

**Texte littéraire au secondaire : de quelques éléments de réflexion
sur ses objectifs d'apprentissage**

**Literary text in high school: some elements of reflection on its
learning objectives**

Date de réception : 12/09/2019 ; Date d'acceptation : 03/01/2021

Résumé:

La question des objectifs assignés aux textes littéraires est aujourd'hui à prendre au sérieux. Telle est l'idée que nous avons souhaité aborder à partir de l'examen de trois manuels scolaires destinés aux classes de l'enseignement secondaire. Il en résulte que le renforcement des fondamentaux (lecture, écriture) et le rehaussement culturel sont quelques-uns de ces objectifs associés à cet objet d'étude. L'apprenant doit apprendre d'abord à mieux lire mais aussi à mieux écrire pour une meilleure maîtrise de la langue. Le rehaussement culturel de l'élève est aussi inscrit dans les manuels scolaires à titre d'objectif. Tout ceci nous éclaire, par conséquent, sur ce sursaut de réalisme qui indique le sens de la marche dans lequel l'école Algérienne se voit engager aujourd'hui.

Mots clés : Lecture – compréhension- écriture - texte littéraire - objectifs.

BOUACHE Nasredine

Département des lettres et de la
langue française, Université
des Frères Mentouri
Constantine 1, Algérie

Abstract

The question of the objectives assigned to literary texts is today to be taken seriously. This is the idea we wanted to discuss from the examination of three textbooks for secondary school classes. As a result, the strengthening of fundamentals (reading, writing) and cultural enhancement are some of the objectives associated with this object of study. The learner must first learn to read better but also to write better for a better mastery of the language. The cultural enhancement of the student is also included in textbooks as a goal. All this enlighten us, therefore, on this leap of realism which indicates the direction of the walk in which the Algerian school is engaged today.

Keywords : Reading - comprehension - writing - literary text - objectives.

ملخص

مسألة الأهداف المحددة للنصوص الأدبية يجب أن تؤخذ اليوم على محمل الجد. هذه هي الفكرة التي أردنا مناقشتها من خلال فحص ثلاثة كتب مدرسية لصفوف المدارس الثانوية. نتيجة لذلك، فإن تقوية الأساسيات (القراءة والكتابة) والتعزيز الثقافي هي بعض الأهداف المرتبطة بالغاية من دراسة هذه النصوص. يجب على المتعلم أولاً أن يتعلم القراءة بشكل أفضل، وكذلك الكتابة بشكل أفضل من أجل إتقان اللغة بشكل أفضل. يتم أيضاً تضمين التحسين الثقافي للطالب في الكتب المدرسية كهدف. كل هذا يبين لنا عن هذه القفزة الواقعية التي تشير إلى اتجاه المشي الذي تنخرط فيه المدرسة الجزائرية اليوم.

الكلمات المفتاحية: القراءة - الفهم - الكتابة - النص الأدبي - الأهداف.

Corresponding author's e-mail : n.bouache@yahoo.fr

Introduction

La présente contribution porte sur une problématique sensible, celle des pratiques scolaires de la lecture et témoigne de l'importance accordée à ce sujet depuis plusieurs décennies. Elle se trouve concernée par la question de l'emploi du texte littéraire dans l'enseignement du FLE en Algérie et se veut, par conséquent, une réflexion sur les objectifs d'apprentissage qui lui sont associés dans le contexte de l'enseignement secondaire et technologique. Dans les logiques contradictoires qui pèsent aujourd'hui sur l'école, cet objet d'enseignement ne se distingue, dans une vision fonctionnelle de l'apprentissage héritée des premières théorisations de l'approche communicative, que très peu des autres textes dits authentiques. Son utilité ne semble à aucun moment pensée en tant que telle dans les textes officiels qui ne lui réservent aucun discours précis. Les finalités de son enseignement semblent d'ailleurs diluées au maximum dans les finalités d'ensemble, celles concernant l'enseignement/apprentissage du FLE pour ce cycle d'approfondissement, ce qui est de nature à compromettre son opérationnalisation dans les classes comme objet distinct. A contrario, et au-delà de ce constat, on peut percevoir, dans les manuels scolaires, une tendance nette à promouvoir de façon féconde ses fonctions, mises en perspective à titre d'objectifs à atteindre : renforcement des fondamentaux (lecture, écriture), enseignement de la langue (grammaire, lexique), de l'oral, éducation artistique, rehaussement culturel, ouverture à l'altérité, etc. Aussi, dans l'économie du présent article, nous nous limiterons à l'analyse des objectifs suivants : renforcement des fondamentaux (lecture, écriture) et rehaussement culturel, en rapport avec les contenus de trois manuels scolaires du secondaire : le manuel de 1^{ère} AS Lettres, le manuel de 2^{ème} et celui de 3^{ème} AS destinés, tous les deux, à toutes les filières, en vue de distinguer les repères essentiels dans la formation des élèves.

