

Mohamed Mekhnache
Doctorant, Université de Biskra



Résumé : *L'appropriation de la langue dans son cadre globalisant peut se réaliser en classe de diverses manières : l'exploitation du texte littéraire en est une. Sacralisé, ignoré, banalisé (au gré des méthodologies), le texte littéraire tend à reprendre une place justifiée en classe. Dans le cadre des nouveaux programmes, l'introduction du texte littéraire en classe de langue s'avère une nécessité pour redonner le goût et le plaisir de lire pour mieux écrire. Cadre intégrateur des enseignements et laboratoire expérimental du langage, le projet didactique et le texte littéraire permettent à l'apprenant de développer ses compétences de production et de découvrir la langue au travail dans un cadre instructif, plaisant et communicatif. Les actes de lecture et d'écriture doivent en effet se succéder pour aboutir à un écrit cohérent et significatif, qui sera «édité» dans une revue scolaire (celle de l'établissement) : Ce qui pourrait motiver l'enfant et lui donner le goût et le plaisir d'écrire pour être lu.*

Mots-clés : *Texte littéraire : laboratoire expérimental du langage - projet didactique : cadre intégrateur des apprentissages - lire pour écrire et écrire pour lire - démarche créative.*

Abstract: *The appropriation of the language in its globalized limits can be realized in class in many ways: the exploitation of the literary texts is one. Sacred, ignored, banalized (to the desire of methodologists), the literary text tend to retake a justified place in class. In the limits of new programmes, the introduction of the literary text in language streams appears as a necessity to give again the taste and the pleasure to read for better writing. Integrator limits of learnings and experimental laboratory of language, the didactic project and the literary text permit to the learner to develop abilities of productions and to discover the language at the work in instructive, pleasant and communicative limits. The acts of reading and writing must therefore follow each other to reach a coherent and significative writing that will be edited in a scholar magazine (that of the school). That will motivate the pupil and give him the taste and pleasure to write so that it will be read.*

Keywords: *literary text: experimental laboratory of language - didactic project: integrator limits of learnings - read for writing and writing for read - creative demarche.*

المخلص: إن امتلاك اللغة في إطارها الشمولي، أن يتحقق داخل القسم متنوعاً: استغلال النص الأدبي يعد من إحدى الأشكال المتعددة. فالنص الأدبي ينزع إلى إعادة أخذ مكانة لها مبرراتها داخل القسم، حتى وإن تم تقديس، تجاهل و تفاهة النص في استغلاله لفائدة المنهاج المتعامل بها. إن إدراج النص الأدبي في البرامج الجديدة في قسم اللغة العربية أصبح ضرورة لتنمية الذوق و لذة القراءة من أجل أن نحسن الكتابة. فالإطار المكمل للتدريس و المخبر التجريبي للغة، و مشروع التعليمية و النص الأدبي يمكن المتعلم في تطوير قدراته و ملكاته الإنتاجية كما أنها تمكنه من اكتشاف اللغة في المعمل في إطار تعليمي مزيح و تبليغي. أفعال القراءة و الكتابة ينبغي أن تتوالى لتؤدي إلى كتابة منسجمة و دالة و التي ستنتشر في مجلة مدرسية(خاصة بالمدرسة) و هذا ما يحفز الطفل و يولد عنده الذوق و متعة الكتابة لكي يقرأ.

الكلمات المفتاحية: النص الأدبي: مخبر تجريبي للغة، مشروع التعليمية: إطار مكمل للتدريس، القراءة من أجل الكتابة.

Introduction

L'appropriation de la langue dans son cadre globalisant peut, en effet, se réaliser en classe de diverses manières: l'exploitation du *texte littéraire* en est une. Le *texte littéraire* a, à juste titre, connu des fortunes diverses: «sacralisé» (méthode traditionnelle) d'abord; «ignoré», «banalisé» (méthodes audio-orale et audiovisuelle) ensuite, il tend à (re)prendre une place justifiée en classe.

