

Pourquoi Privilégier Approche Générique des Œuvres Policières en Classe de FLE

Why Privileging Generic Approach to Detective Stories in FLE Classes

Dellalou Naouël

Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed- Algérie

dellalounawel@yahoo.fr

To cite this paper:

Dellalou, N. (2016). Pourquoi Privilégier Approche Générique des Œuvres Policières en Classe de FLE. *Revue Traduction et Langues* 15(1), 188-200.

Abstract: *This article is the result of an involved research, carried out during our doctoral research related to the issue of writing and which falls within the framework of didactics of the literary text. A research which aimed to propose it in Algerian colleges (whose teaching-learning of French as a foreign language responds exclusively to a textual typology) a new approach in the teaching-learning of French as a foreign language in general, and of writing specifically. It is a question of projecting our views 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 among Algerian middle school pupils, we have opted for the introduction of literature by genres in FLE classes, and mainly, the reading of the complete literary work. Knowing that going to complete works is one of the objectives of middle school education in Algeria, where the learner is invited to move from school reading to social reading.*

This article is then to plan for a new dialectic reading-writing with a generic approach which favors literary works in FFL classes. To do so, the romance genre object of our proposal in this article is the detective novel.

Keys words: *Generic approach, writing-reading dialectics, detective stories.*

Résumé : *Il s'agit dans cet article 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 dans le présent travail de recherche est le roman policier.*

Mots clés : *genre policier- approche générique- dialectique lecture-écriture, le roman policier.*

1. Introduction

Les réformes que l'enseignement du français en Algérie a subies depuis les années quatre-vingt-dix, a révélé l'importance de la variété : d'une part, celle des situations communicationnelles, et d'autre part, la variété des stratégies employées pour favoriser la production orale et écrite des apprenants. Cependant, et même si une importante remise en question des approches mises en place s'est imposée, les textes proposés par les

Corresponding author : Dellalou Naouël

manuels scolaires ou par les enseignants dans l'enseignement-apprentissage du français écrit au collège, répondent souvent à une typologie textuelle bien définie. Même si on reconnaît aujourd'hui à cette dernière des limites, dans la mesure où elle ne rend pas vraiment compte, d'une manière suffisamment fine, de l'hétérogénéité textuelle.

Le présent article est l'aboutissement d'une recherche impliquée, menée lors de notre recherche doctorale, qui porte sur la problématique de l'écrit et qui s'inscrit dans le cadre de la didactique du texte littéraire. Une recherche qui a 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-apprentissage 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. Sachant qu'aller vers des œuvres complètes, est un des objectifs de l'enseignement moyen en Algérie, où l'apprenant est convié à passer d'une lecture scolaire à une lecture sociale :

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. La découverte de la lecture doit se faire à partir d'ouvrages attrayants, à la portée de tous les élèves et préalablement lus et appréciés par le professeur lui-même. Ce dernier pourra réserver une séance pour la présentation d'ouvrages : maisons d'éditions, collections, genres de romans, couvertures, résumés en quatrième page de couverture... (Guide de l'enseignant, 2006 : p-p-119-120)

Il va de soi que l'on suggère à l'enseignant non seulement d'orienter, dès la première année du collège, les apprenants vers des lectures sociales, mais également de travailler des œuvres complètes. L'enjeu essentiel pour notre projet didactique est de favoriser les interactions lecture-écriture en privilégiant une entrée générique des œuvres littéraires en classe de FLE. Un enjeu qui permettrait aux apprenants du FLE de développer des compétences dans l'apprentissage de l'activité rédactionnelle. Par ailleurs, de simples catégories de hiérarchisation, les genres deviennent :

[...] des outils pour agir dans des situations langagières ; leurs potentialités développementales s'actualisent et s'approprient [...] le genre fixe des significations sociales complexes concernant les activités d'apprentissages langagières. Il oriente la réalisation de l'action langagière, tant du point de vue des contenus, qui lui sont afférents et qui sont dicibles par lui, que du point de vue de la structure communicationnelle et des configurations d'unités linguistiques auxquelles il donne lieu (sa textualisation). Le genre apporte aussi un éclairage nouveau sur l'objet enseigné, il conduit l'enseignant à modifier sa façon de se représenter la production textuelle et son enseignement-apprentissage. Quand il devient outil d'apprentissage, il permet à l'élève qui le pratique d'avoir accès à certaines de ses significations et, s'il les intériorise, d'accroître ses capacités langagières. (DOLZ. J. & GAGNON. R. 2008 : p-p. 185-186)