1. De la place du texte littéraire dans l'enseignement du FLE : regard rétrospectif

On connaît mieux aujourd'hui la place que le texte littéraire a occupée dans les différentes méthodes qui ont traversé l'enseignement du FLE et on sait à quoi il a souvent servi. On retiendra, par exemple, que la sacralisation dont celui-ci a longtemps joui trouvait sa source dans les valeurs humanistes et politiques dont il était porteur. On se souviendra aussi des déplacements importants qui ont marqué les années soixante-dix, ceux notamment relatifs à l'éclatement du corpus à faire lire, au rapport au texte, devenu plus technique, à la valorisation inconditionnelle de la lecture et au souci de promouvoir la pratique de lecture en général (Hebrard et Chartier cités par Dufays et al. 2005 : 51) et dont la portée reste encore à mesurer.

On retiendra encore que les sciences humaines ont apporté un nouveau regard sur le texte littéraire et qu'il est aujourd'hui difficile de concevoir les finalités de son enseignement en terme de rhétorique ou de morale, que les théories de la réception ont complètement déplacé les perspectives, mettant au premier plan le lecteur et reléguant à l'arrière-plan le texte, que la linguistique textuelle, l'énonciation, la pragmatique, la nouvelle stylistique (la liste est longue) ont rendu le rapport au texte plus technique encore mais que, de toutes les manières, la mission dont l'école est investie aujourd'hui dépasse largement le seul souhait de fabriquer des lecteurs pour les lettres.

On retiendra enfin qu'après gloire et sacralisation sous le règne de la méthode traditionnelle, refoulement et décadence avec l'avènement des MAO et des MAV, le temps de la banalisation, à cause de son écart par rapport à la norme, est venu avec l'approche communicative qui l'a rabattu au rang de texte authentique. Une question fondamentale a cependant survécu et semble toujours valable lorsqu'il s'agit de débattre de l'utilité du texte littéraire, celle qui consiste justement à dire : y-a-t-il des connaissances dans le texte littéraire qui seraient à enseigner en priorité ? Les spécialistes de la question didactique ont alors cherché dans leurs travaux, chacun selon le secteur de compétence qui est le sien, à apporter des éléments de réponse en valorisant le type de savoir que chacun d'eux associe au texte littéraire : qui le

linguistique (laboratoire de langue), qui l'interculturel (l'universel singulier), qui le plaisir (droit au bovarysme), qui la fécondité pour dire la chose ainsi (l'intertextualité) et que sais-je encore. Ces réflexions d'ensemble éclairent, nous semble-t-il, certains choix ayant guidé l'élaboration des programmes du secondaire et fondent un certain rapport au texte littéraire où son enseignement oscille, tel qu'on peut le percevoir dans le contenu des manuels scolaires, entre plusieurs objectifs.

2. Du renforcement des fondamentaux

Tous ceux qui, de par leurs métiers (PES¹, inspecteurs de l'éducation, directeurs d'établissements, etc.) ou leurs relations aux apprenants (parents d'élèves) comme tout observateur, de près ou de loin, savent qu'au secondaire, la maîtrise de la lecture et de l'écriture en FLE n'est pas acquise pour tous les apprenants. Beaucoup d'élèves traînent avec eux, à l'arrivée, des difficultés de lecture, de compréhension et d'expression écrite. L'une des missions de l'enseignement secondaire et technologique est, il nous paraît important de le signaler, le renforcement des fondamentaux, par le développement des compétences lectorales et scripturales, en vue de réussir le pari d'amener tous les élèves à la réussite scolaire. Il paraît cependant que, si l'on prête suffisamment attention aux moyens employés, nécessairement diversifiés, cela va de soi, on ne peut pas ne pas voir dans le texte littéraire l'un de ces dits moyens car bien placé dans le corpus à faire lire, un choix qui concorde avec les tendances actuellement dominantes en matière d'apprentissage des langues.