Le *texte littéraire* en classe de langue, et plus précisément dans le cadre du projet didactique, « nouveau cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent leur sens » (document accompagnement des programmes, Avril, 2003) ne doit pas être proposé comme support pour transmettre un savoir littéraire ou pour enseigner un fait littéraire quelconque. Son utilisation doit plutôt être conçue comme une série d'activités pédagogiques axées principalement sur les différentes catégories de savoirs:

- linguistiques (le texte étant censé refléter la langue);
- socio-historiques, culturels (le texte étant supposé refléter la société);
- stylistiques, rhétoriques (le texte étant supposé être le lieu de tous les délices langagiers et par conséquent favoriser la réflexion sur la langue).

L'introduction et l'exploitation du *texte littéraire* dans le *projet didactique* viserait à concilier traitement communicatif et prise en charge effective des dimensions esthétiques et culturelles pour un développement des compétences de production.

1. Le Texte littéraire, Laboratoire expérimental du langage

Enseigner apprendre une langue étrangère par le biais du texte littéraire ne veut nullement dire enseigner apprendre la littérature dans cette langue. Le principe de base, relevé par A. Séoud (1997 : 9) assurant à la didactique littéraire sa légitimité, réside dans le fait que

« enseigner la littérature n'équivaut pas ou ne doit pas équivaloir, à enseigner un savoir sur la littérature, exactement de la même façon, et un peu pour les mêmes raisons, qu'enseigner une langue ne signifie pas en faire apprendre la grammaire. »

En d'autres termes, le texte littéraire doit être reconnu comme tel, c'est-à-dire avec tout ce qu'il peut renfermer comme «informations» liées au discours, à la

culture, à l'idéologie, à l'art, etc. Il faut qu'il soit considéré comme un terrain fertile te propice aux interprétations, aux critiques et surtout aux lectures (plurielles).

Ces lectures plurielles rendent le texte littéraire un champ d'investigation, un terrain favorable et idéal pour une expression interculturelle riche et fertile à tous les points de vue, surtout dans le contexte qui est le nôtre. Pourvu que l'enseignant veuille (tout en veillant) bien s'en préoccuper.

Le choix du texte est, nous supposons, l'étape la plus importante dans le déroulement du processus pédagogique, car comme l'écrit J. Peytard (1982), cité par M. H. Estéoule-Exel (1993 : 184-185), le texte est

« cet objet-produit considéré comme un lieu de «travail du langage», c'est-à-dire, où l'on peut percevoir et analyser les effets discursifs singuliers. Travail du langage par le scripteur. Mais simultanément scripteur travaillé par le langage. Ecrire est geste passif/actif, qui par ses traces dans le texte signale son travail. Et ce travail met les niveaux et les éléments d'une langue en question(s) [...]. La langue est questionnée par les épreuves qu'elle traverse [...]. Ce qui apparaît d'abord [...] tout ce qui fait l'étrange du langage dans le texte et dérange nos habitudes perspectives [...]. Le texte devenant ce «laboratoire» où le langage est en expérience [...]. Les mots n'ont plus cours ni valeur ailleurs, d'abord, que dans le texte. »

Les textes littéraires permettent donc l'analyse et la perception des effets discursifs. L'analyse, si elle est bien menée, c'est-à-dire avec tact et doigté de la part de l'enseignant, en se basant sur les éléments suivants :

- éviter de donner son interprétation ;
- éviter d'orienter les apprenants en leur proposant des éléments du texte à même de leur permettre l'accès facile au(x) sens textuel ;
- les encourager à s'exprimer librement (le recours à la langue maternelle s'il s'avère indispensable est toléré, pour peu que son utilisation ne soit pas abusive), permettra à l'élève d'«interpréter» le texte, à sa façon, bien évidemment.

Autrement dit, il faut prendre conscience du fait que l'interculturel est passage obligé, en ce sens que, compte tenu de la pluralité culturelle, de la multiplicité des échanges, des croisements culturels, tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel.

Néanmoins, le problème du culturel et de l'interculturel ne peut pas - dans notre contexte du moins - se poser avec acuité. Il faudrait, comme le souligne P. Blanchet (1998, p.176) « bannir le fantasme de l'assimilation », car chacun doit être soi-même, évolutif sans doute, mais « sans jamais pouvoir être l'Autre. » Dans le cas contraire, toute activité pédagogique centrée sur l'aspect culturel et interculturel du texte - et rien que cela - et où l'apprenant est amené à jouer l'Autre, risque certainement de sombrer dans la caricature, le stéréotype.