Pour ce faire, le genre romanesque objet de notre proposition est le roman policier. Trois constats ont joué dans notre détermination à réaliser cette recherche :

- A côté de textes de littérature de jeunesse, de vulgarisation scientifique, on retrouve souvent des textes appartenant au Panthéon scolaire dont les auteurs font honneur à notre patrimoine culturel et demeurent des classiques incontournables. Cependant, de très récents auteurs algériens de renommée internationale, tels que Yasmina Khadra, n'ont pas eu encore la chance de faire partie de ce Panthéon. C'est pourquoi, nous avons voulu exploiter cette littérature maghrébine contemporaine¹ d'expression française et la mettre au service de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en général et de la production écrite en particulier car « Ne revient-il pas à l'école de concilier tradition et innovation littéraires en donnant à lire et à mettre en correspondance les œuvres appartenant au Panthéon scolaire et celles de production récente afin de percevoir toute les richesses des unes et des autres ?² » (AHR. Sylviane, 2006 : p.177)
- Les textes proposés aux collégiens sont classés et catégorisés en « types » : des textes de type narratif, descriptif, explicatif injonctif ou argumentatif, mais jamais en « genre », même si ce dernier existe déjà dans les manuels avec par exemple le conte et la BD, mais il n'est guère exploité comme tel : Car 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'hypothèse,

¹ Une petite précision concernant le concept « contemporain » : nous nous situons dans une optique qui oscille entre Jean-Michel Espitalier qui propose des définitions très précises et plus sensibles comme une forme de risque, de tension, de circulation et également celle proposée par Anne-Marie Mercier-Faivre pour qui le contemporain est ce qui nous regarde et ce que l'on regarde.

² Sylviane AHR. *L'Enseignement de la littérature au collège*. Ed. L'Harmattan, février 2006, p.177.

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. Ce qui nous amène au troisième constat :

- 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. L'apprenant croit qu'il fait de la littérature en répondant à des questions qui accompagnent le texte, alors qu'en vérité, il s'efforce de retrouver les intentions du producteur du questionnaire, et à la fin, il tente de répondre à une consigne en imitant le texte support, lu préalablement en séance de compréhension.

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

Dès lors, il nous semble fructueux de s'interroger sur les limites d'une approche typologique dans les pratiques scolaires d'une part, et sur les apports d'une entrée générique d'autre part. Comment peut-on investir le « genre », catégorie de hiérarchisation, dans l'enseignement-apprentissage du FLE en général et dans la production écrite en particulier ? Comment favoriser l'acquisition de l'écrit à partir de la notion de genre ? Quelles stratégies et quel dispositif mettre en place pour le développement des compétences rédactionnelles des collégiens ? Et quel genre littéraire peut-il favoriser ces apprentissages ?

2. Optique Interactionniste et Genre Littéraire

Le point de départ de notre recherche reposait 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 en tant que genre textuel. Ainsi, nous pensons qu'orienter les activités et les stratégies de lecture et d'écriture dans une optique interactionniste, ne peut se faire par le biais d'une approche purement typologique ; seul le genre oriente non seulement les activités et les stratégies de lecture et d'écriture de l'apprenant mais également peut construire des compétences en lecture qui sont facilement transférables en compétences d'écriture. De plus, le genre fournit un cadre très pertinent pour proposer aux apprenants du FLE de s'exercer, d'une manière moins frustrante, à l'acte d'écrire. Par ailleurs, en introduisant la littérature en général et la lecture d'œuvre intégrale en classe de FLE, on introduit explicitement une « communication littéraire ».

K. Canvat nous rappelle que cette dernière est fondée sur une dissymétrie entre les positions du récepteur/lecteur et de l'émetteur/scripteur ; la communication littéraire est

« sans doute la plus improbable » des communications. Cela dit, selon Canvat, grâce aux genres littéraires, on arrive à diminuer la densité de cette dissymétrie en établissant d'ores et déjà un pacte de lecture avec les apprenants qui permet de contrôler le décodage du texte. Ce pacte est établi par des « instructions génériques » qui mettent le texte en relation avec un schème contextuel générique qui, à son tour, permet à l'apprenant de reconnaître, d'identifier et de faciliter la compréhension du texte en lui donnant une forme et du sens. Ceci-dit, pour ce faire, il faudrait un cadrage générique.

