

LE GENRE TEXTUEL, UN ENJEU DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE FLE¹

Résumé : L'objectif de cet article est de partager les résultats obtenus, suite à une recherche impliquée menée lors de notre investigation doctorale². Cette dernière avait pour but et comme ambition, de proposer dans les collèges algériens, dont l'enseignement-apprentissage du FLE répond exclusivement à une typologie textuelle, une nouvelle approche dans l'enseignement du FLE en général, et de l'écrit en particulier. Il s'agit de se projeter dans une nouvelle dialectique de lecture-écriture qui privilégie une approche générique des œuvres littéraires en classe de FLE. A dessein de développer essentiellement la compétence scripturale des collégiens algériens, nous avons opté pour l'introduction de la littérature par les genres en classe de FLE ; et par l'occasion la lecture d'œuvre intégrale. Pour ce faire, le genre romanesque objet de notre proposition est le roman policier.

Mots-clés : Corrélation lecture/écriture, genre policier, approche générique, posture d'auteur.

THE TEXTUEL GENRE, A DIDACTIC ISSUE IN TEACHING-LEARNING OF WRITTEN PRODUCTION IN FLE CLASS

Abstract: The objective of this article is to share the results obtained, following involved research carried out during our doctoral investigation. The aim and ambition of this research was to propose in Algerian colleges, whose teaching-learning of French as a foreign language responds exclusively to a textual typology, a new approach in the teaching of French as a foreign language in general, and of writing in particular. It is a question of project in gone self into a new dialectic of reading-writing which favors a generic approach to literary works in the FLE class. With the intention of essentially developing the scriptural competence of Algerian middle school students, we have opted for the introduction of literature by genres in FLE class; and on occasion the reading of complete works. To do this, the novel genre object of our proposal is the detective novel.

Key words: Reading/writing correlation, detective genre, generic approach, authorship.

1. Introduction

Dans une ère marquée par le développement et la propagation des technologies numériques et des nouvelles technologies de l'information et de la communication, la lecture d'une

¹Naouël **Dellalou**, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, naouel.dellalou@univ-mosta.dz ; Boudjema Ali **Boutamina**, Université Abdelhamid Ibn Badis, Mostaganem, boudjemaali.boutamina@univ-mosta.dz

² Le présent article est extrait de notre thèse : *Le genre policier comme enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite*. Université d'Oran 2. Algérie. (2016).

œuvre complète par des apprenants du FLE, en particulier des collégiens, devient un défi difficile à relever voire impossible selon les témoignages des enseignants enquêtés¹. En effet, nous avons constaté que la majorité des enseignants continuent à, non seulement sous-estimer la capacité de leurs apprenants en matière de lecture intégrale d'un un texte littéraire, mais surtout ils passent à côté d'enseignements essentiels et primordiaux dans la mesure où ils écartent toutes possibilités de travail sur les dimensions axiologique et herméneutique que propose la littérature, tout en ignorant le potentiel qu'a cette dernière à développer des compétences en lecture et en écriture essentiellement chez des apprenants du FLE. Sachant qu'aller vers des œuvres complètes, est un des objectifs de l'enseignement moyen en Algérie :

« Aller vers les œuvres complètes est un des objectifs de l'enseignement moyen. L'élève sera amené à devenir un lecteur autonome ne se contentant plus des extraits d'œuvres étudiés dans un manuel en classe. Il passe donc de la lecture scolaire (faite en classe), à une lecture sociale (faite dans la vie quotidienne, pour le plaisir). Une œuvre complète peut être courte (une nouvelle) ou longue (un roman, un recueil de fables) ... L'important est que la classe l'appréhende dans sa totalité d'objet social : couverture en carton, illustration... [...] le plus important est de multiplier les occasions pour faire connaître le plus d'auteurs possibles aux élèves leur inculquant ainsi le plaisir de lire. [...] il est impératif de faire découvrir et de faire aimer la lecture aux élèves ; il ne faudrait en aucun cas qu'elle demeure dans l'esprit d'un élève un simple exercice scolaire. Pour que l'habitude de la lecture s'installe, la phase d'initiation doit avoir lieu au plus tard en 1^{ère} année moyenne. » (*Guide de l'enseignant de 1^{ère} année moyenne*, p-p.119-120)

C'est pourquoi, le présent article² se veut être une tentative de réaction à l'interrogation portant sur la possibilité d'introduire la lecture de romans complets au collège algérien. L'objectif de cette intervention est de partager les résultats obtenus, suite à une recherche impliquée menée avec des collégiens algériens, dont l'enjeu essentiel était, d'une part, de lire intégralement une œuvre, et d'autre part, d'adopter une posture d'auteur afin de produire des nouvelles policières.

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du texte littéraire. Il est question de se projeter dans une nouvelle dialectique de lecture-écriture qui privilégie une approche générique des œuvres littéraires en classe de FLE. A dessein de développer essentiellement la compétence scripturale des collégiens algériens, nous avons opté pour l'introduction de la littérature par les genres en classe de FLE en instaurant la lecture d'œuvre intégrale. Pour ce faire, le genre romanesque objet de notre proposition est le roman policier

Toutefois, comment peut-on investir la notion de « genre » littéraire, catégorie de hiérarchisation, dans l'enseignement-apprentissage du FLE en général et dans la production

¹L'échantillon des enseignants avec qui nous avons mené une enquête lors de notre recherche doctorale dans le but de connaître leurs pratiques et leurs représentations en matière d'enseignement-apprentissage de l'écrit en classe de FLE.

²Qui est une suite à un premier article sur la même thématique publiée en 2016 dans la revue *Traduction et Langues*.