2.1. En lecture

Activité principale pour l'apprentissage scolaire du FLE, la lecture semble la mieux reliée aux autres apprentissages et c'est pourquoi les exigences sociales la concernent tout particulièrement, ce qui se traduit par des exigences en matière de développement des compétences lectorales pour ces élèves qui maîtrisent déjà un minimum de situations de lecture. Au moins trois avantages nous semblent connectés à ces exigences dont la problématisation des situations de lecture, l'entraînement à mieux lire et la compréhension fine.

- **De la problématisation des situations de lecture**

Au secondaire, la lecture est, comme disait Charmeux (1998 : 53), une activité finalisée au service d'un projet qui la dépasse. On mesure ici la portée de cette pratique pour le projet de société que se fixe le système scolaire (formation intellectuelle des apprenants, de citoyens responsables (dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique), leur insertion dans la vie sociale et professionnelle) (2005 : 5) et on retient surtout l'extrême importance des questions et des attentes qui la motivent. On peut alors comprendre le bénéfice de son inscription dans des projets pédagogiques et de sa pratique au sein des séquences didactiques où elle apparaît plus ou moins problématisée, c'est-à-dire corrélée à la réalisation d'ensembles plus vastes, donc orientée vers un projet scolaire d'où elle tient à la fois sa consistance et sa cohérence. Considérons, à titre d'exemple, le cas du deuxième chapitre du projet N° 03 (manuel scolaire de 1^{ère} AS Lettres), employé à l'étude de la nouvelle intitulée *Relater un évènement fictif* (p. 151-188) et relié à la thématique *L'homme et la mer*. La démarche proposée, dans ce projet comme dans tout le reste, vise d'abord à décroquer les divers aspects de l'apprentissage et à doter les apprenants de savoir-faire dont ils auront besoin pour se construire en lecteurs autonomes. Comme organisateur didactique d'un ensemble d'activité, ce chapitre se présente en trois séquences, organisées chacune autour d'un savoir à maîtriser (séquence 1 : *Organiser le récit chronologiquement*, séquence 2 : *Déterminer des forces agissantes*, séquence 3 : *Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des "dires"*). Chaque séquence peut, par définition, s'étendre sur une dizaine de séances et intégrera des activités relatives aux domaines de l'oral et de l'écrit pour analyser des aspects du discours à étudier, des moments de manipulation

¹ Professeur d'enseignement secondaire

des structures syntaxiques et lexicales et des moments d'évaluation formative (2005 : 4) et est l'occasion de la fréquentation d'une suite d'écrits proposée à l'étude, des textes généralement de qualité et relativement courts. Ainsi, comme combinaison de moyens nécessaires à la réalisation d'un produit final (ici l'écriture d'une petite biographie romancée), le projet, dans son approche globale, donne sens aux activités de lecture et d'écriture et met les élèves dans des situations problèmes où le parcours d'apprentissage vise à les familiariser avec la complexité de la tâche qui leur est proposée et s'appuie sur la mobilisation des compétences et l'intégration de leurs initiatives personnelles. On peut dire donc, à la lumière des connaissances actuelles, que la problématisation des situations de lecture reste le meilleur gage d'un enseignement efficace du texte littéraire pour des apprenants de ce niveau.