3. Cadrage Générique

Le cadrage générique se constitue à partir d'indices présents déjà à la périphérie du texte. Ces indices permettent de dégager des informations et d'émettre des hypothèses, c'est ce que l'on appelle : le paratexte. Il s'agit des titres, des collections, des illustrations de première de couverture, des résumés de quatrième de couverture... Ces indices sont d'une importance majeure quant à la construction d'un premier sens chez l'apprenant.

Comme les « mauvais genres » (le policier entre autres) sont considérés comme des productions de masse avec un paratexte bien plus visible que d'autres, leur cadrage générique saura accrocher et attirer l'attention d'un apprenant du FLE et sera également plus facile à appréhender d'où la mise en place de stéréotypes génériques qui se trouvent être importants dans l'enseignement apprentissage de la littérature. Ce qui constitue déjà une caractéristique importante au genre policier :

Relevant d'une esthétique de l'identité, les genres paralittéraires présentent, de ce point de vue, un intérêt tout particulier. Leur paratexte est souvent très visible et leurs structures sont très contraintes (intrigue fortement nouée, code herméneutique envahissant, action dilatoire, focalisation sur le héros, happy end) : le nouveau est, en fait semblable, apportant au lecteur le plaisir de la conformité, de la répétition. (Canvat.K.1999.p-p :131-132)

Une autre dimension est prise en compte dans le contrat générique de la lecture d'un texte : le personnage. Chaque genre est reconnaissable à partir de certaines « figures génériques », d'un certain « personnel spécifique », tout simplement de certains types de personnages. En effet, les personnages renvoient aux genres. Leur rôle est de rattacher le texte lu à un genre afin de faciliter sa lecture. Par exemple les figures génériques du genre policier sont généralement : la victime, l'enquêteur, les suspects, le coupable et les témoins.

Aussi, la dimension anthroponymique (onomastique) des personnages rattache, comme est le cas pour le polar, le texte à son genre. Par ailleurs, les incipits, le repérage de scènes, le rôle du topic et le métatexte, font que le cadrage générique est une opération complexe (qui ne s'arrête pas qu'à l'identification du titre et de l'auteur) mais pas compliquée, aidant l'apprenant à construire non seulement du sens mais à mettre le texte, à partir du schème contextuel générique établi, en relation avec d'autres textes. Ce qui favorise implicitement chez l'apprenant ce que nomme Genette la « transtextualité, c'est-à-dire tout ce qui met le texte en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes » (Genette. G. 1979, p.87) ou tout simplement l'intertextualité générique ; opération par laquelle l'apprenant construit son propre réseau.

De surcroît, le travail sur les genres littéraires favorise la construction de l'encyclopédie générique chez les apprenants du FLE, car :

en situation scolaire, les problèmes que rencontrent les apprenants à la lecture des textes littéraires proviennent précisément des difficultés qu'ils éprouvent à mobiliser leur encyclopédie générique, soit parce qu'ils n'en ont pas (la norme générique n'est pas construite), ou qu'elle est lacunaire, soit parce que leurs normes génériques spontanées ne sont pas les normes savantes construites par le discours scolaire (lequel s'appuie sur le discours critique/théorique), soit encore parce qu'ils ne transfèrent pas ces normes génériques, les textes lus en classe étant trop loin de leur habitus lectural . (Canvat.K.1999, p.133)

En effet, la norme générique chez les apprenants du FLE n'est pas du tout construite. Comment faire allusion à une mobilisation d'encyclopédie générique, alors que la notion de genre n'est pas présente en classe de FLE ? Comment ose-t-on parler d'encyclopédie générique chez des apprenants dont la majorité visite rarement la bibliothèque du collège (d'autres ignorent même son existence) ?

Bien que cela soit regrettable, on ne peut ignorer la vérité : une grande majorité d'apprenants ne lisent plus, surtout, avec l'installation récemment de salles pour le net au sein des collèges algériens. Aussi, l'enseignant du français a sa part de responsabilité ; dans la mesure où il invite rarement ses élèves à de réelles pratiques de lecture. Il avance, d'une part, comme prétexte, la lourde charge de l'apprenant résultant de la réforme, et d'autre part, l'incapacité des collégiens à lire en français toute une œuvre intégrale. Un flux de représentations plutôt négatif, fait qu'on sous-estime souvent les capacités des apprenants du FLE à rédiger ou à lire des textes longs.