écrite en particulier ? Comment favoriser l'acquisition de l'écrit à partir du genre policier ? Quelles stratégies et quel dispositif mettre en place, grâce au genre (para) littéraire, pour le développement des compétences rédactionnelles des collégiens algériens ?

Rappelons que le point de départ de notre recherche repose sur deux hypothèses axiales. La première concerne l'optique interactionniste que favorise le travail sur la notion de genre littéraire pour améliorer l'écrit des apprenants, et la seconde concerne les apports du roman policier, genre (para)littéraire, au développement de la posture d'auteur chez les apprenants du FLE.

Ainsi, nous avons mené une expérimentation dont l'enjeu essentiel était d'amener les apprenants du FLE à adopter une posture d'auteur suite à la lecture complète de *Morituri* de Yasmina Khadra. L'approche théorique préconisée pour une telle démarche pédagogique, s'appuyait sur l'outil scolaire *le modèle didactique des genres* (de Pietro et Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro et Schneuwly, 2003 ; Dolz et Gagnon, 2008). Considéré comme une ingénierie didactique permettant de transformer tout un ensemble de ressources en contenus potentiels, *le modèle didactique* du genre nous a permis d'une part, de faciliter la didactisation du polar *Morituri* pour des apprenants de 3AM en réalisant des séquences dans lesquelles il était possible de varier les moments d'écriture durant les moments de lecture. D'autre part, il a non seulement favorisé un travail scolaire dynamique, mais a, également, permis de révéler la capacité des apprenants à développer leurs propres compétences scripturales en adoptant une posture d'auteur.

Dans une perspective de changement, notre recherche opte pour de nouvelles pratiques pédagogiques afin d'optimiser au mieux l'acte d'écrire au sein du collège algérien et à reconsidérer les genres préexistants.

2. Limite des typologies textuelles

Le mode de classement le plus « innovant », qui a occupé une place très importante dans la pédagogie des années 80, est la typologie textuelle. Avec la notion *types de textes*, on quitte la tradition rhétorique, et on oriente les travaux vers la linguistique moderne. Le seul problème émanant de cette typologie textuelle, selon Canvat, est qu'elle ne rend pas vraiment compte d'une manière suffisamment fine de l'hétérogénéité textuelle. C'est pourquoi, Adam reconnaît les limites des typologies textuelles et les abandonne au profit des typologies séquentielles :

« Un texte à dominante narrative est généralement composé de relations d'actions, d'événements, de paroles et de pensées, il comporte des moments descriptifs et dialogaux plus ou moins développés. Parler, dans ce cas de façon réductrice, de texte de type narratif revient à gommer la complexité spécifique du texte en question. En effet, c'est dans le dosage des relations entre ces divers constituants compositionnels que chaque texte construit ses effets de sens, voire ses intentions esthétiques. La théorie compositionnelle des séquences a pour tâches de mettre l'accent sur tels dosages, sur les solutions nouvelles inventées par chaque texte et sur les règles qu'il respecte. » (Adam, 1999 : 82-83)

Même si nous pensons que les propositions d'Adam (types de textes ou séquences textuelles) figent l'ensemble des textes dans une approche plus formelle que pragmatique, nous leur reconnaissons une certaine puissance quant aux changements survenus au sein de la classe de français en général et du FLE en particulier: s'ouvrir vers d'autres textes, pas forcément littéraires (ex. le travail sur le type injonctif), a permis aux apprenants du FLE, durant leur apprentissage, de diversifier les situations de lecture et d'écriture.

Cependant, Y. Reuter se demande encore une fois, si une entrée typologique en classe est la plus opératoire dans l'enseignement-apprentissage du français ; il y voit trois limites :

- Les typologies, selon lui, sont une façade qui cache une profonde hétérogénéité dont il est difficile de discerner le plus opératoire : typologie de textes ou typologies de discours ;
- Les typologies sont en rupture avec les représentations et les discours des apprenants ;
- Les usages didactiques tendent à rigidifier ces formalisations heuristiques en règles intangibles et à les utiliser à des fins en soi et non pas comme des instruments, où le but devient non de s'en servir pour mieux lire ou écrire mais savoir les reconnaître et les identifier ; l'étiquetage tient lieu de compétence.

Par ailleurs, les textes proposés aux collégiens algériens sont classés et catégorisés en « types », mais jamais en « genres ». Même si ce dernier existe déjà dans les manuels (comme par exemple le conte et la BD), il n'est jamais exploité comme tel. Il se trouve qu'à force d'insister, durant les séances de compréhension écrite sur le modèle typologique lu et les marques typographiques qui le caractérisent et le différencient des autres types textuels, l'apprenant en écrivant procède par imitation : il ne « pense » pas son texte et la notion de « texte » avec tout ce qu'elle recouvre comme repérages, formulation d'hypothèses, interprétation...etc. cède la place à la notion de « type ». Par conséquent, l'enseignant ainsi que l'apprenant, évacuent toute possibilité d'interprétation et négligent le fait qu'on écrit, d'abord, pour être lu. Cette dimension pragmatique du « lecteur virtuel » à qui tout écrit est destiné, est souvent marginalisée, non exploitée dans les pratiques scolaires relatives à l'écrit. Le texte en classe de FLE est considéré comme support et non pas comme une source d'inspiration. Support de lecture, d'exercices de grammaire, de dictée ou prétexte pour écrire, la littérature romanesque fragmentée a toujours été présente au collège comme instrument d'enseignement-apprentissage du FLE, mais jamais comme un objet d'apprentissage.

En somme, même si le genre existe, il demeure un outil mis au service d'une dominante typologique. Toutefois, nous ne prétendons guère l'exclusion de la typologie textuelle du programme, mais d'introduire à ses côtés, la notion de genre qui favorise au mieux l'articulation lecture-écriture.