Des spécificités du texte littéraire

La spécificité du texte littéraire, et par extension l'œuvre littéraire, peut être recherchée selon que l'on considère ce dernier (le texte littéraire) comme une

œuvre d'art, une communication linguistique ou une structure qui ne prend sens que dans la réception.

Le texte littéraire, comme œuvre d'art

Pendant longtemps, était entretenue l'idée que le texte littéraire, les productions littéraires étaient faites pour instruire et surtout pour plaire. Dans la lignée des grands écrivains du XX^e siècle - poètes et romanciers voués au culte du *Beau* et de l'*Idéal* - on a invoqué les qualités formelles, condition de la survie du texte littéraire. Appartenant, en effet, au domaine esthétique, le texte ne se laisse définir que comme une «forme parfaite», produit d'un «travail artistique». A ce titre, l'œuvre littéraire est opposée aux écrits qui ne visent qu'une fin utilitaire, et notamment les connaissances scientifiques.

En effet, dans un article intitulé «La littérature et la science» G. Lanson, cité par N. Toursel et J. Vassevière (1994 : 8) affirme la spécificité de la littérature et récuse les prétentions scientifiques de Zola. Et aussi paradoxal que cela puisse être, c'est en suivant son principal but, celui de production purement artistique, que l'écrivain peut saisir et transmettre la vérité de son époque.

Les nouveaux sens qui se greffent à partir de 1770 sur le mot *littérature* demeurent (d'assez loin d'ailleurs) fidèles à l'idée de l'écriture, mais ils innovent pour leur caractère objectif. La *littérature* cesse d'être une qualité, une condition, pour devenir le résultat d'une activité, plus tard, un objet d'étude. La hiérarchie restrictive subsiste, mais au lieu de s'appliquer aux hommes, elle s'applique aux œuvres, à l'acte d'écrire, à la publication, en un mot à l'échange littéraire. On n'a plus de littérature [savoir], on en fait [écrit à caractère esthétique]. »

Le texte littéraire comme communication linguistique

Le développement des sciences du langage a favorisé l'émergence d'autres conceptions, d'autres visions quant à place et au statut de texte littéraire. La définition du texte littéraire (citée précédemment), quelque peu générale, ne visant que l'aspect formel du texte et par là sa valeur artistique, esthétique, a été dépassée, à la faveur de la prise en considération de la nature particulière de la communication littéraire.

L'accent est ainsi mis sur le message en tant que tel, c'est-à-dire «pour son propre compte» : c'est ce qui caractérise la fonction poétique du langage. Autrement dit, l'œuvre littéraire doit être analysée formellement, et cette analyse prend pour objet la littérarité, «c'est-à-dire ce qui fait d'une œuvre donnée une œuvre littéraire». Il importe alors de mettre en évidence dans ce type d'analyse les rapports entre la poétique et la linguistique.

Dans cette perspective, la spécificité linguistique de la littérature par rapport aux autres arts est de constituer un système signifiant second, car, comme le dit R. Barthes (1964), cité par N. Toursel et J. Vassevière (1994 : 7), « elle [la littérature] est faite avec du langage, c'est-à-dire avec une matière qui est déjà signifiante au moment où la littérature s'en empare. »

Le texte littéraire, comme structure dans la réception

Le texte littéraire, en tant que structure qui ne prend sens que dans la réception, est source de multiples mécompréhensions et de difficultés grammaticales et sémantiques, surtout pour les apprenants du français langue étrangère. Ces derniers, contrairement à leurs semblables en français langue maternelle, trouvent certaines difficultés (des difficultés certaines) pour lire un texte littéraire, car, n'ayant pas les compétences linguistiques, communicatives, culturelles requises, ils peinent à se situer dans le processus d'enseignement apprentissage de la langue.

