognitive, en pédagogie, considère l'élève comme un sujet engagé activement dans la construction des savoirs et des savoir-faire. Ce processus consiste à mobiliser des stratégies cognitives pour organiser et réorganiser des connaissances ; le sujet ne se contente pas d'assimiler des données brutes, il les sélectionne et les met en forme. Ces processus mentaux s'exécutent lors de tout apprentissage dont le pédagogue doit en avoir conscience pour élaborer des stratégies et des méthodes adaptées visant à faciliter son fonctionnement. La théorie cognitive a explicité ces

processus dont les psychologues ont tenté de comprendre ce qui se passe dans la « boîte noire » du psychisme humain.

« Les opérations mentales qui permettent l'appréhension de l'input sont gérées par des processus dit ascendants et descendants. Les processus ascendants ou de bas niveau sont d'ordre automatique et partent des récepteurs pour retrouver le sens. Ils permettent le tri, la sélection et le stockage de l'information, puis il y a mise en œuvre des processus descendants.

Les processus descendants ou de haut niveau sont des processus contrôlés partant du cortex qui garantissent la compréhension. C'est par le jeu des processus de haut niveau que le cerveau va comparer l'information nouvelle à l'information antérieure, et en tirer des conclusions. Ce recadrage de l'information par rapport à ce que l'apprenant sait déjà lui permet d'anticiper, de compenser et de prendre en compte le contexte, plus généralement de faire des hypothèses sur le message perçu » (Françoise & Combes, 2005, p. 53).

Cette théorie d'apprentissage a plusieurs pistes d'intervention à nos jours, depuis les années 1990, elle s'élargit et se complexifie à la faveur des découvertes des neurosciences, à tous les domaines touchant la pensée et la connaissance. Dans ce travail de recherche nous avons fait un choix de trois notions clés qui font partie de cette théorie, et qui peuvent jouer rôle de réussite ou d'échec quant au groupe d'apprenant de la quatrième année moyenne à Ouargla, avec qui nous avons mené notre travail pratique, nous avons cité, la notion de conflit cognitif, la mémoire et l'intelligence.

II.1.2.1.1. Conflit cognitif

Pour qu'il y est apprentissage, l'apprenant passe par une phase de déséquilibre, un conflit cognitif surgit face aux nouvelles informations pour substituer une ancienne situation inadéquate par une nouvelle adéquate, ce qui met l'apprenant dans une situation problème qu'il doit la résoudre avec des moyens, des méthodes et des techniques, par la mobilisation de ses connaissances déclaratives, avec une interaction entre l'ancienne et la nouvelle situation on rend ces connaissances procédurales, il replace à l'équilibre de nouveau. Selon Jonnaert en 1988, « l'élève, pris entre ses anciennes représentations et les nouvelles qu'il entrevoit, se trouve dans une situation de "conflit cognitif" » (Minder, 1999, p. 173).

Certains travaux explicitent un conflit cognitif par un comportement psychique ; deux possibilités en font partie, un apprenant preuve une incertitude face la nouvelle prise de position, un refus qui a pour objectif de maintenir son statut qu'il maîtrise déjà, par contre, un autre apprenant prend de cette situation problème un moyen pour se différencier de l'ancienne statu qui lui permet de prendre une nouvelle position face à une situation problème bien déterminée ; « un véritable refus d'apprentissage [...] se développer chez certains enfants par peur de devenir différents

des leurs ou au contraire pour affirmer leur opposition au milieu familial » (Maison-neuve, 2002, p. 73).

En effet, l'ensemble des chercheurs confirment qu'un conflit cognitif veut qu'un apprenant passe par une situation de contradiction, un déséquilibre inconstant qui se disparaît avec la résolution de la situation problème, « *le conflit cognitif traduit la contradiction entre une représentation et une nouvelle situation qui lui résiste. Il désigne le déséquilibre entre ce que l'on sait et ce que l'on constate* » (Minder, 1999, p. 173).

Avoir des compétences en littérature se traduit par le fait de multiplier les situations problèmes dans des contextes extrascolaires ; dans sa vie quotidienne, un apprenant mobilise ses connaissances assimilées à l'école pour en résoudre, alors que l'état psychique de ce conflit s'entame de façon consciente et volontaire de sa part jusqu'à ce que ça devienne des automatismes pour lui.

II.1.2.1.2. Intelligence

L'intelligence, un terme lancé par Jean Piaget dans ses travaux des théories d'apprentissage du cognitivisme au constructivisme, il enseigne que le développement cognitif était fait des stades successifs reliés plutôt à l'âge, il confirme qu'au cours de son développement intellectuel l'enfant passe par différents stades d'intelligence ; c'est à partir de douze ans, on consacre l'accès véritable à l'abstraction ; à cet âge, l'enfant est capable de raisonner sur un problème en posant des hypothèses a priori, selon Piaget, cette séquence est à la fois déterminée génétiquement et dépendante de l'activité du sujet sur son environnement.

Le groupe d'apprenants dans les classes est hétérogène, leurs motivations donnent naissance à une variété des apprenants forts, faibles, ou moyens. Mais aussi leurs intelligences en jouent un rôle important, ils n'ont pas les mêmes capacités d'établir des relations entre les choses. L'intelligence se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement, T. Geerlings, J. Peters, N. Lagerweij, R. Vandenberghe ont cité la définition suivante de l'intelligence : « *Certains psychologues la considèrent comme étant la faculté de s'adapter à des situations nouvelles, d'autres comme la capacité de résoudre des problèmes complexes et abstraits* » (1996, p. 94).

Dans une approche cognitive basée sur l'interaction sujet-environnement, l'apprentissage est une construction personnelle, l'apprenant doit être mis dans une situation réelle pour manipuler ses connaissances et faire sa propre construction, l'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissances, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Ainsi, les spécialistes nous ont éclairés :

- *Premièrement cette faculté n'est pas restreinte ; d'une part elle change avec le temps, d'autre part dans la diversité des situations problèmes : « la corrélation croissante entre l'intelligence et les performances scolaires est due à l'augmentation de la complexité des disciplines scolaires » (Geerligs, Peters, Lagerweij, & Vandenberghe, 1996, p. 100).*
- *Deuxièmement, certes elle a un impact important sur le processus d'apprentissage, mais elle n'est pas la seule condition de la réussite scolaire des apprenants – « l'intelligence n'est pas le seul facteur qui détermine le rendement scolaire. D'autres facteurs importants, souvent cités sont la motivation et le milieu familial » (Geerligs, Peters, Lagerweij, & Vandenberghe, 1996, p. 100).*

Dans l'apprentissage des compétences en littérature, l'intelligence d'un enfant se développe implicitement en lui faisant la lecture des corpus sélectionnés soigneusement pendant et avant sa scolarisation ; même s'il ne sait pas encore les signes linguistiques de la langue cible, ni le mécanisme de déchiffrement d'un texte, en lui faisant entendre des histoires et des contes est certainement susceptible d'éveiller et de développer son intelligence.

« L'accès à des textes longs se fait par la médiation de l'adulte. Il est, de ce point de vue, tout à fait souhaitable que le maître explique aux parents l'intérêt qu'il y a de lire et de relire, à leurs enfants, ces histoires qui touchent leur intelligence et leur sensibilité plutôt que de se focaliser sur l'étude des savoir-faire techniques (déchiffrement) » (Maisonneuve, 2002, pp. 72-73).

II.1.2.1.3. Mémoire

Lors d'un processus d'apprentissage, un oubli des acquis vus est susceptible d'accompagner la scolarisation d'un apprenant, il s'agit d'un phénomène naturel, néanmoins une constante multiplication des situations problèmes et de consolidation est nécessaire pour le développement des compétences de mémorisation, C'est une réalité biologique, qui peut avoir des causes multiples, elles peuvent être volontaire ou involontaire.

L'apprentissage est lié à la mémoire dans la mesure où on se sert de l'expérience antérieure pour la combiner avec les informations nouvelles que l'on reçoit de l'environnement. *« Prendre en compte ce que l'on sait des processus mnémoniques permet de pouvoir mettre en place des tâches visant à favoriser et consolider la mémorisation » (Françoise & Combes, 2005, p. 51).* Généralement la mémoire est vue dans deux types, court et long terme :

« À court terme ou mémoire de travail, de capacité limitée, ne comportant pas de contenus propres et accessibles à l'observation et au contrôle conscient ; à long terme, à la capacité illimitée, comportant des contenus propres à chaque individu, siège de processus rapides et automatiques, inaccessible à l'observation ou au contrôle conscient » (Françoise & Combes, 2005, p. 50).

La mémoire qui fait l'objet d'enseignement et d'apprentissage est la mémoire à long terme, pour rendre les connaissances déclaratives en connaissances procédurales, une interaction entre les anciennes et les nouvelles connaissances est effectuée quand il y'a une mémorisation en bon fonctionnement, c'est la mémoire des habilités motrices et cognitives dont on sait qu'on sait, elle est procédurale et implicite ;

« de manière générale, la question de la mémoire dans les traditions culturelles (religieuses en particulier) établit des partages toujours mouvants entre oral et écrit. Alors que les cultures orales font l'expression de mémoires partielles et instables, "ce sont les sociétés de l'écrit qui font proliférer les moyens mnémotechniques, non seulement verbaux, mais aussi spéciaux, comme ceux analysés par Frances Yates [...] La spécificité de l'écriture est la transmission de mémoire verbatim, la récitation mot à mot ; c'est le sens à accorder à cette remarque de Goody (2007, p. 43) : "Il est intéressant de noter l'importance de la copie et peut-être aussi de la récitation, c'est-à-dire de l'intériorisation de textes écrits sous une forme précise" (c'est moi qui souligne)» (Chiss, 2012, pp. 228-229).

Selon J.-D. Vincent, neuroendocrinologue, la mémoire est vu dans le temps, c'est un processus dynamique, en constante évolution. On se sert aux mécanismes et techniques de consolidation pour aider des apprenants en difficultés de mémorisation, à savoir la schématisation, le résumé, des exercices ludiques, etc., ainsi, un apprenant possédant cette compétence, elle peut se disparaître si on ne lui procure pas les activités adéquates ;

« la mémoire à long terme (MLT) sera améliorée par des pauses, des réactivations à des moments favorables, les redondances, plusieurs points de vue, un environnement agréable, mais entravée par les répétitions identiques, l'anxiété, le stress, un environnement menaçant » (Françoise & Combes, 2005, p. 51).

II.1.2.2. Apport psychologique

II.1.2.2.1. Besoins d'apprenants

Tout apprentissage est basé sur une analyse diagnostic en termes de besoins du public visé au cours de l'élaboration de l'input, du manuel scolaire, de la leçon et de toute activité déroulée en classe. Ainsi un apprenant avant qu'il soit scolarisé est un enfant qui a toute sorte de besoins selon la pyramide d'Abraham Maslow, des besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenances et d'amour, d'estime, et besoins d'accomplissement de soi.

Quant aux besoins d'un scolarisé, Corinne Ardois a contribué avec une liste de besoins qui ont trait à l'identité, aux attitudes, aux émotions et au sentiment de maîtrise personnelle de l'apprenant au sein de l'environnement d'apprentissage positif ;

« Ce que souhaitent les apprenants :

L'acceptation, la valorisation et le respect de leur identité scolaire et extrascolaire, de leurs centres d'intérêt individuels, sentiments, idées, mais aussi de leur vie familiale, de leur culture, etc. Un sentiment d'appartenance (se sentir relié aux autres élèves). La liberté de choisir, le partage du pouvoir et l'implication réelle dans la conduite de la classe. La responsabilité individuelle, l'autonomie et l'indépendance. Des relations personnelles positives avec les enseignants. Un travail scolaire pertinent et stimulant. La confiance dans leur aptitude à comprendre et apprendre. Un engagement actif et une implication plutôt que l'ennui. Un travail créatif. L'accomplissement d'objectifs individuels. Un apprentissage divertissant. De nombreuses opportunités d'exercer leur maîtrise. La reconnaissance de l'effort et de la réussite. La confiance. La diversité des situations d'apprentissage. L'alternance des situations de travail en groupe et de travail individuel. Un sentiment de sécurité, ne pas risquer d'être moqué ou ridiculisé. La compréhension des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes. Un programme « humanisé » qui relie ce que l'on apprend à la vie extérieure. Des règles et procédures claires, une structure de classe qui fait que les attentes concernant l'apprentissage et le comportement sont explicites. Un feed-back détaillé et précis. Une aide supplémentaire des enseignants lorsque c'est nécessaire. Une compétition moins vive au sein de la classe. Des attentes exigeantes mais justes des enseignants. L'égalité de traitement des élèves par l'enseignant » (pp. 23-24).

Au cours de ces dernières décennies, pour s'échapper de toute lourdeur supposée en classe, de l'ennui et de la passivité, à l'instar des propositions des spécialistes et didacticiens, chaque enseignant essaie de plus en plus d'adapter ses démarches pédagogiques aux besoins de ses apprenants : sous le générique de « *pédagogie différenciée* », « *la différenciation de l'enseignement, [...] s'attaque à ce mécanisme, tente de le neutraliser par une forme de "discrimination positive" plus ou moins efficace* » (Maisonneuve, 2002, pp. 243-244).

Des orientations théoriques sous-jacentes, et de nouvelles tendances pédagogiques, comme l'approche par compétence, et toutes interventions didactiques adoptent toujours les principes de cette pédagogie, la recherche des solutions aux problèmes posés par l'hétérogénéité des classes et à celui des différents niveaux des apprenants répond corolairement aux différents besoins imposés.

En apprentissage des compétences en littératie, ça se traduit aux différents niveaux d'apprenants en lecture et en production écrite – des niveaux de littératie –, à la faveur de la pédagogie différenciée on tente d'élever les taux de réussite et de mener une majorité à la maîtrise de cette compétence ;

« une pédagogie différenciée. Dès le début, nous prenons en compte la diversité des acquis des enfants en lecture-écriture. Mais cette attention accordée aux différences n'a de sens que s'il s'agit de produire de la ressemblance et de l'égalité, c'est-à-dire de la réussite en lecture pour tous » (Maisonneuve, 2002, p. 248).

II.1.2.2.2. Motivation

Avec une préparation physique de la classe, il est admis aujourd'hui que la réussite scolaire est tributaire de la motivation des apprenants, à leurs engagements actifs dans des aventures cognitives stimulantes ; à côté de pouvoir et vouloir, être motivé est un facteur incontournable de tout apprentissage. V. Houdart-Merot l'a confirmé : « *La motivation est bien l'une des clés de la réussite scolaire et toute réflexion sur l'acte d'apprendre doit en tenir compte* » (1992, p. 16).

Dans une approche historique, par opposition à la théorie béhavioriste, les psychologues cognitivistes insistent sur l'engagement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, par conséquent du processus motivationnel. Pour eux, la motivation fait partie du système métacognitif de l'élève, dans ce cas, ils ont proposé la définition suivante d'une motivation dans un contexte scolaire : « *La motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche* » (Vianin, 2007, p. 24).

Ainsi, les constructivistes -toujours en rupture avec les béhavioristes- ont souligné de l'importance capitale du rôle actif de l'apprenant dans le processus d'apprentissage et de sa motivation, pour eux, l'apprenant construit lui-même son savoir et son savoir-faire, « *qu'il n'y a transmission que quand un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage, quand se tisse un lien, même fragile, entre un sujet qui peut apprendre et un sujet qui veut enseigner* » (Vianin, 2007, p. 22).

La motivation devrait être omniprésente en classe, comme toute tendance affective, c'est un facteur susceptible d'orienter et de soutenir l'apprenant pour atteindre l'objectif de son apprentissage, lors de l'exécution de ce processus, ce sentiment se manifeste en action et en réaction : « *Un sujet en situation agit sur un état de choses perçu (ou situation actuelle) en vue d'un état de choses conçu (ou but) qui se réalise plus ou moins dans un effet atteint (ou résultat)* » (Vianin, 2007, p. 24).

Les apprenants motivés du cycle moyen peuvent participer pleinement à des activités riches et dynamiques en littérature qui font partie intégrante de la vie quotidienne dans la classe. En production écrite, d'après Yves Reuter amener un apprenant à être motivé envers la pratique de cette activité, il est important que l'enseignant leur montre l'utilité de l'écriture et des écrits, il s'agit de leur sécuriser en leur faisant comprendre qu'ils sont capables, et tout est mis en œuvre pour les aider à se mettre plus facilement à écrire (Reuter, 2002, p. 101).

« Portant, nombre d'enquêtes et d'analyses montrent que l'utilité de l'écriture et des écrits est très inégalement construite chez les apprenants. Pour certains, il s'agit d'une évidence : ils "baignent" dans un milieu qui maîtrise l'écriture et la pratique constamment avec des formes et des usages très diversifiés [...]. D'autres, en revanche, c'est loin d'être une évidence : leur milieu ne pratique

l'écrit que de façon restreinte et dans la tension avec des représentations et des discours d'accompagnement souvent contradictoires » (Reuter, 2002, p. 99).

Ainsi, les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation, pour avoir des compétences en lecture, motiver un apprenant est lié obligatoirement au choix de corpus, « *les élèves sont motivés à apprendre lorsqu'ils sont exposés à des textes intéressants et expressifs qui traitent des sujets qui les préoccupent* » (Vianin, 2007, p. 22).

Dans l'apprentissage des compétences en littératie en langue étrangère, on parle d'une motivation cognitive qui traduit le désir d'un apprenant de savoir, et des fois dynamiques comme par exemple avoir des récompenses et d'une motivation intégrative qui veut qu'un apprenant souligne des objectifs beaucoup plus culturels,

« l'intérêt pour la langue reflète l'attrait pour la culture cible et de désir d'être intégré comme appartenant à cette culture et/ ou instrumentale, dans ce cas la langue est perçue comme un outil de promotion sociale et professionnelle » (Françoise & Combes, 2005, p. 48).

En quatrième année moyenne, on souligne une dominance d'une motivation cognitive et dynamique au détriment d'une motivation intégrative, raison pour laquelle nous avons abordé l'apprentissage des compétences en littératie en termes de savoir et savoirs faire en langue cible en tant qu'un moyen et code de communication.

II.1.3. À la découverte du savoir

La pratique du FLE se veut une pratique active et dynamique. Un apprenant – personne par excellence noyau en situation d'enseignement / apprentissage – joue un rôle actif ; en interaction avec son environnement et sous la tutelle de son enseignant, il participe activement en toutes activités exécutées en classe, il construit lui-même son savoir et savoir-faire.

En apprentissage des compétences en littératie, il prend plusieurs postures qui se différencient entre oral et écrit. Ainsi, pour Masny, Lajoie et Pelletier, « *la littératie est cet ensemble de connaissances, d'habiletés, d'attitudes, de valeurs et de comportements reliés aux compétences langagières* » (Hébert & Lipine, 2013, p. 36).

II.1.3.1. Récepteur / producteur

Tout apprentissage d'une langue – maternelle ou étrangère – se base sur :

- *Premièrement la réception ; pour comprendre, assimiler et pratiquer,*
- *Deuxièmement la production ; pour s'exprimer et communiquer en oral ou à l'écrit.*

Pour expliciter le déroulement de ces activités, Widdowson a proposé un tableau qui prend en compte la différence entre usage et emploi de la langue ; il a distingué entre : **parler de converser** ; et **écouter d'entendre** – parler et entendre correspondraient à l'usage et converser et écouter correspondraient à l'emploi. Il écrit à ce sujet :

« Si nous considérons le mode, la façon dont le système de la langue est actualisé en emploi dans les actes de communication, nous pouvons distinguer un mode écrit dans lequel l'interprétation s'exprime en production – c'est écrire –, ou est menée du point de vue de la réception – c'est lire – et un mode oral avec actualisation en production – dire – et en réception – écouter » (Tardieu, 2008, p. 22).

II.1.3.1.1. Capacités de l'oral

Tableau 1 : Les capacités de l'oral [Claire TARDIEU, *La didactique des langues en 4 mots-clés communication, culture, méthodologie, évaluation*, pp. 23-24]

	Production – Réception		
Oral / visuel	CONVERSER		Emploi
	Dire	Écouter	
Oral	Parler	Entendre	Usage

II.1.3.1.2. Capacités de l'écrit

Tableau 2 : Les capacités de l'écrit [Claire TARDIEU, *La didactique des langues en 4 mots-clés communication, culture, méthodologie, évaluation*, pp. 23-24]

Production	Réception	
INTERPRÉTER		Emploi
Écrire	Lire	
Composer	Comprendre	Usage

Suivant le *Modèle des quatre ressources* (Freebody & Luke, en 1990), les quatre rôles de l'élève en activité de littérature sont les suivants : **utilisateur de texte, décodeur /encodeur, analyste de texte** et **créateur de sens**. Nous avons abordé ces quatre rôles dans les deux points : *postures apprenantes en lecture*, et *postures apprenantes en production écrite*.

II.1.3.2. Postures apprenantes en lecture

En apprentissage des compétences en littérature, le texte est un dispositif noyau, en FLE, les données de base des domaines de la grammaire sont indispensables pour un accès à la lecture d'un texte, mais on lit aussi un texte pour apprendre la langue. L'intention du texte et le destinataire servent à déterminer la structure, le ton, le degré de formalité et l'ordre des composantes, l'apprenant utilise cette connaissance pour lire, écrire et communiquer grâce au dégagement du sens véhiculé de texte. *« Lors de son apprentissage de la lecture, l'enfant doit, dès le début, considérer la construction du sens comme le but essentiel de sa démarche »* (Maisonneuve, 2002, p. 28).

C'est en somme, avec tous les processus déroulés lors de la prise en contact avec un texte oral ou écrit, un rôle d'utilisateur d'un texte qu'on accorde à un apprenant. Dans un plan parcellaire, il est admis que lire c'est déchiffrer un texte en premier lieu, un apprenant prend la posture de décodeur et d'encodeur ; il reconnaît et utilise les caractéristiques et structures de textes, notamment les graphèmes, les phonèmes, l'orthographe, les conventions, la structure de la phrase, l'organisation du texte et d'autres supports pour lire un texte en termes de déchiffrement.

Dans un deuxième lieu, lire c'est construire un sens, dont l'apprenant est appelé de prendre la posture d'analyste d'un texte pour en faire sortir l'idée générale et les idées secondaires, il comprend que les textes correspondent à des avis et points de vue qui peuvent être critiqués et modifiés et aussi que d'autres avis ou points de vue ne sont pas exprimés. M. Gérard, S. Jourden a résumé ces postures, il a écrit :

*« Un enfant lecteur doit être à la fois celui qui est :
– explorateur de sens, c'est-à-dire celui qui comprend, qui réagit, qui critique, qui ne se contente pas de déchiffrer ;
– utilisateur d'un code, c'est-à-dire celui qui maîtrise le code de l'écrit, ses graphismes, ses différentes typographies ; donc celui qui comprend et qui décode [ce sont les auteurs qui soulignent] »* (Maisonneuve, 2002, p. 33).

II.1.3.3. Postures apprenantes en production écrite

L'apprenant utilise ses connaissances et ses expériences antérieures pour construire le sens par la lecture, l'écriture et la parole. Avant de pouvoir écrire pour s'exprimer, pour communiquer – à l'oral ou à l'écrit – avec un destinataire, l'apprenant qui rédige en langue étrangère, bien qu'il sache déjà le faire dans sa langue maternelle, il apprend souvent à écrire, à tracer les formes graphiques qui correspondent aux sons qu'il entend qu'il discrimine dans sa langue maternelle ou étrangère. *« Un bon texte est donc une interaction entre un document, un scripteur ... et un lecteur »* (Cornaire & Raymond, 1999, p. 38).

C'est un apprenant scripteur qui transcrit ce qu'il pense en une forme écrite à la faveur de la mobilisation de ses savoirs et savoir-faire en production écrite. C'est au cours de cette activité de transcription de l'oral que les éléments

morphosyntaxiques et orthographiques nécessaires se structureront à la production écrite future (Tagliante, 2000, p. 137). Par exemple dans le cas des étudiants qui écrivent en langue seconde ont tendance de rester près de la surface de leur écrit et de se concentrer sur les erreurs au niveau phrastique (Shirley, 1999, p. 117).

Les apprenants débutants scripteurs en langue seconde essayent de limiter souvent les risques linguistiques possibles au cours de leur écrit ; ces stratégies générales résument les caractéristiques suivantes :

« – exploitation maximale d'éléments fournis dans la consigne même d'un travail ou suggérés lors du travail préparatoire

– "Citation" qui porte sur des morceaux de phrases ou des phrases entières, passage de tout autre style créé par l'étudiant, le tout frappant par son caractère hétéroclite)

– passages qui restent visiblement en dehors de la ligne thématique et/ ou argumentative,

– recours à des procédés qui frappent par leur caractère artificiel afin de rendre plus acceptables des éléments peu pertinents » (Buridant, Bunjewat, & Pellat, 1994, p. 186).

Rosier constate que les apprenants se mettent à écrire en français langue maternelle par le biais d'imitation des modèles proposés, il prend une posture d'imitateur :

« Au collège le processus d'acculturation à l'écrit commence par la rédaction, la lettre, la description sur base de modèles canoniques qu'il convient d'imiter, (les portraits de la Bruyère). Au lycée paradoxalement, l'apprenant lit des textes mais doit en produire d'autres (la dissertation), ce qui problématise le phénomène d'imprégnation » (Rosier, 2002, pp. 29-30).

Tandis que les comportements des scripteurs se diffèrent de l'un à l'autre tout dépend de leurs traditions culturelles ; Zamel a eu une autre expérience avec un groupe d'étudiant qui ont fait la rédaction d'un texte en langue étrangère, il a remarqué que dans ce même groupe, les scripteurs prennent des démarches différentes pour un même exercice de production écrite ; « quelques étudiants ont noté plusieurs idées alors que d'autres ont fait des diagrammes pour les aider à distinguer les idées principales des idées secondaires » (Cornaire & Raymond, 1999, p. 58).

Un apprenant est aussi un créateur de sens, il utilise ses connaissances et ses expériences antérieures pour construire le sens. La compétence de la production écrite ou orale au cycle moyen ne se limite pas à la production de quatre ou cinq phrases, elle se développe pour que l'apprenant doive mobiliser toutes ses connaissances pour établir des relations logiques entre ces phrases, et rédiger un paragraphe cohérent, « il s'agit d'entraînement à l'expression écrite par le biais d'une familiarisation progressive avec les types d'écrit – entraînement à la rédaction collective puis individuelle de textes » (Davin-Chnane).

Jean-Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter ont cité l'exemple suivant, un apprenant doit :

- « – combiner ses phrases par coordination ou par juxtaposition (*la pendule marque les heures et une sonnerie les annonces*) ;
- enrichir son idée à l'aide d'une phrase complexe (*quand la pendule marche, on entend son tic-tac*) ;
- passer des phrases uniquement déclaratives à d'autres modalités phrastiques (*négative et interrogative*) ;
- effectuer des manipulations phrastiques (*déplacement par inversion et condensation de phrases expansées*) ;
- réussir à écrire un paragraphe » (Chiss, David, & Reuter, *Didactique du français*, 2005, p. 153).

II.2. Quelles difficultés d'apprentissage pour un apprenant de la quatrième année moyenne ?

L'enseignement des langues étrangères en Algérie et, plus particulièrement du français, se trouve en nette inadéquation avec la réalité sociolinguistique du pays et avec les aptitudes et les capacités linguistiques des apprenants. De ce fait, une nécessité de revenir sur la notion de difficultés d'apprentissage pour la mise en œuvre pratique de la littérature de jeunesse dans un contexte bien particulier ; des élèves en difficulté dans l'apprentissage de FLE.

« La lecture des Instructions officielles n'a permis de relever, à aucun moment et de manière concrète, une méthodologie visant à faire acquérir une compétence de communication, c'est-à-dire à permettre à l'apprenant à avoir une capacité de réussir tous les échanges langagiers qu'il pourra produire dans un contexte socioculturel spécifique. En d'autres termes, d'être capable d'interpréter et ou de construire un discours dans n'importe quelle circonstance » (Queffelec, Deradji, Debov, Smaali-Dekdouk, & Cherrad-Benchefra, p. 90).

Ledit témoignage appuie les perpétuelles proclamations pour des apprenants en difficultés, pour un apprenant en quatrième année moyenne, censé être capable de construire des petits passages écrits ou oraux dans des différentes circonstances, leurs productions restent trop limités, et s'inscrivent dans une pratique beaucoup plus syntaxique, ils visent la construction des phrases en respectant la distribution grammaticale des éléments de la langue, alors qu'elles sont pauvres sur un plan sémantique, et leurs capacités de différencier les situations de communication. De ce fait, nous avons posé la question suivante :

— *Quelles sont les difficultés rencontrées en situation d'apprentissage de FLE ?*

Toute situation d'apprentissage remet en question l'apprenant, c'est un obstacle momentané, qui crée chez lui un conflit entre ce qu'est et ce qu'il va devenir après la résolution de cette situation problème. Michel Minder met en avant qu'en réalité,

ce conflit est d'ordre cognitif et sociocognitif, selon lui, ce sont intimement liés dont l'un est intrapersonnel, l'autre est interpersonnel.

Suivant cette classification de Minder nous avons abordé la question de difficulté en deux volets : un premier est considéré en points, premièrement des difficultés relatives à l'apprenant, nous les avons vues dans deux approches ; une approche socio-cognitif pour revenir à la définition de la classification des difficultés, et une approche psychologique de l'âge adolescent qui pose problème pour chaque apprenant du à ce passage d'âge enfant à l'âge d'adulte, deuxièmement des difficultés qui sont issues de l'environnement de l'apprenant. Le deuxième volet de cette partie concerne une approche pratique des compétences en littératie, il s'agit d'une méta-cognitive pour définir des difficultés en lecture, en production écrite et en fin des difficultés en apprentissage des compétences en littératie en FLE.

II.2.1. Qu'est-ce qu'une difficulté d'apprentissage ?

II.2.1.1. Définition

L'échec de la résolution d'une situation problème n'est pas un facteur suffisant pour juger qu'un apprenant est en difficulté, le contenu d'un exercice qu'on lui soumet y joue aussi ; si la consigne de l'activité demande de mobiliser des savoirs non pas encore vu, l'apprenant sera incapable de résoudre cette situation problème même à l'aide d'un adulte, son enseignant, l'un de ses parents ou autre.

Les enseignants doivent faire de l'étayage auprès de chaque apprenant pour favoriser l'apprentissage juste au-delà du niveau et de la capacité de l'apprenant ; dans les années 1980 la théorie d'apprentissage de Vygotsky décrit ce niveau de développement actuel de chaque élève comme étant ce que l'élève connaît et peut faire de façon autonome, c'est une zone proximale de développement.

« La notion d'étayage est liée intimement à celle de zone proximale de développement, puisqu'elle englobe toutes les formes d'aide et d'assistance qui permettent à un élève de résoudre un problème qui se serait précisément avéré insoluble sans cette aide. Le maître agit tant qu'expert pour recentrer la tâche et en simplifier le contexte. Il gère les "événements d'apprentissage" (Gagné, 1985) : attention, attente, mobilisation d'informations, etc. » (Minder, 1999, p. 176).

Une difficulté d'apprentissage s'inscrit dans un niveau de développement actuel ; les situations problèmes soumises à résoudre doivent être réfléchies de sorte que les nouveaux apprentissages à mobiliser se situent dans la zone de développement actuel de chaque apprenant. Lors de l'apprentissage des compétences en littératie, engendrer un processus d'étayage en faisant la démonstration de stratégies efficaces de lecture, d'écriture et de communication orale et écrite, redéfinit une nouvelle zone proximale, puis l'enseignant encadre et oriente les apprenants jusqu'au

moment où ceux-ci mettent en pratique, de façon autonome, les nouveaux savoirs. Une difficulté se définit pour un apprenant qui n'arrive pas à être autonome dans la mobilisation des nouveaux apprentissages.

« Les réponses différentes, que les deux soient fausses ou que l'une soit fausse et l'autre bonne, provoque un double déséquilibre : déséquilibre inter-individuel entre deux sujets que leurs réponses opposent ; déséquilibre intra-individuel, du fait de la prise de conscience d'une autre réponse invitant à douter de sa propre réponse » (Gilly, 1995 ; Minder, 1999, p. 174).

Parler d'une difficulté d'apprentissage nécessite de comprendre intégralement cette opération d'apprentissage et d'éducation. Les spécialistes ont considéré qu'éduquer ou instruire c'est une modification de comportement de l'apprenant, les difficultés font une partie intégrante de cette modification ; comme situations problèmes qui lui sont soumis pour mobiliser ses compétences et ses savoirs, ou comme absence de certains moyens, techniques et savoirs qui lui manquent pour résoudre ces situations problèmes pour des apprenants en difficultés. Michel Minder a proposé une explication à ce comportement :

« Le comportement présente donc un aspect observable (le nouveau mot appris et prononcé, le jeu de construction maintenant réussi facilement), et un aspect mental (un nouveau concept linguistique, une nouvelle stratégie géométrique réutilisable) » (Minder, 1999, p. 07).

En effet, la classification de difficultés est historiquement élaborée, c'est par les différentes considérations du changement d'un comportement de l'apprenant dans les théories et modèles d'apprentissage. Par exemple, selon les behavioristes, créé en 1913 par Watson, une difficulté est liée à l'absence ou le mauvais stimulus pour provoquer un changement aux niveaux des comportements observables d'une maîtrise d'une connaissance ; associer par conditionnement une récompense à une réponse spécifique.

Selon le cognitivisme, qui s'est opposée, dans les années 1950, au behaviorisme, une difficulté est liée à un changement du comportement beaucoup plus mental, l'information présentée soit mal structurée, et mal hiérarchie, l'apprenant n'arrive pas à traiter et emmagasiner la nouvelle information de façon organisée.

Alors que, le constructivisme, la théorie développée par Piaget dans les années 1923, l'apprenant – par son action propre – fait la construction de ses connaissances, chaque difficulté est liée forcément à la psychologie de l'apprenant, et ses capacités de gérer des changements conceptuels pour sortir du conflit cognitif et résoudre la situation problème.

Depuis les années 1978, selon le socio constructivisme, les difficultés sont issues d'un domaine psychologique mais aussi beaucoup plus social, dans la zone proximale

d'apprentissage – terme lancé par Vygotski – face à un obstacle dans une situation problème, l'apprenant n'arrive pas à confronter ses connaissances avec autrui pour résoudre des conflits sociocognitifs.

« Résoudre un problème, c'est lever un obstacle pour arriver au but fixé, c'est établir le lien entre une situation initiale et une situation finale (Jonnaert, 1993). Cette production de représentations nouvelles est la base de l'activité mentale de résolution d'un problème. Elle met en action la "mémoire de travail" qui combine les informations, associe les données avec des règles, des connaissances antérieures » (Minder, 1999, p. 175).

Dans le tableau ci-dessous Minder a fait une contribution de classification des difficultés d'apprentissage en deux colonnes, des difficultés liées à un changement de comportement d'un aspect mental ; des difficultés dites structurales, et d'autres liées au changement d'un comportement observables liées à la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire, dites des difficultés procédurales :

Tableau 3 : Caractéristique des difficultés individuelles : les composantes structurale et procédurale (Perradeau, 2006, p. 113).

DIFFICULTÉS STRUCTURALES	DIFFICULTÉS PROCÉDURALES
Ces difficultés sont liées à l'absence ou à la mauvaise élaboration des mécanismes structuraux de la pensée	Ces difficultés sont d'ordre fonctionnel, lorsque le sujet utilise un procédé inadapté ou une stratégie incomplète.
Les structures se caractérisent par leur cohérence et leur dimension universelle. Les structures permettent la constitution de schèmes.	Les procédures se caractérisent par leur diversité et leur adaptabilité. Les procédures sont la partie « expressive » des schèmes mobilisés pour une classe de tâches.
Les structures sont de deux ordres : – les opérations logiques de la pensée (classer, ranger, comparer, inclure, mettre en correspondance...) ; – les opérations infralogiques, liées à la représentation, par le sujet, de l'espace (droite/gauche, dessus/ dessous...) et du temps (avant/après, hier/demain...).	Cette catégorie de difficultés se rencontre lors d'un apprentissage nouveau quand l'élève doit quitter les représentations anciennes pour en construire de nouvelles. Cette phase, si elle est mal négociée, peut ancrer l'élève dans des procédés anciens qu'il pense efficaces en toutes circonstances.

D'ailleurs, les difficultés d'apprentissage relèvent de l'impact de divers facteurs tels que : l'aspect affectif ; manques de motivation et d'intérêt qui désengage, l'anxiété de performance qui paralyse ou la situation socio-économique et familiale qui ne favorise pas l'apprentissage, un autre aspect pédagogique ; qui propose des méthodes de travail ou des stratégies d'études qui ne sont pas efficaces, ou de fréquents

changement d'école qui demandent beaucoup d'adaptation, un aspect cognitif, difficulté d'attention qui empêchent la mémorisation, des troubles de langage qui affectent ses habiletés de lecture et d'écriture.

II.2.1.2. Difficultés relatives à l'apprenant

Un apprenant est un être en devenir, une volonté de changement de son comportement est prise en charge par la tutelle concernée, scolaire, sociale et familiale, tandis qu'un apprenant doit en être conscient, et participer activement à ce changement ; il ne sait pas lire, mais il le saura ; il ne sait pas écrire ni calculer, mais il le pourra, c'est donc faire passer d'un état A à un état À (Minder, 1999, p. 08). Tant de facteurs relatifs à l'apprenant interviennent lors de ce changement, entre autres nous citons les plus marqués dans un contexte scolaire : la motivation intrinsèque de l'apprenant, son intelligence, les nuances des préoccupations et attentes qu'existent entre sexe garçon et fille.

La motivation dans un contexte scolaire concerne les facteurs qui incitent l'apprenant à apprendre, c'est l'une des clés de la réussite d'assimilation des compétence dans toutes matières, tandis que son absence peut engendrer un blocage qui mène l'apprenant à un échec, ce dernier est vu comme étant un apprenant en difficulté qui trouve son origine d'une faible ou absence totale de la motivation , « *la motivation est bien l'une des clés de la réussite scolaire et toute réflexion sur l'acte d'apprendre doit en tenir compte* » (Houdart-Merot, 1992, p. 16).

Nous parlons d'une motivation intrinsèque quand les facteurs qui incitent l'apprenant sont intrinsèquement dégagés: c'est apprendre pour apprendre ; c'est-à-dire pour une satisfaction dans l'apprentissage, ou un défi aux problèmes... nous pensons qu'une motivation intrinsèque est souvent d'une présence faible chez les apprenants en apprentissage des compétences en littératie en FLE au moins pour deux causes: elle est lié à un talent développé chez un apprenant depuis son enfance, ce qui n'est pas le cas pour la majorité des apprenants, au bien il faut qu'il y'ait une formation intensive et spécifique en matière de FLE pour créer ce facteur chez l'apprenant,

« Les conceptions de l'apprenant ne correspondent pas uniquement à des images de la réalité ; elles lui servent de point d'ancrage pour s'approprier d'autres savoirs, car elles constituent les structures d'accueil qui permettent de fédérer de nouvelles informations » (Minder, 1999, p. 172).

En effet, un potentiel faible d'une motivation intrinsèque est une source psychologique incontournable des difficultés d'apprentissage des compétences en littératie en FLE. Yves Reuter met en avant deux tâches pour la créer chez les apprenants : d'une part, l'importance de sensibiliser et de montrer aux apprenants l'utilité de la lecture et de la production écrite pour créer chez eux l'envi d'apprendre, De l'autre

part, il s'agit de leurs sécuriser en leurs faisant comprendre qu'ils sont capables, et tout est mise en œuvre pour les aider à se mettre plus facilement à écrire :

« Portant, nombre d'enquêtes et d'analyses montrent que l'utilité de l'écriture et des écrits est très inégalement construite chez les apprenants. Pour certains, il s'agit d'une évidence : ils "baignent" dans un milieu qui maîtrise l'écriture et la pratique constamment avec des formes et des usages très diversifiés [...]. D'autres, en revanche, c'est loin d'être une évidence : leur milieu ne pratique l'écrit que de façon restreinte et dans la tension avec des représentations et des discours d'accompagnement souvent contradictoires » (Reuter, 2002, p. 99).