L'intérêt que nous portons à la corrélation lecture-écriture au milieu scolaire rejoint celui de Reuter (Reuter, dir, 1998 : 03), et s'explique par différentes raisons :

- Un intérêt scientifico-cognitif doublé d'un intérêt scientifico-institutionnel font qu'il y a eu une prise de conscience que la lecture et l'écriture sont indispensables à maîtriser dans toutes les disciplines scolaires.

- L'objectivation de l'écriture : on a cessé de considérer l'écriture comme un aboutissement "magique" des autres activités du cours de français.
- Une volonté d'innovation qui se fonde sur la perception des bénéfices que l'action didactique peut générer des interactions lecture-écriture.
- La lecture et l'écriture ne sont plus perçues comme des fins en soi, mais comme un moyen d'une scolarisation plus prolongée de l'apprenant.

Même si la lecture et l'écriture sont deux pratiques hétérogènes (Crinon. J.2006), nous estimons que les interactions suscitées par ces deux dernières diminueraient la contrainte de la pratique rédactionnelle et faciliteraient le développement de la compétence scripturale.

3- Genre textuel et interactions lecture-écriture

3-1- L'hétérogénéité de la notion de genre

La notion de « genre » a déjà fait couler beaucoup d'encre. Elle passe d'une simple conception classique prônant des normes rigoureuses, à une conception plus « moderne » appelant une hétérogénéité, ainsi que des écarts. L'intérêt que nous lui portons aujourd'hui est purement didactique. Il s'agit de voir quel impact peut avoir la notion de genre avec son hétérogénéité, sur les interactions lecture-écriture, ainsi que l'impact que peut avoir cette corrélation sur le développement de la compétence scripturale des apprenants du FLE. Nous pensons que le développement d'une compétence générique est déterminant, voire primordial pour le développement d'une compétence interactive du lire-écrire ; le genre favorise un certain nombre d'avantages didactiques dans l'enseignement-apprentissage de la compétence de « lecture » (Sublet, 1990).

Canvat voit dans la notion de genre un double intérêt :

« - L'écriture implique la lecture : l'écriture d'un texte de genre amène à une métalecture réflexive qui vise à comparer l'état du texte écrit à la représentation du genre visé et à en évaluer la conformité et/ou l'écart (et éventuellement, à réécrire tout ou partie du texte) par rapport à des critères construits en lecture ;

La lecture implique l'écriture : le genre joue une fonction de réservoir de possibles dans lequel le scripteur peut puiser des schémas, des formules, des stéréotypes qu'il intégrera dans sa propre production, ce qui entraîne l'activation mémorielle de lectures anciennes. » (Canvat, 1998 : 273)

Dans ce cas-là, la notion de genre joue un rôle nodal dans la corrélation lecture-écriture. Quand il s'agit d'écrire, le scripteur, sur le plan cognitif, active facilement ses lectures antérieures relevant d'un genre lu, et ce, grâce aux critères qu'il a déjà construits. Par conséquent, écrire dans un genre précis convoque indubitablement des comparaisons entre le texte écrit et la représentation d'un genre qu'on vise à écrire. Cette comparaison s'effectue en évaluant l'écart ou la conformité au genre visé. De ce fait, l'hétérogénéité qui constitue la notion de genre devient plus intéressante puisqu'elle est à la fois relativement ouverte à des dépassements mais sans pour autant se perdre : car les composantes textuelles génériques qui servent comme des points de repères, rattachent le texte écrit à son genre.

3-2- Genre textuel et guidage des activités de lecture-écriture

Certains genres textuels préexistent chez l'apprenant avant même son entrée à l'école (J.A. Langer 1985). Dans certaines pratiques socio-culturelles, la narration de petites histoires aux enfants avant de se coucher, est une tradition. Ce qui permet à ces enfants de faire connaissance avec des genres (comme le conte merveilleux), dont ils s'approprient les caractéristiques spécifiques sans pour autant connaître la notion de genre. Autrement dit, les genres ou les représentations de certains genres préexistent déjà chez l'enfant, et c'est l'exploitation de ces représentations qui est intéressante en matière de lecture et d'écriture. Le genre devient en ce sens « un outil heuristique » qui permet le décodage des textes en classes homogènes (Canvat, 1998). Ce qui implique la construction de critères d'identification (Privat, 1988). Par ailleurs, lire n'est possible qu'à partir d'un certain cadrage générique permettant l'ouverture de « l'horizon de lecture » du texte. Ce même cadrage facilite la compréhension des textes qui transgressent les « lois du genre ». De surcroît, la sensation du « déjà lu » qu'offre le cadrage générique fait partie du « réservoir de possibles » que constitue le genre dans lequel le scripteur puise au cours de l'écriture ; on ne peut penser l'acte scriptural sans se référer à un système générique qui préexiste déjà grâce aux lectures antérieures. Le genre devient en ce sens, une unité d'organisation et de structuration facilitant les guidages de l'écriture.

3-3- Genres et renouvellement des pratiques scolaires de lecture et d'écriture

3-3-1. En lecture

L'intérêt de la notion de genre dans le renouvellement des pratiques scolaires de lecture est double. En effet, grâce aux modèles structurels et thématiques qui fonctionnent comme des clichés (histoires de voyage dans le temps, histoires policières...) et que la notion de genre met en œuvre, une lecture paradigmatique (par comparaison, imprégnation et structuration) est mise en place. Ces modèles intégrés et hiérarchisés sont réinvestis dans de nouvelles lectures dont le genre auquel ils appartiennent, facilite le regroupement. Par ailleurs, l'apprenant a plus de capacité à faire des lectures prospectives favorisées par la (re)connaissance des caractéristiques génériques : Il passe d'une lecture passive à une lecture active en émettant des hypothèses de lecture (Canvat, 1992).