Ainsi, l'effort de lecture se fait pour acquérir ces compétences, en s'appuyant certes sur ce qu'ils connaissent, mais aussi sur les compétences maternelles acquises. Ceci nous permet de dire que le défi à relever est double :

- apprendre à communiquer en langue étrangère, et
- s'approprier les compétences inhérentes à cette langue par le biais de textes lui appartenant - c'est-à-dire écrits en langue étrangère -, ou à travers des textes de sa langue maternelle qu'il faudrait traduire.

Les langues seront ainsi visitées ou revisitées à travers le texte littéraire, ce qui permettra d'explorer tous les possibles acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques. Il est tout aussi, et même plus, un lieu d'exploration, d'exploitation, d'appropriation.

Le texte littéraire doit être vu et utilisé par son récepteur (dans notre cas, l'apprenant) non seulement comme un fournisseur de mots, un document spécifique dans «l'étude», «la compréhension» du culturel (et de l'interculturel), mais aussi et surtout un endroit propice d'observation et de réflexion progressive sur les techniques d'écriture et/ou de réécriture en situation, et par conséquent, lieu d'un discours métalinguistique, et plus tard critique.

Le texte littéraire et l'interculturel

Le lien entre littérature et culture dans le domaine de la didactique des langues est bien ancien. Il est sans cesse renouvelé. Les méthodologies traditionnelles le considéraient comme le pivot et l'aboutissement de l'enseignement apprentissage des langues, modèle linguistique par excellence et pierre angulaire de la culture cultivée. Les approches actuelles, en ce qui les concerne, en font un lieu privilégié et emblématique du dialogue interculturel, ancrant leur réflexion à la fois du côté de la sociocritique, des théories sur la réception littéraire et de la pédagogie interculturelle.

Il faut reconnaître et en même temps avoir conscience que, comme le souligne O. Séoud (1997 : 137)

« l'interculturel est un passage obligé parce que [...] tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel [...], compte tenu évidemment de la «pluralité» culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui.»

L'analyse textuelle, qui nous ouvre la porte des modes sus-cités, « est par définition, selon Bertrand (1993), cité par A. Séoud (1997 : 138), interculturelle, puisque

même si l'on reste dans une culture de départ elle nous invite à rendre lisible une mémoire et une identité, enfouies sous l'éphémère identité de présent. »

Le texte littéraire est donc le lieu, le moment et l'occasion propices pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture de l'autre et de reconfigurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte.

Ces interactions verbales entre les acteurs de la classe et entre le texte et ses lecteurs permettront de mettre en branle tout un processus de lecture (qui aboutirait inéluctablement sur l'écriture) et des dynamiques interculturelles, en mettant forcément en exergue l'identité et les altérités.

Certes, ceci ne peut pas rendre compte de la totalité et de l'exhaustivité des lectures effectuées dans la classe, mais leur étude, leur analyse reste malgré tout un moyen d'accès particulièrement pertinent à la médiation (inter) culturelle tissée par le texte. Néanmoins, il est nécessaire de poser cette question à propos de la notion de l'interculturel. Celui-ci est-il vraiment un passage obligé si l'on veut s'approprier une langue étrangère ?

A en croire O. Séoud (1997, p.138), « l'interculturel en tant que démarche nouvelle, approche nouvelle est un passage obligé dans la mesure où il prévient de certaines confusions :

- 1 - la raison d'être de l'interculturel à l'école n'est pas d'ordre idéologique ou politique ;
- 2 - le problème de l'interculturel n'est pas un problème de «démocratie culturelle» qui revendique la «légitimité» de toutes les cultures, et par conséquent leur droit de cité à l'école. Ou alors, si légitimité il y a, elle n'est pas exogène mais endogène, non pas étrangère mais inhérente à la nature (culturelle) du discours littéraire et à sa fonction (identitaire) aussi bien qu'à la situation d'apprentissage (on ne peut se voir soi-même qu'à travers l'Autre). »

Sur le plan pédagogique, le processus d'acquisition et/ou appropriation de l'interculturel doit se faire par le biais de la comparaison, de la confrontation (si possible) avec l'Autre. Marc Lits (1994 : 27) soutient qu' «il n'est pas possible, pour des élèves, de percevoir ce qui constitue leur propre environnement culturel sans terme de comparaison [...]. Ce n'est qu'après avoir découvert la culture de l'autre que je puis percevoir ce qui fonde mes particularités culturelles.» Toutes ces découvertes, toute cette appropriation ne seront possibles et réalisables qu'à travers l'analyse textuelle dans le cadre du texte littéraire.