Conséquemment, l'enseignant du FLE fait fi du pragmatisme que l'enseignement d'une langue peut susciter et ne considère nullement l'apprenant comme un « partenaire » des savoirs qu'il dispense. Un partenaire à qui on doit procurer une certaine assurance, en lui donnant un rôle et en le faisant participer à son propre apprentissage. L'enseignant doit l'estimer et le considérer dans ces propres actes, et surtout de lui permettre d'interagir avec lui en l'intégrant dans son processus d'enseignement de manière à l'amener à produire spontanément (oralement ou par écrit). C'est pourquoi, le choix des textes est souvent aléatoire.

Notons que pour ce qui est des choix des textes, Canvat a fait quelques propositions programmatiques sur la question ; il suggère quatre types de textes :

- Les textes « simples » génériquement : dont la structure générique est évidente et simple (le conte, la fable, etc.), ou dont la structure générique est fermée (textes relevant de la diffusion élargie) ;
- Les textes « difficiles » génériquement : dont l'identité générique est subvertie (romans, nouvelles, etc.)
- Les textes « classiques » prototypiques d'un genre.
- Les textes « indécidables » génériquement : qui peuvent se révéler réalistes et/ou fantastiques ou réalistes et/ou policiers, etc. c'est le cas de ce qu'on appelle les « mauvais genres ».

Néanmoins, Canvat préfère la dernière catégorie. Il précise que « Ces textes sont sans doute les plus intéressants parce qu'ils permettent le passage au méta-cognitif par la comparaison, la confrontation et la discussion des hypothèses de lecture et qu'ils mettent les apprenants en situation de résolution de problème³ ».

En somme, le genre en général et les « mauvais genres » en particulier, ressembleraient à un « réservoir » qui permet à l'apprenant d'articuler tous ses apprentissages en pratiques de lecture littéraire à des pratiques d'écriture. Ce qui crée une corrélation lecture-écriture. Le genre devient un : « réservoir de possible 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. K. 1998 : p-p.273-274)

En somme, les avantages d'une entrée générique qui favorisent l'enseignement-apprentissage de l'écrit en classe de FLE sont multiples (Joaquim DOLZ et Roxane GAGNON 2008), elle présente :

- Une diversité et une hétérogénéité textuelle regroupée qui facilite le déploiement de contenus d'enseignement ; le travail de regroupement met l'accent sur les caractéristiques communes des genres ; il permet d'aider à mettre en évidence les particularités d'un genre au sein d'une rubrique de genres regroupés (ex. le travail sur les caractéristiques communes des textes narratifs aidera à mettre en évidence les particularités du roman noir : par exemple, le schéma triparti relatif aux textes narratifs qui comprend les trois situations d'un récit ne correspond pas au schéma quinaire du policier) ; donc le travail sur l'hétérogénéité suppose l'adoption d'une perspective comparative et différentielle, orientée sur les apprentissages spécifiques pour chaque genre.
- En articulant des pratiques sociales de référence, le genre remplit une fonction communicationnelle ; il aide à envisager l'écriture comme un acte de communication et permet de prendre en compte la singularité des productions écrites des apprenants.

En effet, nous pensons que le développement d'une compétence générique est déterminant, voire primordial pour le développement d'une compétence interactive du lire-écrire. Dans la mesure où le travail sur le genre favorise un certains nombres 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 par rapport à des critères construits en lecture ;

³ Canvat. K. op-cit, p.134.

- 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.K.1998 : 276)

Dans ce cas là, la notion de genre joue un rôle nodal dans la corrélation lecture-écriture. Quant 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'hétérogénéité⁴ 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.