Quant à l'intelligence de l'apprenant, elle peut donner naissance à une variété des apprenants en classe, un groupe jugé fort, un groupe faible, et un autre moyen pour une compétence bien particulière, une difficulté d'apprentissage est considérée dans les deux groupes moyens et faibles des apprenants ; leur incapacité d'établir des relations entre les choses dont ils ont besoin pour mobiliser leurs acquis dans la résolution des problèmes, peut créer un obstacle pour être autonome.

Tant de tentatives ont contribué par des définitions de l'intelligence, entre autres nous citons la suivante :

« Certains psychologues la considèrent comme étant la faculté de s'adapter à des situations nouvelles, d'autres comme la capacité de résoudre des problèmes complexes et abstraits » (Geerligs, Peters, Lagerweij, & Vandenberghe, 1996, p. 94).

Ainsi, ils nous ont tiré au clair que : cette faculté n'est pas restreinte, d'une part elle change avec le temps, d'autre part elle change dans la diversité des situations problèmes : un apprenant en difficulté en apprentissage des compétences en littérature de FLE, il ne l'est pas forcément dans d'autre matière ; ainsi être autonome en compréhension de l'écrit et en compréhension de l'oral, ça ne le mène pas forcément à une autonomie lors de la pratique de la production écrite ; *« la corrélation croissante entre l'intelligence et les performances scolaires est due à l'augmentation de la complexité des disciplines scolaires » (Geerligs, Peters, Lagerweij, & Vandenberghe, 1996, p. 100).*

Par ailleurs, tant de recherches révèlent un lien significatif entre la construction de l'identité sexuelle des apprenants et leur réussite scolaire ; l'apprenant reproduit le comportement qui s'adapte avec son sexe. À ce propos, Marie-Claude Béliveau affirme que les filles réussissent mieux que les garçons, ce qui est dû aux facteurs sociaux et aux facteurs neurologiques liés à la constitution du cerveau qui ne fonctionne pas de la même façon chez un garçon que chez une fille.

Pour plus de précision, l'ensemble des recherches faites sur les processus cognitifs de traitement de l'information ont permis de dégager certaines caractéristiques qu'on peut observer fréquemment chez les garçons et les filles, qui ont des

retombées considérables sur leur apprentissage : une fille désire se faire aimer, et être valorisée par autrui, elle est tenace influencée par l'attitude des parents et des professeurs, elle valorise les études et se démotive moins facilement, quant à un garçon, il est actif et aime la compétition, il apprend mieux en agissant, car il a souvent d'autres activités que l'école pour se valoriser comme le sport il est moins influencé que la fille par les commentaires des enseignants, il est intéressé par la réussite scolaire lorsque celle-ci devient l'occasion d'un défi (Gragnon, p. 02).

Ceci dit montre que les garçons ont toujours besoins d'être convaincus et de savoir à quoi leur sert l'activité avant de s'y engager, et ils sont en difficulté beaucoup plus que filles. Pour amener les apprenants à la maîtrise de la compétence en littératie en FLE, il est à prendre en considération les caractères des filles qui sont naturellement différents de celles des garçons, en leurs proposant des thèmes qui font montrer leur motivation ; comme les écrits faits pour les adolescents qui racontent leurs préoccupations et intérêts garçon et fille.

II.2.1.3. Difficultés issues de l'environnement

Apprendre une langue étrangère éveille chez les apprenants des questions diverses de genres suivants :

- *Pourquoi faire apprendre cette langue ?*
- *Il s'agit d'une langue de quel pays ?*

Partant de ces idées, l'enseignement du français langue étrangère dans les institutions algériennes est perturbé par des représentations historiquement formées, l'Algérie était un pays colonisé par la France ; cela a instauré un comportement de refus de tout ce qui concerne le colonisateur, et surtout de ne pas donner valeur à sa langue. Ceci dit est considéré parmi les facteurs entravant de l'apprentissage de la langue française dans l'Algérie.

L'environnement dans toutes ses dimensions social, familial, spatio-temporel... est parmi les facteurs à considérer pour justifier la réussite ou l'échec scolaire des apprenants. Une motivation extrinsèque conditionne l'adaptation de l'apprenant, les conditions socio-économiques et culturelles entravant de l'apprentissage, mènent à l'oubli des connaissances véritablement acquises par les apprenants.

Les pratiques des apprenants dans la classe sont menées sur des apprentissages scolaires et d'autres extrascolaires ; Sylvie Plane a constaté que « *l'école demande aux élèves d'avoir acquis des pratiques d'écriture qu'elle ne leur enseigne pas nécessairement, probablement parce qu'elles sont considérées comme naturellement acquises* » (2004, pp. 115-116). Ainsi Yves Reuter ajoute :

« Dès qu'ils se penchent dans la rédaction, les apprenants se réfèrent à la société dans le sens où ils traitent une problématique d'après des principes religieuses

(de prohiber et de permettre), les traditions (des protocoles des fêtes), l'histoire de leur pays (colonisé, libre, la géographie, l'architecte...), le statut politique de leur communauté (les relations avec les autres pays...) » (Reuter, 2002, p. 65).

Un environnement défavorable est susceptible de dégager des difficultés entravant la maîtrise des compétences en littératie ; pour plus de précision, nous avons cité l'impact des facteurs d'environnement les plus marqués : le rôle de l'enseignant et de la famille, l'organisation de la classe, l'espace et le temps, la société, dans une situation problème, tous ces facteurs peuvent en jouer rôle afin que l'apprenant puisse sortir du conflit cognitif qu'il vit ; *« le conflit sociocognitif peut aussi surgir dans un enseignement plus traditionnel : conflit de représentations entre maître et élèves ; conflit général au sein de la classe, dans une structure frontale ouverte »* (Minder, 1999, p. 175).

La motivation de l'enseignant et la façon dont il perçoit la capacité d'apprendre de ses apprenants influence indirectement le processus d'apprentissage, il est susceptible de manifester celle des apprenants ; son enthousiasme suscite une recherche permanente des outils et des méthodes pédagogiques les plus adéquates et les plus adoptées aux apprenants, pour les inciter, les aident à surmonter leurs difficultés, et de développent chez eux des attitudes plus positives à l'égard de l'école. Sylvie Plane a confirmé : *« Les pratiques enseignantes d'écriture, les pratiques scolaires d'écriture, du travail et des moments d'écriture à l'école sont un fait social »* (2004, pp. 115-116).

Les pratiques négativement exercées de l'enseignant au cours de l'apprentissage des compétences en littératie peuvent être la source des difficultés déclarées chez les apprenants ; certains enseignants se comportent de la même façon envers les apprenants qu'ils jugent faibles et ceux qu'ils estimaient forts, tandis que certains d'autres donnent plus souvent l'occasion d'apprendre aux apprenants qu'ils estiment forts et tendent à imposer des règlements plus stricts à ceux qu'ils jugent faibles, par conséquent les apprenants qui sont jugés faibles ne font aucun effort pour apprendre, car ils savent que leur enseignant ne les interroge jamais et qu'il ne leur adresse la parole que pour les réprimander.

Selon Sylvie Plane les pratiques sont le résultat d'un fait social collectif de l'enseignement historiquement construit :

« Les pratiques des enseignants du travail et des moments d'écriture des élèves sont un fait social construit dans et par une histoire collective de l'enseignement, intériorisée par l'enseignant et à laquelle, il a donné sens (valeur) dans le cadre d'une expérience scolaire et professionnelle vécue dans différents milieux et groupes donnés » (Plane, 2004, p. 119).

Elle ajoute que :

« Les pratiques d'écriture en classe des enseignants sont organisées par des synthèses, des combinatoires, complexe de ces différents éléments touchant tout à la fois les disciplines, l'écriture, la conception de l'enseignement et des apprentissages, les avoirs d'expérience... » (2004, p. 120).

L'école est le lieu où les apprenants ont besoin des conditions spatio-temporelles qui leurs facilitent l'apprentissage, pour les amener à une maîtrise des compétences en littératie, il est important de mettre à leurs portés une bibliothèque, une classe avec une disposition des tables qui favorise le travail collectif, en groupe ou individuel, et un volume horaire suffisant pour accomplir les tâches demandées. Alain Picquenot, Monique Michel-Khayat et François Leblond estiment que ces conditions doivent être bonnes pour les mener à la réussite scolaire : *« Les jeunes, souvent majeurs dans le lycée, ont besoin de bonnes conditions de vie et de bonnes conditions de travail dans leur établissement »* (1996, p. 12).

Un manque d'équipement pédagogique en classe contribue à l'augmentation des taux de difficultés liées à l'apprentissage des compétences en littératie, l'enseignement des langues étrangères obéit à une organisation temporelle proposée par le système éducatif, elle est centrée sur des séances qui se déroulent en quelques minutes jusqu'à une heure.

Des apprenants en difficulté ont souvent besoin de prendre encore du temps pour la pratique et la mobilisation de leurs savoirs, en Algérie une activité de production écrite en quatrième année moyenne est déroulée en trois séances de 45 minutes pour chaque une, la préparation à l'écrit, la production écrite et le compte rendu : Yves Reuter montre qu'on peut dilater le temps pour rattrapé le manque constaté chez quelques apprenants : *« Lorsqu'on s'aperçoit que les élèves n'ont pas intégré ou accepté cela et que le temps qu'on n'a pas voulu "perdre" fait constamment retour comme un obstacle »* (2002, p. 99).

La participation du père comme de la mère dans la vie scolaire des apprenants est importante: aider aux devoirs et aux leçons, conversation sur leurs journées scolaires, participation aux activités de l'école, suivi leurs études... en effet dans les familles où le père intervient quotidiennement ou plus régulièrement, on remarque chez l'apprenant une motivation beaucoup plus importante pour apprendre et un plus grand plaisir à aller à l'école, alors que ceux qui leur manque la présence de la famille dans la vie scolaire sont beaucoup plus en difficulté.

Boudrien et Passeron indiquent, notamment, que les attitudes des familles socialement défavorisées diffèrent de celles des familles socialement favorisées. Ainsi, dans un milieu familial défavorisé, l'apprenant est censé être orienté vers une filière qui, elle-même, doit conduire à un emploi, alors que dans les milieux favorisés, on gratifie matériellement (argent, voyage...). Il est essentiel de mentionner aux parents

l'importance de se tenir au courant de la vie scolaire de l'enfant et de son évolution au fil des années, d'encourager l'effort, de valoriser les réussites, de discuter les moyens d'apprentissage..., pour être comme étant un facteur efficace de motivation pour leurs enfants.

Ainsi T. Geerligs, J. Peters, N. Lagerweij, R. Vandenberghe ont identifié deux sortes de facteurs culturels et familiaux qui sont susceptibles d'exercer une influence sur les prestations scolaires. Ils ont distingué entre des facteurs spécifiques et d'autres généraux :

« 1) les facteurs culturels familiaux spécifiques : les facteurs pédagogiques et motivationnels qui touchent directement l'enseignement et 2) les facteurs culturels familiaux généraux : tous les facteurs qui ne concernent pas directement l'enseignement, mais qui déterminent indirectement le choix de l'école et le succès scolaire » (1996, p. 204).

D'autre intervention de la société peut mener à la maîtrise des compétence en littératie ; exercer les savoirs acquis en oral et en écrit en dehors de la classe, par les apprenants ou ses proches contribuent à manifester son utilité, mais nous remarquons qu'à Ouargla c'est rare de voir les parents, les amis et les voisins écrivent, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère ; car -dans la société- écrire est, souvent jugé, dépendant aux personnes douées, peu importe qu'ils sont scolarisé ou non. Yves Reuter a montré que *« l'écriture est une pratique sociale [...] par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structure, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit »* (Reuter, 2002, p. 58).

II.2.2. Difficultés d'apprentissage des compétences en littératie

II.2.2.1. Difficultés en lecture

Parler des difficultés en lecture chez un apprenant de la quatrième année moyenne nécessite de revenir aux questions qu'est ce que lire ? Et quoi lire ? Le rôle d'un apprenant pour en faire atteindre l'objectif de cette activité. En effet, lire en langue étrangère accorde à l'apprenant double tâches, il utilise la lecture pour apprendre la langue ; il s'agit d'apprendre à lire et de lire pour apprendre, autrement dit, il lui faut un certains savoir et savoirs faire qu'il mobilise pour pouvoir faire un accès à la lecture, lors de la pratique de cette activité il reconstitue ce savoir et savoirs faire par l'addition de nouvelles connaissances qu'il tire au clair du texte lu.

De ce fait, une difficulté de lecture s'inscrit généralement dans ce processus de mobilisation des connaissances pour en reconstituer de nouvelles connaissances de la compréhension de l'écrit ; pour amener les apprenants à une maîtrise des compétences en lecture, ils ont à exploiter leurs apprentissages avec une certaine liberté

dans leurs choix, c'est un fait comme la circulation entre les acquis vu pour en tirer les nécessaires.

« Retenons grosso modo qu'en matière de la pédagogie de la lecture de la LE, la théorie du monde qu'on a dans la tête suggère non seulement de pouvoir structurer et catégoriser les connaissances nouvelles, mais aussi et surtout de s'appuyer sur les connaissances antérieures des apprenants pour l'acquisition de connaissances nouvelles. Cela suppose également pour l'enseignant d'amener les apprenants à une prise de conscience de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas. Mais comment reconnaître ce que l'on ne sait pas ? » (Tra, 2007, pp. 151-152)

En l'occurrence, dès une première prise de contact avec le texte une difficulté surgit pour tout apprenant, elle réside d'un malaise par la mise en question de son système de communication de la langue maternelle ; l'apprenant constate un degré d'étrangeté par le code de message du texte qui lui est étrange, il rencontre des contraintes d'ordre linguistique, dans un contexte scolaire, l'apprentissage explicite de la lecture favorise une plus grande correction des structures employées.

« Il semble qu'on puisse parler de fossilisation de l'interlangue par manque de motivation. Le terme d'interlangue, concept que l'on doit à Selinker, recouvre les différentes étapes par lesquelles l'apprenant passe dans son chemin vers l'acquisition de la langue cible. L'interlangue est donc essentiellement variable, mais peut aussi se fossiliser lorsque l'apprenant ne ressent plus, consciemment ou non, de raison d'améliorer ses connaissances » (Françoise & Combes, 2005, p. 49).

Pour plus de précision, nous revenons à la notion de texte pour en faire sortir le comment le faire comprendre dans un contexte scolaire, pour ce faire des aspects d'un texte à lire sont vus comme suit :

2-1- aspect matériel : long ou court, en vers ou en prose, avec ou sans titre, complet ou fragmentaire ; c'est cet aspect-là qui frappe d'abord le lecteur.

2-2- aspect verbal : c'est la mise en œuvre de la langue. Sens et forme des mots, sonorités, construction des phrases... jouent un rôle dans l'appréhension du sens du texte.

2-3- aspect sémantique : c'est le sens du texte. S'il est parfois facile à saisir, il arrive qu'il nécessite une analyse fine, rigoureuse et raisonnée pour arriver à le reconstruire.

2-4- aspect pragmatique : tout texte vise un lecteur et cherche donc à produire un effet sur lui. Cette « communication » nécessite que l'on fasse appel, pour la comprendre, à des éléments se situant en dehors du texte (société, histoire, personnalité de l'auteur)

2-5- aspect symbolique : le texte participe d'une culture. Il fait partie des modes d'expression par lesquels la société manifeste ses valeurs. La signification joue donc aussi à ce niveau » (Koudri, et al., 1999, pp. 178-179).

À la lecture de cette citation, nous pouvons en extraire une classification des difficultés susceptibles d'entraver le processus d'apprentissage en lecture :

- 1- Une difficulté liée à un aspect technique et mécanique de la lecture, il s'agit d'une description générale du texte en termes de forme ; à travers une lecture en diagonale : lecture très rapide qui ne s'attarde pas aux détails, elle veut prendre connaissance de l'essentiel d'un texte sans pour autant en approfondir la signification.
- 2- Une difficulté liée beaucoup plus aux domaines phonétique, lexicale, syntaxique... dans le cas de poésie, métrique, elle réside au niveau de déchiffrement des syllabes et des mots à lire et les règles grammaticales qui les structurent dans le texte, elle consiste à rendre compte une lecture silencieuse puis une lecture orale dirigée et orientée en partenariat de l'enseignant et ses apprenants.
- 3- Une difficulté de compréhension sémantique, elle consiste du ne pas pouvoir dégager l'idée générale des idées secondaires du thème traité, pour montrer comment s'y produit le sens, il s'agit de la qualité du processus de l'acte de lire, qui met le lecteur en communication avec le message contenu dans un texte, elle lui permet d'en comprendre et d'en interpréter la signification.
- 4- Une difficulté relative à la pragmatique qui fait appel à l'identification du contexte où le texte était rédigé (société, histoire, personnalité de l'auteur), il s'agit d'une recherche extratextuelle
- 5- Une difficulté dite symbolique réside dans la capacité de dégager les valeurs transmises par le texte.

En outre Minder a différencié troubles d'apprentissage qui sont indépendants de l'intelligence ou de la motivation, de difficultés d'apprentissage, il a donné quelques exemples de troubles d'apprentissage ; troubles du langage, de mathématiques et de la conduite motrice :

Tableau 4 : Difficultés et troubles du point de vue de la neuropsychologie (Perraudau, 2006, pp. 132-133).

TROUBLES DU LANGAGE	TROUBLES MATHÉMATIQUES	TROUBLES DE LA CONDUITE MOTRICE
Les dysphasies désignent les troubles du langage oral. Les dysorthographies concernent les troubles du langage écrit, en production. Les dyslexies sont les troubles de la lecture.	Il y a un siècle on nommait acalculie l'incapacité à effectuer des opérations. Aujourd'hui, est nommée dyscalculie la déficience des aptitudes du sujet à réaliser des opérations arithmétiques.	On nomme dyspraxies, les troubles liés aux conduites motrices, aux habiletés à manipuler les objets, aux gestes intentionnels et à la coordination volontaire des gestes.
La dyslexie lexicale empêche l'élève de reconnaître les formes visuelles des mots. La dyslexie phonologique empêche la capacité à lire et orthographier des mots nouveaux.	Le modèle de McCloskey constitue la référence. Il résulte de l'étude de sujets cérébrésés. Il distingue : -les troubles de traitement de nombres ; -les troubles relatifs aux faits numériques ; -les troubles dans les procédures de calcul.	Les signes sont divers : mouvements inutiles et parasites, rigidité des articulations, reversement d'objets, chutes fréquentes, etc.

II.2.2.2. Difficultés en production écrite

La pratique de la production écrite en quatrième année moyenne consiste à faire produire de courts textes qui prennent la forme d'une représentation mentale, cette forme obéit aux règles grammaticales et sémantique de FLE, « produire un énoncé c'est partir d'un sens que l'on veut transmettre, pour aller vers une forme adéquate que l'on choisit en fonction de différents paramètres » (Françoise & Combes, 2005, p. 60).

Réussir ses activités de production écrite qui orne toutes activités structurant une unité didactique susceptible de mener un apprenant à des compétences en littérature. Chaque activité de production écrite est une situation problème qui se situe dans la zone proximale de l'apprentissage, alors qu'au cours de la mobilisation des savoir et des savoirs faire, elle surgit des difficultés qui se différencient d'un apprenant à un autre, relatives à : ses savoirs véritablement acquis, à l'apprenant lui-même ou au support de cette situation problème ; citons à ce propos une réflexion de Bourdin qui dit :

« “Tout d'abord, la production écrite est une activité complexe qui implique de multiple niveau de traitements. Ensuite, ces traitements semblent mobiliser d'importantes ressources attentionnelles en début d'apprentissage. Enfin, la capacité d'une part, de l'efficacité des traitements impliqués lors de la production écrite et, d'autre part, des contraintes de capacité du scripteur” (B. Bourdin (2002), apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacité in Michel Fayol (dir.), production du langage, Lavoisier, Paris, P. 152) » (Pierre S. , pp. 08-09).

Cette activité n'est pas innée, elle est rarement spontanée car il s'agit d'un acte complexe, qui provoque plusieurs sous-compétences, en mobilisant ses savoirs, il lui faut des techniques et des méthodes pour organiser son travail ; Bourdin les a résumés en trois composantes :

« En d'autres termes, cela implique pour celui qui écrit de gérer trois composantes : une composante de planification conceptuelle pour l'élaboration de l'intention et des idées, une composante linguistique pour transformer la planification en lexique et morphosyntaxe et une composante articulatoire pour l'exécution graphomotrice écrite. Le fonctionnement des trois composantes est à la fois sériel (les unes après les autres) et parallèle. » (Pierre S. , pp. 08-09)

Partant des trois étapes de rédaction ; nous pouvons classer les difficultés en trois catégories :

- *1- Difficultés en planification conceptuelle : parmi les difficultés les plus marquées chez un apprenant lors de la pratique de la production écrite en FLE est la collecte du lexique convenable des idées du plan de la rédaction pour structurer leurs textes ; souvent elle est due à un bagage linguistique trop restreint, qu'ils l'utilisent dans des situations bien déterminées...*

- **2- Difficultés en linguistique ; du lexique et de morphosyntaxe** : en deuxième phase de production écrite les apprenants en difficulté ont souvent mal à distribuer les éléments constitutifs d'une phrase simple ou complexe ; ou de faire le choix du vocabulaire convenable dans le contexte de l'idée élaborée, de conjuguer les verbes au temps qui convient...
- **3- Difficultés en articulation de l'exécution graphomotrice** : la mise en forme des idées réfléchies renvoie à une compétence scripturale.

Pour répondre aux besoins particuliers des apprenants en difficulté en FLE, les enseignants doivent recourir à l'étayage pour apporter du soutien, ils fournissent les connaissances de base dont les apprenants ont besoin pour comprendre des notions nouvelles ; ils proposent un large éventail de textes à lire, ainsi que le temps nécessaire pour les lire ; d'utiliser des textes illustrant des situations et mettant en scène des personnages qui correspondent au vécu et aux antécédents des élèves ;

« en écrivant, l'élève apprend à circuler dans les contenus du discours, les systèmes graphiques et leurs formes conventionnelles et la mise en mots et les normes linguistiques. Il apprend également à circuler entre du fait et du dit, de l'oral et de l'écrit, du déjà dit et du déjà écrit, par soi ou par autrui » (Plane, 2004, p. 115).

D'autre part, une difficulté est relativisée d'un objectif précis, dans la zone proximale de chaque groupe d'apprenants, classés par année ou par paliers, les objectifs changent, du même que les compétences visées ; ainsi, pour chaque niveau, des types des compétences sont classés par les spécialistes, voir différents selon les niveaux de la pratique de la langue ; compétence grammaticale, compétence discursive et compétence sociolinguistique :

« Il est important également de savoir ce que l'on entend par "compétence en langue".

Dans ce domaine, les chercheurs font la distinction entre compétence grammaticale, discursive et sociolinguistique.

La compétence grammaticale concerne la capacité à utiliser les règles de la morphologie et de la syntaxe, à comprendre et à produire des énoncés corrects grammaticalement.

La compétence discursive concerne la cohésion et la cohérence des discours produits ou perçus.

La compétence sociolinguistique concerne la capacité à produire et reconnaître une langue appropriée au contexte social dans lequel on l'utilise.

On ajoutera la compétence lexicale, mesurée à part en termes de nombre d'items lexicaux, variété, spécificité, richesse » (Françoise & Combes, 2005, p. 101).

II.2.2.3. Prise en charge des difficultés d'apprentissage

Un apprenant en difficulté a besoin d'être pris en charge par la tutelle pour combler le manque qu'il lui faut en termes de compétences, un partenariat famille-école doit s'entraider pour en faire sortir, planifier des interventions sur les trois plans

psychologique, pédagogique et didactique est indiscutablement nécessaire pour le mener à surmonter toutes ses difficultés.

La présente recherche demeure qu'une tentative de cette prise en charge ; une contribution en termes de didactique de littérature de jeunesse ; à l'égard des apprenants motivés, et intéressés à la maîtrise des compétences en littératie mais qui ils sont encore en difficulté.

Par ailleurs, une prise en charge immédiate doit s'effectuer au sein de la classe pour définir ces difficultés, les identifier et de procurer les solutions adéquates. Pour ce faire une évaluation est nécessaire auprès de chaque situation problème ; pour diagnostiquer la difficulté rencontrée et de postuler pour un type d'intervention revendiquée. Dans cette optique nous avons réservé les passages suivants pour parler de l'aspect évaluation au cours de l'apprentissage, pour plus de précision ; l'analyse de l'erreur dans les productions des apprenants, elle est prise par les méthodes d'évaluation en vigueur à fin que l'apprenant se situe en ce qui concerne des compétences en littératie.

II.2.3. Évaluation et apprentissage

II.2.3.1. Définition

L'évaluation fait partie intégrante de la démarche apprentissage, En ce sens, elle est nécessaire dans l'apprentissage des compétences en littératie dans un contexte scolaire, dit artificiel, qui est planifié d'un contenu didactique, des moyens et méthodes pédagogiques et les outils d'analyse et d'évaluation nécessaires.

En classe de la quatrième année moyenne nous constatons qu'il y a au moins trois façons d'évaluation: immédiatement après chaque réponse donnée par des mention tel que ; bien en cas de bonne réponse, qui dit mieux en cas de manque de détail dans la réponse ou une fausse réponse, relis la question pour attirer l'attention de l'apprenant qu'il n'a pas compris la consigne, une autre façon d'évaluation veut qu'on accorde du temps à l'apprenant pour réfléchir l'erreur commise en rappelant la leçon concernée et d'en faire une autocorrection, la troisième façon est de noter les travaux des apprenants. À ce stade là nous avons avancé une contribution d'une définition du terme évaluation en le différenciant de la notation :

« Il est important de distinguer entre évaluation et notation. Il est possible d'évaluer sans noter, et de noter sans évaluer. L'évaluation est un acte de professionnel de l'enseignement, la notation est acte social, un message adressé à différents destinataires (élèves, parents, institution, employeurs) qui l'interprètent différemment. Souvent, la notation est liée aux problèmes d'image de l'enseignant : celui qui se veut 'exigeant' note sévèrement, celui qui se veut proche des élèves note avec indulgence, celui qui veut que son enseignement paraisse efficace s'arrange pour que les notes augmentent au cours de l'année. Plus

communément, la notation suit une courbe gaussienne qui satisfait l'enseignant. Une déviation de la courbe vers les notes les plus basses lui indique que la tâche proposée pour l'évaluation était trop difficile, vers les notes les plus hautes, qu'elle était trop facile » (Françoise & Combes, 2005, pp. 99-100).

Ainsi, l'évaluation dans un contexte scolaire s'effectue dans plusieurs moments, avant de lancer la leçon du jour, ou le programme du manuel scolaire, au cours de l'opération d'enseignant/apprentissage, et pour finaliser cette opération, il est important à ce stade que l'enseignant soit conscient des objectifs de chaque évaluation et que chaque type d'évaluation donné induit un certain type d'apprentissage,

« Les objectifs de l'évaluation peuvent être variés. En effet, il peut s'agir de recueillir des informations sur les performances des apprenants dans le but de mettre en place :

– un diagnostic, [...] C'est le cas par exemple de l'évaluation qui a été pratiquée pendant plusieurs années à l'entrée en seconde qu'on appelle évaluation diagnostique.

– une formation, lorsqu'il s'agit d'évaluer où en sont les apprenants dans leur parcours et de déterminer comment modifier, améliorer, poursuivre la formation dans l'intérêt des formés. On parle alors d'évaluation formative. [...]

– une sélection, [...] Lorsque cette évaluation a lieu dans le cadre scolaire, et qu'elle concerne le bilan des capacités des élèves tel qu'il est fait à la fin d'un trimestre ou d'une année scolaire, on parle d'évaluation sommative qui s'effectue par rapport à une norme sociale. Cette évaluation vise à établir le niveau de langue de l'élève, et en cela elle portera sur ses capacités à communiquer dans cette langue, donc sur des savoir-faire complexe. [...]

– une certification, pour donner aux candidats une évaluation de leur niveau en langue qui leur permettra de postuler pour un emploi correspondant. Il s'agit de l'évaluation certificative. [...] » (Françoise & Combes, 2005, pp. 98-99).

Une grille d'évaluation est souvent planifiée autour des critères, elles se changent d'un palier à un autre et d'un niveau à un autre suivant les objectifs d'apprentissage soulignés ;

« pour évaluer avec pertinence, il convient de savoir ce qu'on évalue, et pourquoi on évalue.

– pertinence : le message correspondant à sa fonction.

– intelligibilité : le message est compréhensible sans effort.

– efficacité : on comprend où l'apprenant veut en venir.

– correction de la langue : concerne les erreurs mécaniques qui n'affectent pas le sens.

– forme : l'apprenant respecte-t-il les conventions du domaine ? » (Françoise & Combes, 2005, p. 101)

II.2.3.2. Analyse des erreurs

Autre que les difficultés implicites d'un apprenant relatives à sa motivation, son intelligence, l'influence de sa famille et les pratiques sociales, le repère par excellence d'une difficulté est le facteur explicite, celui de commettre des erreurs; en apprentissages des compétences en littérature en quatrième année moyenne, -une classe

d'examen pour finaliser le premier cycle dit fondamental-, auprès des résultats obtenus de notre thèse de magister, les apprenants déclarent autant de difficultés à cause de leurs connaissances trop réduites et limitées de la langue cible, ceci dit a mener à une augmentation du phénomène d'erreur dans toutes leurs productions orales et écrites, et de marquer autant d'échec en matière de FLE aux examens. Pour en faire de l'analyse et les causes, les questions suivantes doivent être posées :

- *Qu'est-ce qu'une erreur ?*
- *Quels sont les types d'erreurs ?*
- *Quel est le statut d'erreur dans le processus d'enseignement/apprentissage ?*

Le développement de l'analyse d'erreur est historiquement élaboré, d'après les méthodes grammaire-traduction qui s'appuie sur la mémorisation d'un savoir déterminé et le transmettre par cœur au situation problème, l'erreur pris sa place comme un manque lors de l'enseignement de ce savoir, et à l'enseignant d'en assumer la responsabilité de le rattraper, dans des méthodes opposant à celle-ci, on accordé à l'apprenant un rôle actif dans la classe selon les méthodes constructiviste et socio-constructiviste, une erreur commise est jugé comme un échec scolaire d'apprenant, alors que selon des récentes recherches, l'erreur n'est plus un manque lors de l'enseignement/ apprentissage, mais elle est une étape naturelle et un outils d'apprentissage pour mieux centrer des compétence en littératie en FLE ;

« Le statut de l'erreur chez les apprenants de langue est particulier, dans la mesure où pour eux l'erreur doit être éradiquée, alors qu'elle constitue une étape normale de l'acquisition du langage du petit enfant et que, chez l'adulte locuteur natif, elle n'est au plus qu'un lapsus » (Françoise & Combes, 2005, p. 101).

Une autre contribution quant à la définition de la notion d'erreur, elle a donné comme résultat une classification justifiée par les savoirs mobilisés par les apprenants, l'intention ou l'objectif d'évaluation effectuée par l'enseignant et selon la situation d'apprentissage :

« Qu'est-ce que l'erreur ? Est erronée une production non conforme à un modèle socio normé de la langue cible. On distingue l'erreur déclarative, qui résulte d'un défaut de compétence, de l'erreur procédurale, qui provient d'un défaut de performance, selon la définition qu'en donne Chomsky.

De même, il est utile de distinguer les erreurs liées à la correction de la langue (maîtrise de syntagmes linguistiques), et celles relevant de la pertinence par rapport au contexte (propriété du niveau de langue et du type de discours utilisé).

Enfin, il convient de faire la différence entre les erreurs occasionnelles et les erreurs récurrentes. Chaque type d'erreur demande un traitement différent, ce qui a conduit les chercheurs à tenter une classification » (Françoise & Combes, 2005, p. 102).

En l'occurrence, l'apprentissage des compétences en littératie suggère d'autre sorte d'erreur qui relate les connaissances d'apprenant dans sa langue maternelle qui

peuvent intervenir négativement ou positivement lors de l'apprentissage de la langue cible, cette étude a donné comme classification de l'évaluation des erreurs commises issues de l'incidence de la langue maternelle sur l'apprentissage de FLE, et d'autres erreurs relatives ou internes de la langue étrangère :

« Certaines erreurs sont dues à l'influence que le système de la langue maternelle exerce sur l'appréhension de la langue cible. Elles sont en quelque sorte externe au système de la langue cible. Ce sont les erreurs de transfert. Dans ce type d'erreur : l'apprenant applique à la langue cible les critères de fonctionnement de la langue maternelle.

Ces erreurs sont de deux sortes :

***a** – l'élève utilise un mot la langue cible qui ressemble à un mot de la langue maternelle, alors qu'il a un sens différent : par exemple traduire procès par process au lieu de trial.*

***b** – l'élève transfère des structures de la langue maternelle vers la langue cible : par exemple *perhaps is he in his room pour peut-être est-il dans sa chambre. Les autres catégories d'erreurs sont internes à la langue cible, c'est-à-dire qu'elles proviennent d'une mauvaise appréhension du fonctionnement de celle-ci.*

– surgénéralisation : l'apprenant généralise les règles de fonctionnement de la langue cible à un domaine où elles ne s'appliquent pas. [...]

– applications incomplètes : l'apprenant n'utilise pas la structure linguistique complète. [...]

– ignorance des limites : l'apprenant applique les règles de fonctionnement de la langue dans un contexte où elles ne s'appliquent pas. [...]

– fausses hypothèses : l'apprenant ne comprend pas vraiment les règles de fonctionnement de la langue et construit des hypothèses erronées. [...] » (Françoise & Combes, 2005, p. 102).

Un autre regard quant à l'erreur dicte une hypothèse qui postule un diagnostic différent des difficultés d'apprentissage en termes d'erreur; lors de l'évaluation de l'expression de l'apprenant, on juge certains structures comme étant des erreurs car elles s'écartent des règles de la langue à lesquelles elles doivent s'obéir, alors que pour l'apprenant, ils les a structurées ainsi car son système langagier qui lui est propre, alors elles ne sont plus des erreurs mais un système d'expression de l'apprenant, pour l'évaluer on lui apporte des modifications pour qu'il soit conforme aux règles de la langue.

« Certains chercheurs postulent aujourd'hui que l'apprenant ne fait pas d'erreur, mais construit un système qui lui est propre et qui a sa logique interne, à partir des hypothèses qu'il fait sur le fonctionnement de la langue. Ce postulat ne manquera pas à avoir des conséquences sur la manière dont on évaluera les apprenants dans le futur s'il est un jour pris en compte par l'institution » (Françoise & Combes, 2005, pp. 102-103).



**CHAPITRE-III. La littératie et la
littérature de jeunesse à
la fin du Cycle Moyen en
Algérie**

III.1. La littératie dans le manuel scolaire de la fin du Cycle Moyen

Une difficulté est indéniablement notée quant à la définition de la notion de littératie ; les chercheurs le montrent dans plusieurs domaines et de toutes activités de performances et compétences d'un travail donné dont elle fait partie. Dans un contexte scolaire, une littératie est conçue à travers des curriculums réfléchis, en cycles primaire, moyen et secondaire, ces programmes sont continus et cohérents de sorte que l'apprenant, le citoyen en devenir, soit autonome dans son quotidien, par exemple de lire un livre, remplir des formulaires administratives et des chèques postales, communiquer ses besoins à un infirmier, à un policier ou à un hôte de l'aire, établir des relations avec des étrangers en matière de recherche de tourisme, de travail et d'exploration. Pour un apprenant en quatrième année moyenne, la littératie a pour objectif de lui mener d'interpréter le large éventail de textes auxquels ils seront exposés à l'école et dans le monde.

Ainsi, en Algérie ces programmes connaissent des réformes depuis l'indépendance jusqu'à nos jours. Ces réformes s'inscrivent, d'une part en s'adaptant avec les innovations en matière de la pédagogie et la didactique, d'autre part en s'articulant avec des mouvements politiques ; réforme du système éducatif, à noter l'arabisation qui a repositionné le statut de la langue française bien ancré dans la société et les écoles algériennes.

Tous ces facteurs et d'autres, entre autres, la diversité linguistique dont jouissait le pays et les représentations, ont influencé l'apprentissage de FLE, on note de plus en plus de difficultés, de plus en plus de rupture et de refus de la part du citoyen, élève et parent, en apprentissage du français, de ce fait, il est admis qu'en Algérie nous soulignons beaucoup de proclamation de difficultés et tant d'échec scolaire en matière de FLE.

Le présent travail se fixe comme objectif d'exposer l'historique d'enseignement de FLE en Algérie, à travers lequel on examine la compétence en littératie de FLE avec les différents statuts qu'elle a pris la langue française à l'école depuis l'indépendance. Ensuite on examine son statut actuel étant donné qu'on fasse de nouvelles réformes dans le système éducatif en repositionnant les autres langues étrangères dans le même rang que la langue française dans les écoles.

La perspective historique nous servira comme base de référence pour une compétence en littératie en paire avec les différents statuts de FLE, et point de départ pour en tirer au clair les besoins d'un apprenant en FLE dans son statut actuel. Dans cette optique, cette section impartie à la littératie scolaire en Algérie, nous l'avons considérée sur les deux axes synchronique et diachronique ; un aperçu assez

succinct. Sachant qu'après 130 ans de colonisation, le français en Algérie se porte toujours aussi bien dans la société ; elle le vit au quotidien.

« L'histoire de notre système éducatif national peut contribuer à expliquer les difficultés rencontrées lors des tentatives des réformes de l'enseignement secondaire. La politique scolaire, depuis l'indépendance, s'est faite sous le signe de la démocratisation, de l'unification et de l'algérianisation du système. Le désir de promotion sociale par les études, pour de très larges couches de la population, a également été un facteur déterminant » (Kaci, 2003, p. 76).

Nous mettons l'accent surtout sur les manuels scolaires. C'est une approche descriptive pour une mise en place pragmatique de la notion de littératie dans notre recherche. Pour ce faire, nous posons les questions suivantes :

- *Quelle littératie de FLE en Algérie on enseignait ?*
- *Qu'est-ce qu'une compétence de littératie dans le manuel de la quatrième année moyenne en Algérie ?*

III.1.1. Historique de l'enseignement du Fle au Moyen en Algérien – aperçu succinct

Le système éducatif algérien a subi différentes réformes dans le but de pallier aux problèmes d'identité, de chômage et d'analphabétisme, raison pour laquelle le statut et l'apprentissage de la langue française s'est vu dans plusieurs manuels et pédagogies reformulés ; dont on a réfléchi les besoins et les insuffisances des apprenants et des enseignants.

En Algérie nouvellement indépendante, le système éducatif était le prolongement direct du système de la période coloniale. La période poste-indépendance (1963-1976) ; le français y avait le statut de langue d'enseignement pour toutes les disciplines ; c'était une politique de récupération du système colonial. Après les années 1976, des réformes ont été faites pour affirmer l'indépendance et confirmer le pouvoir national, à travers l'arabisation⁶, le français se voit conférer le statut de langue étrangère ou langue seconde avec un volume horaire moins considérable. L'expérience de la mixité a été tentée pendant une courte période dans les années 80, avant d'être abandonnée sous la pression des fondamentalistes. Et enfin une politique de gestion des flux.

⁶ L'arabisation : « [...] de faire de l'arabe classique un instrument de ses institutions publiques et un médium par lequel passerait désormais la communication entre l'État et ses citoyens. Il faut dire que la politique d'arabisation ne visait pas l'enseignement de la langue arabe, encore moins sa diffusion, mais plutôt la diffusion d'une idéologie conservatrice. » – Adapté de l'article du Dr. Bel Abbès NEDDAR, Visiting Associate Professor (Kyoto University) Japan.