Cette analyse permet finalement d'ouvrir des portes quant aux modes énumérés par Radenkovic (2003) et cités auparavant. Elle ouvre ainsi la porte du culturel, de l'interculturel et aussi du «textuel», dans la mesure où le texte se définit d'abord dans son rapport avec d'autres textes : le texte est alors *intertextuel*, même dans sa genèse.

Texte littéraire et acte de lecture

Le concept de lecture, comme tout concept tiré du discours quotidien, est polysémique. Cette polysémie exigera sans nul doute des efforts soutenus de la part du lecteur. La lecture ne peut être envisagée alors comme un processus

linéaire de découverte de texte, mais plutôt comme une démarche intégrative procédant par tâtonnements et essais-erreurs. L'acte de lecture tel que mentionné plus haut, c'est-à-dire considéré comme démarche intégrative, ne peut s'accomplir effectivement qu'avec le consentement de l'apprenant.

Autrement dit, il ne peut y avoir d'acte de lecture qu'avec le plaisir de lire pour pouvoir écrire. Pour atteindre cet objectif, lire pour écrire, il faut tout un arsenal de moyens à mettre à la disposition des acteurs. Mais, avant d'aborder cet arsenal de moyens, essayons d'abord de voir quelles seraient les modalités d'une «bonne» lecture.

De la lecture à l'acte d'écrire

Pratiquement, ce qui est intéressant pour nous, -et c'est dans cette perspective que nous nous inscrivons-, ce serait l'exigence de lier, comme le préconise D. Leclair (1992), cité par O. Séoud (1997 : 167) « l'écriture à la lecture, la pratique de celle-ci à l'apprentissage de celle-là, et tous les enjeux de cet apprentissage. » Dans un article qu'elle intitule «Autour du *poème*, former de vrais lecteurs», elle défend vigoureusement la didactique de l'écrit. Elle part de l'hypothèse que « la bonne lecture » est celle qui s'associe à l'écriture, qui se « traduit » en écriture -l'enjeu de cette lecture- écriture étant, outre la (re) découverte des virtualités de la langue, d'accéder à une « *parole authentique* », de se dévoiler à soi et aux autres.

L'objectif est d'arriver à saisir le texte dans sa totalité, c'est-à-dire ne pas croire que le travail à accomplir est réservé seulement à la langue ou au jeu sur les mots. Il faut aller au-delà, en d'autres termes, dans le temps de l'écriture, même si la consigne peut donner à réemployer certains matériaux du texte, il ne s'agit pas de répéter ce texte, de l'imiter (même si au départ l'imitation, le pastiche sont des activités «permises»), mais bien de lui « répondre », car l'enjeu de la classe n'est pas seulement linguistique mais doit impliquer l'être du sujet, ce qui suppose, précise D. Leclair, qu'on dise à son tour « je », son histoire ou ses émotions, en effectuant à son tour un travail de singularisation sur la langue.

Jeux et enjeux de l'acte d'écrire

L'acte d'écrire en situation de communication, si on lui enlève le fait de ne pas s'appuyer sur la seule incitation de l'enseignant, doit susciter un engouement certain chez l'apprenant en ce sens que ce dernier se sentira libre de composer. C'est ce qui est affirmé par D. Leclair, quand elle dit que les apprenants de langue étrangère « ne se sentiront pleinement sujets singuliers dans cette langue étrangère (et dans cette culture) que lorsqu'ils seront libres (aptes à le faire) de faire varier, d'actualiser, de transgresser consciemment (ou inconsciemment au début, c'est nous qui soulignons) les constantes de la grammaire. » Cette transgression, y compris de la langue elle-même, peut contribuer inévitablement à faire travailler les enfants sereinement, car il leur est « permis », en changeant/alternant la langue, de changer l'univers et la manière de concevoir et d'imaginer.