- **Apprendre à mieux lire**

Devenir bon lecteur nécessite, cependant, un entraînement actif à mieux lire, une exigence qui trouve aujourd'hui sa résonance dans beaucoup de réflexions et de débats qui animent ce secteur de la recherche scientifique. Il apparaît dès lors que cette question se trouve concernée tout d'abord par l'installation de savoir-faire et de comportements qui favorisent une rencontre effective avec les textes, qu'ils soient littéraires ou non, d'où la redéfinition, au début des années 2000, dans le cadre de la réforme scolaire, de la discipline autour de cette nouvelle approche dite *lecture analytique* qui tend à implanter chez les élèves, par la diversification des modes d'accès aux textes, des habitudes et des compétences de lecture pour les rendre capables d'une lecture autonome. Aussi, même si elle n'est appliquée, dans les manuels scolaires, qu'aux textes littéraires tant le savoir-lire reste indépendant des objets sur lesquels il s'acquiert (Legros, 2000 : 25), il nous semble que cette démarche d'analyse se prête aux différents apprentissages visés par l'école dont celui qui nous occupe ici, tout en respectant la spécificité de l'objet littéraire et contribue, d'une certaine manière, à la construction d'une intelligence de la dynamique littéraire, en classes de FLE.

Considérons, pour les besoins de la cause, le questionnement relatif à l'étude d'un extrait d'une nouvelle de Buzzati, le quatrième et le dernier fragment du texte *Le K* de D. Buzzati situé dans la séquence 3 (p. 183) du manuel de 1^{ère} AS. Deux phases dessinent la trajectoire interprétative du travail sur ce texte : les questions d'*observation* et les questions de *lecture analytique*.

Pour la phase *observation*, les questions portent généralement sur le paratexte en vue de susciter l'attente, donc d'amener les apprenants, en amont, à formuler des hypothèses de sens, une manière bien particulière de conduire ces derniers à anticiper sur la lecture de l'extrait. Pour le cas présent, les deux questions portent sur le découpage du texte:

*Combien de parties distinguez-vous immédiatement dans cet extrait ?
Quelle explication pouvez-vous donner à ce découpage ?*

Cette phase est suivie de la *Lecture analytique* où une suite de questions, de niveaux divers, sont présentées à la queue leu leu de la manière suivante :

- *Comparez le début de la nouvelle à ce dernier extrait en ce qui concerne les circonstances de temps et de lieu. Quelle atmosphère se dégage de la situation initiale de cet extrait ? Justifiez votre réponse.*
- *Mettez en rapport l'aspect physique et les intentions réelles du « k ». Que constatez-vous ?*
- *Comment le narrateur a-t-il réussi à nous dissimuler les vraies motivations et la vraie nature du « k » tout au long du récit ?*
- *Quelle importance revêt « la perle » pour Stefano ?*
- *Relevez les mots ou expressions qui montrent qu'il est trop tard pour Stefano.*
- *Relevez ce qui renforce l'impression de mystère.*
- *Que symbolise le K dans cette nouvelle ?*

Texte littéraire au secondaire : de quelques éléments de réflexion sur ses objectifs d'apprentissage

- *De quel autre genre de récit cette nouvelle est-elle proche et en quoi ?*
- *Quelle morale peut-on tirer du parcours de Stefano ?*
- *Quel effet la fin de la nouvelle produit-elle sur le lecteur ?*
- *Donnez un titre à cette partie de la nouvelle.*
- *Donnez le schéma actanciel de la nouvelle entière (les forces agissantes).*
- *Complétez la grille suivante pour avoir le schéma narratif de l'ensemble de la nouvelle :*
 - **Situation initiale :**
Circonstances
Temps
Lieu
 - **Déroulement :**
Perturbation
Recherche de solutions
Résolution
 - **Situation finale**
Circonstances
Temps
Lieu

Cette diversification des questions induit forcément une diversification d'entrées dans le texte et il faut dire, en plus, que toutes ces questions qui font réfléchir sur cet objet d'enseignement et qui nous renseignent sur la manière dont il est lu en classe permettent, on le voit donc, du côté de l'enseignant, un guidage cohérent de l'activité de lecture et, du côté des apprenants, une dynamique d'apprentissage qui peut conduire, à force d'y être confronté, à l'adoption d'une posture qui renforce leurs capacités de lecture.

Cependant, si les phases semblent nettement définies (observation, lecture analytique, production écrite), l'ordre des questions n'est jamais immuable. D'un texte à l'autre, on ne convoque pas les mêmes outils d'analyse et ceux-ci ne sont jamais mobilisés de la même manière, selon un quelque ordre qui serait figé. Au contraire, la démarche est pleine de promesse tant elle fait de la diversification des instants d'analyse son credo, ce qui lui donne une certaine flexibilité et lui évite les passages obligés. Il n'est pas donc rare que l'on pense que la lecture analytique puisse éveiller à autre chose que de fournir les moyens d'accès au texte, à savoir ce travail conscient et raisonné de la recherche du sens qui tend à renforcer positivement ce que l'on sait être la cause principale des difficultés que rencontrent les élèves face aux textes.