Ainsi, de son histoire, l'Algérie a vu déferler sur son sol une pléiade de langues. Dans ce contexte plurilinguistique, la langue française c'est la troisième et des fois la quatrième langue enseignée après le tamazigh, l'arabe dialectale et l'arabe classique pour les apprenants. Ces langues acquises suite soit à des échanges commerciaux, soit à une expansion culturo-civilisationnelle ou à une conquête coloniale ont fini toutes par laisser des traces sur la langue devenue plus tard la langue majoritaire et identitaire des Algériens, la langue arabe. D'ailleurs, le français confiné dans un usage de parlé formel et informel quotidien, il a aggravé le conflit identitaire dont souffre les apprenants.

En outre, les dirigeants de l'époque ont associé la langue française à l'idéologie colonialiste. Malgré que les textes réglementaires aient changé son statu, elle reste dans un usage quotidien approprié et nationalisé, fait qui n'en déplaît à certains Algériens, elle reste un butin de guerre que nous avons, elle est assez détestée et au même temps d'un usage quotidien formel et informel. Cette situation ambivalente que vit la langue française en Algérie et bien décrite par les chercheurs, elle a complexé d'avantage l'assimilation des compétences de littératie en FLE.

« Placé depuis 1962 dans un rapport conflictuel avec la langue arabe consacrée la langue nationale, le français est clairement défini sur le plan institutionnel comme une langue étrangère. Mais ce statut officiel reste absolument théorique et fictif : en effet, jusque dans les années 1970, le champ linguistique se caractérise par une forte prééminence de l'usage de la langue française ; celle-ci reste dominante dans les institutions administratives et économiques marquées profondément par la francophonie et les traditions de gestion héritées de l'administration coloniale. L'étendue et la diversité des champs d'action de cette langue ainsi que son prestige semblent être les facteurs dynamisants qui lui confèrent une bonne position dans la hiérarchie des valeurs sur le marché linguistique algérien » (Queffelec, Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk, & Cherrad-Benchefra, pp. 36-37).

Pour remédier à cette situation, le système éducatif Algérien est engagé dans des changements profonds pour répondre aux défis de la société ; des efforts se sont fournis : celui des réformes des manuels scolaires, l'insertion des TIC dans la classe de FLE, appel d'innovation didactique et pédagogiques et autres. Ainsi, la littératie qui relève du domaine de la compétence, elle sert d'instruire des citoyens autonomes pour communiquer leurs besoins aux autres en FLE.

De ce fait, lire et écrire sont les deux activités autour lesquelles s'est élaborés ces réformes des manuels scolaire depuis l'indépendance. Faire une chronologie des programmes de la quatrième année moyenne depuis les années 1962 jusqu'aujourd'hui a pour objectif de mettre en question une quête perpétuelle d'une compétence en littératie en classe de FLE. D'ailleurs, cet historique constitue un champ de

réflexion et de recherche depuis toujours pour ouvrir de nouvelles pistes d'innovations et de contributions didactique et pédagogique.

III.1.1.1. Définition du Cycle Moyen (1962-2020)

C'est l'Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 qui organise l'éducation et la formation en Algérie. Le système éducatif algérien est toujours régi par cette ordonnance qui définit clairement la place qui doit être réservée à l'enseignement de la langue française dans le système éducatif algérien. À partir de 1972, date de l'arabisation de l'enseignement, le système éducatif en Algérie est structuré de la façon suivante :

- *L'enseignement préscolaire non obligatoire.*
- *L'enseignement fondamental, obligatoire et gratuit, d'une durée de 9 ans, réparti en 3 paliers.*
- *L'enseignement secondaire général et technique.*
- *L'enseignement supérieur.*
- *La formation professionnelle.*

L'Ordonnance n° 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation en Algérie :

« L'ordonnance et ses décrets d'application ont défini un système global et cohérent. Sa mise en œuvre était considérée comme une œuvre volontariste et militante. L'École algérienne... apparaît comme une institution unique, intégrée et complétée comprenant un tronc commun qui constitue une véritable plate-forme d'éducation générale sur laquelle se greffent successivement des établissements d'enseignement secondaire et de formation supérieur... les écoles secondaires d'enseignement général et les établissements de formation technique et professionnelle prolongent l'enseignement fondamental » (Kaci, 2003, p. 79).

Le Cycle Moyen est le troisième cycle de l'enseignement fondamental en Algérie (primaire et moyen). *L'Enseignement Fondamental* concerne les enfants âgés de 6 à 16 ans et représente l'étape obligatoire de la scolarité. Il comporte 3 cycles de 3 ans chacun :

- *le cycle de base, de la première à la troisième année ;*
- *le cycle d'éveil, de la quatrième année à la sixième année ;*
- *le cycle d'observation et d'orientation, de la septième à la neuvième année.*

Selon le cycle d'observation et d'orientation au cours de ce troisième palier, l'enseignement s'articule autour de :

- *l'approfondissement des connaissances acquises ;*
- *la concrétisation des connaissances acquises à travers des situations pratiques et réelles (stages en entreprises, travail dans les ateliers, les parcs, etc.) ;*
- *l'introduction de la deuxième langue étrangère (française ou anglaise).*

La fin de la scolarité obligatoire est sanctionnée par un examen offrant l'obtention d'un diplôme appelé le *Brevet d'Enseignement Fondamental* (BEF) qui prend en compte les résultats acquis durant la 9^e année de scolarité additionnés aux moyennes obtenues à l'examen. C'est au Cycle Moyen que commence, en 7^e AF, l'enseignement de la deuxième langue étrangère.

Depuis la rentrée scolaire 2003/2004, l'Enseignement Fondamental comprend l'Enseignement Primaire d'une durée de cinq ans et l'Enseignement Moyen d'une durée de quatre ans. À la fin de la scolarité dans l'Enseignement Moyen et après un examen final ouvrant droit à l'obtention d'un diplôme appelé « *Brevet d'Enseignement Moyen* », l'élève est admis d'office en 1^{re} année secondaire général et technologique ou vers l'Enseignement Professionnel, en fonction de leurs vœux. Les élèves non admis ont la possibilité de rejoindre soit la formation professionnelle, soit la vie active, s'ils ont atteint l'âge de seize ans révolus (JO 089).

L'enseignement de la langue française était à partir de la quatrième année primaire, jusqu'à l'obtention du BEF. L'élève suit ses études en 6 ans, après la réforme de 2003, on commençait l'enseignement de FLE à partir de la deuxième année primaire, d'un total de 8 ans jusqu'à la quatrième année moyenne. Après la réforme de 2008, on commençait l'enseignement de FLE à partir de la troisième année primaire, dès lors on bénéficie de 7 ans d'apprentissage de FLE jusqu'à l'obtention du diplôme de BEM.

« Cette question doit être abordée à la lumière de l'évaluation actuelle du système éducatif. La durée normale actuelle est de 9 ans pour l'enseignement fondamental et de 3 ans pour l'enseignement secondaire. Cependant, les taux de redoublement constatés et le poids de la déperdition scolaire, permettent d'établir, qu'en moyenne, l'investissement consenti par l'État nettement supérieur à cette durée » (Kaci, 2003, p. 95).

III.1.1.2. Objectifs en FLE

Avec la refonte du système éducatif en Algérie, l'enseignement évolue pour être en conformité avec les transformations qui s'opèrent dans le monde ; des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication, etc. Le français définit comme moyen d'ouverture sur le monde extérieur doit permettre à la fois l'accès à une documentation scientifique d'une part mais aussi le développement des échanges entre les civilisations et la compréhension mutuelle entre les peuples.

« Schématiquement, l'enseignement/apprentissage du français en Algérie se fonde sur plusieurs objectifs fondamentaux :
 – *communicationnel : la communication avec autrui est l'objectif fondamental assigné à l'enseignement du français, [...]*
 – *culturel : l'enseignement de la langue étrangère contribue non seulement à partir les connaissances culturelles des apprenants mais aussi à réaliser une*

personnalité authentique et à développer une conscience nationale; il vise à faire acquérir l'appréhension critique et autonome des messages culturels authentiques diffusés par les médias modernes ou à élargir les horizons culturels de l'adolescent par la découverte "d'autres littératures, d'autres sociétés que celles auxquelles l'École fondamentale l'a habitué" (Instructions officielles, 1992 : 4) ;

– fonctionnel : l'enseignement d'une langue étrangère, le français en particulier, doit faciliter l'accès à une documentation spécialisée dans les domaines scientifiques et techniques, conformément aux recommandations de la Charte nationale (1976 : 66)[...] » (Queffelec, Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk, & Cherrad-Bencheffa, pp. 88-89).

Pour avoir des compétences en littératie, plusieurs réformes du systèmes éducatif , et des manuels scolaires ont eu lieu, l'Enseignement Fondamental a pour objet de doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Suivant les Instructions officielles (1992), l'apprenant poursuivra l'apprentissage commencé dans l'École fondamentale du français connu et vécu comme instrument de communication. Les objectifs de l'enseignement du français en troisième cycle fondamental visent à développer chez l'élève, tant à l'oral qu'à l'écrit, des compétences expressives au moyen de différents types de discours. Les finalités spécifiques que fixe cette réforme pour l'enseignement du français :

« – l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
– la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
– la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
– l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix » (réf. ?)

Et à la fin du cursus du secondaire, nous dirons que l'élève aura acquis une maîtrise suffisante de la langue pour produire des discours écrits et oraux et les utiliser dans diverses situations de communication, qu'il saura résumer, synthétiser, faire des comptes rendus et rapports et être capable d'adapter un esprit critique face aux médias (Saoudi, 2016, p. 08).

III.1.1.3. Méthodes et approches d'enseignement du FLE

L'évolution de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie est passée par plusieurs phases, dans un premier temps, il fut enseigné à travers ce qu'on appelle les dossiers de langue, à travers cette méthode on transmet aux apprenants une suite de connaissances, sans pratique. Pour remédier à cette situation, les pédagogues se sont tournés vers une nouvelle approche, l'approche dite par "les objectifs" ; cette dernière consistait à transmettre un savoir, puis à cibler un objectif, mais le savoir devenait parcellaire, cette segmentation de l'enseignement a fait perdre aux apprenants le sens de la finalité de l'École.

L'approche abordée dans les écoles aujourd'hui est *l'approche par les compétences* ; qui sert à établir des liens entre la culture scolaire et les pratiques sociales en cherchant à développer un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation problème appartenant à une situation. À la lumière de cette approche, menons les apprenants à exercer la compétence visée dans la situation d'intégration ; c'est la meilleure occasion pour installer une compétence en donnant à l'apprenant l'occasion de l'exercer.

Aujourd'hui, avec la nouvelle réforme qui a pris effet depuis l'année scolaire 2003-2004, le français devient la première langue étrangère dans le système éducatif. Elle est désormais enseignée à partir de la troisième année du primaire avec une approche par compétence ; et l'apprenant arrive au lycée avec des prérequis de sept années et à son actif entre 300 à 350 heures d'apprentissage.

Pour développer ces compétences de lecture compréhension, entre autres, l'École adopte l'approche par compétences qui privilégie une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes.

Cette logique d'apprentissage permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire indispensables pour apprendre à apprendre, lui apporte les connaissances directes et indirectes, lui explicite le pourquoi et le comment des situations d'apprentissage proposées et l'incite en même temps à découvrir, à analyser par essais et erreurs afin de résoudre des situations problèmes lui permettant de développer ses compétences.

III.1.2. Le manuel scolaire de la fin du Cycle Moyen

III.1.2.1. Définition

Selon le *Dictionnaire Pédagogique Bordas* :

« le manuel est un livre d'un type un peu particulier. Il est destiné à être toujours "en main" comme son nom l'indique et il contient sur une matière donnée, l'essentiel de ce qu'il faut savoir, présenté de façon aussi accessible que possible. [...] livre de classe, ou une discipline, axée sur un programme, et présentée en leçons, avec illustrations, croquis ou cartes, accompagnées de règles, d'exemples, d'exercices » (réf. ?)

Quant au *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, il le considère comme :

« "Un ouvrage de format réduit qui renferme l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné". Avec le tableau, le manuel scolaire est la référence didactique et l'outil essentiel dans l'enseignement de base en Algérie. Il est le support privilégié du contenu éducatif, c'est-à-dire le programme officiel. Il est aussi le principal "outil pédagogique" dont disposent enseignants et élèves » (Saoudi, 2016, pp. 15-16).

À mesure qu'ils avancent dans le Cycle Moyen, ils ont besoin d'habiletés pour déterminer où orienter leur attention et savoir interpréter et utiliser adéquatement le contenu du manuel. Les programmes efficaces de littératie au cycle moyen démontrent invariablement que tout apprentissage converge sur la recherche de sens et son approfondissement, et que les compétences, procédés et stratégies appris dans la salle de classe peuvent donner naissance à de nouvelles conceptions du monde et à de nouvelles perspectives.

Pour mieux centrer l'enseignement du français langue étrangère, des efforts se sont manifestés au niveau de l'élaboration des manuels scolaires pour faciliter l'apprentissage de cette langue, c'est l'organisation didactique d'un ensemble d'activités ayant une cohérence interne et visant un même objectif, c'est-à-dire une compétence à installer. Claude Buridant, Milan Bunjewat et Jean-Christophe Pellat ont accordé cette préparation à deux fonctions : « L'intervention pédagogique a deux fonctions : l'une en termes de contenu linguistique minimal ; et l'autre en termes de processus » (Buridant, Bunjewat, & Pellat, 1994, pp. 101-102).

La période post-indépendance était une prolongation du programme du colon, bien que les manuels scolaires proposent un corpus qui représente une véritable ouverture sur le monde, pour une majorité des apprenants algériens ils empêchent une assimilation des compétences en littératie, un contenu ménagé autour d'une littérature française a rendu opaque son apprentissage.

« Les manuels de français, censés ménager une ouverture sur le monde, objectif fixé aux langues dites étrangères, consacrent une véritable fermeture. Les livres conçus de manière "incolore" et "inodore", expurgent les textes d'auteurs (très rares) où même les écrivains algériens sont réduits à une valeur d'illustration (lorsqu'ils ne sont pas carrément balayés pour la plupart). On y trouve des exposés techniques, des contes et des textes bien souvent fabriqués en fonction du thème et des objectifs linguistiques » (M. ?, 2001, p. 09).

Par ailleurs, la réforme qui a touché l'aménagement des manuels scolaires sous l'ongle de l'arabisation a intégré des textes des écrivains algériens, des textes artificiels selon le besoin, et les rudiments de la langue française.

« Dans les Instructions officielles, on relève un grand intérêt pour ce qui constitue la base d'un savoir linguistique : la phonétique, la morphologie et la syntaxe. La compétence grammaticale de l'apprenant dans le secondaire est approfondie et renforcée par un enseignement intégré des structures fondamentales de la langue, de la conjugaison de la morphologie nominale, de la phonétique discriminatoire et de la grammaire » (Queffelec, Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk, & Cherrad-Benchefra, p. 90).

III.1.2.2. Réformes

La notion de réforme a pris place dans la politique algérienne depuis l'indépendance pour parfaire le niveau d'éducation et le rehausser aux normes internationales, les

gouvernants de l'Algérie ont mis en exergue la réforme du système éducatif qui a réaménagé les manuels scolaires, et d'autres réformes ont été faites pour les manuels de français en termes de besoins pour aller de l'avant dans l'ouverture sur le monde. Alors,

- *qu'est-ce qu'on entend par réforme ?*
- *Et quels en sont les objectifs ?*

Malika Tefiani définit ainsi la notion de réforme :

Une réforme est la recherche d'un changement ou d'un ensemble de changements, voulue organisée, plus ou moins bien planifiée par une autorité publique juridiquement habilitée à prendre des décisions concernant l'ensemble du système éducatif » (Tefiani & Benarab, 2007, p. 73).

Mener une réforme, c'est apporter un changement, une action progressive et permanente en vue d'adapter les missions, les objectifs, les démarches, les contenus, ainsi que l'organisation des institutions d'éducation, aux nécessités de la dynamique d'évolution sociale globale. Quant au manuel scolaire de la langue française au troisième cycle fondamentale, ce changement a réorganisé les activités, le contenu linguistique, ainsi que le corpus en réintégrant des textes des écrivains algériens, et en maintenant des textes de la littérature de jeunesse qui ont pris place dans tous les manuels depuis toujours. Ainsi Tahar Kaci a considéré que ces changements sont issus d'un besoin :

« Le besoin de renouveau, l'évidence des dysfonctionnements constatés aujourd'hui et l'espérance légitime d'un progrès social et culturel à construire d'abord à l'école et à l'université, ont donné à ce concept une charge particulière » (Kaci, 2003, p. 17).

Ainsi, selon Bel Abbes Neddar (réf. ?), Ahmed Taleb-Ibrahimi était l'homme qu'il fallait, un ministre de l'Éducation nationale, pour mener à terme les réformes relatives à l'arabisation lancée en 1963, par une implication de l'École dans cette réforme, il a fait les réformes suivantes :

Tableau 5 : Chronologie des réformes de l'Éducation nationale en Algérie ce 1963 à 1989.

ANNÉES	RÉFORMES
1963	Introduction de l'enseignement de la langue arabe à raison de 10 h / semaine contre 30 h pour le français
1964	Arabisation totale du Cours préparatoire 1 (recrutement de 1000 instituteurs égyptiens)
1967	Arabisation totale du Cours préparatoire 2
1972	Création des sections / classes dites "arabisées" où les enseignements sont tous dispensés en langue arabe en plus des classes bilingues où le français reste la langue d'enseignement
1976	Lancement de la refonte du système éducatif qui instaure "l'école fondamentale", beaucoup plus connue ironiquement dans le milieu intellectuel

	sous le nom de “l’école <i>Fawdha mentale</i> ”, c’est-à-dire “désordre mental” l’abolition des écoles privées, et le changement de statut de la langue française, de la langue seconde à la langue étrangère, (Ordonnance 76-35 du 16.04.76). Durant cette même année nous assistâmes à la création de 10 collèges d’enseignement général et 5 lycées entièrement arabisés. Ces mesures furent renforcées par la constitution de 1976 qui proclama la langue arabe comme langue nationale et officielle : “ <i>Article 3 : l’arabe est la langue nationale et officielle. L’État œuvre à généraliser l’utilisation de la langue nationale au plan officiel</i> ”.
1981	Installation du Haut Conseil de la Langue Nationale chargé du suivi et du contrôle de l’arabisation.
1989	Arabisation totale de l’enseignement primaire et secondaire, le français en lui substituant l’anglais comme langue optionnelle, devient une discipline à l’instar des autres : “ <i>L’enseignement, l’éducation et la formation dans tous les secteurs, dans tous les cycles et dans toutes les spécialités sont dispensés en langue arabe, sous réserve des modalités d’enseignement des langues étrangères</i> ” Article 15, loi 91-05 du 16 Janvier 1991.

À la lecture de ce tableau, nous soulignons un changement du statut de FLE en Algérie par les différentes réformes effectuées, depuis l’Indépendance, elle s’est retirée progressivement des écrits officiels, de l’état, au niveau des établissements, nous notons ce changement sur deux plans : d’une part son statut de langue première, seconde puis étrangère, d’autre part, le volume horaire imparti au FLE s’est réduit par l’introduction de la langue arabe et l’anglais.

En effet, nous rappelons l’historique de ces réformes pour tirer au clair un facteur influençant l’apprentissage des compétences en littératie en Algérie, la réduction des taux de littératie est due à un mouvement d’une révolution en termes de quête d’identité par un retour à la langue arabe sur plusieurs niveaux ; de ce fait, le potentiel de la présence de la langue française dans la vie quotidienne du citoyen était en voie de disparition depuis la période poste-indépendance.

Par ailleurs, ces réformes du système éducatif a interpellé des réformes des manuels scolaires, à savoir, les plus marquées sont les dernières réformes dites de la première génération, la deuxième et la troisième génération, dont les objectifs de l’apprentissage des compétences en littératie se sont changés selon les nouveaux besoins de la société, corolairement les besoins des apprenants ; tandis qu’elle demeure jusqu’à l’heure actuelle, une langue d’enseignement dans certains filières de base à l’université, selon lesquels nous pensons qu’une majorité d’apprenants parmi ceux qui s’intéressent à l’apprentissage de FLE, qui sont classés en peloton de tête dans les résultats des examens de FLE, ils construisent ce savoir en vu de joindre une spécialité de l’une de ces filières après l’obtention de leurs bacs.

III.1.3. La littératie à la fin du Cycle Moyen en Algérie

L'enseignement de FLE à la fin du Cycle Moyen se base sur l'analyse d'un éventail de textes, les apprenants font appel à leurs habiletés de la pensée afin de révéler les idées, questions et thèmes fondamentaux que recèlent les textes, et de s'en servir pour développer leurs productions écrites, de plus, cette compréhension de l'écrit leur permet d'établir des rapprochements entre un texte précis et le vécu humain.

En lisant, en écrivant et en réfléchissant, les apprenants établissent des liens cruciaux entre, d'une part, leurs connaissances et leurs expériences et, d'autre part, de nouveaux points de vue, de nouvelles informations et de nouvelles questions, pour élargir leurs acquis afin d'atteindre les objectifs des compétences en littératie soulignés dans le manuel scolaire. À la lumière de cette réflexion, la question cruciale qui se pose est la suivante :

— *Qu'est-ce qu'une littératie en quatrième année moyenne en Algérie ?*

En réponse à cette question, nous avons avancé quelques tentatives de définitions de la littératie scolaire, ensuite, dans une approche descriptive, nous avons essayé de faire voir les différentes activités abordées dans le manuel scolaire pour l'apprentissage des compétences en littératie, en fin, nous nous sommes interrogés sur les outils d'évaluation des preuves, examens et devoirs pour vérifier l'assimilation des compétences en littératie.

III.1.3.1. Définition

L'enseignement des compétences en littératie s'est réorganisé dans les manuels scolaires suivant les réformes faites. Il est obéi aux plusieurs facteurs, les plus marqués sont des facteurs politiques : statut de la langue, des facteurs psychologique et social : besoins et l'âge de l'apprenant, des facteurs linguistiques : choix de corpus et de compétences visées. En fait, une littératie scolaire est définie par cycle et par année, Chiss explique la littératie scolaire comme suit :

« [...] la littératie scolaire, c'est la codification disciplinaire et la formalisation qui mettent en œuvre les fonctions représentative et symbolisatrice de l'écriture posant un passage la question de l'écart entre cette codification et les habitudes, les schèmes pratiques qui sont au travail dans la production de textes par l'élève » (Chiss, 2012, p. 210).

Selon Chiss, nous comprenons qu'atteindre un objectif d'une littératie scolaire réside dans le fait de réduire cet écart qu'existe entre les codifications et les habitudes et schèmes de l'apprenant, cette réduction a pour objectif d'exploiter de nouvelles fonctions représentatives et symbolisatrices de la pratique des activités en lecture et en écriture, cela va mener l'apprenant à avoir de nouveaux habitudes et schèmes. Ces codifications sont résumées dans le manuel scolaire de la quatrième année

moyenne comme un objectif terminal d'identifier la structure d'un texte de type argumentatif en lecture, et de rédiger un passage respectant cette structure en production écrite.

Selon des recherches faites à propos de la littératie scolaire en apprentissage de FLE en Algérie, elles l'ont vu autrement, il s'agit beaucoup plus d'une diagnostique d'un état de lieux de la littératie en matière de FLE dans les écoles algériennes :

« L'élève doit apprendre à s'en servir (à sa manière) de façon plus ou moins correcte. Mais une langue (coupée des textes d'auteurs) hors du contexte vivant et varié qui fonde et forme à la fois sa richesse et son intelligence ne peut être qu'un assemblage d'éléments plus ou moins justes (grammaticalement) et dont le sens se perd quelquefois dans des constructions souvent absurdes et inintelligibles » (M. ?, 2001, p. 09).

Ladite réflexion nous montre qu'une littératie en matière de FLE a pris sens d'un assemblage d'éléments, sur un plan syntaxique la distribution de ces éléments soient généralement correctes, alors que sa signification est jugée comme une construction absurde et inintelligibles. Cette situation fait voir que la réduction d'écart entre les codifications du manuel scolaire et les habitus et schèmes reste incomplète, l'apprenant n'arrive pas à réussir de rédiger des constructions sémantiques correctes dans des situations et contextes différents ; il apprend des « rudiments » de la langue avec parcimonie. C'est une parmi tant d'autres lacunes que rencontre un apprenant non natif lors de l'apprentissage d'un système d'une langue qui lui est étrangère.

Dans une classe de la quatrième année moyenne, avoir des compétences en littératie se résume dans la lecture et la compréhension de la structure du type argumentatif du texte, de rédiger un texte en respectant cette structure. L'apprenant sera capable de développer et d'exercer ses compétences argumentatives en mobilisant ses acquis antérieurs.

Pour ce faire, ces codifications sont réparties en sous-objectifs, en termes de projets, séquences et activités, à la fin du premier projet l'apprenant sera capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur l'explication, à la fin du deuxième projet, il sera capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la narration, à la fin du troisième projet il sera capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la description.

III.1.3.2. Activités du manuel scolaire

Dans les passages suivants, nous avons fait une description globale des différentes activités d'apprentissage de FLE dans le manuel de la quatrième année moyenne qui est élaboré autour l'idée de projet ; ce dernier est à la fois une démarche et un moyen pour transmettre à l'apprenant les compétences d'une manière dynamique.

Ce qui revient à dire que l'apprenant joue un rôle actif du début jusqu'à la fin, depuis que l'idée même de projet est proposée jusqu'à sa finalisation. à travers un projet on propose une situation problème qui fait l'objet d'une recherche, d'une réflexion et d'un apprentissage, elle représente un véritable défi au regard des possibilités des apprenants dans la mesure où il doit être finalisé dans les temps impartis, conformément à un planning préalablement élaboré, il peut faire l'objet d'une évaluation que ce soit dans le domaine des acquis ou dans le domaine des comportements individuels ou collectifs.

Les trois projets du manuel sont structurés par sept séquences ; trois séquences dans le premier projet, deux séquences dans le deuxième et deux séquences dans le troisième. Toutes les séquences sont structurées de façon identique en termes d'activités. Les activités d'une séquence -sur le plan écrit et oral- ont souvent un thème en commun convergent vers une production écrite, cette méthode est si intéressante pour mieux centrer l'enseignement d'une compétence visée ; elle amène l'apprenant à assimiler progressivement les éléments basiques dans la compréhension de l'écrit, la compréhension orales et les outils grammaticales, et les exploiter correctement au cours de la production écrite.

Chaque séquence commence par une exposition de l'objectif à l'issue de la séquence et des objectifs d'apprentissage de chaque activité ; oral, lecture, langue, écriture, projet, et lecture.

L'oral est divisé en deux activités ; compréhension de l'oral et production de l'oral. L'écrit est divisé aussi en deux activités ; je lis et je comprends, et je relis pour mieux comprendre. Les activités de la langue sont nommées dans le manuel des outils pour dire, lire et écrire, elles sont structurées autour les quatre outils ; vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe. L'atelier d'écriture est composé de plusieurs activités, sous forme d'exercice pour l'application des acquis vu dans les outils de la langue. Le projet est expliqué en trois stations ; documentation, sélection des documents et rédaction, et finalisation. Enfin la lecture récréative.

L'oral a pour objectif de faire parler l'apprenant pour développer ses capacités de communication orale, en lui apportant les corrections des fautes commises sur le plan phonétique, de l'orthographe et de la grammaire des énoncés. Ainsi Robert Galisson a relaté la compétence d'une communication orale à la phonétique :

« La substance de l'expression qu'elle soit sonore (expression orale) ou graphique (expression écrite) est une masse physique, matérielle, dont l'analyse ne relève pas de la linguistique, mais de disciplines comme la phonétique acoustique par exemple, pour ce qu'est de sons » (1976, p. 208).

En fait, à la fin du Cycle Moyen, un apprenant a bénéficié de six ans d'apprentissage de FLE, depuis la troisième année primaire, pratiquer l'orale en classe ne se contente pas uniquement sur l'aspect phonétique acoustique, mais de s'exprimer, questionner, commenter, décrire, réciter, raconter, présenter, expliquer... une image, une séquence vidéo ou une bande dessinée ; cette faculté de parler est estimée souvent à travers sa fluidité dans les échanges et de parler de façon continue, pour installer et développer chez les apprenants des compétences de communication orale dans les différentes situations de la vie courante. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca ont constaté que cette compétence est accompagnée nécessairement à une autre qui est la compréhension :

« L'expression est différenciée de la compréhension, mais les deux compétences sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel [...] mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler » (2002, p. 172).

L'enseignement de la compréhension écrite a pour objectif d'amener l'apprenant à dégager le sens véhiculé d'un texte écrit, et de répondre à ses questions de compréhension après avoir fait une lecture sélective, ils produisent des courts énoncés oraux ou écrits en faisant référence au texte support du manuel :

« Lire n'est pas un simple décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte » (Cuq & Gruca, 2002, p. 160).

Il y a des objectifs généraux et d'autres intermédiaires visés par l'enseignement de la compréhension écrite dans le manuel scolaire en Algérie, la diversité des objectifs secondaires est dépendante aux thèmes abordés dans les manuels, et le choix des textes supports ; forme épistolaire, extrait de roman, extrait d'une pièce théâtrale, poème... Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca ont cité deux objectifs principaux visés par l'enseignement de la compréhension écrite :

*«1) Faciliter l'accès au sens des textes écrits authentiques,
2) De développer rapidement le vocabulaire réceptif. C'est un objectif qui correspond à un besoin actuel et bien réel d'accéder à la compréhension de l'écrit authentique, non simplifié, dès les premiers stades de l'apprentissage » (Buridant, Bunjewat, & Pellat, 1994, p. 202).*

L'activité des « outils pour dire, lire et écrire » prend sa place après les deux activités « oral » et « écrit » dans chaque séquence. Apprendre une langue ; c'est apprendre sa grammaire. À la fin du cycle moyen, on enseigne une grammaire textuelle, suivant l'approche par compétence, l'apprenant analyse les structures qu'on lui a proposé dans un court texte à l'aide de son enseignant, puis ils tirent au clair la règle grammaticale désignée ; selon Jean-Maurice Rosier :

« La grammaire, en référence à la pratique de l'écrit, énoncé des règles (qu'il faut mémoriser) qu'elle illustre par des exemples empruntés aux {bons auteurs}. En fin, la croyance du temps considère que la leçon de grammaire accroît la compétence rédactionnelle et l'habileté stylistique » (2002, p. 29).

L'enseignement de la production écrite revête une importance particulière pour les apprenants au moins pour deux raisons : d'une part, l'écriture a une fonction d'apprentissage dans les différentes disciplines ; d'autre part, les pratiques d'écriture sont socialement et scolairement différenciatrices (Plane, 2004, p. 113).

Au cours de la pratique de la production écrite, les apprenants ne se contentent pas seulement aux acquis vus dans la séquence ; ils font appel d'une part à leurs mémoires à long terme ; toutes les connaissances acquises, et d'autre part ils réinvestissent les près-requis de la séquence et sur lesquelles l'enseignant met l'accent au cours de l'évaluation de leurs productions écrites pour vérifier qu'ils ont atteint l'objectif ciblé. Jean-Maurice Rosier a constaté qu'au cours de la production écrite les apprenants ne se contentent pas seulement à la grammaire scolaire : *« La grammaire scolaire ne permet pas de manipuler des énoncés, et son étiquetage, mélange de sémantisme et de faits syntaxiques, n'a pas comme finalité de fournir des outils au service de l'expression » (Rosier, 2002, p. 29).*

III.1.3.3. Évaluations

L'évaluation des activités animées en classe de la quatrième année moyenne est divisée en deux catégories :

- *la première catégorie est une évaluation faite immédiatement d'une réponse directe de l'apprenant à une question posée en classe, elle s'effectue par l'enseignant, par un autre apprenant ou par l'apprenant lui-même qui postule une réponse, l'évaluation soit faite par « oui » pour confirmer l'hypothèse proposé en réponse, ou par la modification de la réponse pour corriger les fautes commises sur un plan grammaire ou thématique.*
- *La deuxième catégorie concerne les travaux à préparer sur un plan écrit ou oral, examen, devoir à domicile, réalisation d'un projet..., le temps imparti à la réalisation de ces travaux est une heure pour ceux qui se font en classe, et d'un jour ou plus pour ceux qui se préparent à l'extérieur de l'établissement, cette évaluation est soumise à une grille d'évaluation, des critères à respecter, elle s'effectue collectivement en classe, il s'agit d'une auto-évaluation par les apprenants eux-mêmes à la tutelle de leur enseignant.*

La première catégorie d'évaluation vise les activités de la compréhension de l'oral, la production orale, la compréhension de l'écrit, et les exercices faits dans l'apprentissage des outils pour dire, lire et écrire, toutes ces activités sont considérées comme étant des données de base pour la réalisation des travaux de la deuxième catégorie, qui sont la production écrite, la réalisation de projet et les devoirs et examens.

Ceci dit que l'évaluation des compétences en littératie s'inscrit dans la deuxième catégorie considérée comme étant la conclusion des acquis vu dans la séquence, suivant les réformes des programmes et les innovations mises à jour en matière de didactique et de pédagogie, la question posée par Goody, le père fondateur du concept littératie, se pose toujours : « *De nos jours encore des questions se posent quant à la façon d'évaluer le degré de littératie et le niveau de compétence en lecture et en écriture à considérer comme "fonctionnel" dans une société donnée* » (Goody, 1968a, 2006 : 26 » (Chiss, 2012, p. 222).

L'activité de la production écrite doit être évaluée à l'aide d'une grille d'évaluation créée en tenant compte des critères et leurs indicateurs. Les grilles d'évaluation sont différentes selon les sujets, et les critères évolueront en fonction de la tâche demandée à l'apprenant. Pour évaluer une production écrite d'un apprenant on se sert de critères de correction principaux :

- **C1-** *pertinence de la production : l'apprenant se sert des éléments des supports, il respecte les contraintes des formes à utiliser.*
- **C2-** *cohérence de l'écrit : l'enchaînement, la clarté et la logique du contenu ; Les phrases forment un récit qui a du sens.*
- **C3-** *correction de la langue : la compétence morphosyntaxique et la compétence lexicale ; les formes demandées sont écrites correctement.*

De plus, il y a un quatrième critère qu'est le perfectionnement ; il fait appel à la capacité à exprimer de l'apprenant, à défendre un point de vue, à illustrer sa réflexion, à raconter, à synthétiser, à décrire, à nuancer ou à analyser. Selon les critères proposés à évaluer une production écrite d'un apprenant au moyen, ce dernier est compétent s'il réussit les trois critères minimaux cités plus haut ; alors qu'il n'est pas obligé de réussir le critère de perfectionnement. En général, on se sert de trois critères minimaux, et d'un critère de perfectionnement (Benbouzid, 2006, pp. 47-48).

On cite une grille d'évaluation de la production écrite pour les classes de la quatrième année moyenne proposée par l'ensemble des enseignants de la cellule pédagogique :

Tableau 6 : Grille d'évaluation de la production écrite en 4^e AM.

CRITÈRES	INDICATEURS	01 POINT	0.5 POINT	0.25 POINT
Adéquation à la production (02 points)	- compréhension du sujet - capacité à argumenter - capacité à expliquer	X	X X	
Cohérence (02 points)	- pertinence des idées - leur enchaînement	X	X X	

	- mise en relation des différents passages (explicatif/argumentatif)			
Correction de la langue (02 points)	- utilisation correcte des connecteurs logiques - utilisation correcte des temps et des modes verbaux - respect des règles d'accord	X	X X	
Perfectionnement (01 point)	- mise en page - lisibilité, soin - richesse des arguments		X	X X

Les questions des devoirs et examens sont répartis en trois étapes, questions de compréhension, questions de la langue et une production écrite, leurs évaluations sont classées en trois étapes aussi, les questions de compréhension sont liées au texte proposé, l'évaluation est portée sur le degré de compréhension et la structuration de la réponse, les questions de la langue, leurs évaluations sont portées sur les données vues en classe, et la pratique correcte des règles grammaticales dans des structures phrastiques, l'évaluation de la production écrite est portée sur la même grille d'évaluation citée avant.

« Tout texte existe à trois niveaux, et les textes des élèves ne font pas exception : à un niveau neutre, comme fait de langage. [...] au niveau de sa production ou niveau poétique, comme le résultat de l'activité créatrice d'un individu qui actualise un projet. À ce niveau, le texte est mis en relation avec les caractéristiques de cet individu. Lorsque celui-ci est un élève, son texte peut être mis en relation avec son degré scolaire, l'enseignement qu'il a reçu, ses précédentes lectures et ses précédents textes (etc.). Les critères qui relèvent de ce niveau sont partiellement objectifs. Leur utilisation suppose chez l'enseignant une connaissance approfondie de chaque élève [...]. Un enseignement différencié de l'expression écrite doit nécessairement prendre en compte ce niveau.

Au niveau de sa réception ou niveau esthétique, comme objet d'une lecture qui lui donne un sens. Un texte d'élève existe aussi parce qu'il est lu par un enseignant. [...] certains enseignants, lorsqu'ils évaluent les textes de leurs élèves, se réservent la possibilité d'améliorer une note s'ils ont pour un texte ce qu'ils appellent un « coup de cœur ». Une telle évaluation est légitime si on informe l'élève de sa subjectivité et si ce n'est pas la seule évaluation que l'on fait. Clairelise Bonnet et Natacha Huser, Une activité d'écriture en 8e. CVRP, Lausanne, 1998, p. 43 » (Bonnet & Huser, 2005, p. 42).

III.2. La littérature de jeunesse dans le manuel scolaire de la fin du Cycle Moyen

La littérature d'enfance et de jeunesse est devenue, au cours de ces dernières années, un domaine de recherche aux branches de plus en plus nombreuses, elles sont en quête des méthodes d'enseignement et ce que perpétuent dans une certaine mesure

les techniques modernes d'acquisitions et de fixation par le moyen de textes littéraires. Ainsi, il est indéniable que la didactique des textes littéraires est prise considérablement en compte depuis l'avènement de l'approche communicative dans les années 80, les recherches issues de ces travaux ont montré qu'elle participe aussi bien au développement d'une compétence de lecture que celle de l'écriture ; elle a pris sa place comme méthode retenue dans l'apprentissage des langues.

Cette didactique des textes littéraires a émergé dans une quête de réponses à un ensemble d'interrogations des spécialistes, elles se sont focalisées autour des besoins et des attentes d'un apprenant, et des exigences sociopolitique et technologique de la société, à ce propos une question cruciale s'est posée par Jean-Louis Dufays et son groupe :

« Que faire lire aux élèves et quand faut-il les faire lire ? la réponse est simple : il faut tout lire et tout le temps, (...) il n'y a pas, dans ma pratique didactique, de bons ou de mauvais livres. Il n'y a que des textes qui donnent envie de lire. (M. LITS, "lire à quinze ans", in Littérature et enseignement, 6, 1990, p. 10) » (Dufays, Gemenne, & Ledur, 2005, p. 151).

Grosso modo, la littératie en fonction de l'écrit et de la lecture exige la différenciation des supports pour favoriser l'assimilation et le développement de la culture écrite, des supports qui répondent aux besoins de l'hétérogénéité qui caractérise toutes classes de FLE. La littérature de jeunesse -qui fait partie intégrante de la littérature- offre aux apprenants des dispositifs qui proposent des situations problèmes de la zone proximale de tout apprenant ; elle se dilue dans une littérature générale à travers laquelle des tâches réelles, authentiques ou imaginaires possibles sont à proposées aux apprenants en matière de développement des compétences en littératie, elles touchent leurs centres d'intérêt culturel et motivationnel.