3-3-2. En écriture

« En écriture, la notion de genre offre un cadre opératoire pour l'étude et les pratiques de transformation (reformulation avec consignes strictes, larges, ou sans consigne, voir Béguin, 1982) et de transposition de textes (citons, parmi d'autres, la transposition de nouvelles en fait divers et vice versa...) des parodies et des pastiches, etc. » (Canvat, 1992 : 277)

En outre, la notion de genre est une entrée majeure dans l'apprentissage de l'écriture en projet, qui suppose des écrits plus ou moins longs, avec tout ce que cela peut poser comme

problèmes d'acquisition de procédures de bas niveau ou haut niveau ; qu'il s'agisse d'acquisition de procédures d'ordre graphique, syntaxique, ou de mise en place de situation de résolution de problèmes, de construction de savoirs et de savoir-faire, de programmation d'activités d'apprentissage...(Charolles, Garcia-Debanc, 1986 ; Halté, 1989). Ce qui nous a amené à poser comme postulat que la notion de genre est une catégorie mobile certes, mais fondamentale dans le développement de la compétence de lecture-écriture pour un apprenant du FLE.

4- Dispositif méthodologique

Le dispositif didactique que nous avons mis en place pour la partie empirique de notre recherche, et qui s'est déroulé dans un collège situé en zone rurale, comprenait deux volets : Il s'agit dans le premier, d'une enquête extensive dite « enquête de début d'année » inspirée de la proposition de Jean-Louis DUFAYS et al. (2005) pour une première façon de « réinvestir le pédagogique dans le réel ». Dans ce sillage, nous avons soumis aux apprenants de 3AM (public qui avait comme objectif la lecture de *Morituri*), dès le début de l'année scolaire, un questionnaire conçu pour approcher leurs goûts, leurs pratiques, leurs représentations en matière de lecture et d'écriture et leur système de valeur. Nous avons jugé utile de connaître d'abord le genre littéraire favori chez ces apprenants avant même de lancer le projet expérimental afin de l'adapter à ce dernier. Les réponses fournies par les apprenants, quant à leurs préférences génériques, ont révélés une très grande influence de leur culture télévisuelle. La forte stéréotypie présente dans l'esprit des apprenants, grâce à leur culture télévisuelle, gravitant selon ces derniers, autour du suspense, de l'effet de surprise et de la curiosité à trouver la résolution du problème, explique un engouement porté au genre policier¹. Un genre jusqu'à présent, inexistant dans leurs pratiques scolaires en matière de lecture.

Le deuxième, est une expérimentation didactique dont l'enjeu fondamental était, dans un premier temps, d'amener les apprenants du FLE à lire l'œuvre de Yasmina Khadra : *Morituri* intégralement, et de s'y inspirer afin de produire à leur tour de petites nouvelles policières. Pour relever ce défi, nous avons construit des séquences en nous référant à l'outil scolaire *le modèle didactique* du genre (de Pietro et Dolz, 1997 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; de Pietro et Schneuwly, 2003). Considéré comme une ingénierie didactique permettant de transformer tout un ensemble de ressources en contenus potentiels, le *modèle didactique* du genre nous a permis de faciliter la didactisation du polar *Morituri* pour les apprenants de 3AM (Classe Expérimentale) en réalisant des séquences dans lesquelles il était possible de varier les moments d'écriture durant les moments de lecture. Dans un second temps, nous a permis d'inviter les apprenants de 2AM (Classe Contrôle) à lire durant l'activité de la lecture suivie et dirigée, non pas une, mais deux œuvres complètes (comme l'exige l'approche générique) tirées cette fois-ci de la littérature policière de jeunesse ; il s'agit de *Le secret de la Joconde* de Catherine Ternaux et *Les doigts rouges* de Marc Villard.

¹ 52.7% des apprenants ont choisi de lire le roman policier. Alors que 33.32% ont préféré lire le conte.

4-1- L'expérimentation

A dessein d'introduire efficacement la notion de genre textuel, et pour la didactisation du polar *Morituri*, on avait besoin d'un projet Contrôle et d'un projet Expérimental au sein de la CE ; afin de mieux cerner la différence entre ce que nous proposons dans notre recherche et ce qui se fait habituellement dans les pratiques scolaires en classe de FLE. C'est pourquoi, durant le premier trimestre de l'expérimentation, nous avons gardé le projet proposé par le manuel scolaire de 3AM. Par conséquent, nous avons continué à dispenser les cours habituels, en respectant les recommandations du programme : à savoir « L'élaboration d'un recueil de textes explicatifs donnant l'explication scientifique de phénomènes naturels accompagnés de légendes ». Avant d'arriver à terme de leur projet, les apprenants étaient conviés durant les trois séances de productions écrites que proposait le projet en question, à s'exercer à la rédaction des textes de type explicatif. En somme, les trois activités d'écriture tournaient autour du type explicatif, alors que les trois séances de compréhension écrite que comprenait ce même projet, proposaient différents genres textuels à savoir : la légende, le récit fantastique et le récit réaliste, seulement, dont la valeur s'effaçait avec le texte à dominante explicative.