Mais devenir bon lecteur nécessite plus que l'apprentissage d'une démarche. Si le texte littéraire semble bien placé pour apprendre à mieux lire, c'est aussi parce que sa lecture donne à fréquenter une multitude de genres et permet l'exploration d'une diversité de thèmes, de lieux, de personnages et à progresser dans la connaissance de certaines notions littéraires: narrateur, personnage, focalisation, récit (p.155), situation initiale, déroulement des événements, situation finale, schéma narratif (p. 156, 1184 et 187), personnage central, lieu et temps de l'action, élément perturbateur, faits vraisemblables ou invraisemblables (p.159), évolution heureuse, malheureuse ou cocasse (p.166), forces agissantes (sujet, objet, adjuvants, opposants) (p.170) qui peuvent être travaillés en lien avec le magique, le merveilleux et l'extraordinaire et sont susceptibles de faire naître chez l'apprenant les échos et les émotions qui donnent le goût de la lecture autonome. Pour le dire rapidement, il y a une tendance manifeste à problématiser la lecture et à prendre en charge la valeur qui se dégage du texte via des questions du genre: « *Quelle morale pouvez-vous dégager de ce récit ?* » (p.170) et même parfois à enraciner le texte littéraire « *dans un travail fécond d'intertextualité* » (Fourtanier et Langlade, 2000: 10).

- **Du traitement de l'information à la compréhension fine**

L'ouverture de la didactique sur un certain nombre de disciplines, en particulier sur la psychologie cognitive, a grandement contribué à l'évolution de la conception de compréhension qui se trouve aujourd'hui contrainte à se penser au-delà de ses limites traditionnelles. Parler aujourd'hui de la compréhension c'est, nécessairement, parler de l'interaction, voire de la transaction, comme disait Rosenblatt (Giasson, 15) entre le lecteur et le texte. Les auteurs du programme de 1^{ère} AS qui semblent avoir compris l'enjeu d'une telle conception définissent alors la compréhension en ces termes « *Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa)* » (p. 10). Loin d'être un assemblage de sous-habilités (Giasson, 90: 4), la compréhension est perçue ainsi, d'après l'auteur, comme un processus holistique ou unitaire d'où ce rôle dédié aujourd'hui au lecteur. Une telle conception, ce sont d'abord et avant tout les manuels scolaires qui se chargeront de l'interpréter et de la rendre opératoire.

Le questionnement plus haut nous donne une idée précise de la manière dont le processus de compréhension et de construction de sens se met en place avec des interrogations qui mobilisent de manière plus ou moins implicite les connaissances antérieures des élèves pour traiter des questions précises (*De quel autre genre de récit cette nouvelle est-elle proche et en quoi ?, Donnez le schéma actanciel de la nouvelle entière (les forces agissantes)*) et d'autres qui donnent à réfléchir sur les données du texte à travers le jeu des hypothèses et à rapprocher certains détails pour arriver à inférer ce qui est implicite et donc à mieux saisir les informations véhiculées par le texte (*Mettez en rapport l'aspect physique et les intentions réelles du « k ». Que constatez-vous ?, Comment le narrateur a-t-il réussi à nous dissimuler les vraies motivations et la vraie nature du « k » tout au long du récit ? Quelle importance revêt « la perle » pour Stefano ?, etc.*). Reste que l'incidence que peut avoir réellement ce genre de questions sur l'amélioration des compétences des élèves est encore à déterminer et certains en arrivent à penser et à dire que ces questions et le feed-back qui s'ensuit à propos de l'exactitude ou non des réponses apportées par les apprenants, ne peuvent rendre la lecture signifiante et entière et c'est pourquoi « *on est de plus en plus conscient que l'enseignement de la compréhension doit aller plus loin que le simple fait de poser des questions ou de faire répéter les tâches de lecture par les élèves. Il faut ajouter une fonction explicative : l'enseignant doit dire aux élèves pourquoi une réponse n'est pas adéquate et comment on peut utiliser des stratégies pour arriver à des réponses meilleures* », comme dit l'auteur (90 : 27).