Les enjeux de ce travail de lecture-écriture sont donc clairs : en même temps que se fait un travail sur la langue, en même cela favorise l'émergence, en classe d'une parole vraie, authentique. Cet accès à une parole vraie donne les moyens de se découvrir comme sujet (c'est-à-dire comme quelqu'un qui est en train d'accomplir le travail de production avec manifestation du « je »), dans une langue étrangère où sa propre culture peut se manifester, et de s'affirmer comme détenteur d'une expérience unique dans son histoire spécifique. Car, comme l'affirme O. Séoud (1997, p.170),

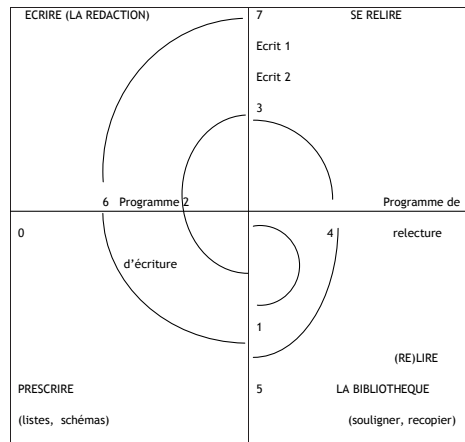
« la lecture des textes par leurs auteurs va créer les conditions d'une communication véritable entre les apprenants. Elle provoque le dévoilement de soi que le groupe analyse et commente et qui fait courir un risque à l'auteur qui se lit : le « je » qui parle dans la classe n'est pas un « je » de fiction, comme par exemple dans les « jeux de rôle », où l'apprenant joue un personnage « pour produire, selon D. Leclair qui cite F. Cicurel (1989 : 09), du grammatical » et « fait semblant d'avoir quelque chose à dire ».

Les exercices ludiques, élément de la pédagogie de la lecture-écriture sont nombreux et variés. Riches, linguistiquement parlant, ils peuvent contribuer à une production écrite de bonne facture où seront mêlés tous les aspects du texte : de l'aspect formel (artistique) jusqu'à l'aspect sémantique en passant par les aspects discursif (cohérence) et textuel.

La production dont il est question ne sera mise au jour que si ses conditions de réussite soient réunies :

- être menée d'une main de « maître » : le travail de langue y sera prépondérant, l'union lecture-écriture y trouvera toute sa signification et son importance afin de « faire » de l'apprenant non seulement un lecteur autonome, mais aussi un futur scripteur/écrivain autonome,
- s'inscrire dans un projet d'écriture répondant aux cinq leviers qui constituent les phases étroitement liées et indissociables dans la réalisation pratique de l'écrit.

Nous présenterons ici le processus d'écriture de C. Oriol-Boyer. Ce processus est divisé en phases car « un texte est en effet le résultat d'un rapport oublié mais obligé entre les pratiques de lecture et d'écriture selon le schéma suivant qui met en évidence leur relation » :



C. Oriol-Boyer montre que « la spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Chaque cadran

représente un type d'opération : il y a globalement, une succession obligée mais il n'y a pas linéarité des enchaînements car

- certaines phases peuvent être sautées, tandis que d'autres peuvent comporter, en leur sein, en micro séquence, telle ou telle autre (par exemple, au moment même où l'on se relit, on peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture).
 - toute phase peut avorter et ne pas amener la suivante (c'est l'échec, le découragement, l'acceptation d'un comportement velléitaire).
- Segment (0-1) : parcours de lecture toujours déjà effectué qui permet l'émergence d'un projet d'écriture.

Segment (1-2) : constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases, etc.). Cette phase comprend des activités de planification.

Segment (2-3) : travail de rédaction qui permet la venue d'un premier texte, ou travail de réécriture qui permet une nouvelle version.

Segment (3-4) : temps de relecture, établissement d'un diagnostic, élaboration de stratégies de remédiation et, en particulier, convocation d'autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version.