En ce sens, nous avons opté pour une approche analytique en faveur des besoins et attentes d'un apprenant au cycle moyen, de tels constats supposent plus généralement de s'interroger sur la spécificité d'un texte de littérature de jeunesse dans l'assimilation des compétences en littératie ; pour ce faire nous avons posé la question suivante qui s'est élaborée sur deux notions clés :

— *Comment cette littérature de jeunesse – simple de sa structure – peut-elle mener un apprenant au cycle moyen à avoir des compétences en littératie qui relève du domaine de la compétence et la performance ?*

Il convient donc de se demander où réside le rôle de la littérature de jeunesse, d'interroger notre regard de chercheur ; de ce fait cette section est planifié autour trois idées principales : une première partie réservée à une nécessité de revenir sur quelques définitions de la littérature de jeunesse, c'est une tentative de répondre aux questions :

- *C'est quoi ?*
- *Pour qui ?*
- *Pourquoi cette littérature de jeunesse ?*

Une deuxième partie discute les caractéristiques de la littérature de jeunesse sur lesquels on s'est basé pour choisir ce corpus dans ce travail, de questionner son phénomène littéraire et sa structure particulière, une troisième partie pour parler du manuel scolaire de la quatrième année moyenne : les thématiques hiérarchies qui s'y associent, les genres littéraires exploités, et le potentiel de présence des textes de la littérature de jeunesse à la fin du cycle moyen.

III.2.1. Quelle littérature de jeunesse pour un apprenant de la 4^e AM ?

De nombreux auteurs se sont intéressés à la littérature de jeunesse pour appeler des adultes et des enfants à se familiariser avec cette littérarité des textes écrits et à avoir cette opportunité d'aller de l'avant vers une pratique moins opaque en lecture et en écriture. Des tentatives se sont avancées, voire différentes en termes de définitions, quant à cette littérature de jeunesse.

Nous avons essayé de mettre en lumière quelques unes, nous les avons choisies en fonction de : - ses fonctions qui racontent les motifs de son émergence et les raisons de son utilité en éducation.

- *Sa structure particulière qu'on exploite dans des situations d'enseignement et d'apprentissage,*
- *L'âge de destinataire, dans ce présent travail un écolier âgé souvent de 14, 15 ou 16 ans.*

Pour amener des apprenants de FLE à avoir des compétences en littératie en exploitant des extraits de textes de la littérature de jeunesse, cela les incite davantage à aller au-delà du sens littéral du texte, à lire entre les lignes, à y distinguer le dit et le non-dit et à réfléchir sur le contexte. De ce fait, nous avons classé les définitions suivantes en trois rubriques ; historiques, structurales et le destinataire de ce corpus.

III.2.1.1. Approche historique

Historiquement, l'émergence des écrits destinés aux enfants ou adultes était liée à l'apparition des maisons d'édition à partir du XIX^e siècle, ce jeune public lisait auparavant que des romans, des épopées et d'autres écrits de la littérature, avec la publication des albums, cette littérature de jeunesse a pris de l'importance au fur et à mesure au cours du XX^e siècle, elle est devenue une matière à part entière, qui s'enseigne et se développe grâce aux travaux et recherches qui l'ont pris comme objet d'étude, et les prix créés à la faveur des éditions de ce genre, ces dernières prennent en charge de publier des livres, contes, des romans, albums et pièces de

théâtre en formes et contenues particulières; destinées à la jeunesse, dont leur diffusion est en réponse aux besoins ; de lecture plaisir, d'éducation et d'apprentissage, pour des enfants non encore scolarisés qui les écoutent racontés par leurs parents, jusqu'aux adultes qui les lisent eux même en vue de développer leur compétences expressives et de satisfaire leurs besoins culturelles psychologique et sociale.

« La littérature pour la jeunesse est elle-même jeune : rien n'est écrit spécifiquement pour les enfants avant la seconde moitié du XVIIIe s. Au XVIIe s. alors que le tendre Louis XIV se délecte à lire l'Histoire d'Alexandre de Quinte-Curce, les jeunes aristocrates se passionnent pour les Vies parallèles des hommes illustres de Plutarque et pour le Don Quichotte (1605-1615) de Cervantès. L'enfant, s'il veut lire, n'a pendant longtemps d'autre alternative que de confisquer à son profit des récits écrits pour les adultes – épopées antiques ou romans de chevalerie » (littérature pour la jeunesse, 2020).

Les chercheurs et écrivains ont lancé des concepts différents pour désigner ce type d'écrits : en premier lieu « livres d'éducation »; cette littérature de jeunesse est apparue pour des raisons religieuses et éducatives, à travers laquelle on transmet des valeurs morales variées, on apprend à l'enfant l'art de vivre, puis « livres d'enfants » ou « littérature enfantine » qui s'intéresse aux enfants au début de leurs apprentissages ; on leur a publié des livres illustrés qui accompagnent de courts textes, « littérature d'enfance et de jeunesse » et « littérature pour la jeunesse » ; elle était obligatoirement faite pour deux types de destinataires ; enfants à l'âge de 4, 5 ou 6 ans et jeunes adultes de 11, 12 ou 13 ans qui ne lisent pas les mêmes livres, dont les frontières de la jeunesse ont varié selon les contextes politiques, juridiques ou socio-culturels qui définissent les domaines de liberté de chacun à chaque époque, du fait que le terme de jeunesse est ambigu.

Ce glissement terminologique dans un mouvement évolutif est conclu par le concept de la littérature de jeunesse lancé par des chercheurs pour rassembler tous les divers, œuvres et livres destinés à la jeunesse ;

« Les seuls livres composés à l'intention des enfants sont des ouvrages à caractère pédagogique, conçus pour accompagner un enseignement moral et religieux : ainsi, l'Orbis pictus (1658) de Comenius, véritable encyclopédie illustrée pour l'enseignement du latin, ou les Aventures de Télémaque (1699) de Fénelon, roman éducatif d'aventures et de voyages, écrit pour le duc de Bourgogne, petit-fils de Louis XIV. Mais, hormis les "élèves" auxquels ils sont destinés, ces livres ne rencontrent jamais réellement un jeune public. Au demeurant, très peu d'enfants apprennent à lire. Ce n'est qu'à partir des années 1750, avec la bourgeoisie des Lumières, et plus encore au XIXe s, avec notamment la loi Guizot sur l'enseignement primaire (1833), qu'un nombre significatif d'enfants sera alphabétisé » (littérature pour la jeunesse, 2020).

Ainsi, l'aspect historique est vu aussi à travers une définition lancée par M. Soriano en 1959, spécialiste des contes de Perrault, a défini la littérature de jeunesse dans son livre : Guide pour la littérature de jeunesse, Paris, Flammarion. Page 278- ,

pour lui cette littérature de jeunesse assure une interaction entre l'auteur du livre de jeunesse et son lecteur dans une dimension historique qui ramène avec elle les enfants, qui sont par nature instables et en cours d'évolution, dans un voyage à travers le temps et l'espace, par le biais de l'imagination en racontant des faits réels et autres imaginaires au passé, au présent et au futur, il a défini la littérature de jeunesse comme étant ;

« une communication historique (autrement dit localisée dans le temps et dans l'espace) entre un scripteur adulte et un destinataire enfant (récepteur) qui, par définition en quelque sorte, au cours de la période considérée, ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques, intellectuelles, affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte » (Arlap, 2020).

III.2.1.2. Approche structurale

La littérature de jeunesse est particulière en forme et en contenu ; sa spécificité tient à une esthétique, à une thématique, à une poétique, adapté aux besoins des adultes et jeunes adultes.

Ce sont les préoccupations des éditeurs, qui sont perpétuellement en quête d'une écriture soignée des contenus des livres pour enfants. En effet, en évitant les ornements inutiles, les descriptions complaisantes, en employant des phrases courtes, des métaphores moins nombreuses et un vocabulaire moins complexe, en s'éloignant des abstractions et de la prestidigitation stylistique..., tout en préservant la qualité littéraire, on obtient une cohérence interne du livre adapté. De ce constat, nous avons cité quelques définitions qui ont vu la littérature de jeunesse en termes de structure en deux points linguistiques et thématiques en réponse à la question suivantes :

— *Quels sont les caractéristiques structurales d'un texte de la littérature de jeunesse ?*

Il est admis que la littérature de jeunesse est destinée à un jeune public, c'est un être en devenir dont ses savoirs linguistiques et littéraires sont au cours de construction, pour créer des compétences en littératie pour tous les niveaux ; un style simplifié, un nombre de mots limités, l'utilisation d'illustration permettent d'adapter les livres aux capacités des lecteurs. Sur un plan linguistique, les chercheurs ont mis en avant qu'elle est agréable, amusante et accessible dans sa structure simple :

« Christine Delpierre et Elizabeth Vlieghe, commentent la phrase de Joubert, dans un article intitulé : « La littérature de jeunesse : une littérature d'un nouveau genre ? » » (Recherches n° 12, Lille, AFEF, 1990, p. 113) et précisent :

« En effet, la lecture des textes montre bien que le style se simplifie par l'emploi de phrases courtes, privilégiant les adjectifs aux relatives, la juxtaposition à la subordination. Les métaphores sont moins nombreuses, le vocabulaire est moins

complexe, plus courant, moderne, ce qui entraîne universalité et intemporalité (même si les références historiques et géographiques sont présentes). D'autre part, l'action est parfois privilégiée au détriment des descriptions, de l'analyse des sentiments ou des motivations intérieures » (monsie-orange.fr, 2020).

Sur un plan thématique, le destinataire souvent rédige des textes de type privilégié par la jeunesse, les textes à dominance narratif, ces écrits jouissent de tous les caractéristiques de ce type, qui aborde des thèmes et des histoires du centre d'intérêt des adultes et des jeunes adultes. Selon Isabelle Nières-Chevrel, la littérature de jeunesse se compose d'une part, de contes issus de la culture orale et de classiques empruntés à la littérature pour les adultes et, d'autre part, de textes spécifiquement écrits pour la jeunesse.

*« –Trois traits solidaires paraissent ainsi caractériser les livres pour enfants :
– Ils racontent “une histoire”.
– Le récit est focalisé sur un enfant-héros permettant l'identification ; l'enfant-héros peut être multiple : un groupe placé sous l'égide d'un leader.
– Le dispositif narratif est relativement simple peu de retours en arrière, de fractionnement de l'intrigue, ou de polyphonie (récit à plusieurs voix ou fait de plusieurs points de vue), du moins en règle générale car ces procédés sont désormais utilisés » (monsie-orange.fr, 2020).*

III.2.1.3. Destinataire

Comme son nom l'indique, la littérature de jeunesse s'adresse à un public particulier, c'est un genre désignant un public identifié comme jeune, ce sont des lecteurs d'âge d'enfance et adulte, leur culture est réduite, leurs savoirs et savoir-faire sont encore limités, ils n'ont pas les mêmes interrogations sur le sens du monde, et ils n'ont pas non plus les mêmes compétences en littératie. En éducation, l'exploitation de la littérature de jeunesse est un mouvement innovateur qui cherche à aider l'apprenant à comprendre et à participer au monde qui l'entoure, illustre bien les possibilités des situations d'apprentissage, et de répondre aux multiples questions qui se posent par tout apprenant : « *le jeune enfant qui essaie de lire [ait à] se demander : “pourquoi lire ce texte ?” (Processus culturel) et “que veut dire ce texte ou celui qui l'a écrit ?” (Attitude énonciative) » (Maisonneuve, 2002, p. 366).* Nous avons cité quelques définitions qui prennent en considération la spécificité d'un destinataire jeune qui associe à une prodigieuse capacité imaginaire et affective un champ de références culturelles réduit.

Le lecteur de cette littérature se conçoit toujours comme un individu inchoatif, en progression, en apprentissage, C'est une littérature qui répond dans l'ensemble aux interrogations posées par la jeunesse, elle offre un ensemble des œuvres satisfaisant les classes d'âge de l'enfance, ils peuvent prendre la forme de livres illustrés ou de courts romans ; les livres illustrés qui comprennent surtout des dessins, et peu de texte s'adressent aux plus jeunes, alors que les courts romans s'adressent à des lecteurs plus âgés.

« La littérature adressée à l'enfance ne s'est jamais située en dehors de la littérature que lisent les adultes. Elle se porte seulement vers des lecteurs qui. En quelque sorte, elle fait la courte échelle aux plus jeunes pour les introduire à l'univers infini des lectures à venir » (monsieur-orange.fr, 2020).

Les livres de la littérature de jeunesse peuvent sans nul doute participer au développement des habilités linguistiques générales par sa structure adaptée et rédigée soigneusement, comme ils peuvent préparer des apprenants de langue étrangère à l'ouverture au monde. Ainsi, un choix soigné pour un public particulier, des apprenants de FLE, participe à l'élaboration de leurs identités étant donné que tout texte littéraire véhicule un sens et une culture.

« On ne peut que s'étonner devant le fait qu'une telle littérature exhibe ainsi son destinataire et se demander quelles sont alors les originalités de la littérature d'enfance et de jeunesse pour que son lectorat soit désigné de manière si insistante et si cette originalité et cette spécificité valent pour autant pour identité. Car si la littérature de jeunesse, ou pour la jeunesse, se laisse appréhender et identifier pour son lecteur, comment maintenir cette identité lorsque ce lectorat peine à être identifié lui-même ? » (monsieur-orange.fr, 2020).

En résumant, nous pouvons dire que la littérature de jeunesse est récemment apparue par rapport à la littérature, ainsi, le destinataire enfant était valorisé au détriment du destinataire adolescent qui était pour un bon moment négligé ; dans la mesure où on n'a publié que des lectures enfantines.

« Alice Brière-Haquet, autrice, âgée de 38 ans, rappelle que dans son enfance, la « littérature adolescente n'existait pas : il y avait des livres pour les enfants et des livres pour les adultes. À partir du collège, la bascule se faisait et les adolescents lisaient des romans pour les adultes » (mecanismes-dhistoires.fr, 2020).

III.2.2. Pourquoi une didactique de la littérature de jeunesse au Cycle Moyen ?

Bien que la littérature de jeunesse tende à se faire littérature de transmission d'un savoir, d'une morale, de valeurs et d'une culture qui permettront à l'apprenant de vivre d'une manière honnête et prospère, on discute encore la légitimité de la didactique de cette littérature. De ce constat convient-il de se demander :

— *Où réside la légitimité de ce type d'écrit à l'École ?*

La littérature de jeunesse se dilue dans une littérature générale. Elle comporte ses caractéristiques de littérarité avec une intensité moins opaque ; les compétences en littératie de son destinataire, enfant ou adulte, reste préliminaires et débutantes. C'est une opportunité pour un apprenant la didactique de cette littérature de jeunesse étant donné qu'elle peut assurer un passage flexible vers la lecture de la littérature.

Cette flexibilité se traduit en plusieurs points, parmi lesquels nous avons cités quelques uns, nous les avons choisis en faveur des besoins d'un apprenant en difficulté d'apprentissages des compétences en littératie en FLE. Dans un contexte de didactique de la littérature de jeunesse, nous avons abordé ses caractéristiques dans une approche pédagogique en trois points : *la littérarité d'un texte de littérature de jeunesse, la culture littéraire qu'elle véhicule pour un apprenant, son accessibilité et sa stimulation qui motive davantage les apprenants.*

III.2.2.1. Littérarité

Pour parler des caractéristiques littéraires d'une littérature de jeunesse, il nous semble obligatoire de revenir à la définition du concept littérature et d'y faire de la comparaison. Bien qu'il existe une panoplie de définitions dans la littérature, c'est celle proposée par M. Benamou qui nous semble la plus exhaustive dans ce sujet car elle est vue dans une approche pédagogique :

« La littérature se définit soit parce qu'elle s'écarte de la langue courante, soit parce qu'elle manifeste des parallèles et des oppositions internes qui lui donnent une structure de forme ou d'idée, soit parce qu'elle provoque des associations inusitées » (1971, p. 07).

Dans un contexte scolaire, la valeur littéraire d'un texte est fondée sur une découverte, choc et surprise au cours de la lecture, l'élève se trouve face aux formes et contenus qui s'écartent du discours normal, en littérature de jeunesse cet écart se réduit. Grosso modo la littérarité de cette dernière réside dans cette distanciation en forme et en contenu de la langue ordinaire ou parlée ; l'étude de ce corpus consiste d'aller de l'élève de l'étude d'un discours normale à un discours littéraire.

Selon M. Benamou, il est difficile pour les élèves de saisir toute la saveur poétique d'un texte trop proche en apparence d'un discours normal, c'est pour cela il opte pour une didactique des textes littéraires peu différenciés de la langue parlée courante ; la littérature de jeunesse se structure par des règles que l'enfant, ou l'adolescent peut adopter et comprendre. Alors que c'est une nécessité de se rappeler que l'étudiant étranger doit recevoir une instruction spéciale avant chaque texte littéraire (1971, pp. 07-09).

Tandis que cette différenciation peu marquée dans des textes à enseigner, ajoute M. Benamou, risque d'en gâcher la grande valeur littéraire, de ce fait son explication présuppose que l'enseignant doit avoir une conscience littéraire de cette différence, et qu'elle soit autant et suffisamment de l'élève. L'explication tend à réduire cette différence qui sépare la langue normale de la littérature comme écart, comme structure et comme connotation.

Comme structure on trouve par exemple au niveau signifié moins de redondance d'anaphore, mais le processus de la redondance concerne plus fondamentalement la

littérature de jeunesse en se dilatant en une culture de la jeunesse. Au niveau signifiant il se structure en plus d'harmonie entre niveau phonétique et sémantique qui ne demande pas d'interprétation.

Comme écart, un aspect poétique de la continuité et des évocations stéréotypiques, elle semble assurer de manière interne une certaine harmonie. Comme si la littérature de jeunesse était un grand livre à systèmes, ouvert à toute interaction... par exemple des proverbes qui s'apprennent par cliché, un écrivain les revêtent en discours littéraire dès qu'il s'empare de ce cliché et le gauchit, ces formes d'écart sont trop peu exploitées dans des textes de la littérature de jeunesse

Comme connotation par exemple d'utiliser des termes qui reflètent une prétention d'une commune bien particulière, au niveau de dénotation que ce terme soit utilisé dans le contexte culturel de cette commune, alors qu'un écrivain le connoté par procédé de néologisme, d'emprunt ou de dérivation pour en connoter dans un discours littéraire.

La compatibilité de la didactique des textes de la littérature de jeunesse se traduit donc par cette faiblesse esthétique, et littéraire liée à des fins pédagogiques, ils font davantage passer des informations, des connaissances, des savoirs, qu'une qualité littéraire – c'est donc de la sous-littérature préparant à la littérature. La littérature pour la jeunesse serait inférieure à la « *vraie littérature* ».

III.2.2.2. Culture littéraire véhiculée

Un texte de littérature de jeunesse n'a pas pour objectif de diffuser ou de transmettre l'information seulement, il s'agit de prendre en compte un certain nombre de facteurs qui sont négligés par la communauté scientifique ; il transmet bien quelque chose, qui nourrit, construit le lecteur, alimente sa réflexion et enrichit sa pensée, c'est une passerelle entre les espaces, les époques et les cultures. La compréhension et l'interprétation d'un texte de la littérature de jeunesse permet de se construire des représentations mentales du texte en conduisant à spéculer sur les significations acceptables, implicites liées aux connaissances de l'enfant.

La lecture prépare aussi l'apprenant à l'écriture, en étudiant un texte de la littérature de jeunesse, il est dans une quête d'une représentation de connaissances ou de savoirs, opérée par un auteur de fiction qui utilise les procédés littéraires et artistiques pour traduire et montrer une réalité. Il s'agit de creuser ces textes littéraires afin d'en extraire des fragments isolés susceptibles de faire sens dans un contexte extérieur à la fiction et d'intéresser un lecteur.

Grosso modo, par des activités de lecture de littérature de jeunesse et de réécriture que l'élève apprendra à prolonger, compléter, transformer de cette lecture un texte qui correspond aux objectifs de chaque apprentissage, ils peuvent être un point de

départ pour explorer et affronter la littérature en lecture et en interprétation de son style, par exemple, écrire un conte.

« Culture littéraire et culture informationnelle s'appuient toutes deux sur ce qui fonde la notion de culture au sens sociétal du terme, à savoir la maîtrise des connaissances dans un domaine circonscrit à laquelle on adjoint la pratique des opérations cognitives complexes » (Archambault, p. 07).

Les histoires entendues s'inscrivent dans la mémoire des élèves et deviennent des références. Les enfants s'imprègnent de l'univers langagier de l'auteur et comprennent son intention d'écriture. En effet les œuvres de littérature pour enfants, si elles sont de qualités font passer un très grand nombre de messages et de valeurs. Le message qui est lancé va être ou non reçu implicitement par l'enfant.

De tout ces qualités de la littérature jeunesse, on conclut qu'elle permet aux apprenants de construire une culture littéraire par sa matière littéraire et imaginaire, c'est une ouverture sur le monde, un développement de la mémoire, de l'imagination et une construction des compétences en littératie. La littérature de jeunesse permet de mettre de l'avant les normes socioculturelles attendues dans le quotidien de l'élève (dans le milieu scolaire et hors de ce dernier), elle leur apporte de valeurs importantes et une conception de la vie par la morale.

III.2.2.3. Accessibilité et stimulation

La littérature de jeunesse est l'une des littératures les plus lues ; car elle apparaît comme une littérature facile de structure, et de qualité souvent médiocre, fondée sur des récits et des textes simples, cela incite les élèves à pratiquer la lecture et à s'intéresser beaucoup plus aux apprentissages d'un savoir, savoir-faire et savoir-être qui les rendent plus autonome et régulière dans ses compétences en littératie. On peut se poser cette question :

— *Qu'est-ce qui différencie un texte de la littérature de jeunesse des autres textes et qu'est ce qui le rend accessible et stimulant à un apprenant de FLE ?*

« La littératie désigne la façon dont une personne véhicule et comprend les informations simples ou complexes dans des situations de communication authentiques » (Hébert & Lipine, 2013, p. 38).

La littérature de jeunesse, en raison de sa grande diversité paraît comme une excellente porte d'entrée pour présenter aux élèves des différents actes de parole ; ses textes sont souvent de type à dominance narratif, mais tous autres types et formes peuvent y figurer aussi. Elle donne la possibilité d'amorcer l'enseignement des actes de parole selon les besoins des élèves et la réalité de ces derniers, surtout quand elles concernent des réalités culturelles et sociales qui ne lui sont pas propres ; elle permet d'exposer une multitude de situations, de présenter des contextes où l'utilisation

d'actes de parole peut être envisagée pour régler des conflits, exprimer des besoins, etc.

La littérature de jeunesse offre des textes qui véhiculent des goûts, des attentes et des envies des jeunes et qui ont plaisir à lire et à entendre. Fait qui peut éveiller exceptionnellement la motivation extrinsèque par sa structure et son style accessible accompagnés d'une illustration qui émerveille par ses couleurs son regard et attire son attention, mais aussi une motivation intrinsèque qui nourrit sa volonté de lire d'avantage d'autres récits et histoires qui satisfont ses besoins psychologiques, sociales et culturelles.

Le livre, comme objet à lire, faisait obstacle par nature au désir de l'enfant, surtout ceux en difficultés, un dessin, image ou illustration peuvent en rendre plus accessible. La littérature de jeunesse propose des textes exceptionnels où se rencontrent l'art d'écrire (*l'auteur*) et l'art d'illustrer (*l'illustrateur*), qui aide à une meilleure compréhension des actes de parole puisqu'elles accompagnent le texte, le complètent ou racontent une histoire en parallèle (Guérette, 1998). Le premier rôle de l'image reste humble : accompagnant le texte, traduisent ou reproduisent picturalement le texte pour un lecteur qui ne sait pas lire ou qui est en difficulté, et ainsi reproduisent le schéma de la double lecture ; l'enfant comprend l'essentiel de la situation en regardant la page dessinée, et pourrait souvent fort bien se passer finalement du commentaire lu par l'adulte. Ainsi, l'image, même rare, même subordonnée, se donne une indépendance au regard du texte. L'image peut contribuer à interroger l'idée de récit et l'idée même de littérature.

Littérature de jeunesse est plus accessible car il y a une narration dans cette absence de narration que représente le dessin ou l'image, l'apprenant accède à la langue écrite et l'image, fondée sur une opposition, des contrastes, des oppositions de couleurs, de dessins, de motifs...d'accéder au plaisir du texte, mais la littérature de jeunesse a su trouver dans l'incompétence de son lecteur et dans les limites que celle-ci imposait au support, l'occasion d'accroître les possibilités de récits, et elle a su nier cet obstacle intrinsèque, nier cette négation même pour affirmer et poser de nouvelles conditions ou de nouveaux contrats de lecture et de nouveaux plaisirs.

« L'illustration est aussi un outil très important pour transmettre des informations. D'une part, elle sert d'abord à montrer à qui est destiné le livre, lorsqu'elle est utilisée en couverture. Une couverture dessinée sera souvent adaptée aux plus jeunes, tandis que les couvertures aux effets plus réalistes seront destinées aux jeunes adultes. Je vous invite à découvrir sur ce sujet l'article Délit de faciès, ou la couverture ratée du blog Allez vous faire lire !

D'autre part, l'illustration sert à valoriser l'intérieur d'un contenu. Hélène Wadowski montre pour exemple le livre "Le pays où l'on n'arrive jamais". Pour rendre plus accessible ce livre dont la première version date de 1955, des

*illustrations ont été ajoutées. Elles répondent au texte, très descriptif. »
(mecanismes-dhistoires.fr, 2020).*

Un souci directement lié aux lecteurs et qui se résume à l'accessibilité du livre : le lecteur doit pouvoir accéder aux références, à l'écriture, au message implicite, notamment. Ce qui suppose donc un dispositif narratif dépourvu de « complications » sans renoncer à la complexité.

III.2.3. La littérature de jeunesse dans le manuel scolaire de la fin du Cycle Moyen

L'objectif de tout apprentissage de FLE n'est-il pas celui de voir les apprenant affronter seuls des textes à leur portée ? Pour ce faire, c'est en faisant en sorte que tout jeune apprenant de FLE rencontre des textes dans le manuel scolaire qui correspondent à ses intérêts spontanés et à son niveau de français. La littérature de jeunesse destinée aux enfants et adultes est parmi les écrits qui leur offre ce type de texte, tandis qu'elle s'est émergée beaucoup plus en genre et en nombre de livre d'enfants au détriment de ceux d'adulte. De ce constat la question qui se pose d'elle-même est la suivante :

— *Quels sont les thèmes et les textes de la littérature de jeunesse les plus préconisés pour un collégien en FLE ?*

Grosso modo, ce volet est consacré à la diversité des textes abordés dans les manuels scolaires, ponctué par trois points :

- *Premièrement, les thèmes des textes qui se sont attachés à la littérature de jeunesse dans le manuel scolaire de la fin du cycle moyen ;*
- *Deuxièmement, c'est une mise en exergue de la didactique de quelques genres de la littérature de jeunesse dans ce manuel scolaire ;*
- *Troisièmement, s'interroger sur l'exploitation des textes de la littérature de jeunesse dans les manuels depuis l'indépendances jusqu'à nos jours.*

III.2.3.1. Thématique abordée

Ainsi les recherches ont montré que les jeunes lisent plus que les adultes, les jeunes sont de très grands lecteurs, dans la plupart des cas ils choisissent leur livre eux-mêmes ; alors que les enquêtes montrent qu'il y a un fléchissement de la lecture au moment du collège ; une motivation faible, absente dans la plupart des cas, ce qui peut désespérer le parcours d'élèves et d'entraver l'élargissement de la gamme de ses lectures en français. De ce fait, cette partie s'interroge sur les thèmes de la littérature de jeunesse destinés aux adultes et les extraits préconisés pour ce lectorat dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne.

Certains titres de la littérature de jeunesse sont incontournables auprès du public adolescent ; un apprenant de la quatrième année moyenne – adulte – s'intéresse aux

thèmes autres que ceux des enfants, ces écrits font partie de leur culture commune à cause de leur importance médiatique et des adaptations cinématographiques, par exemple Harry Potter et Alise aux pays des merveilles, des ouvrages qui s’adressent à la fois au jeune public et aux adultes. Ainsi, préconiser des thèmes pour adolescent peut certainement expliquer en partie la valeur du livre ou manuel tant qu’un moyen et méthode d’apprentissage des compétences en littératie ; un bon livre est un livre qui touche son public et répond donc aux besoins et aux attentes d’apprenant.

« les thématiques : même si ce constat peut s’étendre aux autres genres de la littérature de jeunesse, on constate que les thématiques dans le théâtre contemporain pour la jeunesse sont souvent des thématiques fortes, difficiles, rendant parfois même les adultes réticents à leur lecture : la mort, la guerre, l’enfance maltraitée, l’anorexie, le racisme, la différence, la Shoah, la politique, l’exclusion, les difficultés sociales, sans oublier toutes les questions existentielles que peuvent se poser des enfants et des adolescents, dont l’amour bien sûr » (www.crilj.org , 2020).

Le manuel scolaire de la quatrième année mis en œuvre depuis 2013/2014, manuel de la deuxième génération, il est composé de trois projets, le premier projet comportent trois séquences, le deuxième et le troisième comportent deux séquences dans chaque une, dans chaque séquence on propose des textes à lire dans des activités différentes : compréhension de l’écrit, des outils pour dire lire et écrire, atelier d’écriture, je me prépare au brevet, lecture récréative, les thèmes abordés dans le manuel scolaire sont les suivants :

Tableau 7 : Les grands thèmes du manuel scolaire de 4e AM.

		THÈMES TRAITÉS DES TEXTES DU MANUEL DE LA 4E ANNÉE MOYENNE
PASSERELLE (10 textes) - c’est une entrée ou rappel des types de texte)		La poterie, préparation de l’argile au sein de la famille, la cuisine des poteries, préparation de la pâte d’argile, les Ikoufanes et les hautes Jarres, le reboisement, déterminer la hauteur d’un arbre, le chêne, la sécheresse
PROJET 01	Séquence 1 (03 textes)	La nature et l’homme, la biodiversité, l’homme qui plantait des arbres
	Séquence 02 (07 textes)	La pollution de la Méditerranée, l’homme menace la biodiversité, la lutte contre le réchauffement, la surpêche dans les océans, comparaison de l’eau du robinet et l’eau en bouteille, la durée de vie des déchets, l’homme qui plantait des arbres.
	Séquence 03 (06 textes)	La diminution du nombre d’oiseaux, l’homme menace la biodiversité, les transports de Jeans source de pollution, protégeons notre planète, l’homme qui plantait des arbres, plainte de l’arbre.
PROJET 02	Séquence 1 (07 textes)	Faire des études, histoire du loup et l’agneau, histoire d’un vieillard, la lecture, se donner la main pour faire une ronde autour du monde, le mécontentement d’une mère de l’ami de son fils (extrait d’un roman), dialogue entre mère et son fils,

	Séquence 2 (06 textes)	Dialogue entre père et son fils (l'avenir), extrait d'une pièce théâtrale : père et mère discuter du choix d'un fiancé pour leur fille, dialogue entre un pêcheur et un mendiant (une bonne action : comment attraper du poisson), histoire de la cigale et les fourmis, aider aux devoir, la drogue, la liberté.
PROJET 03	Séquence 1 (05 textes)	Le littoral algérien, l'Algérie vue du ciel, l'aveugle et l'oiseau, Merveille du Monde, Le Taj Mahal,
	Séquence 2 (04 textes)	Lettre à un ami, lettre à Papa, la patrie, histoire du blé et le coquelicot.

À la lecture de ce tableau, nous pouvons classer les thèmes traités en quatre rubriques :

- **Première rubrique** : *Textes qui traitent des phénomènes naturels : la poterie, le reboisement, la pollution, la surpêche, la nature, la biodiversité, le réchauffement, la sécheresse, la diminution de nombre d'oiseaux.*
- **Deuxième rubrique** : *des histoires, 1- histoire dont les personnages sont des animaux (fables) 2- Histoire sous forme de dialogue entre mère et père, mère et fils, mère père et fils, père et fils, pêcheur et mendiant.*
- **Troisième rubrique** : *forme épistolaire : lettres amicales et lettres familiales.*
- **Quatrième rubrique** : *sites touristiques : l'Algérie, la patrie, les merveilles du monde.*

La première rubrique aborde des thèmes scientifiques, c'est une exploration et explication de quelques phénomènes pour notre bien-être, pour lutter contre ces filiaux qui menacent notre vie et notre planète. Quant à la deuxième rubrique, nous constatons que les élèves sont trop attachés et intéressés aux thèmes traités étant donné que le personnage principal est un enfant ou adolescent qui font des dialogues, ils racontent le même vécu et les mêmes préoccupations.

D'autre part des histoires qui nourrissent l'imagination de l'apprenant ; en faisant parler des animaux, il l'instruit aussi dans la mesure où on tire une valeur morale de chaque histoire. La troisième rubrique : c'est une définition de la forme épistolaire d'écrit, une forme qui fait partie intégrante de la vie quotidienne de l'apprenant. La quatrième rubrique c'est une définition et exploitation des sites touristiques.

En fait, ce manuel scolaire est élaboré autour le type argumentatif du texte, la thématique proposée est en vue de faire lire et écrire des textes argumentatifs de plusieurs situations et contextes ; dans le premier projet, l'objectif visé est que l'apprenant sera capable de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur l'explication, les thèmes scientifiques sont à considérés beaucoup plus pour l'explication des phénomènes ; préserver son environnement, faire agir en faveur de la protection du littoral, et de sensibiliser à la nécessité de protéger les animaux. Dans

le deuxième projet, on a souligné comme objectif de comprendre et de produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la narration, pour ce faire les extraits des histoires et fables est la thématique la plus convenable pour argumenter dans le récit, et argumenter par le dialogue. Le troisième projet est réservé pour comprendre et produire un texte argumentatif qui s'appuie sur la description, la thématique de la forme épistolaire et les sites touristiques sont exploités pour argumenter pour inciter à la découverte, et argumenter dans la lettre.

Il est certainement clair que la thématique structurée dans ce manuel est d'abord pour faire apprendre le type argumentatif, d'autre part, elle est vue comme un continuum de quelques sujets traités dans les autres matières comme les sciences naturelles et la physique, c'est un continuum aussi de ce qu'un apprenant vit dans son quotidien, il s'agit d'un propos d'ensemble et fil conducteur vers un objectif déterminé, c'est de former un citoyen en devenir. Nous pensons qu'il y'a un tissage des liens thématiques entre matières en mettant en scène le vécu de l'apprenant lors de l'apprentissage d'un code qui lui est étrange ; c'est une structuration réfléchie pour bien assimiler des compétences en littératie de FLE.

III.2.3.2. Genres littéraires abordés

Les genres littéraires de littérature de jeunesse qui sont souvent associés à l'univers d'un écolier de 14, 15 à 16 ans, sont le roman, la poésie, la bande dessinée, et le théâtre, ces genres qui émanent de la littérature générale sont pris par les programmes scolaires, ces derniers préconisent le travail en ces genres avec des extraits comme support. Nous les avons cités en raison de son potentiel dans le manuel scolaire, aussi convient-il de se demander dans quelle mesure ils font l'objet d'une approche didactique spécifique qui prendrait en compte à la fois leur appartenance générique et leur valeur éducative et psychologique.

« Dans la littérature pour la jeunesse les genres narratifs, tels le roman, la nouvelle ou le conte, dominant. Dans la bande dessinée même, l'image s'associe au texte mais le plus souvent il s'agit de produire une narration. L'album, quant à lui, genre plus volontiers propre à la littérature pour la jeunesse, développe généralement aussi une narration fondée sur l'utilisation conjointe, de façon redondante ou en complémentarité, de l'image et du texte. Le théâtre a cette spécificité qu'il n'a pas de narrateur, mais propose un discours direct mis en œuvre sur un espace scénique. La poésie, pour y revenir, est un genre qui porte toute son attention sur les richesses de la langue, et, de ce fait, elle ouvre un espace de jeu sur le langage et s'autorise des formes et des pratiques multiples » (www.memoireonline.com, 2020).

Tableau 8 : Les genres littéraires du manuel scolaire de la 4^e AM.

		GENRES LITTÉRAIRE
PROJET 01	PASSERELLE	Extrait de <i>A la rencontre de la poterie modelée en Algérie</i> , Ministre de l'Agriculture, 1982 Extrait du roman de M. Feraoun, <i>Le Fils du pauvre</i> Extraits de <i>L'artisanat algérien</i> , éd. ANEP, 1997 Extrait de <i>Agir pour la planète</i> d'Isabelle Masson, éd. Milan 2000 Extrait de <i>Forêts</i> de Philippe Pointereau, édi. Gallimard, 1997 Extrait de <i>La nature jour après jour</i> de Blandine de Montmorillon, éd. Hachette, 1990 Extrait de <i>L'homme qui plantait des arbres</i> de Jean Giono, Gallimard, coll. « folio Cadet » <i>Le sport, école d'apprentissage</i> , de Bernard Delacroix, Nord-Eclair, 13 Juin 1978
	Séquence 1	Extrait de l'article de Nicolas Hulot : <i>Pour la nature et l'homme</i> . Extrait de <i>L'écologie, Agir pour la planète</i> d'Isabelle Masson, éd. Milan 2000 Extrait No 1, <i>L'homme qui plantait des arbres</i> de Jean Giono, Gallimard, coll. « folio Cadet ». 1953
	Séquence 02	« La Méditerranée est malade », de Paul Evan Rese, <i>Éducation</i> 76 Extrait de « L'actu » de F. Chapoton, 10 janvier 2008 Extrait de dossier « Leurs solutions pour la planète » de A. Juppé, <i>L'Express</i> , 6 décembre 2007 <i>Des océans qui se vident</i> , d'Emmanuelle Grundmann, <i>Espèces en danger</i> . « L'eau du robinet ou l'eau en bouteille ? » d'Isabelle Laffens-Gentieux et Gaëlle Bouttier-Guérive, <i>Géo Ado</i> , février 2008 <i>Le sais-tu ? La durée de vie des déchets</i> . Extrait no 2, <i>L'homme qui plantait des arbres</i> (suite) de Jean Giono, Gallimard, coll. « folio Cadet », 1953
Séquence 03	« Et si les oiseaux venaient à disparaître ? » de Lise Barneoud, <i>Science actualités</i> . Extrait de « L'Actu » de F. Chapoton, 10 janvier 2008 « Le jeans : bleu mais pas vert », de Perrine Vennetier, <i>Science et vie junior</i> , no 64, avril 2006 Protégeons notre planète de David COOK, la nature en péril, Ed. Casterman. Extrait no 3, <i>L'homme qui plantait des arbres</i> (suite) de Jean Giono, (Gallimard, coll. « folio Cadet »). 1953 <i>Complainte de l'arbre</i> , Poème indochinois	
PROJET 02	Séquence 01	Bande dessinée : La cigale le tabac et la fourmi, publicité anti-tabac par Delestre de la ligue nationale contre le tabac 1991. <i>Pourquoi faire des études ?</i> de George Duhamel, le notaire du Havre. <i>Le Loup et l'Agneau</i> , de Jean de La Fontaine, Fables <i>La ronde autour du Monde</i> , de Paul Fort (1872-1960) <i>Le vieillard</i> , de Jean Muzi, <i>Contes du monde arabe</i> , Flammarion. Extrait du roman de Jean-Louis Curtis (1917-1995) : <i>Les jeunes hommes</i> . <i>Mon costume de poète</i> , de José Mauro de Vasconcelos, <i>Mon bel oranger</i> .
	Séquence 02	« Quand je serai grand... » de G. Fouillade et M. Moulin, <i>Grammaire du texte au mot</i> , Ed. Bordas. Scène 03, de Eugène Labiche, <i>Le voyage de Monsieur Perrichon</i> , Acte III, scène 3, 1860 <i>La bonne action</i> , de (Conte du Japon) Extrait des <i>Histoires inédites du Petit Nicolas</i> , de René Goscinny et Jean-Jacques Sempé, Extrait de Gilbert Sinoué, <i>A mon fils à l'aube du troisième millénaire</i> , Ed. Gallimard 2000. Le prix de la liberté, de Rabia Ziani, <i>Nouvelles de mon jardin</i> , Ed. ENAG.