4. Le Policier : Un Genre Particulier à Etudier en Classe de FLE

Notre choix porte sur les genres (para)littéraires, plus précisément sur le roman policier car, pour revenir à notre deuxième hypothèse, le genre policier représente un enjeu didactique majeur dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite. D'un abord facile, le genre policier, comme entrée générique, se prête bien à une lecture ludique, motivante et interprétative stimulant des interactions entre le lire, le dire et l'écrire. Facilitateur de tâches scripturales, il permet d'aider ces apprenants en difficultés à prendre conscience de ce qui gêne leur apprentissage, à mieux le surmonter et arriver à le gérer. En développant cette autonomie, « l'apprenant-scripteur sur commande » s'exercerait à une écriture littéraire où il aurait une posture d'auteur-amateur-émetteur qui s'adresserait à un lecteur-récepteur.

Pour des genres qui se sont longtemps retrouvés en bas de l'échelle de la légitimité culturelle (alors que paradoxalement ils sont les plus lus socialement), en didactique du texte littéraire, ils deviennent des outils d'aide pour un apprenant du FLE, dans l'amélioration de ses compétences lectorales et scripturales. Le genre policier représente le « livre idéal » pour un apprenant du FLE, de par :

- Une stéréotypie facile à repérer ;
- La prise en considération de sa culture ;
- La typographie aérée ;
- Le vocabulaire familier ;
- L'implication du lecteur ;
- La brièveté ;

⁴ J. Crinon remet en cause la notion de genre et son hétérogénéité, et lui refuse d'être considérée comme une entité à partir de laquelle on puisse produire. Dans son article *L'écriture littéraire et les genres* (2006), il nous fait remarquer que les genres n'ont d'existence que par rapport à des ressemblances ; à certains critères émanant de certains textes tout en permettant de les catégoriser : critères formels (superstructure particulière, présence de certaines formules...) ; thématiques ; pragmatique (la visée du texte). Alors que ces mêmes critères sont hétérogènes, renouvelables et propres à chaque époque ; ce qui confère aux genres une certaine mobilité : les genres sont mobiles. C'est pourquoi, selon Crinon, la connaissance des caractéristiques formelles d'un genre, n'aide pas réellement les apprenants à écrire.

- Des personnages typiques « limités » d'un point de vue descriptif, avec un lien très fort entre physique et psychique... ;
- Une causalité non justifiée : prédominance du hasard et la coïncidence ;
- Des procédés rhétoriques et stylistiques tel qu'une onomastique explicite et locale,
- Les interventions du narrateur : il intervient pour expliquer l'histoire, la résumer, rappeler des renseignements, annoncer la suite ou même informer sur les connaissances du monde qu'il utilise avec des formes textuelles variées dans lesquelles on peut retrouver différents types textuels. Si bien que le genre policier donne plus de sens à l'apprentissage typologique d'un apprenant du FLE.

En fait, le genre policier a cette perméabilité à s'adapter à toute situation d'apprentissage. Une parfaite analyse de la structure narrative et des caractéristiques du genre policier contribuent au développement de différentes compétences chez l'apprenant du FLE, de même qu'elle l'initie à la lecture littéraire et qu'elle varie ses pratiques en classe :

Reconnaître et se servir des paralittératures c'est donc, pour nous, théoriquement, ne pas se priver de paramètres indispensables à la connaissance des objets étudiés tout en ne justifiant pas des préjugés sans aucune validité- en l'état actuel de nos connaissances- et pédagogiquement multiplier les stratégies indispensables au développement des compétences des élèves. (Reuter.Y.1986 : 19)

5. Dispositif Méthodologique

Méthodologiquement, le cadre empirique de notre recherche comprenait deux volets. Nous avons opté, dans un premier temps, pour une petite enquête extensive qui s'est présentée sous forme de questionnaire afin d'approcher les goûts des apprenants, leurs pratiques, leurs représentations en matière de lecture et d'écriture et leur système de valeur. Le deuxième moment de cette partie était consacré à l'expérimentation didactique dont l'enjeu fondamental était, d'amener les collégiens de troisième année à adopter une posture d'auteur en rédigeant de petites histoires policières suite à la lecture de *Morituri* de Yasmina Khadra, tout en favorisant les interactions lecture-écriture.