De version en version le parcours se reproduit jusqu'à ce que la différence entre deux versions soit tellement minime que l'on arrive à parcourir non plus une spirale mais un cercle. Selon les phases de travail en cours, on sera plus proche de la copie ou du travail de rédaction (synonyme ici d'amélioration). Le procès de lecture-écriture fait basculer d'un sens à l'autre : le trajet s'accomplit depuis l'art du RAPT jusqu'à celui de la RATURE. »

En définitive, l'enjeu principal est non plus seulement d'écrire, mais de libérer une parole authentique, qu'il faudra savoir entendre et lire. La libération de la parole doit se faire dans des conditions propices, non artificielles, ou aussi peu artificielles que possible. Il s'agit dans un premier temps d'essais d'écriture qui pourront, comme le dit L. Jenny, cité par A. Séoud (1979, p.183), « faire le silence, ou bien susciter le vacarme, l'interrogation. »

Il s'agit aussi et enfin, pour rejoindre C. Oriol-Boyer (1989 : 103) de « faire développer la pensée abstraite par l'écrit grâce au travail du paradigme et des relations de similarité. » Il faut donc encourager l'apprenant à se prendre en charge dans son entreprise, dans son projet de lecture-écriture. Tous les moyens sont bons à utiliser et exploiter, même le retour vers sa langue maternelle, qu'il faudrait toutefois user avec mesure.

Aussi est-il important de réorganiser les activités d'apprentissage pour permettre aux acteurs pédagogiques de s'installer définitivement dans le texte littéraire pour un meilleur rendement scriptural basé sur la création libre et sans contraintes.

Les résultats encourageants obtenus ouvrent des horizons nouveaux quant à l'introduction du texte littéraire en classe de langue. Ce qui permet à coup sûr de redonner plaisir et goût d'enseigner et d'apprendre, et par conséquent

atteindre l'objectif primordial : redorer le blason de l'écrit (à travers une démarche créative, loin de toute contrainte) à travers une réorganisation les activités, pour un nouveau processus pédagogique.

A cet effet, nous prodiguons quelques démarches qui pourraient contribuer à revaloriser le texte littéraire comme support où s'exerceraient les deux activités principales du processus d'appropriation de la langue : la lecture et l'écriture :

- choisir le texte littéraire qui déclencherait chez l'apprenant le désir de lire pour avoir le plaisir d'écrire,
- aborder le texte littéraire en tant que réservoir renfermant le linguistique, le culturel et l'esthétique,
- lire et approcher globalement le texte à partir de lectures diverses tout en conservant l'esprit du questionnaire traditionnel véhiculé par les méthodes actuelles d'enseignement apprentissage qui consiste à sélectionner les questions pertinents qui permettent d'analyser toute situation de communication : qui ?, quoi ?, pour quoi ?, où ?, quand ?, etc.
- lire et approfondir la lecture du texte en étudiant ses invariants textuels, génériques et typologiques,
- lire et explorer la langue en abordant (si nécessaire) les points de langues qui peuvent surgir et qui sont à même de favoriser l'appropriation saine et pérenne de cette langue,
- écrire ce qui est censé être compris pour reproduire et produire dans un cadre artistique,
- préparer l'élève à une lecture de plus en plus affinée et de plus en plus autonome approfondie en le dotant d'outils d'analyse probants et adéquats qui lui faciliteraient cet approfondissement et ce perfectionnement,
- ne pas hésiter enfin à recourir à la langue maternelle de l'apprenant pour faciliter l'accès au sens ;
- encourager l'élève à lire pour écrire et à écrire pour lire sans appréhensions et sans risque de sanction ;
- accepter toutes les productions (quelles qu'elles soient), les lire et procéder progressivement à leur enrichissement (prise en charge de l'aspect linguistique, l'aspect de la cohérence, etc.) ;
- sensibiliser l'élève quant à la possibilité de se tromper sans risque d'être sanctionné, car l'apprentissage se fait par essai → erreur → essai → appropriation.