PROJET 03	Séquence 01	« Le littoral algérien », de K. Bouslama, <i>Tassili Magazine</i> no 34 – juin-août 2003 Extrait de Jean Grenier <i>L’aveugle et l’oiseau</i> , poème d’Ahmed Azeggagh. <i>Allons à la découverte des meilleurs du monde</i> (sans référence) <i>Le Taj Mahal</i> (sans référence)
	Séquence 02	Lettre d’après Rabia Ziani, <i>Nouvelles de mon jardin</i> , Ed. ENAG. Lettre d’après J.-M.-G Le Clézio, Lullaby. Revue <i>Je bouquine</i> , No 67, sept 1989 Extrait d’Edmond D’Amicis, <i>Grands Cœurs</i> (Delagrave, édit.) Le blé et le coquelicot, de Rabia Ziani, <i>Nouvelles de mon jardin</i> , Ed. ENAG.

À la lecture de ce tableau nous pouvons citer en genres littéraires et écrits scientifiques abordés ce qui suit :

- **Roman** : extraits *Regard blessé de Rabah Belamri, La Patrie de Mohammed Dib. Extrait du roman de Jean-Louis Curtis, Les jeunes hommes*
- **Contes** : *Le vieillard, de Jean Muzi, Contes du monde arabe. La bonne action, de (Conte du Japon)*
- **Fables** : *Le Loup et l’Agneau, de Jean de LA FONTAINE*
- **Bande dessinée** : *Bande dessinée : La cigale le tabac et la fourmi, publicité anti-tabac par Delestre de la ligue nationale contre le tabac.*
- **Poèmes** : *Complainte de l’arbre, Poème indochinois. L’aveugle et l’oiseau, poème d’Ahmed Azeggagh*
- **Pièce théâtrale** : *Scène 03, d’Eugène Labiche, Le voyage de Monsieur Perrichon, Acte III, scène 3, 1860.*
- **Écrits scientifiques** (revues articles magazines... : *Le littoral algérien, de K. Bouslama, Tassili Magazine no 34. Lettre d’après J.-M.-G Le Clézio, Lullaby, Revue Je bouquine, No 67. Extrait de l’article de Nicolas Hulot : pour la nature et l’homme. Extrait de « L’écologie, Agir pour la planète » d’Isabelle Masson.*

Nous soulignons une diversité des genres littéraires abordés ; l’apprenant est exposé à une richesse des textes en termes de genre ; le manuel est doté d’une formation littéraire importante, qui représente un fils conducteur vers la littérature générale. Ces genres littéraires abordés sont extraits des écrits universels : *fable de la Fontaine, poème indochinois, conte du monde arabe, du Japon, des extraits de romans de la littérature Maghrébine et française*. C’est une diversité qui offre à l’apprenant une littérarité des textes et une culture littéraire pour le préparer à une maîtrise des compétences en littératie.

Les textes sont abordés successivement dans le manuel scolaire suivant l’objectif de chaque projet, dans un premier projet il y’a que des extraits des articles et des revues qui présentent des textes servant à expliquer. Dans le deuxième projet, tous les genres littéraires mentionnés au dessus sont avancés étant donné que le type argumentatif est vu à travers la narration, le récit et le dialogue. Le troisième projet

comporte que la forme épistolaire et les textes pour la définition des sites touristique. Nous remarquons une dominance des écrits scientifiques et publicitaires, des articles, revues, magazines et des définitions, au détriment des écrits littéraires en termes de genres, roman, conte, poème, pièce théâtrale...

Les extraits des textes de la littérature de jeunesse abordés dans ce manuel sont les suivant :

- **Deux contes** ; *Le vieillard*, de Jean Muzi, *Contes du monde arabe. La bonne action*, de (Conte du Japon).
- **Une fable de la Fontaine** ; *Le Loup et l'Agneau*, de Jean de La Fontaine.
- **Deux poèmes** ; *Complainte de l'arbre*, *Poème indochinois. L'aveugle et l'oiseau*, poème d'Ahmed Azeggagh.
- **Une bande dessinée** : *La cigale le tabac et la fourmi*, publicité anti-tabac par Delestre de la ligue nationale contre le tabac.
- **Un extrait d'une pièce théâtrale** ; *Scène 03*, d'Eugène Labiche, *Le voyage de Monsieur Perrichon*, Acte III, scène 3, 1860.
- **Un extrait des Histoires inédites du Petit Nicolas**, de René Goscinny et Jean-Jacques Sempé.

Parmi les 48 textes abordés dans le manuel scolaire organisés comme suit : 10 textes du passage Passerelle, le premier projet 16 textes, le deuxième projet 13 textes et le troisième projet 09 textes, nous soulignons que 8 textes de la littérature de jeunesse. Ce nombre trop réduit du potentiel de la littérature de jeunesse dans le manuel est justifié par le type argumentatif du texte réservé pour ce niveau d'étude.

La première partie du livre dite *Passerelle* est une entrée qui sert à différencier les types de textes, de distinguer le type argumentatif des autres types et de découvrir la structure d'un texte argumentatif, pour ce faire, un seul texte parmi les dix est littéraire ; un extrait du fils du pauvre de Mouloud Feraoun. Dans le premier projet nous soulignons une dominance des écrits scientifiques qui s'appuient sur l'explication dans le type argumentatif, dans le deuxième projet, une dominance des textes de la littérature et la littérature de jeunesse pour découvrir un type argumentatif en utilisant la narration, dans le troisième projet il y'a une dominance des textes de publication pour utiliser la description dans le type argumentatif.

III.2.3.3. Proximité didactique et psychologique aux apprenants de la 4^e AM

Dans une optique théorique de l'analyse du manuel scolaire de la quatrième année moyenne, nous soulignons une richesse textuelle ; on propose un texte à lire et à analyser pour chaque activité, cela explique la diversité des thèmes, des structures et des genres abordés, cette diversité répond aux différents besoins et attentes d'une hétérogénéité dans une classe de FLE.

Tandis qu'en revenant à la réalité d'apprentissage des compétences en littératie, les enseignants et les chercheurs rapportent une régression au niveau de la maîtrise de ces compétences pour les apprenants de la fin du cycle moyen; bien que la thématique et les textes choisis sont bien réfléchis dans le manuel scolaire, dans une communauté d'apprenant bien déterminé-apprenants à Ouargla-, nous remarquons une majorité proclame encore un malaise, de ce constat la tutelle doit s'inquiéter et s'interroger sur la réalité de ces difficultés.

Dans chaque cycle et chaque niveau il y a certainement un objectif terminal à atteindre, il vise l'un des outils de la langue dans l'apprentissage de FLE, ces objectifs restent souvent limités dans un cadre linguistique, car les apprenants du cycle primaire et moyen reçoivent une formation en FLE pour des fins académiques, elle leur sert à utiliser correctement la structure de ce système linguistique dans des situations différentes, alors qu'un aspect culturel que véhicule chaque langue est reporté pour des cycles plus supérieurs.

Dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne, nous soulignons une dominance des écrits scientifiques au détriment de la littérature, une redondance des thèmes de l'environnement comme le reboisement, la pollution, la sécheresse, la nature..., c'est une culture de lutter contre tout danger qui menace notre planète, nous tirons au clair qu'il y a un objectif implicite par cette culture exprimée dans la majorité des textes; cet objectif vise une formation d'un citoyen en devenir pour notre bien-être, de lutter contre tous ces phénomènes mettent en risque la vie sur terre... Nous constatons que cette dimension culturelle a pris d'importance dans ce manuel au détriment de l'apprentissage de la nouvelle structure linguistique dite argumentatif.

De ce fait, nous optons pour la lecture et l'analyse des textes de la littérature de jeunesse à caractère éducatif, de les rendre intenses dans le manuel scolaire, cette littérature faite pour ces apprenants offre des thèmes dans leur centre d'intérêt; elle est toujours capable de séduire le jeune public. Pour avoir une certaine expérience de lectures avec des apprenants en quatrième année moyenne, nous constatons qu'ils s'emparent des textes qu'on leur propose, en cherchant ce qui correspond aux questions qu'ils se posent ou que leur posent leur environnement et le monde technologique dans lequel ils évoluent.

Alors faire un choix des thématiques de la littérature de jeunesse demeure indispensable pour ne pas priver les apprenants d'un lieu de débat et du questionnement qui leur est nécessaire, surtout dans notre société d'aujourd'hui. D'autre part de rester focaliser autour une dimension linguistique et le développer perpétuellement à travers cette littérature.

Robert Galisson a constaté que « *dans l'enseignement en général, texte désigne le plus souvent ce qu'est proposé à la compréhension, à l'analyse, ou à la mémorisation de l'apprenant* » (1976, p. 561), ladite réflexion dicte qu'un texte est un dispositif de base dans l'apprentissage de FLE ; de ce fait, notre choix d'une didactique plus intense de la littérature de jeunesse s'inscrit dans deux dimensions :

d'abord une dimension psychologique; elle offre les possibilités de diversifier et de compléter le processus d'enseignement-apprentissage de FLE étant donné qu'elle est écrite pour la jeunesse, de plus elle est susceptible de mener les apprenants à acquérir une vision de plus en plus large du monde et une compréhension de plus en plus grande de leur vie et de celle des autres, car elle fait vivre l'apprenant dans son quotidien, et l'encourager d'élargir sa lecture d'évasion dans un contexte extrascolaire. Ensuite une dimension linguistique ; une littérature de jeunesse est le fil conducteur vers la littérature, elle propose un apprentissage progressif des structures littéraires, et initier les apprenant d'entamer des lectures des différents genres littéraires.



**CHAPITRE-IV. La littérature de
jeunesse au service de
l'apprentissage des
compétences en littératie**

IV.1. Étude de la compréhension de l'écrit des extraits de la littérature de jeunesse et son incidence sur les comportements des apprenants

La conception de notre étude s'inscrit autour le point d'ancrage des compétences en littératie en FLE ; pour mener les apprenants à élargir et développer leurs connaissances et compétences en Fle, nous optons pour une lecture compréhension des textes de la littérature de jeunesse. Ainsi, pour vérifier les hypothèses que nous avons élaborées, nous considérons l'environnement de l'apprenant, à savoir, l'influence de la société et la famille. En effet, un ancrage des connaissances nouvelles s'explique à travers les processus cognitifs de traitement, d'analyse et de mémorisation de ces connaissances ;

« Le "point d'ancrage" est une expression métaphorique qui désigne un élément de la structure cognitive sur lequel de nouvelles informations vont pouvoir se greffer (Raynal et Rieunier, 1997). Comme l'écrit Meirieu (1997a), "on ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis antérieurs, les stratégies qui lui sont familière ; rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'article à ce qu'il sait déjà" » (Minder, 1999, p. 171).

Pour ce faire, nous avons porté notre étude auprès de deux classes de la quatrième année moyenne dans deux établissements différents, à travers lesquelles nous avons menés une évaluation diagnostique par un questionnaire, elle s'est basée sur des critères que nous les avons élaborés ; vu qu'ils sont susceptible de définir le statut de l'apprenant vis-à-vis ses apprentissage des compétences en littératie en FLE, nous les avons pris par la suite comme point de repère après avoir soumis les apprenants à deux preuves de compréhension de l'écrit des extraits de la littérature de jeunesse – dans une évaluation formative et certificative – et les interroger de nouveaux pour définir leurs nouveaux statues, en fin les comparer des premiers statues déjà défini lors de l'évaluation diagnostique.

IV.1.1. Conception de l'étude

IV.1.1.1. Publics concernés

En 2016, l'effectif des élèves scolarisés dans les deux classes de la quatrième année moyenne est estimé à 50, accueillait dans 2 collèges, alors que l'encadrement était assuré par deux enseignants

Nous avons mené notre travail avec un groupe d'apprenants de la quatrième année moyenne dans deux écoles moyennes : *l'École Almoudjahid Bousiïd Abdelkader* à Sidi-Khouiled et *l'École Malek Ben Nabi* à Chotte. Notre choix de cette classe d'examen obéit aux raisons suivantes :

- *d'une part les apprenants qui se préparent à l'examen de BEM montrent plus de volonté, de motivation et de sérieux à l'école ;*
- *d'autre part, la quatrième année moyenne est la classe qui nous donne le fruit de tous les acquis vus depuis la troisième année primaire.*

Ils sont trop rares les occasions pour ces apprenants de fréquenter les librairies et les cybercafés, ou les maisons de culture, ils sont privés de ce que leurs camarades en bénéficient, en plus, la Daïra de Sidi-Khouiled est une région où une majorité n'encourage pas souvent leurs filles à suivre leurs études tant qu'à leurs garçons, ils se caractérisent par un désintérêt d'apprentissage de FLE.

Quant aux résultats des apprenants de leurs examens du premier semestre en FLE marquent une compétence en littératie trop réduite pour une majorité ; vu leurs notes obtenues, elles ne dépassent pas la moyenne dans des examens modèles qui se composent de trois parties, un texte proposé suivi des questions de compréhension, par la suite des questions de la langue, des fois des questions directe et d'autre part des questions qui visent à réexploiter des structure de texte, la dernière partie est réservé à la production écrite.

IV.1.1.2. Outils de recueil

Nous avons mené notre étude par un outil de base autour duquel se focalise notre recherche, des extraits des textes de la littérature de jeunesse, ce choix particulier était inspiré de la qualité de cette littérature sur un plan linguistique autant que sur un plan sémantique et thématique. Ce choix de corpus s'inscrit dans l'ensemble des travaux de la littérature de jeunesse ayant pour objectif d'accroître son potentiel et sa didactique dans les rayons des écoles.

Ainsi, la thématique véhiculée dans les textes que nous avons choisis fait réfléchir les apprenants et provoque leur imagination et leur intelligence, ce sont deux aspects qui nourrissent leurs motivations et les attachent beaucoup plus à accomplir les exercices auxquels ils étaient soumis.

Nous avons expérimenté la lecture compréhension en classe de 4^e AM ; la sélection des extraits n'était pas arbitraire, nous avons considéré l'âge des apprenants scolarisés dans une classe de fin de cycle fondamental, les textes choisis sont extraits des anciens manuels scolaires du même cycle, nous avons proposé deux textes, de deux auteurs français :

- *La petite chèvre blanche, Alphonse Daudet (Lettres de mon moulin, Fasquelle éditeur) ;*
- *Le corridor de la tentation, Voltaire (contes).*

Lors de ce travail de recherche, une enquête par questionnaire sur le terrain s'imposait auprès des apprenants de la quatrième année moyenne afin de connaître leur

opinion sur l'étude de compréhension des textes de la littérature de jeunesse, de découvrir ce qui leur en conviendrait et de connaître les compétences que les enseignants souhaitent de les développer à partir de ces textes. C'est l'outil le plus pratique pour interroger directement les apprenants sur leurs connaissances et habitudes de lecture et de production écrite.

Nous avons établi notre questionnaire suivant le schéma d'intervention pédagogique de Minder :

« En nous référant au schéma de l'intervention pédagogique ci-dessus, nous pouvons faire le point sur la stratégie didactique en cours :

– Démarches déjà effectuées :

. la définition de l'objectif et de ses composantes : compétence, capacité, performance.

. La production d'un problème qui concrétise une désadaptation, contient l'objectif-obstacle, et engendre l'intérêt pour la recherche d'une solution réadaptante.

– Démarches à effectuer :

. L'exploration de la situation-problème.

. La recherche et la découverte de la solution.

. L'émission de la réponse

. La réorganisation du répertoire comportemental » (Minder, 1999, p. 168).

Nous avons établi deux questionnaires qui nous ont paru plus efficaces. L'un pour une évaluation diagnostique avec 60 questions, l'autre pour une évaluation formative, avec 20 questions. Pour le premier questionnaire, pour pallier les questions que nous ne trouvons pas claires, nous avons inséré des possibilités de réponses : « toujours », « parfois », « jamais ».

De même, pour le deuxième questionnaire les questions étaient fermées, et les possibilités de réponses étaient : « oui » ou « non ». D'autre part, pour faciliter la citation et préciser les réponses nous avons pensé à traduire quelques questions. Entre l'évaluation diagnostique et formative nous avons soumis les apprenants à deux épreuves de compréhension de l'écrit, dont les textes – certainement – de la littérature de jeunesse.

IV.1.1.3. Outils d'analyse

Nous nous sommes référés aux types d'évaluation suivants pour élaborer et analyser les questionnaires :

— *Premièrement une évaluation diagnostique, nous l'avons effectué en début de notre étude pour savoir où en est le groupe d'apprenants et de déterminer les pré-acquis sur lesquels l'enseignement pourra s'appuyer, et les manques qu'il sera nécessaire de combler.*

— *Deuxièmement, une évaluation formative en soumettant les apprenants aux épreuves dont le texte de compréhension est un extrait de la littérature de*

jeunesse ; elle correspond avec précision aux apprentissages en cours, et s'exprime en termes de la mobilisation des acquis vus.

Une évaluation certificative marque la fin de notre étude, par un questionnaire destiné aux apprenants relatifs à l'application faite des épreuves. Il a pour objectif d'identifier et de mesurer la qualité de la structure des textes, par rapport à leurs difficultés ; et l'attitude des apprenants positive ou négative.

Pour le premier le questionnaire A qui portait sur 50 apprenants, nous avons choisi d'analyser les résultats en comparant les réponses à l'aide des objectifs d'apprentissage soulignés dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne. Notre objectif était de connaître les habitudes de l'apprentissage de FLE des apprenants en classe, et dans un contexte extrascolaire ; les 60 questions étaient classées selon les critères suivants :

- *Questions de 1 à 10 : représentations et statut du FLE pour ce groupe (10 questions) ;*
- *Questions de 11 à 23 : intelligence et motivation (12 questions) ;*
- *Questions de 24 à 35 : rôle de l'élève lors du déroulement des leçons (11 questions) ;*
- *Questions de 36 à 49 : techniques de production écrite (13 questions)*
- *Questions de 50 à 60 : lecture et pratique de FLE dans un contexte extrascolaire (10 questions).*

IV.1.1.3.1. Questionnaire destiné aux apprenants : étape A

Tableau 9 : Extrait du questionnaire destiné aux apprenants (étape A). [Pour plus de détails voir en annexes]

	OUI		NON
	Toujours	Parfois	Jamais
1 - Apprendre à lire en français, c'est facile.			
2 - Tu sais déjà lire des phrases.			
3 - Tu aimes la lecture.			
4 - Il est important d'apprendre à lire.			
5 - Tu sais écrire des mots ou des phrases.			
6 - Tu aimes l'activité de production écrite.			
7 - Il est important d'apprendre à écrire.			
8 - Tu peux poser une question oralement.			

Suivant les critères cités ci-dessus ; nous avons accordé aux choix « toujours » et « rarement » une attitude positive de l'apprenant en difficulté en apprentissage vis-à-vis la compétence visée, alors que le choix « rarement » veut que l'apprenant manifeste un refus remarquable de l'apprentissage de FLE, ou l'écart qui existe entre ses connaissances procédurales et les objectifs soulignés est immense ; fait qui ne lui permet pas de les accomplir et d'en ajouter de nouvelles connaissances ; autrement dit, de changer ses comportements en reconstituant un nouveau savoir, et à avoir de nouvelles méthodes et techniques de résolution de situation problème.

IV.1.1.3.2. Questionnaire destiné aux apprenants : étape B

Le deuxième questionnaire est constitué de façon directe autour les épreuves exécutées par les apprenants, il a pour objectif de vérifier les attitudes et le comportement dégager en travaillant des textes de la littérature de jeunesse. Le questionnaire est élaboré de 20 questions, les réponses sont portées sur les deux possibilités « oui » ou « non ».

Tableau 10 : Extrait du questionnaire destiné aux apprenants (étape B). [Pour plus de détails voir en annexes]

TEXTE :	N° :	
	OUI	NON
1 - Tu n'as pas lu beaucoup de mots difficiles.		
2 - Les phrases du texte étaient faciles à comprendre.		
3 - Tu as expliqué les mots difficiles au dictionnaire et tu as compris les phrases.		
4 - L'épreuve était facile.		
5 - Tu as lu la consigne et tu as compris ce qu'il fallait faire.		

Les réponses sont classées en deux colonnes ; « oui » veut que l'apprenant a une attitude positive vis-à-vis le travail d'un texte de la littérature de jeunesse, il y a une interaction qui s'est établi entre les connaissance procédurales et les connaissances déclaratives de l'apprenant, et il peut se repositionner positivement en résolution de cette situation problème. Les réponses en « non » veulent que l'apprenant soit toujours en difficulté ; la structure et le thème abordé dans ces textes lui sont difficiles, bien qu'ils soient faits pour un adolescent à son âge, il n'arrive pas à les analyser, et les comprendre, ceci dit que ce corpus n'a pas de rôle en rattrapant le manque déclaré chez l'apprenant.

Pour donner plus de détails, nous avons discuté les réponses marquées par un pourcentage de plus de 90% pour tous les choix, ce sont les réponses qui donnent une précision concernant l'incidence que jouait la qualité de ces textes dit de la littérature de jeunesse sur l'attitude de l'apprenant lors de la pratiques de deux compréhension de l'écrit des deux épreuves, autant pour les réponses marquées par un pourcentage trop réduit, moins de 10%, elles expriment aussi une attitude, mais négativement mentionnées auprès des apprenants.

IV.1.2. Présentation des résultats

Pour des raisons de lecture et de clarté, nous avons exposé les réponses de deux questionnaires en pourcentage, nous les avons classés dans des tableaux et en diagrammes pour faciliter la lecture des résultats obtenus et les commenter par la suite selon les critères.

IV.1.2.1. Questionnaire A

Nous avons obtenu les résultats suivants : 50 élèves = 3000 réponses = 100%.

OUI		NON	SANS RÉPONSES
TOUJOURS	PARFOIS	JAMAIS	
1064	1230	653	53
35,47 %	41 %	21,77 %	1,76 %
76, 47 %		21,77 %	1,76 %

A la première lecture du tableau, la dominance des réponses « *oui* » est claire par 76,47% ; ceci dit qu'une majorité des apprenants ont marqué des attitudes positives vis-à-vis l'apprentissage des compétences en littératie; ce résultat montre que ces apprenants marquent leurs présences et leurs participations en classe, ils prennent une position positive en interagissant lors du processus d'apprentissage; ils possèdent le savoir procédurale qui leur permet de poser leurs interrogations, et d'exprimer leurs réponses à l'oral autant qu'à l'écrit.

Cependant, selon la deuxième lecture du même tableau, ces comportements restent occasionnels et perturbés car plus que la moitié de ces apprenants ont mentionné le choix « *parfois* » 41 % par rapport à 36 % des apprenants interrogés ont couché le choix « *toujours* »; nous constatons que la majorité trouve de difficultés de maintenir ces attitudes selon les activités et le message à transmettre; le reste des réponses était noté de 22 % d'apprenants ont couché le choix « *rarement* » et 1% qui n'ont pas donné de réponses du tout ; nous constatons que ces apprenants sont à la marge du processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

Pour déterminer les activités et les statuts où les apprenants ne peuvent pas maintenir les attitudes positives en classe de FLE, nous optons pour avancer les résultats obtenus selon les critères suivants :

— *Questions de 1 à 10 : représentations et statu de FLE pour ce groupe (10 questions) : 50 apprenants = 500 réponses = 100 %.*

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT
149 réponses : 29,8 %	218 réponses : 43,6 %	120 réponses : 24 %

Nous notons de ce diagrammes une représentation plus ou moins positive de FLE chez ces apprenants – les questions posées étaient focalisées sur le comment cet apprenant valorise ses apprentissages en FLE. Si ça lui est facile et intéressant d'une manière générale, et la possibilité de mobiliser ses compétences déjà acquises de cette langue pour des productions orales et écrites.

Partant de ce statut jugé perturbé est instable, nous constatons que l'apprenant est incertain de ses apprentissages qui lui sont étranges ; il ne refuse pas intégralement d'apprendre des compétences en littératie, mais il lui manque part de sensibilisation de la part de sa tutelle – famille, école et société – en termes de l'utilité, des objectifs généraux d'apprendre une langue étrangère.

Nous avons souligné les réponses marquées par un choix de mois de 5 apprenants, nous constatons qu'ils sont les choix qui justifient et affirment un détail qui influence le processus positivement ou négativement ; la première question était le numéro 04, elle est la suivant : il est important d'apprendre à lire en français le choix marqué est rarement par 3 apprenants, alors que 35 apprenants ont choisi toujours et 9 apprenants ont choisi parfois ; les apprenant sont pleinement conscient de l'utilité de la lecture, qui est un moyen par excellence d'apprentissage des compétences en littératie. Néanmoins, trois autres questions numéro 5, 8 et 9 étaient marquées par le choix toujours, elles sont les suivantes :

- *Tu sais écrire des mots ou des phrases en français : 3 apprenants ont choisi toujours, 32 apprenants ont choisi parfois et 14 apprenants ont choisi « rarement ».*
- *Tu peux poser une question oralement en français ; 00 aucun apprenant n'a fait le choix toujours, 28 apprenants ont choisi parfois et 22 apprenants ont choisi « rarement ».*
- *Tu peux répondre à une question posée avec une phrase complète en français 01 apprenant a fait le choix toujours, 22 apprenants ont choisi parfois et 26 apprenants ont choisi « jamais ».*

Nous remarquons que les trois questions sont focalisées autour des compétences en littératie, mais entre les 50 apprenants, il n'y a que les quatre qui sont certains et capables de mobiliser leurs savoirs acquis pour résoudre une situation problème en littératie, bien qu'ils sont conscient de l'utilité de la lecture, ils sont en difficulté ; ceci dit qu'il n'y a pas de pratique et d'exploitation de cet outil, ou le contexte scolaire et extrascolaire où ils vivent ne leur favorise pas de la pratiquer.

- *Questions de 11 à 23 : intelligence et motivation (13 questions) : 50 apprenants = 650 réponses = 100%*

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT
297 réponses : 45,7 %	244 réponses : 37,5 %	101 réponses : 15,6 %

À la lecture de ce diagramme, nous soulignons que l'attitude positive des apprenants est remarquable par le choix dominant de « toujours », les questions de ce deuxième critères sont focalisées autour des deux notions d'intelligence et de motivation ; nous les avons interrogés sur le cas de réussir une situation problème,

d'une part est ce qu'ils accordent ça à sa facilité et à la chance, ou car ils ont fait un effort personnel et ils ont élaboré des méthodes personnelles pour la résoudre ou car ils se voient intelligents, d'autre part, si ils aiment résoudre ces situations problèmes ou ils sont obligés de le faire ? Le choix dominant « toujours » par 45.7% d'apprenants, et le choix « parfois » de 37.5% d'apprenants alors que 15.6% uniquement qui ont fait le choix rarement, de ce fait, nous pouvons dire que ces apprenants font des efforts pour développer leurs intelligence, grâce à une motivation assez forte qui les incite et les stimule à valoriser et à essayer d'améliorer leurs apprentissages.

Nous avons souligné des questions marquées par un choix trop faible, elles peuvent expliquer davantage la motivation et l'intelligence de ces apprenants ; toutes les questions suivantes – numéro 11,17, 20 et 21 – ont été marquées par le choix rarement qui n'était fait que par quelques apprenants :

- *Lorsque tu arrives à lire un mot ou une phrase, c'est parce que le mot ou la phrase sont faciles ? 32 apprenants ont choisi toujours, 17 apprenants ont choisi parfois et un seul apprenant a fait le choix « rarement ».*
- *Lorsque tu arrives à lire un mot ou une phrase, c'est parce que tu lis doucement ? 28 apprenants ont fait le choix « toujours », 17 apprenants ont fait le choix « parfois » et 3 apprenants ont fait le choix « rarement ».*
- *Lorsque tu arrives à lire un mot ou une phrase, c'est parce que tu as déjà appris à lire ces sons ? 30 apprenants ont fait le choix « toujours », 17 apprenants ont fait le choix « parfois » et 2 apprenants ont fait le choix « rarement ».*
- *Lorsque tu réussis à avoir une bonne note à l'épreuve, c'est grâce à tes efforts ? 37 apprenants ont fait le choix « toujours », 12 apprenants ont fait le choix « parfois » et un seul apprenant a fait le choix « rarement ».*

Nous pouvons tirer au clair de ces réponses que les apprenants ont accordé – dans la plupart des cas – leurs réussite de résoudre une situation problème aux contenus et aux consignes faciles. Bien qu'ils arrivent à faire des efforts, à mobiliser leurs savoirs acquis et à élaborer une méthode clé pour réussir la lecture, c'est le fait de lire doucement, leur capacité de mobiliser des savoirs et savoirs faire acquis reste limitée et liée à un corpus qu'il soit médiocre à leurs avis.

Nous arrivons à dire de tout cela que les apprenants montrent une attitude assez positive d'une motivation et des efforts fournis, mais l'écart entre leurs connaissances procédurales et leurs connaissances transversales est assez immenses du point où ils restent à un niveau débutant par rapport aux objectifs soulignés dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne.

- *Questions de 24 à 35 : rôle d'élève lors de déroulement des leçons (12 questions) : 50 apprenants = 600 réponses = 100 %*

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT
186 réponses : 31 %	278 réponses : 46,33 %	126 réponses : 21 %

Le sujet de notre présente recherche est l'apprenant, de ce fait, il nous est paru très important de s'interroger sur le rôle qu'il joue en classe ; d'après le résultat obtenu, qui montre une dominance du choix « parfois », nous comprenons que sa participation en classe est partielle.

Selon l'approche en vigueur dans le système éducatif algérien, l'approche par compétence, l'apprenant doit animer le déroulement du processus d'apprentissage, et d'en jouer le rôle actif par la méthode par découverte sous la tutelle de son enseignant, alors que pour ce groupe d'apprenants, une majorité participe partiellement à ce processus ; cela va aboutir à entraver d'appliquer l'approche par compétence sur laquelle s'est développé le contenu du manuel scolaire, par conséquent, les objectifs soulignés d'apprentissage des compétences en littérature vont être enseignés, mais pas forcément atteints et assimilés par la plus part des apprenants.

Quant aux réponses marquées pour ce critère, nous avons noté un choix trop réduit de « toujours » pour les questions 24 et 35 :

- *Lorsque l'enseignant émet une idée difficile à comprendre tu ne perds pas le fil de la leçon et tu peux le suivre ? 3 apprenants ont couché le choix « toujours », 25 apprenants ont fait le choix « parfois » et 21 apprenants ont fait le choix « rarement ».*
- *Tu retiens bien ce que tu as lu et pour longtemps ? 4 apprenants ont choisi « toujours », 31 apprenants ont choisi « parfois » et 15 apprenants ont choisi « rarement ».*

Alors que nous avons noté un choix trop réduit du choix rarement pour les questions 30 et 31 :

- *Il ne t'arrive pas de perdre le fil de tes pensées ? 16 apprenants ont choisi « toujours », 29 apprenants ont choisi « parfois » et 3 apprenants ont choisi « rarement ».*
- *Tu n'aimes pas te laisser couper la parole par tes camarades ? 30 apprenants ont choisi « toujours », 14 apprenants ont choisi « parfois » et 4 apprenants ont choisi « rarement ».*

Nous soulignons que ces apprenants prennent et maintiennent un rôle positif en classe quand ils prennent la parole, ils arrivent à élaborer et structurer leurs pensées, comme ils essayent constamment de les faire extérioriser complètement, tandis que ce qui perturbe cette attitude positive est le fait d'émettre une idée difficile par l'enseignant à leurs avis, comme ils n'arrivent pas mémoriser leurs acquis pour longtemps, fait qui entrave leur pratique de la production orale et écrite.

— *Questions de 36 à 49 : techniques de production écrite (14 questions) : 50 apprenants = 700 réponses = 100 %.*

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT
266 réponses : 38 %	269 réponses : 38,43 %	151 réponses : 21,58 %

Nous avons considéré quelques questions pour vérifier les techniques de production écrite pour les raisons suivantes : c'est une activité menant à des compétences en littérature, ainsi nous avons soumis les apprenants aux épreuves écrites composées d'une partie de compréhension de l'écrit et l'autre partie de la production écrite, le résultat obtenu sert à un repère de comparaison des résultats obtenus du questionnaire relatif aux épreuves effectuées. Les résultats montrent qu'une minorité d'apprenants n'arrive pas à maîtriser les techniques de production écrite, alors que le reste, leur moitié arrive à identifier ces techniques et les appliquer correctement lors de la pratique de rédaction, et l'autre moitié sont encore en difficulté et il leur est nécessaire d'en pratiquer davantage et de diversifier les situations problème en production écrite.

Pour ce critère nous n'avons marqué qu'une seule réponse par une minorité d'apprenants qui ont choisi rarement, la question posée numéro 47 est la suivante :

— *Tu utilises le dictionnaire pour chercher le sens ou l'orthographe d'un mot que tu ne connais pas ? 36 apprenants ont choisi « toujours », 11 apprenants ont choisi « parfois » et 3 apprenants seulement ont choisi « rarement ».*

La question est posée sur un outil de base que doit avoir chaque apprenant tout au long du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, un dictionnaire, nous pensons qu'il doit être accompagné du manuel scolaire, afin qu'un apprenant puisse participer activement, et d'assister correctement – dans une approche par compétence – à l'élaboration de son savoir et son savoirs faire lui-même; dans ces deux groupes une majorité d'apprenants sont pleinement conscient de l'utilité du dictionnaire, et ils l'utilisent lors de leurs productions écrites, cette attitude positive des apprenants encourage d'aller de lavant avec eux vers des compétence en littérature en les orientant et en proposant les corpus adéquats et le temps nécessaire.

— *Questions de 50 à 60 : lecture et la pratique de FLE dans un contexte extrascolaire (11 questions) : 50 apprenants = 550 réponses = 100 %.*

TOUJOURS	PARFOIS	RAREMENT
157 réponses : 28,55 %	221 réponses : 40,19%	155 réponses : 28,19%

Un dernier critère du questionnaire, nous l'avons considéré pour la lecture et le statut de FLE dans un contexte extrascolaire des apprenants, les questions de lecture

étaient sur sa présence dans leurs rituels, est ce qu'ils fréquentent des libérais et achètent des livres, si ils lisent et utilisent des mots, de fragments ou des phrases dans leurs quotidiens, et si leur familles partagent avec eux ces activités, sur version papiers ou électronique quand on parle des différents réseaux sociaux. Le résultat montre qu'à nos jours, le FLE demeure encore en pratique dans notre société par les apprenants, de façon partielle et occasionnelle, quand on leur demande de préparer des travaux à domicile, ou pour se débrouiller de la lecture des affiches, de notes d'emploi de quelques achats ou de fréquenter des pages sur net...

La réponse marquée par un choix réduit de rarement, était une réponse de la question 56, elle est la suivante :

— *Tu utilises des mots de français chez toi ? 18 apprenants ont choisi « toujours », 28 apprenants ont couché le choix « parfois » et 3 apprenants ont choisi « rarement ».*

La question est posée sur l'utilisation des mots de français à la maison, la majorité d'apprenants ont nié l'absence du FLE chez eux, elle est présente, même momentanément dans leurs quotidiens, cela confirme davantage le dit du résultat de ce critère. Nous comprenons que la mise en question de l'identité de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère est moins opaque pour un apprenant en quatrième année moyenne ; il est conscient de la valeur et les objectifs d'exploiter ses savoirs et savoirs faire d'une langue étrangère dans un contexte extrascolaire, comme il est arrivé à donner signification à ses apprentissages de FLE.

IV.1.2.2. Questionnaire B

— *39 élèves = 780 réponses = 100 %.*

OUI	NON	SANS RÉPONSES
444	302	34
56,93 %	38,72 %	04,35 %

Nous avons soumis les apprenants à deux épreuves, dans deux moments différents, un texte narratif, de Voltaire, le titre du texte est "Le corridor de la tentation", c'est un extrait de "Contes de Voltaire". Un autre texte d'Alphonse DAUDET : titre du texte "La petite chèvre blanche", c'est un extrait de "lettres de mon moulin, Fasquelle, éditeur".

Nous les avons soumis par la suite à un questionnaire relatif au déroulement des épreuves ; la structure des textes, si elles leur sont faciles ou non, la clarté des questions de compréhension, leur attitude lors de la réalisation des épreuves, s'ils ont appris de nouvelles expériences et connaissance de ces textes, le diagramme montre une dominance du choix « oui » des réponses des apprenants 57%, une première

lecture de ce pourcentage dicte qu'il y avait une réaction positive par les apprenants, la structure et les thèmes traités dans les textes leur conviennent, pour donner plus de précision nous avons analysé les réponses du questionnaire une à une comme suit :

- 1- *Tu n'as pas lu beaucoup de mots difficiles ? 16 apprenants ont couché le choix « oui » et 22 apprenants ont choisi « non ».*
- 2- *Les phrases du texte étaient faciles à comprendre ? : 13 apprenants ont couché le choix « oui » et 25 apprenants ont couché le choix « non ».*
- 3- *tu as expliqué les mots difficiles au dictionnaire et tu as compris les phrases ? 25 apprenants ont choisi « oui » et 14 apprenants ont choisi « non ».*
- 4- *L'épreuve était facile ? 13 apprenants ont choisi « oui » et 23 apprenants ont choisi « non ».*

Nous avons posé ces questions pour vérifier si la structure des textes leur est facile ou non par rapport aux connaissances procédurales et leurs savoirs acquis, d'après les réponses des question 1, 2 et 4; une majorité d'apprenants a exprimé que la structure en termes de mots et de phrases n'était pas facile, mais un nombre considérable les a considérés à leur portée par le choix « oui », tandis que les réponses de la troisième question ont montré que les apprenants ont rattrapé assez rapidement le manque de la compréhension de la structure qui leur est pas facile par l'explication des mots difficiles au dictionnaire, nous avons noté une dominance du choix « oui », de ceux qui ont confronté des difficultés.

Ce résultat montre que les textes proposés ont offert une structure convenable et proche à la réalité des savoirs et savoirs faire acquis des apprenants étant donné qu'un nombre remarquable d'apprenants ont marqué une attitude positive ; dès le début de leur lecture, et une majorité a rejoint leurs camarades à cette attitude positive à l'aide du dictionnaire.

Les questions suivantes, 5, 6, 7 et 8, nous les avons posées pour vérifier l'accessibilité des questions de compréhension, s'ils avaient besoin de l'intervention de l'enseignant pour leur expliquer quoi faire.

- 5- *tu as lu la consigne et tu as compris ce qu'il fallait faire ? 32 apprenants ont choisi « oui » et 07 apprenants ont choisi « non ».*
- 6- *tu as répondu à toutes les questions de compréhension ? 20 apprenants ont choisi « oui » et 13 apprenants ont choisi « non ».*
- 7- *tu n'avais pas besoin de l'explication de l'enseignant ? 14 apprenants ont choisi « oui » et 22 apprenants ont choisi « non ».*
- 8- *tu as réalisé ta production écrite ? 10 apprenants ont choisi « oui » et 28 apprenants ont choisi « non ».*

Une évaluation globale des questions de compréhension faites par les apprenants dicte qu'ils ont compris ce qu'il fallait faire, une totalité de 32 apprenants ont confirmé leurs compréhensions par le choix « oui » par rapport à 7 apprenants uniquement qui l'infirmement, alors que passer à la réalisation des réponses leur est difficile, une majorité ont déclaré qu'ils n'ont pas répondu à toutes les questions de compréhension, et ils n'ont pas réaliser leurs productions écrites, comme ils avait besoin davantage de l'explication de l'enseignant malgré qu'ils ont compris les questions.