Quant au PE et relativement à notre hypothèse de départ, nous avons introduit des activités visant l'interaction entre le lire et l'écrire. Pour ce faire, nous avons proposé aux apprenants de la CE (classe de 36 élèves) la lecture fragmentée du polar *Morituri* qui s'est poursuivie tout au long du projet. La différence entre le PC et le PE concernait, d'une part, la multiplicité et la variation des moments et des activités scripturales, et d'autre part, la mise en œuvre des séquences qui répondait au schéma quinaire du policier, puisque le PC propose trois productions écrites et le PE en propose neuf. Cependant, comme le travail sur le genre suppose la lecture de plusieurs titres et non pas un seul ; et comme nous avons affaire à des lecteurs débutants, novices dans l'exercice de la lecture d'œuvre complète, leur proposer plusieurs romans à lire était trop risqué. C'est pourquoi, nous nous sommes contentée, au départ, de quelques extraits (de différents sous-genres) tirés de la littérature de jeunesse. En effet, pour une entrée dans l'univers romanesque du genre policier et avant le lancement effectif de la lecture de *Morituri* de Yasmina Khadra, nous avons organisé pour les apprenants de troisième année deux séances de compréhension : une orale et la deuxième écrite. L'objectif de ces activités était, d'une part, de « mettre en appétit » les apprenants ; de les introduire dans l'univers du policier ; d'avoir la possibilité de reconnaître le genre grâce à des indices externes : couvertures, titres fondamentalement thématiques, caractère polychrome, logos et collections. D'autre part, de les amener à découvrir les sous-genres : roman noir et roman à énigme. Ce qui nous a permis d'introduire *Morituri* en scellant un pacte virtuel entre nous et les apprenants. Par conséquent, nous leur avons explicité la démarche à suivre, les séquences didactiques que peut proposer un tel projet, le pourquoi de la lecture d'une œuvre intégrale et les objectifs que nous nous sommes fixés au tant que chercheur. Nous leur avons expliqué, également, à ce moment, la consigne, la tâche et la posture que nous leur avons attribuées. L'approche générique de *Morituri*, nous a permis de multiplier et de varier les moments d'écriture en interaction avec la lecture tout en étudiant :

- le paratexte en émettant des hypothèses de sens ;
- la fiche de lecture ;
- les caractéristiques du roman noir ;
- la réécriture de dialogue et de la quatrième de couverture ;
- le résumé ;
- l'onomastique ;
- l'intertexte ;
- l'enquête : en impliquant l'apprenant

En somme, toutes ces tâches constituaient des outils d'aide pour l'apprenant dans l'écriture de son produit final¹. Une fois le défi relevé par ces apprenants de troisième, dans la mesure où ils ont bel et bien fini la lecture de *Morituri* et remis leurs productions finales à la fin du projet, nous avons prolongé l'expérimentation avec l'activité de lecture suivie et dirigée (lecture récréative), en proposant à une classe de deuxième qui comptait 28 apprenants, (CC) la lecture de deux œuvres tirées cette fois-ci de la littérature de jeunesse ; il s'agit, pour le premier, du polar de Marc Villard *Les doigts rouges* et pour le deuxième *Le secret de la Joconde* de Catherine Ternaux. Notre choix a porté sur ces deux romans pour deux raisons : la première, est la double interprétation des événements qu'offre le roman *Les doigts rouges* et qui suscite d'avantage la curiosité des apprenants en privilégiant le suspense. Quant au deuxième roman, il conjugue deux genres : on retrouve dans *Le secret de la Joconde* le fantastique et le policier.

Pour ce faire, sept séances (soit deux semaines et demie) ont été programmées, dans lesquelles nous nous sommes intéressée, dans un premier temps, au roman de Marc Villard *Les doigts rouges* afin de permettre à ces apprenants novices en matière de lecture d'œuvre intégrale de découvrir les caractéristiques du genre policier tout en favorisant les interactions lecture-écriture. Par la suite, nous avons mis en réseau la lecture de ce récit avec celui du *secret de la Joconde* à dessein d'en dégager les convergences et les divergences des deux romans. Une fois la lecture terminée, les apprenants ont été conviés à résumer, au choix, un des deux romans.

5- Analyse qualitative des résultats

Pour analyser les résultats obtenus lors de notre recherche impliquée, nous avons procédé à deux analyses : une quantitative et la seconde qualitative. Pour cet article, nous allons nous contenter de l'analyse qualitative de quelques nouvelles policières (cf. Annexe) que nous avons jugées représentatives de l'ensemble des écrits des apprenants de la CE. Pour plus d'efficacité dans l'analyse des résultats obtenus des rédactions, nous avons mis en place une grille d'évaluation portant sur :

- la description des personnages :
- l'instance narrative :

¹Les types textuels qu'ils avaient l'habitude d'étudier isolément et comme des fins en soi en les identifiant et en les étiquetant, deviennent des instruments remplissant des fonctions, aidant les apprenants dans l'accomplissement de leur produit final ; leur apprentissage a plus de sens.

- le cadre spatio-temporel,
- la trame narrative : Respect (ou non) des normes du genre policier :
- la description : lieux d'insertion et fonction
- l'écriture : dialogues ; présence de l'oral ; la cohérence textuelle (connecteurs) ; la métaphore et la comparaison.

Toutefois, il ne s'agit là que de repères pour nous autant que chercheur dans l'évaluation des productions. Contrairement aux pratiques scolaires en matière d'écrits en FLE, qui exigent de l'apprenant le respect de certains critères de réussite dans leurs productions écrites, nous pensons en rejoignant C. Tauveron et P. Seve, qu'il conviendrait de : « Donner des choix d'écriture au lieu d'imposer des normes, faire prendre conscience que certains choix sont contraints par le genre choisi, par le dispositif narratif mis en place, et d'autres libres. » (Tauveron, et Seve, 2002 : 84)

Nous tenons, également, à rappeler que nous nous intéressons, dans cet article, uniquement à l'analyse de deux composantes¹ parmi les six:

- les personnages : onomastique et relations ;
- la description ; lieux d'insertion et fonctions.