Comme notre projet de recherche inscrit le français langue étrangère dans une dynamique du changement, aborder des œuvres intégrales d'expression française au niveau du collège et lire le roman dans son intégralité afin de produire par la suite, étaient un défi que nous nous sommes lancé. Par ailleurs, pour relever ce défi, il fallait mettre en place des séquences bien graduées : penser à une progression chronologique et logique. Et comme l'élément essentiel dans la construction d'une progression est la séquence qui, aujourd'hui dans la didactique du texte littéraire est « liée à une démarche, celle par laquelle le professeur rationalise et organise son enseignement en le découpant en unités distinctes. Produit de cette activité de segmentation et de programmation, la séquence renvoie, dans les faits, à des conceptions et à des pratiques didactiques hétérogènes. » (J. Biard - F. Denis.1993 :35), 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 3AM (CE) en réalisant des séquences dans lesquelles il était possible de varier les moments d'écriture durant les moments de lecture. Et dans un second temps, nous avons amené les apprenants de deuxième année (CC) 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.

A dessein d'introduire efficacement la notion de genre textuel, et pour la didactisation du polar *Morituri*, on avait besoin d'un PC (projet contrôle) et d'un PE (projet expérimental) au sein de la CE (classe expérimentale) ; 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 (annexe 1). Par conséquent, nous avons continué à dispenser les cours habituels, en respectant les recommandations du curriculum, 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 de textes explicatifs.

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. Toujours est-il que, arrivés à la fin du projet, les apprenants ont remis leurs travaux : uniquement 5 apprenants sur 36 (soit un pourcentage de 13.88%), ont réussi à produire des légendes accompagnées d'explication scientifique.

Quant au PE, et relativement à notre hypothèse de départ, nous avons introduit des activités visant l'interaction entre le lire et l'écrire (annexe 2). Pour ce faire, nous avons proposé aux apprenants de la CE 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. Dans la mesure où le PC propose 3 productions écrites et le PE en propose 9.

Cependant, comme le travail sur le genre suppose la lecture de plusieurs titres et non pas un seul ; et comme le public visé comprend 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 contenté, 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 tous les écrits intermédiaires auxquels l'apprenant s'est exercé, constituaient des outils d'aide dans l'écriture de son produit final. Sur les 36 élèves, 16 apprenants (soit 44.44%) ont réalisé leurs produits finals en rédigeant des récits policiers aussi riches que distincts. Ce qui nous a encouragé à prolonger l'expérimentation avec l'activité de lecture suivie et dirigée (lecture récréative), en proposant à une classe de deuxième (Classe Contrôle) qui comptait 28 apprenants, 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, 7 séances ont été programmées, dans lesquelles on s'est intéressé 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, progressivement tout au long de leur lecture, 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.

Suite à l'analyse des résultats obtenus⁵ nous avons pris conscience, autant que chercheur⁶, que la notion de genre en général et le genre policier en particulier, favorise la dialectique lecture-écriture. Cette même corrélation facilite l'apprentissage du français écrit chez les apprenants du FLE à travers la lecture d'œuvres complètes. Qu'il s'agisse de s'exercer à une écriture littéraire en développant une posture d'auteurs-amateurs, ou de résumer simplement un texte long, grâce au genre policier, les apprenants du FLE ont réussi de s'investir dans leurs propres apprentissages et de les assumer.

6. Conclusion

Bien qu'on ait longtemps considéré les apprenants du FLE comme des apprenants incapables de mettre en œuvre des lectures interprétatives, de lire des œuvres intégrales, d'adopter une posture d'auteur ou de créer, et même si Crinon, refuse de considérer la notion de genre textuel comme une entité à partir de laquelle on puisse produire. De même qu'il considère les genres comme des catégories mobiles et hétérogènes, il n'en demeure pas moins que cette mobilité et cette hétérogénéité constituent un avantage pour un apprenant du FLE. Ce qu'il y a lieu de retenir de ce que nous venons d'exposer plus haut est qu'une entrée par les genres en classe de FLE peut susciter une dynamique telle que les apprenants pourraient adopter une posture d'auteur.

Simplement, il est primordial de modifier les représentations du groupe de pairs pour non seulement nouer une relation artistique entre l'apprenant-auteur et le récepteur de son texte, mais surtout pour :

- Prendre en compte la singularité des productions écrites des apprenants,
- Leurs accidents sémantiques,
- Leurs tentatives de créations littéraires,
- Aider l'apprenant du FLE à trouver sa propre « poétique ».