Notre lecture de l'attitude des apprenants lors de la réalisation des épreuves est basée sur les deux notions compréhension et production : les textes supports de ces épreuves ont offert des structures à la porté des apprenants, ils ont pu faire un accès à la signification des thèmes traités (selon les réponses des questions 1,2 et 3), et des questions posées à propos de ces textes, tandis que passer à la phase de production, ils ont rencontré des difficultés, et c'est là –à vrai dire-où ils avaient besoin de l'intervention de l'enseignant, pour leur expliquer le comment structurer leurs réponses : *la pensée était présente, les représentations mentales ont été élaborées et analysées au niveau du cerveau, mais pour donner forme écrite correcte à ces représentations était opaque pour eux.*

Nous pensons que cette difficulté est du au moins à trois possibilités que nous les avons considérées le plus remarquables: premièrement, ils ont manque de l'outil nécessaire qui correspond à ces représentations ; trouver les mots qui représentent leurs pensées est difficiles, ceci dit montre qu'ils n'ont pas le bagage linguistique nécessaires à leurs expressions, deuxièmement, ils n'arrivent pas à mobiliser les acquis vu, en termes de connaissances procédurales et transversales, pour structurer correctement les outils de la langues conformément aux règles grammaticales, dans ce cas là, nous pouvons trouver par exemple que de la juxtaposition des mots à l'absence de l'application des règles de la langue qui les structurent, enfin, ils n'arrivent pas à exploiter les structures proposées dans les textes pour les reformulées en réponse.

Nous avons réservé les questions suivantes, 9, 10, 11, 12 et 13 pour interroger les apprenants sur le choix de ces textes comme dispositif d'apprentissage de FLE, pour vérifier jusqu'à quel point ils se sont familiarisés avec ces extrais de la littérature de jeunesse en termes de thèmes et de structure :

- 9- *Le thème traité dans ce texte t'a plu ? 29 apprenants ont choisi « oui » et 8 apprenants ont choisi « non ».*
- 10- *tu préfères avoir ce type de texte pour apprendre la langue française ? 23 apprenants ont choisi « oui » et 15 apprenants ont choisi « non ».*
- 11- *tu as appris quelque chose grâce à cette épreuve ? 33 apprenants ont choisi « oui » et 05 apprenants ont choisi « non ».*

- 12- *Le texte de compréhension de l'écrit t'a aidé de réaliser ta production écrite ? 16 apprenants ont choisi « oui » et 20 apprenants ont choisi « non ».*
- 13- *tu étais capable de réaliser l'épreuve seul(e) ? 20 ont choisi « oui » et 19 apprenants ont choisi « non ».*

Vu la dominance du choix « oui » dans les réponses des apprenants, nous considérons que les extraits de la littérature de jeunesse conviennent à l'apprentissage de FLE pour ces apprenants en difficulté, une totalité a dit que les thèmes traités leur ont plu, cette réponse réalise l'un des objectifs de cette littérature faite pour des apprenants à leur âge; par conséquent ils ont confirmé par une majorité du choix oui, qu'ils ont appris quelque chose de nouveau grâce à ces épreuves, nous n'avons pas voulu identifier ce qu'ils ont appris exactement ; en moral, linguistique ou sociologique, mais notre objectif est de voir si ils étaient attachés ou non à ces extraits, et ils ont preuve d'une interaction dégagée, 23 apprenants préfèrent voir toujours des textes pareils en apprentissage de FLE par rapport à 15 apprenants qui disaient non.

D'autre part, en passant à la réalisation de l'écrit, en réponses aux questions de compréhension ou la production écrite, nous remarquons une réduction du choix « oui », les apprenants ne sont pas tous capables d'exploiter le texte pour en tirer d'idées et des structures lors de la production écrite, comme ils avaient besoin de l'intervention de l'enseignants, 20 apprenants disaient qu'ils étaient capables de réaliser les épreuves seuls, alors que 19 apprenants ne l'étaient pas.

Ceci dit dicte que les supports de littérature de jeunesse leur était accessible en termes de compréhension, mais il leur est encore difficile de passer à la rédaction, pour ce faire, il est indispensable de multiplier des situations problèmes, et de les mettre davantage à écrire. Pour plus de détails, nous avons posé les questions 14, 15, 16, et 17 à propos de la réalisation de la production écrite :

- 14- *Tu t'es rappelé la structure syntaxique d'une phrase que tu connais déjà et tu as construit des phrases pareilles ? 16 apprenants ont répondu « oui » et 20 apprenants ont répondu « non ».*
- 15- *Tu as appliqué les règles de conjugaison, de grammaire et de syntaxe dans ta production écrite ? 13 apprenants ont choisi « oui » et 22 apprenants ont choisi « non ».*
- 16- *Tu n'as pas terminé l'exercice rapidement ? 31 apprenants ont choisi « oui » 07 apprenants ont choisi « non ».*
- 17- *L'épreuve n'était pas trop longue pour toi ? 29 apprenants ont répondu « oui » et 09 apprenants ont répondu « non ».*

Nous avons voulu vérifier que les difficultés rencontrées lors de la réalisation de la production écrite ne sont pas liées au temps imparti à la réalisation de l'exercice, ou au longueur de l'épreuve qui empêchent souvent de le faire, les apprenants ont

confirmé qu'ils ont pris le temps nécessaire pour eux, ainsi que les épreuves étaient structurées conformément au temps consacré et ils n'étaient pas longs pour eux, une majorité de 31 apprenants pour la question 16, et 29 apprenants pour la question 17 ont répondu « oui », alors que nous constatons que l'attitude négative de la part des apprenants qui disent « non » est quasi nulle.

Alors que le vrai défi pour ces apprenants réside à la phase de mobilisation des acquis vus ; la plupart des apprenants avoue qu'ils étaient incapable de se souvenir des structures ou des mots déjà acquis pour les exploiter dans leur production écrite ou de construire des structures pareilles, comme ils n'arrivent pas à appliquer les règles grammaticales et de conjugaison de syntaxe vu dans leurs connaissances procédurales ou transversales.

Nous notons ici que la réduction des taux de la littératie en FLE est due aux deux facteurs, que nous les avons vu les plus notés, à la mémorisation, et la réalisation des règles qui structure cette langue, nous optons dans ce contexte pour plus de didactique des textes de la littérature de jeunesse, tant qu'ils ont manifesté qu'ils sont très attachés et intéressés à ces écrits, pour faire un accès plus facile à la compréhension, et d'une mémorisation qui passe implicitement lors de la lecture, qui va mener l'apprenant d'une rédaction systématique en premier lieu par la reproduction des mêmes structures mémorisées, pour passer à l'autonomie dans leur production écrite après la mémorisation des connaissances nécessaires et des savoirs faire.

Nous avons réservé les trois dernières questions, 18, 19, et 20 à une évaluation globale de l'attitude des apprenants lors de la réalisation des épreuves, par ces questions, nous avons comme objectif de vérifier l'interaction dégagée lors de l'application, et leur attachement aux extraits choisis comme supports :

- 18- *Tu étais concentré sur ton travail ? 33 apprenants ont choisi « oui » et 04 apprenants ont choisi « non ».*
- 19- *Tu étais content de ton travail ? 29 apprenants ont choisi « oui » et 10 apprenants ont choisi « non ».*
- 20- *Tu présentes un travail organisé à l'enseignant ? 29 apprenants ont choisi « oui » et 09 apprenants ont choisi « non ».*

Nous soulignons une attitude positive des apprenants, c'est une dominance remarquable plus que toutes les réponses données du choix « oui », ils étaient contents de travailler ces épreuves, tous les apprenants ont dit oui sauf 4, comme ils étaient concentrés lors de la réalisation des réponses, et ils ont présenté des travaux organisés à leurs enseignants ; nous lisons cette attitude comme un attachement bien remarquable à la lecture et la compréhension de ces textes, ainsi qu'une interaction dégagée de la concentration avouée, et l'organisation voulue par les apprenants, cela montre

une motivation intéressante et élevée pour l'apprentissage du FLE en traitant des supports de la littératures de jeunesse.

IV.1.3. Classification des difficultés des apprenants

Selon la classification des difficultés d'apprentissage de Minder cité dans le deuxième chapitre, il y a deux sortes de difficultés, un premier type est lié à un changement de comportement d'un aspect mental ; des difficultés dites structurales, et le deuxième type est lié au changement d'un comportement observables, la mise en œuvre des savoirs et savoir-faire, dites des difficultés procédurales. Dans une approche psychologique, nous avons ajouté à ces difficultés, celles relatives à l'apprenant, à savoir, la motivation, l'intelligence, et celles issus de son environnement, l'enseignants, la famille et la société.

Nous avons mené cette expérimentation avec les apprenants de la quatrième année moyenne dans un temps qui ne suffisait pas de remarquer un changement mental ou observable sur leurs comportements, des difficultés dites structurales et d'autres procédurales doivent être identifié d'un travail rigoureux et approfondies, par la soumission des productions des apprenants aux grilles d'évaluations convenables, raison pour laquelle, nous avons pris cette classification de difficulté comme des critères, par lesquels nous avons essayé d'expliquer les attitudes d'apprenants soulignés par les questionnaires faits.

Nous avons mis l'accent sur les attitudes des apprenants vis-à-vis les épreuves déroulées, nous avons essayé d'en tirer au claire les difficultés rencontrées en trois phases, conformément aux trois étapes qui structurent un examen modèle ; compréhension du texte, production des réponses des questions posées et la production écrite.

IV.1.3.1. Difficultés relatives à la compréhension de l'écrit

Selon les réponses obtenues des apprenants, une majorité a déclaré de difficultés de compréhension, mais ils ont pu rattraper et surmonter les obstacles rencontrés par l'explication des mots difficiles aux dictionnaires.

À la lecture de ce résultat nous notons une attitude positive des apprenants, une autonomie de résoudre cette situation problème a été noté, ceci dit que le choix de texte en termes de structure et de vocabulaire est inscrit dans la zone proximale de ces apprenants ; les difficultés rencontrées aux premières lectures font un objet naturel et nécessaire pour qu'on fasse un apprentissage, il s'agit d'un moment de perturbation et de déséquilibres ; où l'apprenant réorganise ses savoirs pour en obtenir un nouveau par l'adhésion d'un nouveaux mots et structures.

Un nombre remarquable d'apprenants ont noté leur échec de compréhension, ce groupe d'apprenants sont en difficulté d'élaborer de signification et de tirer une idée générale des idées secondaires, selon la classification de Minder, nous pouvons émettre les hypothèses suivantes : ils ont des difficultés structurales :

- *Ces difficultés sont liées à l'absence ou à la mauvaise élaboration des mécanismes structuraux de la pensée : par absence de maîtrise d'un vocabulaire de base dans des situations différentes ; ils n'ont pas pu tirer de signification dans le contexte présenté, le recours au dictionnaire leur problématisé davantage la situation en proposant différents d'autres contextes, ou par manque de compétence de manipulation de ce document.*
- *Bien que les structures se caractérisent par leur cohérence et leur dimension universelle, il leur est difficile de construire des schèmes, autrement dit, ils n'arrivent pas à établir des liens logiques entre les idées, ils comprennent les mots en les décontextualiser, mais ils sont incapables d'élaborer une idée générale.*

IV.1.3.2. Difficultés relatives à la structuration des réponses

Suivant les réponses des apprenants, une majorité a compris les questions posées, et ils étaient conscients de ce qu'on leur a demandé de faire, car ce sont souvent les mêmes structures répétées dans la construction des consignes, en passant à la structuration des réponses, ils ont réclamé le besoin de l'intervention de l'enseignant, plusieurs hypothèses peuvent être surgit face à cette difficulté ; nous avons essayé de les classer en se référant à la classification de Minder :

- *Des difficultés structurales : ils se mettent à écrire dans des situations précises, il leur manque d'entraînement à mobiliser leurs savoirs et d'en tirer des méthodes et techniques personnels pour résoudre la situation problème ; la difficulté est issue de leur incapacité de fonctionner leurs opérations logiques de la pensée convenablement (classer, ranger, comparer, inclure, mettre en correspondance...) ;*
- *Difficultés procédurales : ils trouvent mal à appliquer les acquis vus en grammaire pour concrétiser par écrit leurs représentations mentales, ces difficultés sont d'ordre fonctionnel, lorsque le sujet utilise un procédé inadapté ou une stratégie incomplète.*

IV.1.3.3. Difficultés de production écrite

Lors de la réalisation de production écrite, les apprenants ont déclaré des difficultés qui ont privé une majorité de la réaliser ; en se référant à la première phase, ils étaient autonome en tirant une signification de la thématique véhiculée, ceci dit qu'ils possèdent un bagage en termes de vocabulaire assez intéressant et susceptible de leur permettre une production d'un texte, de ce fait, nous notons à ce stade-là, que l'obstacle rencontré réside au niveau de la construction de la phrase ; la distribution des éléments constitutifs, en respectant les règles qui régissent cette langue,

En effet, ces difficultés ne sont pas un résultat d'apprentissage d'un contenu des séquences structurant le manuel scolaire, il s'agit plutôt d'un manque de certaines compétences expressives augmentées par voie historique ; depuis leur première année d'apprentissage de Fle, et durant leurs parcours scolaires, les apprenants n'ont pas bénéficié suffisamment des exercices de construction phrastiques et d'amplifications, ceci dit ne permet pas à l'apprenant à avoir les outils nécessaires à mobiliser dans une situation problème en classe de quatrième année moyenne. Selon la classification de Minder, ces difficultés sont d'ordre procédural ; il a mis en avant que ces difficultés se rencontrent lors d'un nouvel apprentissage ; cette phase si elle est mal négociée, elle peut ancrer l'apprenant dans des procédés anciens qu'il pense efficaces en toutes circonstances, il lui est difficile de quitter les représentations anciennes pour construire de nouvelles.

IV.2. Discussion et perspectives

IV.2.1. Retour sur les hypothèses

Nous avons fait un retour sur la totalité de notre recherche pour en tirer une analyse des hypothèses soulevées ; pour ce faire trois étapes étaient respectées pour la vérification de chaque une, premièrement par rapport aux données théoriques collectées, deuxième par rapport au manuel scolaire de la quatrième année moyenne, ou le système éducatif algérien, troisièmement par rapport aux résultats obtenus des questionnaires menés avec les apprenants.

IV.2.1.1. Hypothèse 01

Nous avons élaboré une première hypothèse comme suit :

- *La littérature de jeunesse offre un corpus qui intéresse et répond aux besoins des apprenants de la quatrième année moyenne en apprentissage des compétences en littératie en français langue étrangère.*

À la vérification de cette hypothèse, nous sommes revenus sur la question posée :

- *pourquoi la didactique de la littérature de jeunesse ?*

En réponse à cette question, nous avons conclu qu'elle est faite au moins pour trois raisons :

- *Premièrement la littérarité de sa structure : il est opportun la didactique de la littérature de jeunesse dans la mesure où elle est vue comme un fil conducteur vers la littérature, nous constatons qu'il s'agit d'un projet d'un futur lecteur en FLE qui se familiarise progressivement avec sa structure conçue comme moins opaque par rapport à celle de la littérature.*
- *Deuxièmement, la culture littéraire qu'elle véhicule : elle présente à la faveur des apprenants certains aspects négligés dans des écrits scientifiques ; elle vise à*

nourrir l'esprit de l'apprenant, son imagination et ses valeurs, elle permet un déplacement virtuel dans l'espace et dans le temps, les différents époques et lieux, ainsi, une lecture compréhension d'un texte de la littérature de jeunesse lui permet à avoir d'idées et des structures représentées par un auteur de fiction, dont il fait des fragments et des structures qu'il peut les utiliser ultérieurement dans sa production écrite.

- **Troisièmement**, l'accessibilité et l'aspect stimulation : par sa grande diversité, la littérature de jeunesse offre les différents actes de paroles faciles de sa structure, et de qualité souvent médiocre, elle véhicule aussi des goûts, des attentes et des envies des apprenants qui les attachent et les motivent beaucoup plus de faire la lecture, elle est souvent illustrée par des images qui racontent l'histoire écrite, ces illustrations initient et stimulent les apprenants d'aller de l'avent pour découvrir ce qui est raconté dans le texte.

Par ailleurs, nous avons fait un retour sur le manuel scolaire de la quatrième année moyenne, pour consulter le taux de présence de la littérature de jeunesse parmi les textes proposés, nous sommes arrivés à noter qu'elle est quasi absente dans ce manuel, sachant que nous avons mené notre étude avec les apprenants lors du deuxième semestre, nous pouvons dire que l'attitude marquée des apprenants d'après le questionnaire de l'évaluation diagnostique était un fruit d'apprentissage basé sur des textes autres que la littérature de jeunesse, nous pouvons dire par là que les textes proposés peuvent faire part d'incidence sur leur attitudes et sur le déroulement de l'enseignement/apprentissage en mettant l'apprenant dans une situation perturbée et d'incertitude de ses apprentissage suivant les résultats obtenus.

Cette réflexion est déduite d'une analyse des thèmes proposés dans les textes du manuel scolaire, il est porté en totalité sur une culture du comment protéger l'environnement ; et comment se comporter pour notre bien être, cette thématique met certainement le vécu de l'apprenant en scène pour un objectif de préparer un futur citoyen conscient de cette culture.

Nous considérons par ceci que l'apprenant est sensé corriger certains comportements physiques comme par exemple *ne pas jeter par terre des déchets, ou prendre soin des plantes, les arroser et de planter davantage*, ce message est transmis par un code qui lui est étrange, FLE, par des structures abordant plus du vocabulaires de la sociologie et la science naturelle... le code de communication est souvent pauvre des structures attirants l'attention de l'apprenant au point de les faire fragmenter et les mémoriser pour les exploiter dans ses expressions de production écrite et orales car il s'agit souvent des mêmes structure répétées pour exprimer une thématique scientifique.

D'autre part, l'analyse des résultats obtenus du deuxième questionnaire qui vise à vérifier l'attitude des apprenants lors du travail des épreuves ayant des textes de la

littérature de jeunesse comme base, nous sommes arrivées à noter que les apprenants étaient intéressés et contents de les travailler d'une manière générale, ce que nous avons noté comme détail le plus important c'est que cette littérature a offert un savoir en termes de structure et de thèmes qui a diminué l'écart entre leurs connaissances procédurales et leurs connaissances transversales par l'aspect stimulant et motivant que véhiculent les textes proposés, les apprenants étaient attachés à leurs travaux.

En concluant cette analyse, nous confirmons la première hypothèse : la littérature de jeunesse offre un corpus qui intéresse et répond aux besoins des apprenants de la quatrième année moyenne en apprentissage des compétences en littératie en français langue étrangère, théoriquement cette littérature offre les structures les plus adéquates aux apprenants de la quatrième année moyenne, par sa richesse et sa simplicité au même temps, par son aspect stimulant et motivationnel, ce sont les critères par excellence susceptibles de mener les apprenants aux compétences soulignées dans leur manuel en littératie.

Pratiquement, les apprenants ont confirmé ladite réflexion en termes de réception, alors que en passant à la production écrite, ils rencontrent toujours de difficulté car il leur est insuffisant de passer uniquement par deux épreuves pour pouvoir exploiter les textes de la littérature de jeunesse et d'en extraire les fragments, les structures et l'imaginaire qui leur servent dans la pratique de leurs productions écrites.

IV.2.1.2. Hypothèse 02

La deuxième hypothèse est la suivante :

— *La littérature de jeunesse nécessite des circonstances socio-familiales et psychologiques, pour faciliter aux apprenants l'amélioration des compétences en littératie en français langue étrangère.*

Pour vérifier la dite hypothèse, nous avons constaté la nécessité de revenir sur la notion de difficulté étant donné que nous visons par notre étude des apprenants en difficulté en FLE, pour ce faire nous avons essayé de distinguer celles relatives à l'apprenant, et celles qui sont issues de son environnement, à savoir : l'enseignant, l'école, la famille, et la société, nous sommes arrivées à noter que ces derniers exercent une influence immédiate des pratiques de l'apprenant des compétences en littératie

Dès qu'il se met à lire ou à écrire, l'apprenant essaie de résoudre la situation problème en se référant à des principes religieux, traditionnels, et historiques..., le statut de la langue étrangère y joue rôle aussi, des représentations historiquement élaborées autour d'une langue prise par le colon, elles ont lieu jusqu'à nos jours chez certains apprenants qui justifient leurs difficultés par un refus intégral de

l'apprentissage de FLE car il s'agit de la langue d'un ennemi. Nous pouvons justifier de notre côté que ces difficultés sont issues d'un conflit sociocognitif surgit naturellement chez tout apprenant lors de l'apprentissage de FLE.

D'autre part les pratiques positivement exercées de l'environnement de l'apprenant influencent ses pratiques en classe ; voir son enseignant motivé, encourager ses efforts et les valoriser créer une motivation extrinsèque chez lui, ainsi, voir ses parents et ses proches intéressés à l'apprentissage de FLE, participer à sa vie scolaire, les voir pratiquer de la lecture ou de l'écriture est aussi un fait qui va aider l'apprenant à donner signification et valeur à ses apprentissage de FLE. Ainsi, instaurer chez lui une culture de lecture depuis son enfance, de fréquenter des libérrerais, de pratiquer ses savoirs acquis dans sa vie quotidien quand il le faut, peut le mener à avoir une attitude positive à l'égard de l'apprentissage des langues.

Par ailleurs, il serait dommage d'ignorer que l'école est un lieu de rencontre, qui nécessite certains aménagements et équipement pédagogiques qui favorise l'apprentissage des langues, organiser une classe de langue, un temps convenables aux séances programmées, une bibliothèque d'école pour consacré un lieu et temps à la lecture, accompagner les apprenants dans des activités hors la classe en FLE, dans des compétitions et des fêtes..., un environnement propice va mettre l'apprenant au bain de ses apprentissage, et l'initier à s'intéresser davantage à la langue étrangère.

Nous concluons notre analyse par la confirmation de la deuxième hypothèse : la littérature de jeunesse nécessite des circonstances socio-familiales et psychologiques, pour faciliter aux apprenants l'amélioration des compétences en littératie en français langue étrangère.

Les résultats obtenus du questionnaire diagnostique ont montré que les pratiques extrascolaires des apprenants sont plus ou moins remarquables, nous constatons que les apprenants sont incertains de leurs apprentissages dans la mesure où ils n'arrivent pas à définir leurs objectifs et de leur donner valeur, il leur manque par de sensibilisation de la part de leur environnement pour surmonter leurs difficultés. Bien que la littérature de jeunesse offre un corpus qui mène l'apprenant à l'apprentissage des compétences en littératie, il nécessite un environnement propice qui fait de lui un apprenant actif en classe.

IV.2.1.3. Hypothèse 03

La troisième hypothèse est la suivante :

- *Les apprenants du moyen ne peuvent jamais avoir des compétences en littératie en français langue étrangère.*

Cette hypothèse était issue d'une réalité vécue, nous citons quelques causes les plus notées : l'apprentissage d'une langue étrangère éveille chez l'apprenant un conflit sociocognitif qui surgit naturellement, car un nouveau code qui lui est étrange exige l'emploi d'un nouveau système, en effet ce conflit est moins marquée chez des apprenants de la quatrième année moyenne, mais avoir un environnement qui ne l'aide pas dans ses apprentissage peut entraver ce processus, des apprenants privés de ce que leurs camarades en bénéficient : une culture de lecture et d'écriture au sein de la famille et la société, valorisation des langues étrangères, fréquentation des librairies..., peut diminuer la chance pour ces apprenants à avoir des compétences en littératie, souvent ils apprennent des connaissances de base, et rester loin des objectifs soulignés dans le manuel scolaire. Pour vérifier cette hypothèse nous sommes revenues au début à la définition des termes littératie et compétence, nous les avons analysés dans le manuel scolaire puis chez les apprenants d'après une évaluation diagnostique.

D'après nos lectures, nous sommes arrivés à résumer le terme littératie comme suit, c'est mener l'apprenant à bien lire et écrire une langue, dans le champ de notre travail, un apprenant de la quatrième année moyenne est censé être capable de lire et de rédiger des passages d'un texte à dominante argumentative, en utilisant l'explication, la narration, et la description ; avoir une compétence dans ce champ, c'est mobiliser ses savoirs et savoirs faire pour résoudre des situation problème en lecture compréhension de ce type de texte, et d'autres situations problèmes pour rédiger des textes de ce type. Dans le manuel scolaire, un programme est bien réfléchi et structuré pour atteindre ces objectifs.

D'après les résultats obtenus du questionnaire diagnostique, nous avons noté une dominance du choix « oui » plus 76% d'apprenants ont marqué une attitude positive à l'égard de leurs apprentissages en FLE.

Bien qu'ils participent partiellement en classe, ils marquaient des pratiques occasionnelles de lecture et d'écriture en dehors de la classe, leurs motivations étaient très élevées et la majorité maîtrisait les techniques de production écrite. Les résultats obtenus de l'évaluation certificative ont été soulignés sur deux plans réception et production, ils ont montré une réaction positive lors de la lecture compréhension, ils ont exploité le dictionnaire pour expliquer les mots difficiles et ils ont lu et compris ce qu'on leur a demandé des consignes, tandis que, en passant à la rédaction des réponses de compréhension et la production écrite, ils avaient besoin de l'intervention de l'enseignant, ils n'ont pas répondu à toutes les questions posées, nous avons noté un nombre élevé d'apprenants qui n'ont pas fait la production écrite.

Nous concluons notre analyse par l'infirmité de la troisième hypothèse : les apprenants du Moyen ne peuvent jamais avoir des compétences en littératie en français langue étrangère.

Les apprenants ont montré une attitude très positive à l'égard de l'apprentissage de FLE, en termes de motivation, de participation en classe, d'une certaine autonomie par l'utilisation du dictionnaire, des pratiques occasionnelles de FLE extrascolaires, ceci est explicité aussi d'une interaction positive dans une tentative de comprendre le support proposé et les questions posées. Les difficultés souvent déclarées par les apprenants ont été notées en termes d'expression écrite, ils n'arrivaient pas à mobiliser les savoirs et savoirs faire acquis pour structurer des phrases simples ou complexes, un écart remarquable entre les connaissances procédurales des apprenants et les connaissances transversales par rapport aux objectifs soulignés.

IV.2.2. Contributions

Lors de notre recherche, nous avons mené des lectures des écrits variés, sur net, des journaux, des livres, des écrivains algériens, français et africains, nous étions exposées à un flot constant d'informations et d'idées si intéressantes et relatives à notre travail, mais qu'elles dépassent des fois les bordures de notre problématique, de ce fait, nous avons consacré les passages suivants pour récupérer quelques unes que nous considérons basiques, et susceptible d'enrichir le travail sous forme de contributions à la dite réflexion de notre thème; nous avons fait aussi un ajout personnel d'après l'expérience que nous avons eu en tant qu'enseignante au CEM et au Primaire.

IV.2.2.1. À l'égard de l'apprenant

Nous avons mené notre recherche auprès des apprenants en difficulté en vue de faire des propositions didactiques et pédagogiques qui s'adaptent avec la spécificité des difficultés en FLE des apprenants de la région d'Ouargla. Bien que les nouveaux moyens de communication sur le Net sont omniprésentes au sein de la famille et la société, ils sont à la portée de tout apprenant où il confronte de temps à autre des écrits en FLE, une majorité de ces apprenants restent marginalisés d'une compétence en littératie. Dans cette optique nous avons posé une question qui se pose d'elle-même en se référant à la deuxième hypothèse confirmée :

— *Comment apprendre des compétences en littératie par des dispositifs de la littérature de jeunesse qui interpelle un environnement propice ?*

Quant à l'environnement de l'apprenant, il est un champ trop vaste et ouvert, l'apprenant est exposé à toute sorte de changement politique, économique, sociologique, culturelle, religieux, et psychologique, ... pour faire face à tout imprévu dans sa vie, nous pensons que le moyen le plus opportun est la communication,

consacrer un temps quotidiennement à l'apprenant pour établir des liens constants avec lui va aboutir à concevoir de près ce qu'il vit et ce qu'il intéresse, nous pouvons faire de différentes interventions qui servent à l'orienter et lui corriger ses choix et ses représentations, ces liens doivent être établis en premier lieu par ses parents, leurs interventions sont issues d'une attente qui motive consciemment ou inconsciemment leur action. Des efforts qu'ils fournissent, ils attendent, en effet, qu'ils débouchent un jour sur un changement tangible et si possible positif du comportement de leur enfant.

Mais aussi il est si important que ces liens soient établis par son enseignant, nous pouvons considérer des moments qu'on consacre à l'apprenant en difficulté pour qu'il puisse exprimer ses besoins et le faire sentir en sécurité comme chez lui. Ces interventions en apprentissage des compétences en littérature peuvent être en termes de créer au maximum un rapport positif à l'écrit :

« Un postulat de départ que nous défendons est d'estimer que, à des degrés divers, tous les élèves sont capables d'écrire si nous leur en donnons les moyens. La possibilité pour des enfants et des jeunes de maîtriser le mieux possible la communication de l'expression écrite, va leur donner non seulement du plaisir mais aussi "un pouvoir" émancipateur. Il y a de forte chance que le rapport positif à l'écrit vécu par les élèves, amènera une motivation à écrire » (Pierre S., p. 10)

D'autres interventions consistent à préparer l'apprenant à l'apprentissage des compétences en littérature, S. Pierre parlait de nourrir les apprenants, pour qu'ils puissent produire par la suite, cette nourriture consiste à lire un maximum de textes :

« C'est parce que nous donnerons aux élèves un maximum de textes différents à lire que nous leur permettrons d'écrire un maximum de textes différents. Il faut nourrir des enfants des textes, d'écrits de qualité et en nombre si nous voulons que leurs textes soient significatifs » (Pierre S., p. 10).

Mener un apprenant à avoir des compétences en littérature, il ne suffit pas de lui faire apprendre uniquement les données basiques, il a besoin qu'on lui multiplie les situations problèmes pour pouvoir mobiliser ses savoirs et savoirs faire dans différents contextes ; cela nécessite de réfléchir le temps nécessaire consacré à ces moments de lecture et de production écrite, un apprenant en difficulté a besoin davantage de se mettre à lire et à écrire dans un contexte scolaire et extrascolaire :

« Si nous voulons que nos élèves écrivent des textes de qualité, il est indispensable de leur donner souvent l'occasion d'écrire. Cela prend du temps mais il est utile de se poser la question des priorités que nous nous fixons. Néanmoins, une production écrite ne représente pas toujours un long investissement : à côté du texte de type narratif, il existe une multitude de petites activités d'écriture qu'il est tout à fait possible de "boucler" en 50 minutes. Il est d'ailleurs préférable de permettre aux élèves d'écrire très souvent de petites productions (par exemple un petit texte par jour composé d'une ou quelques phrases) que trop occasionnellement

le texte long et élaboré (type rédaction). L'intérêt est d'amener les élèves à développer une démarche d'apprentissage progressive et répétitive afin de les rendre autonomes » (Pierre S., p. 11).

Notre étude focalisée autour la didactique des textes de la littérature de jeunesse montre qu'ils sont indispensables en classe de langue puisque c'est à partir de ces textes qu'on peut développer chez les apprenants diverses compétences notamment la lecture et l'écriture. Apprendre des compétences en littératie, c'est progressivement parvenir à comprendre quelles incidences porte ce domaine sur le monde, trouver un sens et une valeur en déterminant les objectifs de chaque activité.

« L'apprenant est d'abord amené à réfléchir sur le sens de son apprentissage. Puis il est mis en contact avec les éléments linguistiques (lexique et formes linguistiques) qu'on souhaite lui faire assimiler. Ils sont accompagnés d'une tâche centrée sur l'observation, l'analyse et la synthèse qui permet l'appropriation par l'apprenant des notions nouvelles. L'enseignant se trouve alors en retrait. On demande ensuite à l'apprenant de réinvestir dans une production les informations récoltées lors de la première étape. Il s'agit en fait d'une évaluation de type formatif, visant à contrôler la progression des acquisitions. C'est à l'enseignant de proposer à ce stade des simulations au cours desquelles l'apprenant pourra réinvestir le savoir en situation. En fin, on propose à l'ensemble des apprenants une activité de transfert ou d'élargissement au cours de laquelle ils seront conduits à utiliser leur acquis hors d'un cadre contraint, c'est-à-dire sous forme de débats ou discussion » (Françoise & Combes, 2005, p. 62).

IV.2.2.2. Compétences en littératie

D'après notre recherche faite au sein des établissements de CEM, nous sommes arrivées à noter que parler des compétences en littératie déborde les frontières d'un cadre scolaire, il s'agit d'un apprentissage progressif des données basiques, en cycles et en paliers, pour préparer un citoyen en devenir capables de résoudre des situations problèmes – dans sa vie quotidienne – de façon autonome, rédiger une demande d'emploi, remplir un chèque postal, lire un mode d'emploi d'un nouveau moyen machine ou robot,...

« Les psychologues de la cognition pensent qu'une connaissance déclarative (celle apprise auprès de l'expert, ce qu'on est capable de réciter) coexiste avec une connaissance procédurale (celle qu'on a intégrée et que l'on sait utiliser de manière automatique et non consciente). La langue est acquise lorsqu'elle est procéduralisée, ce qui ne peut se faire que par la pratique » (Françoise & Combes, 2005, p. 62).

Les objectifs soulignés par année, dans un manuel scolaire restent primaires, ce sont des détails d'un tout ; par exemple dans le programme de la quatrième année moyenne, maîtriser la lecture et la rédaction d'un texte à dominante argumentatif répond à un besoin parmi tant d'autre pour avoir des compétences en littératie : pour pouvoir échanger des renseignements, lire, écrire, écouter, parler, représenter et penser, c'est un objectif final d'un ensemble de sous-objectifs parcellaires, notre

contribution de cette expérience n'est qu'une réflexion d'un moyen susceptible de mener un apprenant à les atteindre, car ça nécessite un passage aux différentes formes riches et variées des supports en apprentissage dans l'objectif de pouvoir interagir avec les autres et de produire du sens, dans ce contexte l'équipe de Masny a proposé la définition suivante :

« La littératie désigne la façon dont une personne véhicule et comprend les informations simples ou complexes dans des situations de communication authentiques, et ce, tant à l'oral qu'à l'écrit, et dans une multiplicité de supports imprimés ou non que l'on peut qualifier de "textes" » (Hébert & Lépine, 2013, pp. 36-37).

En l'occurrence, trouver les moyens adéquats interpelle un temps convenable à la réalisation des données transmises, une phase théorique consacrée à la découverte des nouvelles connaissances est certainement indispensable à tout apprentissage, cependant que une phase pratique est plus importante pour rendre ces données acquises véritablement, dans le manuel scolaire de la quatrième année moyenne plusieurs activités sont organisées d'une continuité aboutissant à la fin à la réalisation d'une production écrite, où l'apprenant se met dans une situation problème qui revendique l'exploitation des vus de deux semaines et y compris ses connaissances procédurales, cette situation n'ait lieu qu'une seul fois chaque quinze jours, temps véritablement insuffisant qui ne mène jamais l'apprenant à atteindre une compétence en littératie :

« C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire [...]. L'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il n'arrête pas de parler, et que sa maman n'arrête pas non plus de l'écouter et lui parler. L'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection, sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale, si les mêmes conditions indispensables étaient remplies ; c'est-à-dire si l'enfant écrivait et lisait, non seulement quelques minutes par jour, mais pour ainsi dire en permanence (C. Freinet, Œuvre pédagogique, Ed. Le Seuil, Paris, pp. 368-369) » (Pierre S., p. 11).

Par ailleurs, il est opportun d'aller au fur et à mesure avec les apprenants de la 4^e AM à des productions écrites à une pensée littéraire ; sortir des structures simples et souvent utilisés, à d'autres structures par exemple qu'on fragmente des textes de la littérature de jeunesse, c'est de lui faire apprendre de dire les choses autrement, et d'apprendre des formes stylistiques progressivement, cela va le mener à se familiariser plus facilement en lecture et en production écrite en FLE, cette procédure va s'inscrire aussi dans le cadre d'approcher beaucoup plus des connaissances procédurales d'un apprenant aux connaissances transversales ce qui va lui faciliter ses apprentissages dans un temps plus réduit.

« Ce trajet de la matérialité de l'écrit à une pensée de la littérature est, parmi d'autres, celui que dessine la littératie ; il croise d'autres parcours : du

déchiffreur à l'herméneute, de la découverte de la lettre au traitement informatisé du texte... Tous ces chemins pourraient aussi mener à une reconfiguration des problèmes d'apprentissage et d'enseignement de la lecture / écriture dans une didactique de la culture écrite » (Chiss, 2012, p. 237).

IV.2.2.3. Didactique de la littérature de jeunesse

Il est certain que les programmes efficaces de littératie au cycle moyen procurent des occasions de lecture et d'écriture sur des sujets qui font partie du monde des apprenants, les séries des textes mis à la disposition des enseignants et de leurs classes comme représentatives du type argumentatif, nous pouvons les classer en trois rubriques : des textes des grands auteurs : Mouloud Feraoun, Jean-Louis Curtis, Jean de La Fontaine, ... d'autres textes proposés parce que le héros est un enfant ; des dialogues menés entre père et fils, entre parents et enfants.. . Ou parce qu'ils sont jugés représentatifs d'un style simple, exemple : la fable de la fontaine, les contes, en fin des textes liés à des thèmes bien précis, généralement marginalisés par les apprenants : la nature, la pollution le reboisement, etc. Ces textes poussent les apprenants à recueillir et à exprimer de nouvelles idées et de nouvelles notions au moyen de compréhension de l'écrit.

Bien que ce programme soit bien réfléchi à la faveur des classes de la 4^e AM, nous notons constamment un nombre élevé d'apprenants en difficulté, raison pour laquelle notre intervention par la présente recherche s'est penchée vers un choix de la littérature de jeunesse, tant de chercheurs admettent que la lecture de ces documents permet non seulement aux apprenants d'acquérir des savoirs linguistiques ou thématiques mais aussi elle développe chez eux le goût de lire en français.

Cependant, le problème qui se pose est celui du choix des textes littéraires de la littérature de jeunesse.

— *Quels textes, pour quel apprenant ?*

Incontestablement, ces textes offrent des structures à la portée des apprenants, et les thèmes abordés correspondent à leurs centres d'intérêt, ils répondent également aux besoins d'un apprenant, mais ils doivent être sélectionnés en respectant les valeurs qui lui sont associées, car cette construction intervient toute une série d'éléments idéologiques, historiques, sociaux. Comme il le tranche les éditeurs ; il existe des lois sur les textes de jeunesse : *pas de violence, pas de sexe...*

Ce secteur, régi par des lois différentes des autres éditions, est issu d'une histoire spécifique, en ce cas, faire une collection est le bon critère pour sélectionner les textes le plus adaptés aux apprenants en difficulté.

« Fondant notre méthode d'apprentissage de la lecture sur des textes de littérature de jeunesse, nous avons choisi de faire lire aux enfants de vraies histoires et non pas des textes écrits pour satisfaire à l'étude de certains sons. Il devenait

alors artificiel de proposer une progression pour l'approche des sons dans le cadre de l'étude des histoires » (Maisonneuve, 2002, p. 205).

La didactique des textes de la littérature de jeunesse reste relativisée d'un ensemble de facteurs pédagogiques pour atteindre l'objectif ciblé, entre autre Marie-Françoise Nancy-Combes ont parlé d'un temps imparti à une discussion et un débat ouvert avec les apprenants à la fin de chaque séance, nous pensons que c'est une méthode qui leur permet de prendre position par rapport aux thèmes traités, et de leur faire vivre davantage les idées proposées, ainsi, c'est un moyen très efficace de fixation et de mémorisation en termes d'idées et de structures en les exploitant aussitôt pour exprimer un avis personnel.

« Il sera utile d'autre part pour augmenter l'aisance des apprenants en compréhension et dans l'expression en langue cible (travail sur la fluidité), d'une part de sélectionner des documents adaptés qui permettent l'entraînement dans ce domaine [...] d'autre part d'animer discussions et débats en fin de séquence, lorsque les apprenants disposent en principe des outils qui vont leur permettre de tirer profit de ce genre d'activité. À ce niveau, ils pourront d'une part réinvestir le savoir acquis, d'autre part avoir recours à d'autres stratégies de communication comme la paraphrase, la circonlocution, la simplification, voire le mime » (Françoise & Combes, 2005, pp. 60-61).