5-1- Les personnages

5-1-1- La distribution dénominative : l'onomastique

En étudiant l'onomastique que proposait *Morituri*, les apprenants ont découvert que derrière les noms (de personnages ou de lieux) existait toute une stratégie discursive de leur pamphlétaire. En effet, « Par la stratégie dénominative qu'il adopte, l'écrivain donne à lire sa stratégie de discours et le lieu culturel, géographique et historique d'où il énonce son histoire.² » (Achaour, Bekkat, 2002 : 82)

Nous allons adopter une démarche systématique pour parvenir à une analyse et une interprétation plus ou moins satisfaisante. Pour ce faire, trois questions se posent à nous : qui est nommé ? Comment ? Et qui garde l'anonymat ?

Suite à ces interrogations, nous avons préféré regrouper les différentes nominations en deux axes :

- l'axe du nommé,
- l'axe de l'anonymat.

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux personnages clés émanant des quatre productions dont les auteurs sont cités en annexe, à savoir : *Omar* (récit de *Fedwa*), *Mme Portrait*, (récit de *Jelloul*) *Ain Dep*, *Kader Zeffa*, *Stéphane*, *Philip* (récit de *Sara*), *Abbès*,

¹Pour l'ensemble de l'analyse des résultats, nous vous invitons à lire notre thèse de Doctorat intitulée : Le genre policier comme enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite, soutenue le 08 mars 2016 à l'université d'Oran.

² Achour, C., Bekkat, A., *Clefs pour la lecture des récits*, Convergences critiques II. Éd. du Tell, 2002. p.82.

Boulahrouse (récit de *Dihia*). Quant aux anthroponymes de *Ilyes* : *Gibs*, *Abby* et *Duky* ils sont purement référentiels.

Le récit de *Fedwa*¹ est accrédité par un seul personnage nommé : *Omar*, personnage principal de l'histoire. Tous les autres personnages sont anonymes. Le policier, l'ami et même le fils ne sont pas nommés. La prédominance du nom de *Omar* guide le lecteur. Il s'agit d'un point de repère fondamental qui désigne, d'une part, un contexte algérien ; d'une société algérienne. D'autre part, *Omar* désigne un intertexte majeur dans la littérature maghrébine : Mohamed Dib et le personnage mythique de son œuvre *La grande maison*.

L'onomastique dans le récit de *Sara* est révélatrice d'un mélange de culture. D'un côté, nous avons *Stéphane* et *Philip*. De l'autre, *Ain Dep* (en français, l'œil du loup) et *Kader Zeffa* (signifie Kader la balance). Il en ressort explicitement de ce choix dénomiatif :

- la dimension interculturelle ;
- la dichotomie du *bien* et du *mal*. Le *bien* affrontant le *mal* ;
- un jeu de mots dans la construction des anthroponymes des personnages qui reste spécifique au genre polar.

De la même manière procède *Dihia*. Le nom *Boulahrouse* est un jeu de mots signifiant *le père des mauvais sorts*. *Abbès*, le nom qui désigne le commissaire, est typiquement local. Le personnage principal de *Dihia* se situe dans l'axe de l'anonymat. Le « je » qui s'implique n'a pas de désignation dénomiatif. Cette absence de nomination ne perturbe en aucun cas la cohésion du récit. Bien au contraire, elle donne accès à l'appropriation du rôle du personnage principal par tout lecteur confondu : en s'identifiant à ce dernier et en participant à l'enquête.

Jelloul continue lui aussi, à manipuler les noms de ses personnages en usant du même jeu de mots des signifiants. Sauf que lui, préfère le faire dans la langue française plutôt que dans la langue dialectale : *M^{me} Portrait*, comme il l'explique dans son récit, est une artiste peintre, d'où l'appellation.

5-1-2- Les relations entre les personnages

Lors de la lecture du roman *Morituri*, les apprenants avaient pris conscience que *Brahim Llob*, personnage principal, avait des adjuvants qui l'aidaient à avancer dans son enquête, comme il avait également des opposants qui l'entravaient ; il existe des relations que le texte établit entre les personnages. Dans cette partie d'analyse, nous voulions voir quelles relations les apprenants ont instauré entre leurs personnages, et s'ils ont réactivé leurs acquis antérieurs.

Pour ce faire, et conformément à quelques catégories du schéma actantiel (sujet, objet, opposant, adjuvant), nous avons observé les combinaisons de rôles que les apprenants ont attribué à leurs personnages. La grille suivante détaille leurs relations :

¹ Nous avons choisi de ne pas codifier les noms des apprenants qui se sont exercés à l'écriture littéraire, car il nous a semblé plus judicieux de garder leurs noms et jouer le jeu jusqu'à la fin en leur attribuant la posture d'auteur (même amateur)

Du texte (lexique et sémantisme) → aux concepts

Personnages	Modes de désignation des actions	Modes de désignation des personnages	Rôle thématiques (l'être)	Rôle dans l'action (le faire)
Omar	Champ lexical de réhabilitation : voulut arrêter-trouva un travail- s'occupa de son fils- avoir une simple- assumait ses responsabilités	- Cambrioleur, très discret, connu, digne- âgé de 35 ans	La victime	L'objet
Le policier	Champ lexical de la corruption : Argent - braquage- chantage	Complice- très furieux	Le bourreau	L'opposant
Le copain	Champ lexical de l'amitié : ami- aida - veiller sur son fils- adopter son fils		L'ami fidèle	L'adjuvant

Grille 1. Distribution des rôles des personnages (Écrit de Fadwa)