Références

- [1] BIARD J. DENIS F. (1993). *Didactique du Texte Littéraire*, éd. Nathan, Paris.
- [2] CANVAT. K. & DUFAYS. J-L (1994). Scènes de Genres : Lectures-duels, *Pratiques n°81*. 73-87.
- [3] 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.
- [4] CANVAT.K. (1998). *La Notion de Genre à l'Articulation de la Lecture et de l'Écriture*. Coll. Exploration. Peter Lang.
- [5] 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, (éds). Presses Universitaires de Namur, 9-26.
- [6] CRINON J. (2006). L'Écriture Littéraire et les Genres, *Le Français Aujourd'hui*.
- [7] DE PIETRO, J.-F. & DOLZ, J. (1997). L'Oral comme Texte : Comment Construire un Objet Enseignable ? *Éducation et Recherches*, 19/3, 335-359.

⁵ Cf. Notre thèse de doctorat : Le genre policier comme enjeu didactique dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite. Université Oran2, Mars 2016.

⁶ Car autant qu'enseignante et grâce au défi qu'à relever ces apprenants, ils nous ont, à leur tour, appris qu'il ne fallait pas les sous-estimer dans leur apprentissage.

- [8] DE PIETRO, J.-F. & SCHNEUWLY, B. (2003). Le Modèle Didactique du Genre : Un Concept de l'Ingénierie Didactique, *Les Cahiers Théodile*, n°3, 27-52.
- [9] DOLZ, J. et GAGNON R. (2008). Le Genre du Texte, un Outil Didactique pour Développer le Langage Oral et Ecrit, *Pratiques* n°137/138, 179-198
- [10] DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un Enseignement de l'Oral ; Initiation aux Genres Formels à l'Ecole*. Paris : ESF éditeur
- [11] FONDANECHÉ D. (2005). (Préf. Pierre Brunel), *Paralittératures*, Paris, Vuibert.
- [12] FONDANECHÉ D. (2000). *Le Roman Policier*. Ellipses. Coll. Thèmes et études.
- [13] GENETTE, G. 1979. Introduction à l'Architexte, Paris, Seuil, coll. « Poétique ». p.87
- [14] GION Marie-Luce et SLAMA Pierrette. (1997). *Lire et Ecrire avec le Roman Policier*, CRDP Académie de Créteil
- [15] HALTE. J.F. (1982). Apprendre autrement à l'Ecole, in *Pratiques* n°36, 5-23.
- [16] 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
- [17] KHADRA, Y. [1997]. *Morituri*. Paris, Gallimard, coll. Folio policier, 1999.
- [18] 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, 217-234.
- [19] PLOQUIN F. (1993). L'écrit à contre-pied, *Le français dans le monde- Diagonales-CIEP-Belc*.
- [20] REUTER. Y. (2001). *Le roman policier*, Nathan Université, Paris.
- [21] REUTER. Y. (1999). L'enseignement-apprentissage de la littérature en question. *Enjeux*, n° 43-44, Namur. Pages 191-203.
- [22] REUTER Y. (dir.). (1998). Les interactions lecture-écriture. *Actes du colloque Théodile-Crel* (Lille, nov. 1993). Berne : Peter Lang.
- [23] REUTER. Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris ESF.
- [24] REUTER Y. (1986). Les paralittératures : problèmes théoriques et pédagogiques. *Pratiques* n°50. 3-21
- [25] TAUVERON Catherine et SEVE Pierre (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*, Paris, Hatier Pédagogie.
- [26] TAUVERON C. dir. (2002), *Lire la littérature à l'école : pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique (de la GS au CM2)*, Paris, Hatier.
- [27] VERNET C. (1995). La littérature policière de jeunesse : caractéristiques des genres et propositions didactiques, dans *La littérature de jeunesse au collège*, *Pratiques* n°88. pp.81-122.
- [28] Bulletin Officiel de l'Education Nationale. N° 08-04 du 23 janvier 2008, *numéro spécial*, février 2008.
- [29] Guide de l'enseignant (2006). *Plaisir d'apprendre le français*, première année de l'enseignement moyen. ENAG Editions.
- [30] Programmes 3^{ème} Année moyenne, *Langue arabe, langue amazighe, l'éducation islamique, langue française, langue anglaise*, juillet 2004.
- [31] Document d'accompagnement des programmes de troisième année, juillet 2004.
- [32] Livre du professeur (2011). Français 2^{ème} année, Ministère de l'Education Nationale.
- [33] Livre d français, 3^{ème} année moyenne (2005). Office national des publications scolaires.