IV.2.3. Discussion

IV.2.3.1. Limites de la recherche

Durant notre recherche, nous avons essayé d'utiliser les moyens et les outils nécessaires afin de pouvoir recueillir un maximum d'informations et de répondre à toutes les questions posées, cela nous a permis d'obtenir de nombreux résultats à la faveur des apprenants de la quatrième année moyenne en difficulté à Ouargla.

Nous nous sommes penchées sur un questionnaire fait en deux parties avec les apprenants et deux épreuves modèles d'étude de compréhension des textes de la littérature de jeunesse, il a fallu faire passer ce travail en quatre séances, programmées en deux semaines, la difficulté a été de réussir à analyser l'attitude de tous les apprenants concernés, pour rendre compte leurs réponses, nous avons marqué une perturbation au nombre d'apprenant dû aux absences répétés.

Nous nous sommes rendues compte par la suite que pour répondre à notre problématique, nous avons laissé les apprenants juger eux même, par une évaluation diagnostique, et une autre évaluation à l'égard des épreuves réalisées, nous avons planifié les questionnaires en critère et en étapes pour classer les réponses et d'en tirer les résultats, nous avons marqué certains absences des réponses, des apprenants ont préféré de ne pas donner leurs avis ou ils n'arrivent pas à déterminer leurs statuts vis-à-vis quelques questions posées. Par ailleurs, vu le programme du manuel scolaire répartis tout au long de l'année en nombre de séances précises, il n'était pas

possible de réaliser les épreuves de tous les textes que nous avons préparés pour cette recherche, nous nous sommes contentées de faire uniquement deux,

De même, nous nous sommes aperçues qu'il aurait été intéressant de pouvoir interroger les parents à propos de leurs présences dans la vie scolaire de leurs enfants, de leurs pratiques chez eux, qu'ils encouragent la lecture et font des achats de livres ou non, et les critères sur lesquels ils se basaient pour choisir un livre à leur enfant. Selon certains chercheurs l'aménagement des activités à la maison et l'intervention des parents reste limité.

Bien que les apprenants d'aujourd'hui sont la cible d'un flot constant d'idées et d'informations, que ce soit en ligne, aux autres, qui leurs permettent de confronter la langue française dans un contexte extrascolaire, mais ils leurs manquent de la sensibilisation et d'orientation pour en profiter, souvent ils se penchent beaucoup plus sur des activités de loisir et de contact amis par face et mail au détriment des rituels de lecture et d'écriture chez eux.

Ainsi, au cours de ces dix dernières années, le système éducatif algérien a mené des réformes des manuels scolaires, durant notre recherche nous avons eu les trois générations des manuels de la quatrième année moyenne, nous avons considéré le manuel de la première génération lors de la préparation de notre avant-projet, ce manuel a eu lieu trois ans, du 2010 jusqu'à 2013, par la suite nous avons travaillé avec le manuel de la deuxième génération lors de la réalisation de notre recherche, ce manuel a eu lieu de 2014 jusqu'à 2019, en finalisant notre travail, un nouveau manuel a eu lieu cette dernière année, ce dernier nous n'avons pas pu le considéré après avoir terminé la pratique menée sur le terrain. Raison pour laquelle nous nous sommes contentées de laisser l'apprenant lui-même juger son point de vue vis-à-vis l'étude compréhension des textes de la littérature de jeunesse sans considération approfondie des textes proposés dans les manuels.

IV.2.3.2. Apport de la recherche

Le présent travail avait pour ambition de rayonner l'incidence d'une didactique de la littérature de jeunesse en apprentissage de FLE, cette initiation à la recherche m'a prouvé à quel point il s'agissait d'une tâche longue et exigeante pour savoir ce que l'on souhaite voir émerger. Sur un plan professionnel, cette recherche nous a permis de mieux comprendre en quoi un apprenant trouve ses difficultés en apprentissage des compétences en littératie en FLE, du même, elle nous a permis la mise en lumière de certains méthodes et moyens susceptibles d'aider l'apprenant à surmonter ses difficultés, et ce que y joue rôle la littérature de jeunesse en tant qu'un dispositif d'apprentissage destiné à un public à leur âge.

« Suivant le système éducatif algérien de l'enseignement des langues, même si on peut mener l'élève à posséder une maîtrise de la connaissance de l'usage d'une langue, à savoir le fonctionnement théorique du système linguistique, il peut, comme le démontre Widdowson, être perdu en face d'exemple d'emplois » (Queffelec, Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk, & Cherrad-Benchefra, pp. 91-92).

Grâce aux questionnaires menés auprès des apprenants de la quatrième année moyenne, nous sommes arrivés à classer leurs acquis selon les deux concepts emploi et usage de Fle, leurs réponses montrent : d'une part, il y avait une vitalité chez eux, une motivation élevée qui caractérisaient la dynamique de classe, ceci dit qu'ils aient eu une maîtrise des données théoriques, il y avait usage de Fle ; à l'oral, les apprenants entendaient sans qu'il y ait eu compréhension, et ils parlaient en reproduisant les mêmes structures répétées, à l'écrit, ils comprenaient ce qu'ils lisaient, mais ils composaient des phrases en production écrite, ils faisaient de juxtaposition des mots sans forcément de comprendre les relations qui entretiennent entre les éléments constitutifs de la phrase.

D'autre part, les apprenants n'arrivaient pas à résoudre les situations problèmes des épreuves auxquelles ils étaient soumis, peu d'apprenants ont répondu aux questions de compréhension, alors qu'une majorité n'a pas réalisé la production écrite, ceci dit montrent que les apprenants n'arrivaient pas à l'emploi de Fle ; à l'écrit, ils n'ont pas pu lire correctement les textes ; de les déchiffrer et les comprendre, et ils n'ont pas pu écrire un petit passage de quelques phrases.

« Il est rare que sur le terrain l'attention de l'apprenant se porte sur la nouvelle structure linguistique en tant que telle, mais plutôt sur le message communiqué. Ou, pour rendre la distinction de Widdowson, l'apprenant s'intéresse davantage à l'aspect communicatif de la langue, à l'usage qu'il peut en faire, plutôt qu'au fonctionnement de la langue pour elle-même, quand bien même la maîtrise du fonctionnement de la langue est nécessaire à la communication. L'apprenant mettra donc en place des stratégies de communication, c'est-à-dire un ensemble de processus qui lui permettront d'une part d'utiliser les connaissances qu'il possède, et d'autre part d'en compenser les insuffisances » (Françoise & Combes, 2005, pp. 54-55).

Entre usage et emploi de Fle, un passage de multiplications des exemples et d'exercices est indispensable, l'apport d'une didactique de la littérature de jeunesse est indiscutablement intéressant pour mener un apprenant de l'usage à l'emploi de la langue cible ; il réside au fait d'attacher une majorité d'apprenant à l'aspect communicatif que véhicule chaque texte, elle représente une opportunité d'un passage plus facile et implicite à un aspect linguistique grâce aux thématiques traitées.

En l'occurrence, en faisant des lectures compréhension des supports extraits de la littérature de jeunesse, les apprenants mémorisent – implicitement ou explicitement – des fragments pour les exploiter dans des situations différentes par un

ensemble de processus d'utilisation de ces connaissances. Ainsi, avoir des compétences en littératie nécessite un emploi de Fle, pour les apprenants de la quatrième année moyenne à Ouargla, ils sont trop peu ceux qui sont classés au peloton de tête qui arrivent à ces compétences, ceci est dû à plusieurs causes, nous avons noté lors d'analyses des réponses des apprenants un temps insuffisant imparti à la pratique de Fle dans un contexte scolaire et extrascolaire, ce qui a créé une difficulté d'adhésion d'un nouveau savoir.

« [...] la situation scolaire telle qu'elle est vécue n'offre pas à l'apprenant les conditions favorables pour la possibilité d'employer sa compétence linguistique dans une situation de communication réelle et spécifique à son quotidien, à son monde référentiel. En conséquence, le comportement linguistique de l'apprenant sera fortement imprégné par le caractère contraignant des phases de simulation auxquelles il a été soumis pour reproduire le savoir linguistique appris » (Quef-felec, Derradji, Debov, Smaali-Dekdouk, & Cherrad-Bencheфра, p. 91).

IV.2.3.3. Suggestions

Dans le cadre d'élargir le champ d'investigation dans les régions qui notent des taux des compétences en littératie très réduits, nous avons d'ambition davantage de les discuter, et de proposer d'autres problématiques qui servent à contribuer dans les mouvements innovateurs en didactique et en pédagogie en apprentissage de FLE, à ce niveau de notre réflexion, nous avons pu émettre plusieurs d'autres hypothèses, questions posées dans d'autres perspectives lors de la réalisation de cette recherche.

L'étude des difficultés en apprentissage de FLE est généralement prise isolément de l'apprentissage de la langue première, ou en faisant référence partielles par exemple en termes d'interférence de la langue maternelle ou de mélange codique, tandis que, en évaluant les notes des apprenants, nous notons souvent que les apprenants qui atteignent de bonnes notes en moyen général sont les mêmes classés en peloton de tête, ils prennent les meilleurs notes en FLE, et autant pour ceux qui sont jugés faibles dans les autres matières, sont les mêmes qui sont jugés faibles aussi en apprentissage de FLE, de cette remarque nous avons élaboré les questions suivantes :

- *Est-ce qu'il est possible qu'une compétence insuffisante en littératie en FLE est due à une incompétence en littératie dans la langue première dans un contexte scolaire ?*
- *Est-ce que les difficultés rencontrées en apprentissages des compétences en littératie sont les mêmes rencontrées en langue première dans un contexte scolaire ?*

De même, afin que le message soit correctement transmis, l'émetteur et le récepteur doivent partager le même code, ainsi, lors de la soumission des questionnaires, nous étions dans l'obligation de traduire les questions en arabe à la faveur des apprenants en difficulté en lecture afin qu'ils puissent participer par leurs avis, c'est de cette

idée que vienne notre proposition de faire autant avec ces apprenants en apprentissage de FLE, en ce cas nous pouvons émettre l'hypothèse suivante : le recours à la langue maternelle pour expliquer une leçon de FLE est susceptible de mener l'apprenant à surmonter ses difficultés dans un temps plus réduit. De cette hypothèse surgissent plusieurs questions :

- *Est-ce que les difficultés rencontrées en apprentissage de FLE sont dues à la langue utilisée en explication qui lui est étrangère, ou à la leçon elle-même qui présente une nouvelle connaissance pour lui ?*
- *Est qu'on a consacré des séances dans le système éducatif algérien pour faire apprendre les mots et les phrases que va utiliser l'enseignant pour assurer la transmission des messages lors de l'explication des leçons ?*
- *Quelle utilité de s'appuyer sur la langue maternelle de l'apprenant pour lui donner de l'assurance et étayer ses compétences dans la langue étrangère ?*

Conclusion

L'apprentissage des compétences en littératie (le FLE en est un exemple particulier) est conçu depuis toujours comme un objectif fondamental à atteindre. La maîtrise de la littératie permet de préparer l'apprenant à être autonome au quotidien ; d'établir des relations, de faire aboutir des communications quand il le faut... Depuis l'Indépendance, le Système éducatif en Algérie s'est engagé dans des réformes profondes pour plusieurs raisons : notamment (mais non exclusivement) *identitaire*, *politique* et *économique*, entre autres. Dès lors le statut de la langue française a changé progressivement selon les circonstances socio-politiques, et des réformes « profondes » des manuels scolaires de FLE étaient à chaque fois menées, plus spécifiquement en termes de didactisation des textes au moyen d'activités ciblées qui structurent ces mêmes textes en vue d'installer effectivement des compétences en littératie.

Nous avons ambitionné dans notre travail d'approcher des apprenants scolarisés de la région de Ouargla avec l'idée que certains d'entre eux sont plus vulnérables, notamment ceux provenant de milieux défavorisés – et de fait ayant des besoins particuliers – ; en d'autres termes, ceux qui sont privé de l'exploitation de la langue française au sein de la société et de la famille. Nous avons soutenu, pour ce faire, que des apprenants insuffisamment stimulés, sont constamment en échec scolaire. Ces apprenants reconnaissent en effet toujours éprouver des difficultés dans leur apprentissage des compétences en littératie. C'est pourquoi, la littératie s'est imposée assez rapidement dans notre esprit comme *une problématique pertinente* dans la pratique scolaire et qu'il convenait de s'y intéresser de près vu que les orientations ministérielles se donnaient pour objectif premier de mieux centrer l'enseignement et l'apprentissage du FLE en Algérie sur l'apprenant.

En effet, la littératie constitue un catalyseur de développement pour tous pays. Elle compose une dimension centrale dans la construction des personnes et des sociétés car elle ouvre la porte à des perspectives de recherche, souvent interdisciplinaires, qui touchent les sphères personnelle, professionnelle et socioculturelle liées à l'apprentissage de la langue orale et écrite, mais aussi à l'usage des littératies dans les multiples contextes socioculturels.

Dans des contextes plus particuliers, un développement reconnu de la maîtrise des savoir-lire et savoir-écrire au quotidien permet grandement chez les futurs citoyens de mener leurs vies de façon plus autonome : par exemple, *comprendre une notice pharmaceutique* ou *des horaires de train*, *comprendre un mode d'emploi d'une machine...* Cette *problématique* s'avère d'autant plus intéressante que (la réalité de terrain tend à le prouver) certaines pratiques médicale, bancaire, postales, de transport s'exercent en français en Algérie.

À l'instar des pratiques formelles et informelles du FLE en Algérie, une multitude d'applications (que l'on retrouve massivement dans les réseaux sociaux), des recherches sur le Net sont mise à la portée de tout apprenant, au sein de la famille et dans la société. Cette technologie influence, en amont et en aval, « sa réflexion » sur ses activités scolaires et extrascolaires ; elle provoque également, entre autres et de manière insidieuse, la réduction des temps de lecture face aux activités de loisirs qui envahissent sa journée. En l'occurrence, notre société se doit de réagir à l'image des autres sociétés à l'échelle de la planète :

« La société interpelle le système éducatif dans lequel elle place toutes ses espérances de progrès et qu'elle tient, par voie de conséquence, pour responsable de ses échecs. Le système éducatif, à son tour, interpelle la société en général et le pouvoir politique en particulier dont il attend qu'ils lui définissent leurs attentes de façon explicite et qu'ils lui accordent les moyens de ses missions » (Méziari, 2007, p. 38-39).

Le manuel scolaire de FLE en Algérie est composite ; un « mélange » de textes anonymes⁷ – beaucoup plus au Cycle primaire. Ce sont alors, pour des fins linguistiques (notamment transmettre une règle grammaticale) souvent des textes fabriqués, simples et courts ; également des textes extraits des revues, magazines et recherches scientifiques, des textes littéraires, des textes de la littérature de jeunesse – abordés beaucoup plus aux Cycles moyen et secondaire –, ils servent ainsi à fonder un savoir linguistique, un vocabulaire scientifique, et des bases d'une culture littéraire pour inciter chaque apprenant à poursuivre son cheminement de lecteur. Dans la présente recherche, nous avons mis l'accent sur la didactique des textes de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage des compétences en littératie.

Notre choix de ce corpus est issu d'une préoccupation soulevée lors des travaux de la Cellule pédagogique à laquelle nous avons assisté avec l'inspecteur de la matière et des collègues dotés d'une expérience appréciable dans l'enseignement. Elle part du constat qu'une majorité d'apprenant soient en difficulté en lecture et en production écrite ; les taux de littératie étant trop réduits par rapport aux objectifs à atteindre attendus des apprenants de la 4^e AM – (ici à Ouargla), cela pousse la Tutelle à penser en termes de *malaise* la pratique réelle de ces activités de lecture et de production en classe de FLE – et note par ricochet leur absence dans la société algérienne de façon générale.

Grosso modo, pour faire un choix plus adapté aux besoins réels des apprenants, nous nous sommes penchés sur la littérature de jeunesse, ce choix se justifiant du fait de sa structuration plus simplifiée et des thématiques orientées sur des sujets « jeunes adolescents » – elle n'aborde cependant pas les sujets de violence, de vengeance, de

⁷ Que certains considèrent comme du « pillage-Internet ».

sexe, etc. il est vrai que ses particularités de fond comme de forme font qu'elle soit plus adaptée aux attentes des jeunes adultes. Notre choix a néanmoins pour objectif d'éveiller beaucoup plus les apprenants à l'apprentissage des compétences en littérature, de les aider à surmonter leurs difficultés et de faire en sorte qu'ils puissent « vivre » dès le début de leur parcours en FLE une expérience qui avec le temps les conduira à affronter seuls les textes à leur portée.

Notre visée ultime dans ce travail est de dévoiler l'ambiguïté qui recouvre les difficultés des apprenants de la 4^e AM à Ouargla ; autrement dit, en premier lieu de répondre à la question posée relative à la nature et à la typologie des difficultés lors de la pratiques de lecture et de production écrite en classe ; en deuxième lieu, de les soumettre à des épreuves modèles basées sur un support texte de la littérature de jeunesse et de les interroger par la suite pour tirer au clair leurs avis et leurs attitudes prises lors de la réalisation de leurs réponses – cette deuxième phase sert à répondre à la question posée dans l'intitulé de notre travail :

— *Quel rôle joue la didactique des textes de la littérature de jeunesse dans l'apprentissage des compétences en littérature chez les apprenants de la quatrième année moyenne à Ouargla ?*

Pour ce faire, nous avons analysé dans un premier temps les réponses du questionnaire diagnostique selon les critères établis préalablement pour formuler les questions. Nous avons essayé de résumer les aspects les plus marqués susceptibles d'impacter les pratiques de l'apprenant en classe :

- *les représentations et le statut du FLE pour ce groupe (10 questions),*
- *l'intelligence et la motivation (12 questions),*
- *le rôle de l'apprenant lors du déroulement des leçons (11 questions),*
- *les techniques de production écrite (13 questions),*
- *la lecture et la pratique du FLE dans un contexte extrascolaire (10 questions).*

Nous avons analysé par la suite les difficultés rencontrées lors de la réalisation des épreuves en se référant au modèle de Minder qui cite les différentes étapes qui structurent la pratique de chaque activité de lecture et de production écrite. Cette analyse des réponses est faite selon les trois étapes de la réalisation des épreuves – lecture, compréhension de l'écrit et production écrite – pour tirer au clair ce qu'il leur a plu et ce qu'il leur est encore difficile de réaliser. Nous avons conclu par une comparaison entre les deux analyses des questionnaires, diagnostique et certificatif, pour faire en sorte de citer le rôle d'un support de littérature de jeunesse et son incidence sur le comportement des apprenants.

Suivant les résultats obtenus du questionnaire diagnostique, nous sommes arrivés à noter que les attitudes des apprenants étaient positives vis-à-vis l'apprentissage

des compétences en littératie. Ces résultats montrent qu'ils marquent effectivement leurs présences et leurs participations en classe puisqu'ils interagissent lors du processus d'apprentissage. Il est dès lors admis d'avancer prudemment qu'ils possèdent désormais le savoir procédural qui leur permet de poser leurs interrogations et d'exprimer leurs réponses à l'oral autant qu'à l'écrit. Mais à considérer posément les choses, ces comportements restent occasionnels et perturbés, les apprenants n'arrivant pas à maintenir cette position positive à long terme, sachant qu'elle s'efface devant un premier obstacle ou la première difficulté rencontrée.

Par ailleurs, selon leurs réponses, les apprenants ont une motivation élevée à l'égard de l'apprentissage du FLE, mais leur statut est jugé perturbé et instable ; nous constatons en effet que les apprenants sont incertains de leurs apprentissages qui leur demeurent « étranges ». Ils ne refusent pas intégralement d'apprendre des compétences en littératie, mais il leur manque une grande part de sensibilisation émanant de la tutelle – famille, école et société – en termes de l'utilité et d'objectifs généraux liés à l'apprendre d'une langue étrangère. Nous pouvons néanmoins dire que ces apprenants font des efforts pour développer leurs intelligences grâce à une motivation assez forte qui les incite et les stimule à valoriser et à essayer d'améliorer leurs apprentissages.

Toutefois, leurs réponses montrent que leur participation en classe est partielle alors même que l'approche en vigueur dans le Système éducatif algérien, à savoir l'approche par compétences, invite les apprenants à animer le déroulement du processus d'apprentissage. Le fait que, dans la réalité de terrain, les apprenants participent partiellement à ce processus, constitue une réelle entrave dans l'application raisonnée de cette approche par compétences – sur laquelle, ne l'oublions pas, s'est développé le contenu du manuel scolaire. Par conséquent, les objectifs visés vont être enseignés, mais pas forcément atteints et assimilés par la plupart des apprenants.

Concrètement, ces apprenants n'arrivent pas à maîtriser les techniques de production écrite – il est vrai que quelques uns sont arrivés à identifier les techniques et à les appliquer correctement lors de la pratique de rédaction, alors que la majorité restante éprouve encore de sérieuses difficultés ; il leur est nécessaire de pratiquer davantage et de diversifier les situations-problèmes en production écrite. De manière générale, les résultats montrent que, jusqu'à nos jours, le FLE demeure, encore dans notre société, l'objet d'une pratique hésitante de la part des apprenants même s'ils y recourent de façon partielle et occasionnelle – quand on leur demande de préparer des travaux à domicile, ou pour se débrouiller lors de la lecture des affiches, des notes d'emploi, de quelques achats ou de fréquenter des pages précises sur le Net... ; ils se sont obligés de l'utiliser.

En analysant les réponses du questionnaire certificatif, nous avons fait appel à la classification modèle proposée par Minder ; selon lui il y a deux sortes de difficultés : un premier type lié à un changement de comportement d'ordre mental (des difficultés dites structurales) ; et le deuxième type lié au changement d'un comportement observable (mise en œuvre des savoirs et savoir-faire ; des difficultés dites procédurales). Selon les trois étapes des épreuves réalisées par les apprenants : *texte à lire et à comprendre, questions de compréhension et production écrite* ; nous avons procédé au classement qui suit :

- *Premièrement, difficultés en lecture : un nombre remarquable d'apprenants ont noté leur échec de compréhension, ce groupe d'apprenants peinent à élaborer des significations et à tirer une idée générale des idées secondaires.*

Selon la classification de Minder, nous avons pu émettre les hypothèses suivantes : ils ont des difficultés structurales : ces difficultés étant liées à l'absence ou à la mauvaise élaboration des mécanismes structuraux de la pensée. Par absence de maîtrise d'un vocabulaire de base dans des situations différentes, ils n'ont pas pu tirer des significations précises du contexte présenté – le recours au dictionnaire leur a davantage accentué la situation-problème en proposant d'autres contextes différents, car il leur manque la compétence de manipulation du dictionnaire. Leurs difficultés sont liées aussi à la structure. Bien que les structures en question se caractérisent par leur cohérence et leur dimension universelle, il leur est difficile de construire des schèmes ; autrement dit, ils n'arrivent pas à établir des liens logiques entre les idées. Même s'ils comprennent les mots en les décontextualisant, ils sont incapables d'élaborer une idée générale.

- *Deuxièmement, des difficultés en structuration des réponses de compréhension.*

Suivant les réponses des apprenants, une majorité a compris les questions posées, et ils étaient conscients de ce qu'on leur a demandé de faire – car ce sont souvent les mêmes structures, répétées dans la construction des consignes. En passant à la structuration des réponses, ils ont réclamé le besoin de l'intervention de l'enseignant – plusieurs hypothèses ont alors surgi face à cette difficulté ; nous avons essayé de les classer en nous référant à la classification de Minder : *des difficultés structurales*. Ils se mettent à écrire dans des situations précises, mais il leur manque toujours un entraînement suffisant qui leur permettrait de mobiliser leurs savoirs et d'en tirer des méthodes et techniques personnelles afin de résoudre la situation-problème – la difficulté est issue de leur incapacité de faire fonctionner convenablement les opérations logiques de la pensée (*classer, ranger, comparer, inclure, mettre en correspondance...*). D'autres *difficultés* relèvent de l'ordre *du procédural* : ils ont du mal à appliquer les acquis vus en grammaire pour concrétiser par écrit leurs

représentations mentales – ces difficultés sont d’ordre fonctionnel, lorsque le sujet utilise un procédé inadapté ou une stratégie incomplète.

— *Troisièmement des difficultés en production écrite.*

Lors de la réalisation de la production écrite, les apprenants ont déclaré avoir éprouvé d’énormes difficultés qui ont privé une majorité de concrétiser leur projet d’écriture. Si nous nous référons à la première phase, ils étaient autonomes suffisamment au point de tirer une signification de la thématique véhiculée – ceci dit, ils possèdent un bagage en termes de vocabulaire assez intéressant et susceptible de leur permettre la production d’un texte passable. Nous notons à ce stade que l’obstacle rencontré réside au niveau de la construction de la phrase et de la distribution des éléments constitutifs (respect des principales règles qui régissent le français).

Il est admis qu’un engagement effectif dans un processus d’apprentissage se perçoit nettement à travers une modification des anciennes représentations et pratiques, par l’adhésion de nouvelles connaissances ; alors qu’un ancrage d’apprenant dans des procédés anciens pour toutes situations-problèmes crée chez lui un blocage lors du déroulement du processus à l’étude. Les difficultés des apprenants de la 4^e AM de Ouargla montrent leur incapacité d’assimiler un nouveau savoir jusqu’à le restructurer avec leurs acquis et prérequis afin qu’ils puissent le mobiliser dans les situations-problèmes attachées à ce savoir.

Suivant ces résultats, nous avons fait un retour sur les hypothèses formulées.

— *Nous confirmons la première hypothèse : la littérature de jeunesse offre un corpus qui intéresse et répond aux besoins des apprenants de la 4^e AM en apprentissage des compétences liées à la littératie en français langue étrangère. Théoriquement, cette littérature offre les structures les plus adéquates aux apprenants de la 4^e AM par sa richesse et sa simplicité, par son aspect stimulant et motivationnel – ce sont des critères par excellence susceptibles de mener les apprenants aux compétences travaillées dans leur manuel en littératie. Pratiquement, les apprenants ont confirmé ladite réflexion en termes de réception, alors que en passant à la production écrite, ils rencontrent toujours des difficultés car il ne leur suffit pas de passer uniquement par deux épreuves pour pouvoir exploiter les textes de la littérature de jeunesse et d’en extraire les fragments, les structures et l’imaginaire qui leur servent dans la pratique de leurs productions écrites.*

— *La deuxième hypothèse : la littérature de jeunesse nécessite des circonstances socio-familiales et psychologiques susceptibles de faciliter aux apprenants l’amélioration des compétences de littératie en français langue étrangère. Les résultats obtenus du questionnaire diagnostique ont montré que les pratiques extrascolaires des apprenants sont plus ou moins remarquables, nous constatons que les apprenants sont incertains de leurs apprentissages dans la mesure où ils n’arrivent pas à définir leurs objectifs et à leur donner de*

la valeur – il leur manque encore un travail de sensibilisation de la part de leur environnement social et familial pour surmonter leurs difficultés. Bien que la littérature de jeunesse offre un corpus qui mène l'apprenant à l'apprentissage des compétences de littératie, il nécessite un environnement propice qui fait de lui un apprenant actif en classe.

Nous concluons notre analyse par **l'infirmité de la troisième hypothèse** : les apprenants du Moyen ne peuvent jamais avoir des compétences en littératie en français langue étrangère. Les apprenants ont montré certes une attitude très positive à l'égard de l'apprentissage du FLE en termes de motivation, de participation en classe ; une certaine autonomie par l'utilisation du dictionnaire, des pratiques occasionnelles du FLE extrascolaire sous forme d'une interaction positive dans une tentative de comprendre le support proposé et de répondre aux questions posées. Les difficultés souvent déclarées par les apprenants demeurent malheureusement ; elles ont été notées en termes d'expression écrite : les apprenants n'arrivent pas à mobiliser les savoirs et savoir-faire acquis afin de structurer des phrases simples ou complexes – un écart remarquable entre les connaissances procédurales des apprenants et les connaissances transversales par rapport aux objectifs soulignés, a été relevé.

En résumant, d'une part, les particularités de la littérature de jeunesse, d'autre part, l'analyse des résultats des deux questionnaires diagnostique et certificatif, en tirant au clair les difficultés des apprenants de la 4^e AM à Ouargla, nous avons essayé de retenir quatre rôles-clés – les plus intéressants à notre avis – que joue la littérature de jeunesse dans l'apprentissage des compétences en littératie :

- *En considérant sa structure adaptée à leurs besoins, son aspect stimulant et sa thématique, les apprenants s'y attachent beaucoup plus et s'intéressent à leur apprentissage en FLE ; de sorte que la littérature de jeunesse est susceptible de maintenir la motivation élevée qu'ils ont manifestée, dans la mesure où elle rapproche leurs connaissances procédurales de leurs connaissances transversales – fait qui peut leur faciliter la restructuration des nouveaux acquis avec les anciens.*
- *Sa structure simplifiée et ses thématiques adaptées aux besoins de la jeunesse permettent aux apprenants d'acquérir progressivement une culture littéraire ; ils peuvent exploiter les textes dans la mobilisation de leurs acquis afin de résoudre les situations-problèmes où ils rencontrent des difficultés – ils arrivent ainsi à la réalisation de la production écrite par les abstractions qu'ils font lors de la lecture, en les exploitant dans d'autres contextes d'expressions orale ou écrite. Ils passent plus facilement à une mémorisation à long terme étant donné qu'elle est placée au centre de leurs intérêts et de leurs attentes.*

Suivant ces deux rôles, nous constatons qu'une didactique plus intense de la littérature de jeunesse va diminuer le potentiel de perturbation et d'incertitude qui ont

marqué leurs apprentissages ; ils peuvent dès lors participer plus activement en réalisant leurs lectures et leurs productions écrites.

— *La littérature de jeunesse est susceptible de promouvoir les taux de littératie dans la société car elle présente un fil conducteur à une lecture réussie de la littérature pour tous les apprenants – en difficulté ou non. C’est le projet palpable d’un futur citoyen appréciant la lecture en la pratiquant de façon plus autonome – corolairement il maîtrise le système de la langue cible en production écrite.*

Durant notre recherche, nous avons essayé d’utiliser les moyens et les outils nécessaires afin de pouvoir recueillir un maximum d’informations et de répondre à toutes les questions posées, cela nous a permis d’obtenir de nombreux résultats en faveur des apprenants de la 4^e AM à Ouargla. Mais nous avons rencontré aussi des difficultés lors de la réalisation de notre thèse.

Nous avons élaboré un questionnaire, en deux parties, destiné aux apprenants ; et deux épreuves modèles d’étude de compréhension des textes de la littérature de jeunesse – il a fallu que nous passions ce travail en 04 séances programmées sur 02 semaines : la difficulté a été de réussir à analyser l’attitude de tous les apprenants concernés (en dépit des absences répétées de quelques apprenants).

Nous nous sommes rendue compte par la suite que pour répondre à notre problématique, nous devons laisser les apprenants juger par eux-mêmes, au moyen d’une évaluation diagnostique, et d’une autre évaluation des épreuves réalisées. Nous avons organisé les questionnaires en critères et en étapes pour classer les réponses en vue d’en tirer des résultats pertinents. Nous avons relevé certaines absences de réponses : quelques apprenants ont préféré ne pas donner leurs avis car ils n’arrivent pas à déterminer leurs statuts vis-à-vis de certaines questions posées. Par ailleurs, vu le programme du manuel scolaire répartis tout au long de l’année en nombre de séances précises, il n’était pas possible de réaliser les épreuves de tous les textes que nous avons préparés pour l’étude.

De même, nous nous sommes aperçue qu’il aurait été intéressant de pouvoir interroger les parents à propos de leurs présences dans la vie scolaire de leurs enfants, de leurs pratiques familiales, s’ils encouragent la lecture et font des achats de livres ou non, et les critères sur lesquels ils se basent pour choisir un livre à leur enfant – il était extrêmement difficile de les contacter. Selon certains chercheurs l’aménagement des activités à la maison et l’intervention des parents reste limité.

Ainsi, au cours de ces dix dernières années, le Système éducatif algérien a mené des réformes des manuels scolaires ; durant notre recherche nous avons consulté les trois générations des manuels de la 4^e AM, nous avons considéré le manuel de la

première génération lors de la préparation de notre avant-projet, ce manuel a « vécu » trois ans, de 2010 à 2013. Par la suite nous avons travaillé avec le manuel de la deuxième génération lors de la réalisation de notre recherche, ce manuel a été utilisé de 2014 à 2019. En finalisant notre travail, un nouveau manuel a vu le jour lors de cette dernière année, ce dernier nous n'avons pas pu le considérer puisque nous avons terminé la pratique menée sur le terrain. Raison pour laquelle nous nous sommes contentées de laisser l'apprenant lui-même juger en donnant son point de vue concernant l'étude de la compréhension des textes de la littérature de jeunesse – sans considération approfondie des textes proposés dans les manuels.

Le présent travail avait pour ambition de montrer l'incidence d'une didactique de la littérature de jeunesse en apprentissage du FLE. Cette initiation à la recherche m'a prouvé à quel point il s'agissait d'une tâche longue et exigeante pour savoir ce que l'on souhaite voir émerger. Sur un plan professionnel, cette recherche m'a permis de mieux comprendre pourquoi un apprenant éprouve des difficultés en apprentissage des compétences de littératie en FLE. De même, elle m'a permis de mettre en lumière certaines méthodes et moyens susceptibles d'aider l'apprenant à surmonter ses difficultés, et le rôle fondamental d'une littérature de jeunesse en tant que dispositif d'apprentissage destiné à un public dont l'âge est remarquablement respecté.



Références bibliographiques

1. ACHOUR, C., REZZOUG, S. (2009). *Convergences critiques : introduction à la lecture littéraire* (4^e éd.). Alger : Office des Publications Universitaires.
2. ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle*. Paris : Nathan, coll. “Fac. Linguistique”.
3. ALAIN, P., MONIQUE, M.-K., LEBLOND, F. (1996). *L'établissement scolaire*. Paris : Marketing.
4. ARCHAMBAUL, M. (s.d.). “Culture littéraire et culture informationnelle”. *Revue : les cahiers du numérique*, 2009, 3.
5. ARDOIS, C. (s.d.). *Former des apprenants responsables*. Coll. “Animer sa classe”.
6. ARLAP. (2020, juin 30). Arlap.hypotheses.org/1.
7. BENAMOU, M. (1971). *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris : Hachette et Larousse, coll. “Le français dans le monde/ B.E.L.C”.
8. BENBOUZID, B. (2006). *L'approche par compétence dans l'école algérienne*, coll. “PARE”, Programme d'Appui de l'Unesco à la Réforme du Système Éducatif.
9. BONNET, C., HUSER, N. (2005). *Une activité d'écriture en 8e CVRP*, Lausanne 1998. Dans J. GARDES-TAMINE, *De la phrase au texte, Enseigner la grammaire du collège au lycée*. Paris : Delagrave.
10. BURIDANT, C., BUNJEWAT, M., PELLAT, J.-C. (1994). *L'écrit en français langue étrangère*. Paris : coll. “Travaux du centre de didactique du français”.
11. CAMEF, C. A. (2009). *La littératie : une clé d'apprentissage et une voie vers la prospérité – Plan d'action 2009-2014 pour le Canada atlantique*.
12. CHAIBEDERRA, E.-M. (1989, octobre 30). “le contrat de confiance, textes à l'appui”. *Horizons Littéraire*, 07.
13. CHARMEUX, E. (2005). Dans J.-L. DUFAYS, L. GEMENNE, & D. LEDEUR, *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. “Savoir en pratique”.
14. CHISS, J.-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture : théories et didactiques*. Paris : l'Harmattan, coll. “Enfance et Langages”.
15. CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y. (2005). *Didactique du français*. Paris : coll. “Savoirs en pratique”.
16. COLLÈS, L. (2007). *La littératie comme pratique interdisciplinaire : le français comme langue usuelle et langue de scolarisation*, coll. “Le langage et l'homme” 42(2).
17. CORNAIRE, C., RAYMOND, M. P. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.
18. CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, coll. “Asdifle”.

19. CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse universitaire de Grenoble, coll. "FLE".
20. DAVIN-CHNANE, F. (s.d.). *Des moyens d'enseignement du FLS au collège*. Récupéré sur www.yahoo.fr
21. DEDAYEL, J., TOUYAROT, M., GIRIBONE, C., VITALI, D. (2002). *Lire au CP*. Dans MAISONNEUVE, *Apprentissage de la lecture méthodes et manuels*. Paris : L'Harmattan.
22. DICTIONNAIRE HACHETTE. (1993). Alger.
23. DUFAYS, J.-L., GEMENNE, L., LEDUR, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. "Savoir en pratique".
24. EXPERTS, E. L., TABLE, R. (2004). *La littératie au service d'apprentissage : de la 4e à la 6e année*. Ontario : coll. "L'excellence pour tous et toutes".
25. FRANÇOISE, M., COMBES, N. (2005). *Précis de didactique, devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.
26. GALISSON, R. (1976). *Dictionnaire de didactique et des langues*. Paperbak.
27. GARDES-TAMINE, J. (2005). *De la phrase au texte : enseigner la grammaire du collège au lycée*. Paris : Editions Delagrave.
28. GARDES-TAMINE, J., DELLIZA, M.-A. (1998). *La construction de texte*. Paris, coll. "CURSUS".
29. GEERLIGS, T., PETERS, J., LAGERWEIJ, N., VANDENBERGHE, R. (1996). *Les fondements de l'action didactique*. Paris : De Boeck, coll. "Pédagogie en développement".
30. GRAGNON. (s.d.). Récupéré sur <http://www.tundp./articlemotivation>.
31. GREVISSE, M. (1969). *Le bon usage*. Belgique : J. Duculot.
32. GROSSMANN, F. (1999). "Littératie, compréhension et interprétation des textes". *Repères* (19).
33. HÉBERT, M., LÉPINE, M. (2013). "De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation". *Globe : revue internationale d'études québécoises*, 16(1). Récupéré sur <http://id.erudit.org/iderudit/1018176ar>
34. HOUDART-MEROT, V. (1992). *Des méthodes pour le lycée*. Paris : Hachette éducation.
35. JAFFRÉ, J.-P. (2004). "La littéracie, histoire d'un mot, effets d'un concept". Dans C. BARRÉ-DE-MINIAC, C. BRISSAUD, M. RISPAIL, *La littéracie : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. L'Harmattan.
36. KACI, T. (2003). *Réflexions sur le système éducatif*. Alger : Casbah.

37. KOUIDRI, F., TOUNSI, M., DJILLALI, A. M., BECHLOULI, A., BENTIFOUR, B., KHICHANE, T. (1999). *Formation des professeurs de l'enseignement fondamental (français)*. Alger : Direction de la formation, coll. "PEF1".
38. LAFONTAINE, D., COLLÈS, L., DUFAYS, J.-L., MAEDER, C. (2013). INRP. Dans M. HÉBERT, M. LÉPINE, *De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation* (Vol. 16).
39. LITTÉRATURE POUR LA JEUNESSE. (2020, juin 28). Récupéré sur https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/littérature_pour_la_jeunesse/63254
40. M., T. A. (2001, février, mars 28, 06). "Les manuels de français et anglais". *Algérie Hebdo* (92), 09.
41. MAISONNEUVE, L. (2002). *Apprentissage de la lecture : méthodes et manuels*. Paris : L'Harmattan.
42. MARCELLI, D., MARCILHACY, C., ESTIENNE, F. (2013). *Préface : Apprendre à écrire aujourd'hui ? les enjeux de l'écriture*. Belgique : De Boeck Solal.
43. MECANISMES-DHISTOIRES.FR (2020, juin 30). Récupéré sur <https://www.mecanismes-dhistoires.fr/les-caracteristiques-de-la-litterature-jeunesse/30juin>
44. MÉZIANI Amina, *Pour un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle : cas des élèves de la 2^e année secondaire* (mémoire de magistère en didactique sous la direction de Mohamed Elkamel Metatha, Université de Batna, soutenu le 21.02.2007) http://eprints.univ-batna2.dz/519/1/le_MEZIANI%20Amina.pdf
45. MINDER, M. (1999). *Didactique fonctionnelle, objectifs, stratégies, évaluation*. Paris : De Boeck Université, coll. "PED".
46. MONSITE-ORANGE.FR (2020, juin 30). Récupéré sur <https://littdejeunesse.monsite-orange.fr/page-577639afae33e.html>
47. NEDDAR, B. A. (s.d.). *L'enseignement du français en Algérie : aperçu historique, état des lieux et perspectives*. Récupéré sur www.historiqueenseignementdeFLE.com.
48. PERRAUDEAU, M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Armand Colin, coll. "E".
49. PIERRE, R. (1994). *Savoir lire aujourd'hui : de la définition à l'évaluation du savoir-lire*. Dans J.-Y. BOYER, J.-P. DIONNE, P. RAYMOND, *Évaluer le savoir lire*. Montréal : Logiques.
50. PIERRE, S. (s.d.). *Écrire pour apprendre à écrire : pistes de réflexion et d'action pour les 8/14 ans*. Bruxelles : De Boeck, coll. "Outils pour enseigner".
51. PLANE, S. (2004). *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*. France : coll. "Repères".