2.2. En production écrite

Historiquement, l'« *une des erreurs des anciens modèles de lecture était de considérer la lecture et l'écriture comme des matières séparées et de les enseigner comme s'il n'existait aucun lien entre elles* », comme le notait Giasson (62). De nos jours, cette articulation entre lecture et écriture, née de ce souci de donner du sens aux activités d'écriture mais aussi du désir d'apprendre aux élèves à mieux lire et à mieux écrire, ne peut plus être remise en cause. Les moments d'expression écrite sont des moments qui prolongent la réflexion autour du texte lu et, de ce fait, la rubrique intitulée *Expression écrite* paraît, dans le manuel scolaire de 1^{ère} AS Lettre, nettement articulée aux deux phases précédentes, *observation* et *lecture analytique* et témoigne de ce revirement épistémologique qui trouve sa source dans les réflexions et les débats que certains auteurs ne faisaient qu'entendre timidement, il y a à peine une vingtaine d'années, à l'image de Sylvie Plane qui disait alors qu'« *en lisant, les élèves devraient apprendre à écrire; et par l'écriture, ils devraient mieux entrer dans la lecture* » (1994 : 182).

Les activités d'expression qui confortent dans cette impression sont nombreuses. Ainsi, dans l'exemple suivant, il s'agit de faire le résumé d'un récit, une nouvelle, à partir d'une grille relative au schéma narratif (situation initiale, déroulement des événements, situation finale) que l'élève aurait déjà renseigné durant la phase *lecture analytique* (questionnement précédent). La question est ainsi formulée:

En utilisant la grille, faites le résumé de la nouvelle (p. 184).

Des exercices de ce genre, relatifs aux techniques de compilation, résumés surtout, qui viennent compléter les activités construites autour du texte reviennent souvent dans les manuels scolaires du secondaire. Ceux-ci proviennent du manuel de 1^{ère} AS et ne sont que des exemples pour illustrer le propos : « *En vous aidant de la dernière colonne du tableau, résumez le récit* » (p.156), « *choisissez l'un de ces récits et imaginez une suite et une fin que vous raconterez brièvement* » (p.159), « *Imaginez un chapeau qui introduirait ce récit* » (p. 160) ou encore « *en vous appuyant sur ce que vous avez appris sur la structure d'un récit, vous résumerez le texte suivant* » (p.164) et laissent donc à peine deviner le sort est réservé à ce genre d'activités dans les manuels analysés.