Personnages	Modes de désignation des actions	Modes de désignation des personnages	Rôle thématiques (l'être)	Rôle dans l'action (le faire)
Stéphane	Champ lexical de l'enquête : Cherche à trouver- se dirigea- a fouillé- ont pris la route- frappa- ont poursuivi- attrapé	-libre- pleurant- s'évanouit	L'enquêteur	Le sujet
Philip	Champ lexical de l'amitié : se jette sur lui- le sert en pleurant	Vieux copain	Le copain	L'adjuvant
Kader Zeffa	Démolir - exploser la voiture	Malfaiteur - corrompu- salop - tuer	Le suspect n°1	L'opposant
Sa femme et ses enfants		Petite famille	Les victimes	L'objet
Ain Dep	Le chef - contrebande	Associé	Le criminel	L'opposant

Grille 2. Distribution des rôles des personnages (Écrit de Sara)

Personnages	Modes de désignation des actions	Modes de désignation des personnages	Rôle thématiques (l'être)	Rôle dans l'action (le faire)

Mina	Ch.lex de voyance : voyaient- a revu - la nuit - la vision - toucher	Maman - médium	La protagoniste	Le sujet
Le papa			La victime	L'objet
Le policier	Ch.lex de l'amitié : lui raconter sa vision - tenir compagnie	Meilleur ami	protagoniste	L'adjuvant
M ^{me} portrait	Ch.lex de solitude : vit seule - artiste	Vieille dame - semblé gentille	Bourreau	L'opposant

Grille 3. Distribution des rôles des personnages (Écrit de Jelloul)

Personnages	Modes de désignation des actions	Modes de désignation des personnages	Rôle thématiques (l'être)	Rôle dans l'action (le faire)
Mme Boulahrouse		Avait des traces de coups - se disputait avec son marie	La victime	L'objet
« Je »	Ch.lex du témoignage : j'entendis - restai - j'avertis - j'expliquai		Le témoin	Le sujet
Commissaire Abbès		Commissaire de la criminelle	Enquêteur	L'adjuvant
2 ^{ème} M ^{me} Boulahrouse	Ch.lex de complicité : essayait d'ouvrir la porte - prendre l'argent et quelques affaires	Jeune – belle - arrogante	Suspect n°1	L'opposant

Grille 4. Distribution des rôles des personnages (Écrit de Dehia)

Personnages	Modes de désignation des actions	Modes de désignation des personnages	Rôle thématiques (l'être)	Rôle dans l'action (le faire)
Thomas Down		Un marine	1 ^{ère} victime	Objet
Melina		Monte religieuse	Meurtrière	Opposant
Gibs	Interroger		Enquêteur	Sujet
Abby et Ducky	Autopsie - analyse	Médecin scientifique	protagonistes	adjuvants

Grille 5. Distribution des rôles des personnages (Écrit de Ilyes)

Ce qui ressort nettement des grilles présentées ci-dessus, est la distribution des rôles des personnages et leurs relations dans les textes des apprenants. Il se trouve qu'ils ont mis en place des combinaisons de rôles qui permettent le développement de leurs intrigues

policieres respectives. On retrouve chez la majorité les catégories nécessaires (sujet, objet, adjuvant, opposant) pour le développement de leurs histoires. Même si la place ou l'existence du *sujet* de l'action dans le récit de *Fadwa*, est ambiguë, cela ne l'a pas empêché de caractériser les situations de sa production par le conflit des intérêts entre ses personnages (*Omar* et le policier corrompu). Cette caractérisation a permis le développement de son intrigue.

En somme, grâce à la présence de certaines catégories de personnages stéréotypés, liés par des intérêts communs (des liens de parenté, d'amitié) ou caractérisés par un conflit des intérêts, le développement de l'intrigue peut être réussi.

6- La description : lieux d'insertion et fonction

Les productions des apprenants varient et multiplient les moments de description. Bien que les fonctions de la description soient nombreuses, les apprenants ont privilégié (inconsciemment) les deux fonctions suivantes : l'emblématique et l'organisatrice. Il n'y a pas de place pour la description symbolique, « *on décrit en fonction du genre littéraire ou du genre du discours dans lequel on s'inscrit.* » (Achour et Bekkat, op.cit. p.55) Et comme ces apprenants avaient affaire au genre policier où se mêlent crime ; intrigue ; quête ; enquête ; indices et coupable, nous avons retrouvé dans leurs écrits respectifs des descriptions qui oscillaient entre les deux fonctions.

Notons que même si nous avons à faire à des novices en matière d'écrit littéraire, ces apprenants ne se sont guère privés d'user systématiquement de la description : toute perspective entreprise par le personnage principal s'accompagnait d'une description mise au service du suspense et de l'intrigue. Quelle soit organisatrice ou emblématique, la description dépasse la simple pause, et devient un actant parmi d'autres qui sert l'avancée du récit comme en témoignent les extraits suivants :

Dihia : [j'entendis un cri horrible venant de la maison de mon voisin. Je restai un moment immobile]. Fonction emblématique

[L'autopsie faite sur le corps révéla des traces de coups en bas de la nuque. Le médecin légiste était catégorique : les coups étaient la cause de la mort.] Fonction organisatrice.

Ilyes : [j'ai trouvé un brin de paille sur sa chaussette. C'est un grain de l'automne dernier, il provient d'un arbre qui s'appelle le cicomort.] Fonction emblématique.

[un clochard fouille les poubelles comme tous les jours. Il aperçoit une benne à ordures derrière un restaurant chic rempli de restes de nourriture. Il trouve une godasse neuve. Il la tire de toutes ses forces. Il s'aperçoit qu'il a une jambe entre les mains.] Fonction organisatrice.