Conclusion

Nous avons essayé de montrer que l'exploitation du texte littéraire en classe de langue de manière précoce est réalisable pour peu que les conditions de sa réussite soient réunies. En effet, longtemps délaissé au profit d'autres supports (fabriqués ou authentiques qui sont censés favoriser la communication orale, en priorité), le texte littéraire est à l'évidence un support adéquat à même d'aider l'apprenant à explorer la langue pour une appropriation durable. Le cadre qui s'y prête est sans conteste le projet didactique. Cadre sécurisant où toutes les manœuvres sont possibles et souhaitables, le projet didactique est indéniablement le lieu où s'élabore individuellement ou en groupe le projet final, couronnement du processus mis en branle.

Le texte littéraire procure une certaine liberté dans le processus d'appropriation et d'acquisition de la langue. Tel que nous l'avons conçu, le texte littéraire à

travers deux activités (et uniquement deux en faisant des aller-retour incessants) majeures contribue forcément à réduire l'émiettement et la juxtaposition des autres activités liées à la langue elle-même (syntaxe, conjugaison, ...).

Le texte littéraire s'il est exploité méthodiquement et judicieusement, loin des considérations autres que celles de placer l'apprenant en situation qui lui offre l'occasion d'étaler ses savoirs, savoir-faire dans le dessein de produire dans une démarche créative, ne peut que renforcer les acquis et lui permettre d'apprendre à lire et à écrire dans un cadre culturel et artistique agréable.

Néanmoins, il faut insister sur le fait que la réussite d'un tel projet d'écriture artistique nécessite la réunion de toutes les conditions pédagogiques nécessaires : la plus importante est sans nul doute la formation du formateur. Il faudrait revoir le système de formations des formateurs en introduisant de nouvelles unités et de nouvelles techniques qui prendraient en charge les deux concepts fondamentaux de cette recherche, projet didactique et texte littéraire, en plus bien évidemment d'autres unités liées à la formation de l'enseignant de langue étrangère ne général. Enfin, nous disons que le texte littéraire est non seulement un lieu de croisement des langues, mais aussi un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité et au déploiement de l'imaginaire.

L'apprenant au centre de cette approche peut engager toute sa personnalité et son vécu dans la construction du sens, à condition qu'il soit guidé et aidé, et qu'on lui donne les moyens d'établir une connivence avec l'objet texte et de se construire dans la culture dont il apprend la langue étrangère.

Bibliographie

- Achour, C., Bekkat, A. 2002. *Clefs pour la lecture des récits. Convergences critiques II*. Blida (Algérie), Editions du Tell.
- Albert, M.C., Souchon, M. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris, Hachette.
- Besse, H. 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris, Didier.
- Bordallo, I., Ginestet, J.P. 1993. *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette.
- Bouguerra, T. 2008. « Littérature et didactique : une histoire d'amours et de désamours ». In *Du littéraire : Analyse sociolinguistique et pratiques didactiques*. P.U. Méditerranée.
- Cuq, J.P. 2003. *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. 1991. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris, Clé International.
- Estéoule-Exel, M.H. 1993. *Le texte littéraire dans l'apprentissage du français langue étrangère*. Thèse de Doctorat. Université Stendhal Grenoble.

- Kadik, D. 2002. *Le texte littéraire dans la communication didactique en contexte algérien. Le cas des manuels de français dans l'enseignement fondamental et secondaire*. Thèse de Doctorat. Université Franche-Comté.
- Lebrun, M. 2002. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit*. Paris, Clé International.
- Oriol-Boyer, C. 1989. *L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique*. Thèse de Doctorat d'Etat. Université de Paris VIII à Vincennes à St-Denis.
- Oriol-Boyer, C. 1990. « Pour une didactique du français langue et littérature ». In *Le Français dans le Monde* 237, nov. /déc. 1990.
- Peytard, J. 1988. *Littérature et classe de langue*. Paris, Hatier.
- Samoyault, T. 2001. *L'intertextualité*. Paris, Nathan.
- Sartre, J.P. 1948. *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris, Gallimard.
- Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris, Didier.
- Toursel, N., Vassevière, J. (1994). *Littérature : Textes pratiques et critiques*. Paris, Nathan.
- Vigner, G. 1979. *Lire : du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris, Clé International.