3. De la majoration du capital culturel des élèves

Au secondaire, les exigences ne se limitent pas qu'au développement des capacités à lire et à écrire. Elles touchent bien évidemment à l'aspect culturel aussi. Cependant, si la culture fait partie des préoccupations les plus importantes, sa problématisation, dans le cours de français n'est pas chose aisée surtout si l'on tient compte de cette définition, philosophique à bien des égards, selon laquelle la culture est par définition tout ce qu'une société humaine a, au fil de son existence, ajouté à la nature. Face à une telle conception, on ne voit pas toujours quels contenus culturels faut-il transmettre à ses élèves du secondaire ni même comment les transmettre et sous quelles formes. On ne peut, naturellement, aborder en classe de langue la culture de la langue cible dans toute sa plénitude étant donné que la réalité culturelle d'un pays est par définition variée. La question devient alors une question de choix au sens idéologique du terme surtout. On devine alors le sort réservé, dans le dispositif de formation, à ces supports, choisis, en partie au moins, pour leur apport culturel et on retiendra que, dans les manuels scolaires, le choix de ces textes sur lesquels s'exerce la lecture tient de cette volonté de faire multiplier et varier les rapports à l'écrit. Ainsi, rien que pour le deuxième chapitre du troisième projet du manuel scolaire de 1^{ère} AS Lettre, pas moins de dix-sept textes sont inscrits à l'ordre du jour : cinq pour la première séquence: Le K de D. Buzzati (p. 153-154), Le joueur de flûte de Hamelin de P. Mérimée (p. 158) Le jeune conteur de D. Pennac (p.158), un extrait de la revue I Had a dream du 29/4/1988 (p.159), Happé par un poulpe de J. Verne (p.160), un extrait d'Un cœur simple, Trois contes de G. Flaubert (p. 164) (évaluation formative), trois pour la deuxième séquence :La clé d'or de Grimm (p.166), L'obsession de Stefano de D. Buzzati (167) et Les tortues de mer de B. Clavel (p. 170), neuf pour la troisième séquence :Le chef de D. Buzzati (p. 171), un extrait de Le vieil homme et lamer d'E. Hemingway (p.173), un extrait de Histoire de ma vie de T. Amrouche, Dans la tempête de P. Loti, un extrait de Les Chouan de Balzac (p.176), Vie de marin de D. Buzzati (p. 178-179), Le loup et l'agneau de De la Fontaine (p. 180), et un autre extrait du Le K de D. Buzzati (p. 183) (évaluation formative), et un dernier extrait de Le rêve d'E. Zola (p. 186) (évaluation certificative), sans compter cinq autres extraits très courts, destinés à d'autres types d'activités : travail sur les étapes du schéma narratif (extraits de P. Dupuis, d'Out-El-Kouloub, de A. Chédid, de M. Dib et d'E. Zola), organisation chronologique du texte (extraits de de R. Frison Roche et de R. Queneau à titre d'exercice). Et si l'on peut admettre facilement que peu de place est accordée aux comportements quotidiens où la communication étrangère s'insère (se saluer, prendre congé, etc.) et que contrairement à ce qu'affirme Beacco (2000 ; 17), les textes présents dans les manuels scolaires ne situent pas forcément, ni géographiquement ni économiquement, le pays où la langue cible est parlée, on ne peut au moins ignorer que suffisamment de place est réservée au rehaussement culturel (majoration du capital culturel)des élèves, ne serait-ce qu'à travers la culture littéraire qu'ils véhiculent visiblement.

Considérant l'âge et le niveau des élèves du secondaire et par respect de la spécificité de l'objet, nous pensons de manière exclusive ici à certains éléments constitutifs de la littérature dont parle Compagnon : l'auteur, le livre, une langue et un référent (1998: 25) surtout. Pour les besoins de la cause, nous ne tiendrons pas compte de l'élément lecteur. Ceux-ci relèvent, à notre sens, des savoirs socio-institutionnels dont il faut tenir compte de manière plus ou moins explicite tant leur importance demeure indéniable. En effet, à l'heure des compétences, nouveau défi pour l'enseignement/apprentissages des langues, il n'est pas dit que la transmission des savoirs doit complètement disparaître. Les savoirs sur les textes (titre, auteur, époque, genre, etc.) sont d'abord et avant tout des savoirs déclaratifs et restent, en gros, une affaire de transmission et de mémorisation. C'est du moins ce que pensent Collès, Dufays et Maeder lorsqu'ils disent que « *pour favoriser l'appropriation par tous les élèves des grands auteurs et des grands textes, rien de tel que la transmission magistrale et qu'un apprentissage fondé sur la mémorisation de savoirs déclaratifs* » (2003 : 58) et pour qui « *L'idée dominante est que ces savoirs constituent eux-mêmes une nourriture intellectuelle susceptible d'être exploitée (...) dans des contextes multiples (...)* » (Ibidem).

La lecture des textes littéraires, en tant que pratique culturelle, gagnerait donc à être articulée à ces éléments, déclinés de manière plus ou moins explicite, dans les manuels scolaires sous formes d'objectifs à atteindre. Ainsi de la question des noms d'auteurs et des titres des textes dont le nombre et l'origine trahit une tendance nette à enrichir le répertoire des élèves pour qui connaître un nom d'auteur étranger ou le titre d'une œuvre revient nécessairement à jeter les premiers ponts avec une culture autre, et souvent, une époque autre, une génération autre, une autre manière de penser tout à fait différente de la sienne, etc. et est aussi souvent l'occasion, pour eux, de faire leurs premiers choix d'auteurs à découvrir et de textes à parcourir, dans le cadre de l'élaboration et de la mise en perspective de leurs projets personnels de lecture. Ainsi aussi de la langue, de ses subtilités et de ses finesses, de sa spécificité comme moyen de communication à part mais aussi de la charge culturelle dont ses mots sont nantis et qui constituent, eux aussi des objectifs de première importance. (C'est confus et le mot aussi est employé trois fois dans la même phrase) Ainsi enfin de l'univers fictionnel « *qui se réfère à lui-même et qui fait du texte littéraire le réceptacle d'idées, de stéréotype, de mythes, de modes de vie, etc.* » (Bouache, 2016) et que l'élève est appelé à découvrir.