Jelloul : [...leur maman et sa fille Sihem étaient médiums. À côté d'eux une voisine qui semblait gentille, une vieille dame.] Fonction emblématique

[Mme Portrait dessinait un tableau...c'étaient des personnages qu'elle avait tués et qu'elle voulait tuer. Il y avait dedans deux hommes, une femme et une petite fille qui ressemblait à Sabrina.] Fonction organisatrice.

En fait, il n'existe pas de normes textuelles régissant les moments de descriptions. Le choix de décrire simultanément ou antérieurement au moment de la narration, est un choix stratégique de l'auteur.

En somme, grâce au travail sur le genre policier, le type descriptif n'est plus utilisé comme une fin en soi, mais il remplit différentes fonctions : il ne s'agit plus d'étiquetage mais de création.

7- Conclusion

L'analyse qualitative des écrits nous a permis de constater que même si on avait affaire à des apprenants novices en matière d'écriture de récits policiers plus ou moins longs. De même que leur orthographe n'est pas réellement maîtrisée. Cela ne les a pas empêchés de produire des écrits cohérents, réfléchis, caractérisés et bien agencés. Contrairement aux représentations du groupe de pairs, faire adopter aux apprenants du FLE une posture d'auteur en se référant au genre policier, s'est révélé être plus un appoint qu'un frein : ces apprenants du FLE, dont la capacité de lire des œuvres complètes a été longtemps sous-estimer, ont bel et bien créé de petites histoires policières. Grâce à la notion de genre textuel en général et au genre policier en particulier, ils ne sont plus considérés comme de simples apprenants du FLE, mais bien plus ; ils sont créatifs¹, ils sont devenus des sujets scripteurs en FLE.

Références bibliographiques

- Achour C., Bekkat A., 2002, *Clefs pour la lecture des récits. Convergences critiques II*, Ed. du Tell.
- Adam, J.-M., 1999, *Linguistique textuelle*, Paris, Nathan.
- Biard, J., Denis F., 1993, *Didactique du texte littéraire*, Paris, Nathan.
- Canvat, K., Dufays, J.-L., 199, « Scènes de genres : lectures-duels », *Pratiques* n°81. p-p. 73-87
- Canvat, K., 1999, *Enseigner la littérature par les genres : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles. Ed. De Boeck Duculot.
- Canvat, K. 1998, *La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture*. Coll. Exploration. Francfort, Peter Lang.
- Canvat, K., 2007, « Quand la littérature a mauvais genre... ». *Diptyque*, n° 9, *Les mauvais genres en classe de français ? Retour sur la question*. L. Rosier et M.C. Pollet, (éd). Presses universitaires de Namur, p. 9-26.
- Crinon, J., 2006, « L'écriture littéraire et les genres », *Le Français aujourd'hui*, 153, p.17-24.
- De Pietro, J.-F., Dolz, J., 1997, « L'oral comme texte : comment construire un objet enseignable ? », *Éducation et recherches*, 19/3, p. 335-359.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B., 2003, « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique », *Les Cahiers Théodile*, n°3, p. 27-52.

¹Cependant, ces sujets ne sont pas « créateurs ». Ils ne pourraient guère être considérés comme tels. Être « créateur » implique la mobilisation en toute conscience de moyens maîtrisés au service d'un effet esthétique bien déclaré ; or ces jeunes apprenants du FLE ne peuvent avoir un projet esthétique conscient.

- Dolz, J., Gagnon R., 2008, « Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit », *Pratiques* n°137/138, p.179-198.
- Dolz, J., Schneuwly, B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral ; initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur.
- Dufauys J-L. et al., 2005, *Pour une lecture littéraire*, coll. Savoirs en Pratique, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Hannecart, N., *L'articulation lecture-écriture à partir de la notion de stéréotype, pour aborder la poésie en classe de FLE*, http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/h/nathalie_hannecart.pdf
- Khadra, Y., 1997, *Morituri*, Paris, Gallimard, coll. Folio policier.
- Leclaire-Halte, A., 2008, « Place et traitement des genres fictionnels de littérature de jeunesse dans les programmes de l'école primaire de 2007 », *Pratiques*, n°137/138, p.217-234.
- Reuter, Y., 2001, *Le roman policier*, Paris, Nathan Université.
- Reuter, Y., 1999, « L'enseignement-apprentissage de la littérature en question » *Enjeux*, n° 43-44, p.191-203.
- Reuter, Y. (dir.), 1998, *Les interactions lecture-écriture : actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, nov. 1993), Berne, Peter Lang.
- Reuter, Y. 1996, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- Reuter, Y., 1986, « Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques », *Pratiques*, n°50, p. 3-21.
- Tauveron, C., Seve, P. 2005, *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM cycle 2 et cycle 3*, Hatier Pédagogie.
- Tauveron, C. dir. (2002), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*, Paris, Hatier.
- Ternaux, C., 1997, *Le secret de la Joconde*, Paris, Grasset-Jeunesse.
- Villard, M., 2007, *Les doigts rouges*, Paris, Mini Syros.

Curriculum :

Guide de l'enseignant, 2006, *Plaisir d'apprendre le français*, première année de l'enseignement moyen. ENAG Editions.

Thèse :

Dellalou N., 2016, *Le genre policier comme enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite*, Université d'Oran 2. Algérie.

Naouël **DELLALOU** est titulaire d'un doctorat en Didactique du français langue étrangères et maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches en didactique à l'Université Abdelhamid Ibn Badis- Mostaganem - Algérie. Cheffe d'équipe au laboratoire Didactique des projets de formation et conception de curricula. Domaines scientifiques d'intérêts : Didactique du texte littéraire et didactique du FOU.

Boudjemaa Ali **BOUTAMMINA** est titulaire d'un doctorat en langue française, spécialité sciences du langage à l'Université Abdelhamid Ibn Badis- Mostaganem - Algérie.