52. QUEFFELEC, A., DERRADJI, Y., DEBOV, V., SMAALI-DEKDOUK, D., CHERRAD-BENCHEFRA, Y. (s.d.). *Le français en Algérie, lexique et dynamique des langues*. Bruxelles : Duculot, coll. "Champs linguistiques".
53. RAYNAL, F., RIEUNIER, A. (2010). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Issy-les-Moulineaux. Dans M. HÉBERT, M. LÉPINE, *De l'intérêt de la notion de littératie en francophonie : un état des lieux en sciences de l'éducation* (Vol. 16).
54. REUTER, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF, coll. "Didactique du français".
55. RISPAIL, M. (2013). *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique-enjeux sociaux et scientifiques*. Dans F. Lecture.ch, https://www.forumlecture.ch/fokusartikel_1_2011_1.cfm
56. ROSIER, J. M. (2002). *La didactique du français*. Paris, coll. "Que sais-je ?"
57. SALES-CORDEIRO, G., ISLER, D., THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2011). "Des pratiques littéraciques émergentes". *Revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 33(1).
58. SAOUDI, S. M. (2016). *Diversification des aides didactiques et motivation en classe de FLE*. Allemagne : Editions Universitaires européennes.
59. SHIRLEY, C.-T. (1999). *La cohérence textuelle*. Paris : L'Harmattan, coll. "Langue et parole".
60. TAGLIANTE, C. (2000). *La classe de langue*. Paris, coll. "CLE International".
61. TARDIEU, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
62. TEFIANI, M., BENARAB, A. (2007). *Le système Éducatif en Algérie, Évaluation, Réforme et Perspectives*. Laboratoire d'économie et de management, Sétif 27 et 28 avril 2005 (p. 73). Algérie : Bahaeddine.
63. TRA, B. S. (2007). *La pédagogie de la lecture de l'anglais, langue étrangère*. Abidjan-Cocody : Editions Universitaires européennes.
64. VIANIN, P. (2007). *La motivation scolaire*. Paris, coll. "Pratiques pédagogiques".
65. www.crilj.org (2020, juillet 25). Récupéré sur <http://www.crilj.org/2019/10/07/theatre-jeune-public/>
66. www.memoireonline.com (2020, juillet 22). Récupéré sur https://www.memoireonline.com/11/13/7743/m_Quelle-place-pour-la-poesie-dans-l-edition-de-litterature-pour-la-jeunesse-en-France-1992-20122.html

Annexes

Activités de production écrite dans différents manuels scolaires depuis l'Indépendance à la fin du Cycle moyen

Livres	Niveaux	Pendant les années	Activités	Pages
L'ami fidèle	Cours moyen 2e année Livre unique de français	1963	En tenant compte des observations qui précèdent, décrivez un animal que vous connaissez bien, 1 : au repos, 2 : en action	23
			Dernièrement, vous vous promenez sur une route (ou dans une rue de votre ville), vous avez été témoin d'un accident, vous le racontez à vous camarades.	93
			Vous avez parcouru une ville que vous ne connaissiez pas encore (ou un coin inconnu de la campagne) précisez ce que, chemin faisant, vous avez remarqué. Employez l'imparfait, recherchez les adjectifs les plus exacts.	275
Lecture et langue française	1re année d'enseignement secondaire	1967	Dites comment sont introduites la méchanceté de la famille envers Poil de Carotte et la résignation de celui-ci.	10
			Exprimez la situation suivante : <i>Un père, pauvre, se prive pour que son fils poursuive ses études.</i>	22
Textes choisis Langue française	4e année moyenne	1975	*****	
Lecture et langue française	6e année élémentaire	1982/1983	Expression écrite : après le nettoyage de la classe un garçon rentre chez lui : <i>ton tablier est tout touché de chaux...qu'as-tu fais à l'école ?</i>	23
			Raconte cette nouvelle aventure de notre pêcheur (d'après des images)	25
Le livre de français	4e année moyenne	2011/2012	Rédige un petit texte dans lequel tu proposeras à tes professeurs les moyens les plus efficaces pour informer les élèves et changer leurs comportements négatifs éventuels. En t'inspirant du texte de la page 100 et de la BD, rédige un petit récit qui finira par « <i>mieux vaut régler les problèmes par la discussion</i> ».	45 103

Quelques textes de la littérature de jeunesse dans les manuels scolaires depuis l'Indépendance

Livres	Niveaux	Les années	Textes	Pages
L'ami fidèle	Cours moyen 2e année livre unique de français	1963	Un match de boxe Albert Camus l'été Histoire de Tammâm Iban Ja'far <i>Al Djahide, les plus beaux textes arabes présentés</i> par Dermenghem La terre et l'univers Albert DUCROCQ <i>les fabliaux partent sur la lune</i>	19 85/86 295/ 296
Lecture et langue française	1re année d'enseignement secondaire	1967	Heureuse, heureuse enfance d'après L. TOLSTOI [enfance, le livre de poche] (un grand écrivain russe raconte son enfance) Amour de la terre, amour du travail Mouloud FERAOUN (<i>la terre et le sang</i>) Un sport dangereux d'après Voltaire Zadig	16/ 17 31/ 32 28/ 29
Textes choisis Langue française	4e année moyenne	1975	L'exile... Quand reverrai-je Hélas ! Malek HADDAD Charlot, le mime philosophe Jean-Louis BERCAIL, <i>cinéma</i>	50 134/ 135
Lecture et langue française	6e année élémentaire	1982/1983	Au marché adapté de A. Sefrioui, (<i>la Boite à merveilles</i>) Le petit écureuil bleu d'après Malek HADDAD	10/ 11 160/161
Livre de français	4e année moyenne	2011/2012	Les hommes de désert Isabelle JARRY, Théodore MONOD Programme Bernard FRIOT, <i>nouvelles histoires pressées</i> Le coq, le chat et le souriceau adapté de LA FONTAINE, <i>Fables</i>	42 64 100

Textes du manuel scolaire de la première génération

		Textes abordés
Projet 01	Séquence 01	<p>Compréhension de l'écrit : <i>L'argent de poche</i> d'après OKAPI, no 554 Oral en images /en question : <i>bande dessinée</i> d'après Quino Extrait : l'auteur <i>Kateb Yacine</i>, raconte sa vie de collégien. Grammaire pour lire et écrire : Texte 01 : sans titre, d'après les auteurs Texte 02 : sans titre d'après des informations recueillies dans le Nouveau Mémo Larousse Texte 03 : sans titre, d'après Albert Jacquard, <i>E=CM2</i>, Ed. Le Seuil Extrait : suite du texte de Kateb Yacine Le club des poètes : <i>conversation</i> d'après Jacques Prévert, <i>paroles</i> Lecture plaisir : suite du texte de Kateb Yacine en deux pages. Suivis des questions de compréhension de l'histoire racontée.</p>
	Séquence 02	<p>Compréhension de l'écrit : texte sans titre, d'après OKAPI no 468, Bayard Presse Oral en images/en questions : bande dessinée, d'après J. ROBA Extrait : <i>Le guérisseur</i> d'après Rabah Belamri Grammaire pour lire et écrire : Texte 01 : sans titre, d'après R. Pitter, <i>Courrier de l'UNESCO</i>, février 1988 Texte 02 : sans titre, d'après l'Encyclopédie Universalis. Extrait : suite du texte de Rabah Belamri Le club des poètes : <i>la planète malade</i>, d'après M. Alyn, <i>compagnons de la marjolaine</i>, Les éditions ouvrières et P. Zech. Lecture plaisir : suite et fin du texte de R. Belamri, <i>Regard blessé</i>, éd. Gallimard.</p>
	Séquence 03	<p>Compréhension de l'écrit : <i>les hommes du désert</i> d'après Isabelle Jarry, Théodore Monod, éd. Plon. Oral en images/en questions : <i>image</i>, d'après Prospectus sur la sécurité routière Extrait : <i>la patrie</i>, d'après Mohammed Dib Grammaire pour lire et écrire : Texte01 : sans titre, d'après Roger Ikor, <i>Le Fils d'Avrom</i>, éd. Albin Michel. Texte02 : sans titre, d'après les auteurs Texte03 : sans titre d'après Le nouveau Mémo Encyclopédie, éd. Larousse Extrait : <i>la patrie</i>, d'après Mohamed Dib Le club des poètes : l'homme qui te ressemble d'après R. Philombe, <i>Petites gouttes de chant pour créer l'homme</i>. Evaluation formative : texte sans titre, d'après P. Daninos, <i>Les Carnets du Major Thompson</i>. Lecture plaisir : suite du texte de Mohamed Dib <i>la patrie</i></p>
		Evaluation certificative : texte sans titre, d'après F. Mauriac, <i>le Nouveau Bloc-Notes</i> . Ed. Fammarion
Projet 02	Séquence 01	<p>Compréhension de l'écrit : <i>Programme</i>, d'après Bernard Friot, <i>Nouvelles histoires pressées</i>, éd. Milan. Oral en images/en questions : <i>Bande dessinée</i>, d'après Dessin Lauzier Extrait : <i>Le grand boulevard</i> d'Andrée Chedid, extrait de son œuvre <i>L'artiste et autres nouvelles</i> Grammaire pour lire et écrire : Texte 01 : sans titre, d'après les auteurs Texte 02 : sans titre, d'après les auteurs Texte 03 : sans titre d'après les auteurs Texte 04 : sans titre d'après les auteurs Extrait : <i>Le grand boulevard</i> d'Andrée Chedid, extrait de son œuvre <i>L'artiste et autres nouvelles</i> (suite) Le club des poètes : <i>Les machines</i> d'après Maurice Carême, <i>L'envers du miroir</i>, éd. Nathan. Lecture plaisir : <i>Le grand boulevard</i> d'Andrée Chedid, extrait de son œuvre <i>L'artiste et autres nouvelles</i> (suite)</p>

	Séquence 02	<p>Compréhension de l'écrit : <i>Quel théâtre pour nous ?</i> Adapté de Idoumou Ould Mohamed Lamine, in <i>Guide de littérature mauritienne</i>, éd. L'Harmattan.</p> <p>Oral en images/en questions : <i>la vie est nulle sans bulles... un panorama de la bande dessinée Belge</i></p> <p>Extrait : <i>Le grand boulevard</i> d'Andrée Chedid, extrait de son œuvre <i>L'artiste et autres nouvelles</i> (suite)</p> <p>Grammaire pour lire et écrire :</p> <p>Texte 01 : sans titre, d'après Marguerite-Taos Amrouche, <i>Jacinthe noire</i>.</p> <p>Texte 02 : sans titre d'après Sempé et Goscinny, <i>Le Petit Nicolas</i>.</p> <p>Extrait : <i>Le grand boulevard</i> d'Andrée Chedid, extrait de son œuvre <i>L'artiste et autres nouvelles</i> (suite)</p> <p>Le club des poètes : <i>Les pauvres gens</i> d'après Victor Hugo, <i>La légende des siècles</i>.</p> <p>Lecture plaisir : <i>Le grand boulevard</i> d'Andrée Chedid, extrait de son œuvre <i>L'artiste et autres nouvelles</i> (suite et fin)</p>
	Séquence 03	<p>Compréhension de l'écrit : <i>Le coq le chat et le souriceau</i>, adapté de La Fontaine, Fables</p> <p>Oral en images/en questions : <i>Bande dessinée</i> d'après Quino, éd. Glénat</p> <p>Extrait : <i>Lettre aux fumeurs de quinze ans</i>, l'auteur Philippe Boegner</p> <p>Grammaire pour lire et écrire :</p> <p>Texte 01 : sans titre d'après Blaise Cendrars, <i>au cœur du monde</i>.</p> <p>Texte 02 : sans titre, d'après Malek Haddad, <i>La Dernière Impression</i>, éd. Julliard.</p> <p>Extrait : <i>Lettre aux fumeurs de quinze ans</i>, l'auteur Philippe Boegner (suite)</p> <p>Le club des poètes : <i>Nos chevaux</i>, poème de l'Emir Abd-el Kader, in <i>La Vie de Abd-el Kader</i>, C.H. Churchill.</p> <p>Evaluation formative : sans titre, d'après V. Hugo, <i>Les Misérables</i></p> <p>Lecture plaisir : <i>Lettre aux fumeurs de quinze ans</i>, l'auteur Philippe Boegner (suite et fin)</p>
		Evaluation certificative : <i>Les caravanes de sel</i> d'après Malika Mokeddem, <i>Les hommes qui marchent</i>
Projet 03	Séquence 01	<p>Compréhension de l'écrit : <i>La Pâte des Sultanes</i> adapté de H. de Balzac, <i>César Biroteau</i>.</p> <p>Oral en images/en questions : trois images publicitaires Mobilis, Djezzy, Nedjma</p> <p>Extrait : <i>Naissance d'une affiche</i>, l'auteur Raymond Savignac</p> <p>Grammaire pour lire et écrire :</p> <p>Texte 01 : sans titre, Adapté de M. Feraoun, <i>Jours de Kabylie</i></p> <p>Texte 02 : sans titre, d'après M. Pagnol, <i>La Gloire de mon père</i>.</p> <p>Textes 03/04 : sans titre, d'après M. Pagnol, <i>La Gloire de mon père</i>. Sans titre, d'après Vassis Alexakis</p> <p>Texte 05 : sans titre d'après les auteurs</p> <p>Extrait : <i>Naissance d'une affiche</i>, l'auteur Raymond Savignac</p> <p>Le club des poètes : <i>Ciel sans étoiles</i> d'après Bayati, poèmes d'amour des sept portails du monde.</p> <p>Extrait : <i>Naissance d'une affiche</i>, l'auteur Raymond Savignac, Affichiste, éd. Robert Laffont. (suite et fin)</p>
	Séquence 02	<p>Compréhension de l'écrit : <i>Le voyage en Grèce</i> d'après M. Feraoun, <i>Le Voyage en Grèce</i>.</p> <p>Oral en images/en questions : quatre photos,</p> <p>Extrait : texte de Tahar Ben Jelloun.</p> <p>Grammaire pour lire et écrire :</p> <p>Textes 01/02 : sans titre, adapté de Mouloud Achour, <i>Jours de tourments</i>. Sans titre, d'après Pierre Loti, <i>Au Maroc</i></p> <p>Textes 03/04 : sans titre, d'après M. Feraoun, <i>La terre et le Sang</i>, ENAG, 1992, sans titre, d'après Alphonse de Lamartine, <i>Les Confidences</i>.</p> <p>Texte 05 : sans titre, d'après Isabelle Eberhardt, <i>Ecrit sur le sable</i>.</p> <p>Texte 06 : sans titre, d'après les auteurs</p> <p>Texte 07 : sans titre, d'après M. Tournier, <i>Vendredi ou la vie sauvage</i>.</p> <p>Extraits : texte de Tahar Ben Jelloun</p> <p>Le club des poètes : <i>Liberté</i> d'après M. Carême, <i>La Lanterne magique</i></p> <p>Extrait : texte de Tahar Ben Jellou, <i>Les Yeux baissés</i>, Le Seuil. (suite et fin)</p>
		Evaluation certificative : extrait du texte de M. Feraoun, <i>Le Voyage en Grèce</i>

Thématique abordée dans les textes du manuel de la première génération

		Thèmes traités
Projet 01	Séquence 01 09 textes	Gérer l'argent de poche, Kateb Yacine raconte sa vie de collégien, les défilés de mode, les séries télévisées « feuilleton », les soucoupes volants, conversation entre porte-monnaie porte-parapluie porte-drapeau porte-bonheur
	Séquence 02 08 textes	Le monde animal ; l'apparition de certaines espèces et la disparition de certains autres. Histoire de l'adolescent Hassan qui commence à perdre la vue. Comment les animaux et les plantes contribuent à notre bien-être. Des Eskimos. La planète malade.
	Séquence 03 10 textes	Les hommes du désert. La sécurité routière. La Patrie : la vie d'Omar, le jeune garçon très pauvre à la Grande Maison. La ville vorace. le désert. L'agriculture ; le traitement chimique et d'autre dite biologique. L'homme qui te ressemble (racisme)
	Evaluation certificative : la nature	
Projet 02	Séquence 01 10 textes	Programme fait pour un enfant d'un père psychologue et une mère ingénieur en informatique. Le grand boulevard. L'absence de Salema et Rida de l'école. Le fanfaron de la plage. Les résultats de la fin du trimestre. L'accident de voiture de Nadia. Les Machines.
	Séquence 02 08 textes	Quel théâtre pour nous. Suite de l'histoire Le Boulevard. L'exile Claire. Dialogue entre père et fils autour l'achat de quelques jouets. Les pauvres gens, poème de v. Hugo.
	Séquence 03 09 textes	Histoire du coq, le chat et le souriceau (fable). Lettres aux fumeurs de quinze ans ; l'auteur a survécu à une grave maladie due au tabac. Mon oiseau bleu (poème). Portrait moral de Saïd extrait de Malek Haddad. Nos chevaux (poème d'Emire Abd Elkader). Madame Thénardier (extrait du Misérable de V. Hugo)
	Evaluation certificative : les caravanes de sel (grand-mère qui ne vit plus dans le désert, parle à ses proches des « hommes qui marchent »	
Projet 03	Séquence 01 11 textes	La Pâte des Sultanes. Histoire de la naissance d'une affiche. Les figues. Une collection de mot. Un dialogue entre un parent et son enfant, le brocanteur. La publicité. Ciel sans étoiles (poème)
	Séquence 02 12 textes	Le voyage en Grèce. Suite de l'histoire de la naissance d'une fiche. La ville de Constantine. Le grouillement de ce bazar. Village d'une partie de la Kabylie. La chambre. La ville d'El Oued. Les voyageurs dans le train. Liberté.
	Evaluation certificative : le voyage en Grèce.	

Genre des textes abordés dans le manuel de la première génération

		Genre
Projet 01	Séquence 01	Extrait d'un magazine OKAPI, Bande dessinée d'après Quino, extrait du livre de Kateb Yacine : <i>l'œuvre en fragments</i> , poème de Jacques Prévert
	Séquence 02	Extrait d'un magazine OKAPI, <i>Bande dessinée</i> d'après J. Roba, extrait du livre Rabah Belamri : <i>Regard blessé</i> , poème de M. Alyn : <i>la planète malade</i>
	Séquence 03	Extrait du livre d'Isabelle Jarry : <i>les hommes du désert</i> , Extrait du livre de Mohammed Dib : <i>la patrie</i> , Poème de R. Philombe : <i>l'homme qui te ressemble</i> .
	Evaluation certificative : extrait du livre de F. Mauriac : le Nouveau Bloc-Notes.	
Projet 02	Séquence 01	Extrait du livre de Bernard Friot : <i>Nouvelles histoires pressées</i> , Bande dessinée de Dessin Lauzier, extrait du livre d'Andrée Chedid : « L'artiste et autres nouvelles », poème de Maurice Carême : <i>Les machines</i> .
	Séquence 02	Extrait adapté de Idoumou Ould Mohamed Lamine : <i>Quel théâtre pour nous ?</i> , un panorama de la bande dessinée Belge, Extrait du livre d'Andrée Chedid : « L'artiste et autres nouvelles », poème de Victor Hugo : <i>Les pauvres gens</i> .
	Séquence 03	Extrait Adapté de La Fontaine, Fables : <i>Le coq le chat et le souriceau</i> . Bande dessinée de Quino, Extrait du livre de Philippe Boegner : <i>Le Figaro magazine</i> , poème de l'Emir Abd-el Kader : <i>Nos chevaux</i> . Extrait du livre de V. Hugo : <i>Les Misérables</i> .
	Evaluation certificative : extrait du livre de Malika Mokeddem, <i>Les hommes qui marchent</i>	
Projet 03	Séquence 01	Extrait adapté du roman de H. de Balzac : <i>César Birotteau</i> , extrait du livre de Raymond Savignac : <i>Affichiste</i> , poème de Bayati : <i>Ciel sans étoiles</i>
	Séquence 02	Extrait du livre de M. Feraoun : <i>Le Voyage en Grèce</i> . Extrait du livre de Tahar Ben Jelloun : <i>Les Yeux baissés</i> , poème de M. Carême : <i>Liberté</i>
	Evaluation certificative : extrait du livre de M. Feraoun, <i>Le Voyage en Grèce</i>	

Textes du manuel scolaire de la deuxième génération

Projet 01	Passerelle 10 textes	<p>I : différencier les types de texte Texte 01 : extrait de <i>À la rencontre de la poterie modelée en Algérie</i>, Ministère de l'Agriculture, 1982 Texte 02 : extrait de M. Feraoun, <i>Le Fils du pauvre</i>, édition du Seuil, 1954 Texte 03 : extrait de <i>L'artisanat algérien</i>, édition ANEP, 1997 Texte 04 : extrait de <i>L'artisanat algérien</i>, édition ANEP, 1997 Texte 05 : extrait de <i>À la rencontre de la poterie modelée en Algérie</i>, Ministère de l'Agriculture, 1982</p> <p>II : distinguer le texte argumentatif des autres types de texte Texte 01 : extrait de <i>Agir pour la planète</i> d'Isabelle Masson, édition Milan 2000 Texte 02 : extrait de <i>Forêts</i> de Philippe Pointereau, édition Gallimard, 1997 Texte 03 : extrait de <i>La nature jour après jour</i> de Blandine de Montmorillon, édition Hachette, 1990 Texte 04 : extrait de <i>L'homme qui plantait des arbres</i> de Jean Giono, (Gallimard, coll. « folio Cadet »)</p> <p>III découvrir la structure d'un texte argumentatif : texte 01 : <i>Le sport, école d'apprentissage</i>, de Bernard Delacroix, Nord-Eclair, 13 Juin 1978</p>
	Séquence 01 03 textes	<p>Compréhension de l'écrit : <i>la nature et l'homme</i>, de Nicolas Hulot, pour la nature et l'homme. Atelier d'écriture : extrait de <i>L'écologie, Agir pour la planète</i> d'Isabelle Masson, édition Milan 2000 Lecture récréative : extrait No 1, <i>L'homme qui plantait des arbres</i> de Jean Giono, (Gallimard, coll. « folio Cadet »). 1953</p>
	Séquence 02 07 textes	<p>Compréhension de l'écrit : <i>La Méditerranée est malade</i>, de Paul Evan Rese, in <i>Éducation</i> 76 Des outils pour dire, lire et écrire : Texte 01 : extrait de <i>L'actu</i> de F. Chapoton, 10 janvier 2008 Texte 02 : extrait de dossier « Leurs solutions pour la planète » de A. Juppé, <i>L'Express</i>, 6 décembre 2007 Texte 03 : <i>des océans qui se vident</i>, d'Emmanuelle Grundmann, <i>Espèces en danger</i>. Texte 04 : <i>l'eau du robinet ou l'eau en bouteille ?</i> d'Isabelle Laffens-Genetieux et Gaëlle Bouttier-Guérive, Géo Ado, février 2008 Lecture récréative : texte 01 : Le sais-tu ? La durée de vie des déchets. Texte 02 : extrait No 2, <i>L'homme qui plantait des arbres</i> (suite) de Jean Giono, (Gallimard, coll. « folio Cadet »). 1953</p>
	Séquence 03 06 textes	<p>Compréhension de l'écrit : <i>Et si les oiseaux venaient à disparaître ?</i> de Lise Barneoud, <i>Science actualités</i>. Des outils pour dire, lire et écrire : Texte 01 : extrait de <i>L'Actu</i> de F. Chapoton, 10 janvier 2008 Texte 02 : <i>Le jeans : bleu mais pas vert</i>, de Perrine Vennetier, <i>Science et vie junior</i> no 64, avril 2006 Je me prépare au brevet : <i>protégeons notre planète</i> de David Cook, <i>la nature en péril</i>, Ed. Casterman. Lecture récréative : texte 01 : extrait No 3, <i>L'homme qui plantait des arbres</i> (suite) de Jean Giono, (Gallimard, coll. « folio Cadet »). 1953 Texte 02 : <i>Complainte de l'arbre</i>, Poème indochinois</p>
Projet 02	Séquence 01 07 textes	<p>Production orale : bande dessinée : <i>La cigale le tabac et la fourmi</i>, publicité anti-tabac par Delestre de la ligue nationale contre le tabac 1991.</p>

		<p>Compréhension de l'écrit : Texte 01 : <i>pourquoi faire des études ?</i> de George Duhamel, le notaire du Havre. Texte 02 : <i>Le Loup et l'Agneau</i>, de Jean de La Fontaine, Fables Des outils pour dire, lire et écrire : <i>La ronde autour du Monde</i>, de Paul Fort (1872-1960) Atelier d'écriture Texte 01 : <i>Le vieillard</i>, de Jean Muzi, <i>Contes du monde arabe</i>, Flammaricon. Texte 02 : extrait du roman de Jean-Louis Curtis (1917-1995) <i>les jeunes hommes</i> Lecture récréative : <i>Mon costume de poète</i>, de José Mauro de Vasconcelos, <i>Mon bel oranger</i></p>
	Séquence 02 06 textes	<p>Compréhension de l'écrit : Texte 01 : <i>Quand je serai grand...</i> de G. Fouillade et M. Moulin, <i>Grammaire du texte au mot</i>, Ed. Bordas. Texte 02 : Scène 03, de Eugène Labiche, <i>Le voyage de Monsieur Perruchon</i>, Acte III, scène 3, 1860 Des outils pour dire lire et écrire : Texte 01 : <i>la bonne action</i>, de (Conte du Japon) Texte 02 : extrait de <i>Histoires inédites du Petit Nicolas</i>, de René Goscinny et Jean-Jacques Sempé, Je me prépare au brevet : extrait de Gilbert Sinoué, <i>A mon fils à l'aube du troisième millénaire</i>, Ed. Gallimard 2000. Lecture récréative : <i>Le prix de la liberté</i>, de Rabia Ziani, <i>Nouvelles de mon jardin</i>, Ed. ENAG.</p>
Projet 03	Séquence 01 05 textes	<p>Compréhension de l'écrit : <i>Le littoral algérien</i>, de K. Bouslama, Tassili Magazine no 34, juin-août 2003 Des outils pour dire lire et écrire : extrait de Jean Grenier Lecture récréative : Texte 01 : <i>L'aveugle et l'oiseau</i>, poème d'Ahmed Azeggagh. Texte 02 : <i>allons à la découverte des meilleurs du monde</i> (sans référence) Texte 03 : <i>Le Taj Mahal</i> (sans référence)</p>
	Séquence 02 04 textes	<p>Compréhension de l'écrit : <i>lettre d'après Rabia Ziani, Nouvelles de mon jardin</i>, Ed. ENAG. Des outils pour dire lire et écrire : <i>Lettre d'après J.M.G Le Clézio</i>, Lullaby. <i>Revue Je bouquine</i>, No 67, sept 1989 Je me prépare au brevet : extrait de Edmond De Amicis, <i>Grands Cœurs</i> (Delagrave, édit.) Lecture récréative : <i>Le blé et le coquelicot</i>, de Rabia Ziani, <i>Nouvelles de mon jardin</i>, Ed. ENAG.</p>

Résultats obtenus – questionnaire destiné aux apprenants : étape A

Nom :

Prénom :

	Oui		Non
	Toujours	Parfois	Jamais
1- apprendre à lire en français c'est facile	12	29	07
2- tu sais déjà lire des phrases	10	33	07
3- tu aimes la lecture	23	19	06
4- il est important d'apprendre à lire	35	09	03
5- tu sais écrire des mots ou des phrase	03	32	14
6- tu aimes l'activité de production écrite	12	17	21
7- Il est important d'apprendre à écrire	37	07	03
8- tu peux poser une question oralement	00	28	22
9- tu peux répondre à une question posée avec une phrase complète	01	22	26
10- Il est important de mobiliser tes compétences en dehors de l'école	16	22	11
11- lorsque tu arrives à lire un mot ou une phrase, c'est parce que le mot ou la phrase sont faciles	32	17	01
12- lorsque tu arrives à lire un mot ou une phrase, c'est parce que tu es intelligent(e)	06	22	21
13- lorsque tu arrives à lire un mot ou une phrase, c'est parce que tu sais lire	13	26	09
14- lorsque tu réussis à avoir une bonne note à l'épreuve, ce n'est pas grâce à la chance	19	16	14
15- lorsque tu réussis à avoir une bonne note à l'épreuve, ce n'est pas parce que l'épreuve était facile	15	22	13
16- lorsque tu réussis à avoir une bonne note à l'épreuve, c'est grâce à ton intelligence	18	25	07
17- lorsque tu arrives à lire un mot ou une phrase, c'est parce que tu lis doucement	28	17	03
18- lorsque tu arrives à lire un mot ou une phrase, c'est parce que tu es patient (e)	22	18	09
19- lorsque tu arrives à lire un mot ou une phrase, c'est parce que tu veux lire et tu aimes la lecture	26	17	07
20- lorsque tu arrives à lire un mot ou une phrase, c'est parce que tu as déjà appris à lire ces sons	30	17	02
21- lorsque tu réussis à avoir une bonne note à l'épreuve, c'est grâce à tes efforts	37	12	01
22- lorsque tu réussis à avoir une bonne note à l'épreuve, c'est grâce à une méthode personnelle	25	19	06
23- lorsque tu réussis à avoir une bonne note à l'épreuve, c'est grâce aux exercices d'application	26	16	08
24- Lorsque l'enseignant émet une idée difficile à comprendre tu ne perds pas le fil de la leçon et tu peux le suivre	03	25	21
25- Lorsque l'enseignant parle, tu anticipes sur ce qu'il va dire	12	28	10
26- Lorsque l'enseignant parle, tu prends mentalement des mots sur ce que tu n'as pas compris, pour l'interroger ensuite	10	23	17
27- Si des mots difficiles t'arrivent, tu cherches à deviner le sens en faisant des hypothèses	25	15	09
28- tu préfères dire ce que tu penses au lieu de se taire	22	20	08
29- tu aimes donner ton point de vue	19	20	08
30- Il ne t'arrive pas de perdre le fil de tes pensées	16	29	03
31- tu n'aimes pas te laisser couper la parole par tes camarades	30	14	04
32- tu réponds à toutes les questions de compréhension écrite	10	34	06
33- tu aimes parler de tes lectures et confronter tes impressions avec des amis	19	21	10
34- tu termines la lecture d'un texte ou d'un livre, même si le début ne te plait pas	16	18	15
35- tu retiens bien ce que tu as lu et pour longtemps	04	31	15
36- La rédaction en FLE te plait	17	18	14
37- tu comprends la consigne avant de commencer la rédaction	24	15	11
38- tu rédiges sur le brouillon puis tu recopies sur la feuille de réponse	25	17	08
39- tu relis ce que tu écris plusieurs fois pour corriger et changer d'idées	25	11	14
40- tu mets un plan avant de commencer la rédaction	21	20	09
41- tu sais la différence entre phrase, paragraphe et texte	25	18	07
42- tu rédiges en utilisant des phrases simples et des phrases composées	09	26	14

43- tu sais le type du texte que tu vas rédiger	26	11	13
44- Les thèmes proposés comme sujet de production écrite te plaisent	09	33	08
45- Il te paraît facile d'appliquer des règles grammaticales quand tu écris	09	22	19
46- tu penses que c'est facile à trouver les mots qui expriment tes idées	11	28	09
47- tu utilises le dictionnaire pour chercher le sens ou l'orthographe d'un mot que tu ne connais pas	36	11	03
48- Les textes que tu as lus pendant la séance de la compréhension écrite t'aident à amplifier tes textes de production écrite	23	20	07
49- tu te rappelles les phrases et les idées que tu as abordées pendant la séance de l'expression orale et la compréhension de l'écrit pour les utiliser dans tes écrits	15	19	15
50- tu lis chez toi	08	24	16
51- tu essaies d'écrire chez toi	11	22	15
52- tu aimes fréquenter les libraires pour feuilleter les ouvrages	07	15	26
53- tu achètes des livres parascolaires de français	08	18	20
54- tu vois l'un de tes proches écrire en FLE	22	20	06
55- tu demandes de l'aide de l'enseignant ou de l'un de ta famille pour rédiger un texte	27	14	09
56- tu utilises des mots de français chez toi	18	28	03
57- tu utilises des mots ou des phrases de français en dehors de l'école pour s'exprimer	15	24	08
58- tu peux lire les affiches en français en dehors de la classe (dans les rues, les administrations, les notes des médicaments...)	14	23	12
59- tu consultes les pages écrites en français sur le net	14	19	17
60- tu écris des messages sur le mail, Facebook ou le mobil en utilisant des mots et des phrases de français	13	14	23

Résultat obtenu du questionnaire destiné aux apprenants : étape B

	Oui	Non
1- tu n'as pas lu beaucoup de mots difficiles	16	22
2- Les phrases du texte étaient faciles à comprendre	13	25
3- tu as expliqué les mots difficiles au dictionnaire et tu as compris les phrases	25	14
4- L'épreuve était facile	13	23
5- tu as lu la consigne et tu as compris ce qu'il fallait faire	32	07
6- tu as répondu à toutes les questions de compréhension	20	13
7- tu n'avais pas besoin de l'explication de l'enseignant	14	22
8- tu as réalisé ta production écrite	10	28
9- Le thème traité dans ce texte t'a plu	29	08
10- tu préfères avoir ce type de texte pour apprendre la langue française	23	15
11- tu as appris quelque chose grâce à cette épreuve	33	05
12- Le texte de compréhension de l'écrit t'a aidé de réaliser ta production écrite	16	20
13- tu étais capable de réaliser l'épreuve seul(e)	20	19
14- tu t'es rappelé la structure syntaxique d'une phrase que tu connais déjà et tu as construit des phrases pareilles	16	20
15- tu as appliqué les règles de conjugaison, de grammaire et de syntaxe dans ta production écrite	13	22
16- tu n'as pas terminé l'exercice rapidement	31	07
17- L'épreuve n'était pas trop longue pour toi	29	09
18- tu étais concentré sur ton travail	33	04
19- tu étais content de ton travail	29	10
20- tu présentes un travail organisé à l'enseignant	29	09

Texte : 01– La petite chèvre blanche

M. Seguin s'apercevait bien que sa chèvre avait quelque chose, mais il ne savait pas ce que c'était....

Un matin, comme il achevait de la traire, la chèvre se retourna et lui dit dans son patois : « écoutez, monsieur Seguin, je me languis chez vous. Laissez-moi aller dans la montagne.

- Ah ! Mon Dieu !... Elle aussi ! » S'écria M. Seguin stupéfait.

Et du coup il laissa tomber son écuille.... Puis, s'asseyant dans l'herbe à côté de sa chèvre : « Comment, Blanquette, tu veux me quitter ? »

Blanquette répondit : « Oui, monsieur Seguin.

- tu es peut-être attachée de trop court ; veux-tu que j'allonge la corde ?

- ce n'est pas la peine monsieur Seguin.

- alors, qu'est ce qu'il te faut ? Qu'est ce que tu veux ?

- je veux aller dans la montagne, monsieur Seguin.

- mais malheureusement, tu ne sais pas qu'il y a le loup dans la montagne....

Que feras-tu quand il viendra ?

- je lui donnerai des coups de corne, monsieur Seguin.

- le loup se moque bien de tes cornes. Il m'a mangé des biques autrement encornées que toi... tu sais bien la vieille Renaude qui était ici l'an dernier ? Une maitresse chèvre, forte et méchante comme un bouc. Elle s'est battue avec le loup toute la nuit... puis le matin le loup l'a mangée.

- pécaïre ! Pauvre renaude !... ça ne fait rien, monsieur Seguin, laissez-moi aller dans la montagne.

- bonté divine ! dit monsieur Seguin... mais qu'est-ce qu'on leur a donc fait à mes chèvres ? Encore une que le loup va manger. Et bien ! Non... je te sauverai malgré toi, coquine, et, de peur que tu ne rompes ta corde, je vais t'enfermer dans l'étable, et tu y resteras toujours. »

Alphonse DAUDET (*Lettres de mon moulin*, Fasquelle, éditeur)

Questions de compréhension

1- Qui sont les personnages de ce texte ?

.....

2- Que demande la chèvre Blanquette de monsieur Seguin ?

.....

3- Qu'elle était la réponse de monsieur Seguin ?

.....

4- Quels sont les arguments donnés par monsieur Seguin ?

.....

5- Que fait monsieur Seguin pour sauver la chèvre blanquette ?

.....

Expression écrite

Imaginez que la chèvre Blanquette est allée dans la montagne, elle a rencontré le loup, racontez en quelques phrases.

.....

.....

Texte : 02 – Le corridor de la tentation

Nubussan, un des meilleurs princes de l'Asie, était toujours trompé et volé ; c'était à qui pillerait ses trésors. [...]

Le roi Nubussan confia sa peine au sage Zadig : « vous qui saviez tant de belles choses, lui dit-il, ne sauriez-vous pas le moyen de me faire trouver un trésorier qui ne me vole point ?

- assurément répondit Zadig ; je sais une façon infaillible de vous donner un homme qui ait les mains nettes. »

Le roi charmé lui demanda, en l'embrassant, comment il fallait s'y prendre.

« Il n'y a, dit Zadig, qu'à faire danser tous ceux qui se présenteront pour la dignité de trésorier, et celui qui dansera avec le plus de légèreté sera infailliblement le plus honnête homme.

- vous vous moquez, dit le roi ; voilà une plaisante façon de choisir un receveur de mes finances. [...]

- je ne vous réponds pas qu'il sera le plus habile, repartit Zadig ; mais je vous assure indubitablement le plus honnête homme. » [...]

Lorsque tous les prétendants furent arrivés dans le salon, sa Majesté ordonna qu'on les fit danser. Jamais on ne dansa plus pesamment et avec moins de grâce ; ils avaient tous la tête baissée, les reins courbés, les mains collées à leurs côtés.

« Quels fripons ! » disait tout bas Zadig.

Un seul d'entre eux formait des pas avec agilité, la tête haute, le regard assuré, les bras tendus, le corps droit, le jarret fermé.

« Ah ! l'honnête homme ! Le brave homme ! » Disait Zadig.

Le roi embrassa ce bon danseur, le déclara son trésorier, et tous les autres furent punis et taxés avec la plus grande justice du monde : car chacun, dans le temps qu'il avait été dans la galerie, avait rempli ses poches et pouvait à peine marcher.

Le roi fut fâché pour la nature humaine que sur soixante-quatre danseurs il y eût soixante-trois filous. La galerie obscure fut appelée le Corridor de la Tentation.

Voltaire (*Contes*)

Questions de compréhension

1- Qui sont les personnages de ce texte ?

.....

2- Que demande le roi au sage Zadig ?

.....

3- Qu'a proposé le sage Zadig au roi pour trouver l'honnête homme ?

.....

4- Pourquoi les prétendants dansaient pesamment et pouvaient à peine marcher ?

.....

Expression écrite

L'enseignant vous a demandé de conseiller vos camarades de ne pas voler car c'est un méchant comportement, racontez.

.....

.....