CONCLUSION

On connaît aujourd'hui la place accordée au texte littéraire dans l'enseignement du FLE, au secondaire, et on sait, suite à l'analyse des contenus de trois manuels scolaires, que les objectifs qui lui sont assignés dépassent largement le seul souhait d'en faire un support permettant la découverte de la culture cible. Les difficultés d'apprentissage que rencontrent les élèves en FLE, dues en partie au moins, à des difficultés de lecture, de compréhension et d'expression écrite font de cet objet d'étude un moyen efficace pour accroître l'efficacité de l'école, en matière de construction des apprentissages fondamentaux (lecture, écriture) mais aussi de rehaussement culturel des élèves, pour assurer une meilleure maîtrise de la langue. Il reste, cependant, à avouer que cette réflexion autour de ces quelques objectifs n'épuise en rien la question des impartiaux en matière de lecture des textes littéraires, pour ces classes du secondaire, quand bien même elle nous aurait permis de mieux comprendre ce sursaut de réalisme qui nous indique le sens de la marche dans lequel l'école Algérienne se voit engager aujourd'hui.

BIBLIOGRAPHIE

- Bouache, N. (2016). « Du texte littéraire et de son utilité en classe de langue », DIDACTIQUES « littérature et enseignement/apprentissage de la langue : des relations au gré des évolutions historiques et des représentations méthodologiques » N°9 Janvier-Juin 2016, [<http://www.univ-medea.dz/ldlt/enligne.html>], pp.123-150
- Charmeux, E. (1998). Apprendre à lire. Echec à l'échec. Milan
- Collès, L., Dufays, J-L., et Maeder, C. (2003). Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Dufays, J-L. et Gemenne, L. (1995). « De l'analyse textuelle à l'appropriation personnelle des textes », *Le français aujourd'hui* n° 112, p. 72-79
- Dufays, J-L. et Gemenne, L. et Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories pour la classe*. Bruxelles: De Boeck (2^{ème} édition).
- Dumortier, J-L. (2001). *Lire le récit de fiction. Pour étayer un apprentissage: théorie et pratique*. Bruxelles: de Boeck.
- Fourtanier, M-J et Langlade, G. (2000). *Enseigner la littérature. Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français IUFM Midi-Pyrénées*. Toulouse: Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées.
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Bruxelles : De Boeck – Wesmaels.a.
- Giasson, J. (2003). La lecture, de la théorie à la pratique, 2^{ème} édition, Montréal : Gaëtan Morin
- Legros, G. (2000). « *Quelle littérature enseigner ?* » in Fourtanier, M-J et Langlade, G. (2000). *Enseigner la littérature. Actes du colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français IUFM Midi-Pyrénées*. Toulouse: Delagrave Édition et CRDP Midi-Pyrénées.
- Reuter, Y. (1996). « *Eléments de réflexion sur la place et les fonctions de la littérature dans la didactique du français à l'école primaire* » in *Repères* n° 13/96
- Viala, A. (2009). *La culture littéraire*. Louvain : PUF.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la culture littéraire*. Rennes : PUR.

Documents pédagogiques :

- Djilali, K., Boulouf, A. et Lefsih, A. (2005/2006). *Français 1 Première année secondaire Lettres*. Alger : ONPS.
- Document d'accompagnement du programme de 1^{ère} année secondaire (version électronique).
- Zegrar, B., Boumous, A. et Betouaf, R. (2006/2007). *Français 2 Deuxième année secondaire*. Alger : ONPS.
- Zegrar, B., Boumous, A. et Betouaf, R. (2008/2009). *Français 3 Troisième année secondaire*. Alger : ONPS.