

Université Abderrahmane mira de Bejaia

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Mémoire de fin d'étude

En vue de l'obtention du diplôme de master en français

Option : Linguistique et didactique de français langue étrangère

Thème

*Grammaire de texte et genre : étude et enseignement
du genre en classe de français langue étrangère le cas
du genre romanesque en classe de FLE, à travers le
roman d'Aïcha Kassoul le pied de Hanane.*

Réalise par :

M^{elle} : Berbache Ouahiba

Encadre par :

-Melle : Belhocine Mounia

- Melle : Kaci Faiza

Session :

2014-2015

Remerciements

Une chose qu'on devait lui confier en secret mais, qu'on dira maintenant.

Merci à notre dieu de nous avoir armés de patience, de courage, et de santé cette année

Nous tenons, à exprimer nos remerciements à tous ceux qui m'ont soutenue au long de ce master, en commençant par ma mère, mon père et mes amis, jusqu'à mes collègues de master II : linguistique et didactique de FLE qui 'étaient très patient avec moi pendant la préparation de ce mémoire et qui m'ont aussi beaucoup aidée à faire cette étude.

Je prends cette opportunité à remercier en particulier mes deux encadreurs, M Belhocine et M Kaci, qui m'ont dirigée durant cette période de fin d'étude pour obtenir un master en français

On remercie également le chef de ce master M AMMOUDEN M'hand pour ces informations et ses documentations et ainsi que si conseils.

Enfin, je voudrais remercier tous mes enseignants et tous les professeurs du département de français

Dédicaces

Je remercie dieu le plus puissants de m'avoir donné la santé, le courage et la force nécessaire pour la réalisation de ce modeste travaille que je dédis :

- ❖ A deux être que j'aime le plus au monde, a ceux que je ne pourrai jamais rendre leurs sacrifices et leur amoures très cher père et ma très cher mère qui a su éveiller en moi la volante du travail
- ❖ A mon seul frère Nabil et sœurs : Samiha et Saida.que je souhaite tout le bonheur et la réussite inchallah.
- ❖ A ma très chère sœur Nabila, que je remercie pour tout ce qu'elle ma fait et bien sur son mari Mustapha et sa famille, sans oublier ses enfants Iliade, Aksel et (son prochain Bébé).
- ❖ Ma sœur Sabrina et son mari, sans oublier ses enfants Mohamed Taher, Ilina, et Abed Rahim et leur prochain bébé
- ❖ Ma sœur Zoulikha, son mari et sa famille
- ❖ A ma chère Cherifa. Et ma taous que j'aime beaucoup.
- ❖ A ma tente Dhjohra et son fils Bader.
- ❖ Ma tente saltana, et toute sa famille.
- ❖ A ma tente Zahia, et toute sa famille.
- ❖ A ma tente Hasina, et toute sa famille.
- ❖ A mes oncles : Salem, Alloua
- ❖ A mes oncles .Lakhal et Djamel, et leur familles.
- ❖ A la famille Ait Abbas : Hadja et Hadj et leurs familles.
- ❖ A mes chères copines : Akila, Leila, lamia, Soraya, et Sabrina
- ❖ A ceux qui m'ont soutenu, pensé à moi et aidé, je vous remercier tous.
- ❖ A toutes les personnes qui ma encouragé de loin merci.

Tables des métiers :

Introduction :

I - Présentation du thème recherche	1
I-a La justification du choix de sujet et le domaine de la recherche.....	5
I-b Les objectifs de la recherche	5
I-c La méthodologie de la recherche	6

Partie I : cadre théorique

Chapitre I : La grammaire textuelle

I. La grammaire de texte.....	7
II. Les fondements de la grammaire textuelle	
II- a Cohérence textuelle	10
II- b Les règles de la cohérence textuelle.....	12
II- c les différents outils contribuant à la cohérence textuelle	13
II- d La cohésion	14
II- e La progression thématique	16

Chapitre II : genre et enseignement du genre littéraire en classe de FLE

I. Les genres textuels.....	19
I - a Le genre de discours	21
I- b L'enseignement de genre en classe de FLE	23
II. Les genres littéraires.....	24

II- a	Définition du roman	24
II- b	caractéristique du genre romanesque.....	25
III.	L'importance de la littérature en classe de FLE	
IV.	Les compétences visées dans l'enseignement d'un genre littéraire et en particulier le genre romanesque	37
IV-1)	La compétence communicationnelle.....	38
IV-2)	La compétence linguistique	41
IV-3)	La compétence culturelle	41

Partie II: cadre pratique

I-	Conception et expérimentation de la séquence didactique	
1)	Mise en situation	48
Séance n°1	:l'étude de l'incipit	50
2)	La production initiale	52
Séance n°2	: production initiale	52
3)	Les modules ou ateliers	55
Séance n°3	:l'énonciation	57
Séance n°4	: les étapes du texte narratif.....	60
Séance n°5	: les valeurs de l'imparfait.....	63
Séance n°6	: le portrait	65
Séance n°07	: les étapes de résumer.....	67
4)	La production finale	69
Séance°08	: production finale, le résumer	

Conclusion.....75

Bibliographie

Annexes

Introduction :

Notre thème de recherche s'articule autour de la notion de la grammaire textuelle et genre : particulièrement autour d'étude et enseignement du genre en classe de française langue étrangère tel que roman d'un écrivain.

I- Présentation de thèmes de recherche :

Pendant longtemps, L'enseignement du français langue étrangère dans les écoles se porte uniquement sur la grammaire de la phrase, à partir une simple activité centrant sur la phrase, dans la quelle l'élève est appelé à rédiger des textes variés, l'élève fait alors appel à son savoir grammaticale. Ce dernier n'est pas suffisant pour permettre la confection d'un texte, car écrire un texte ne se réduit pas à un simple assemblage de phrase grammaticale correctes comme la confirmée Beaugrand « *ce qui fait que un texte est un texte, ce n'est pas sa grammaticalités mais sa textualité* »¹. La notion de texte est étroitement liée à la cohérence, ainsi écrire un texte c'est réunir et mettre en application tous les éléments qui contribuent à la réalisation de cette cohérence ; du coup on parlera de la grammaire textuelle.

La grammaire textuelle est une nouvelle approche de la langue qui se développe depuis plusieurs années et qui se propose de prendre en compte un certain nombre de phénomènes :(il s'agit en particulier du fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuelles et des relations anaphoriques),souvent, on ne peut expliquer la présences et la valeurs d'un élément linguistique qu'en étudiant les relations qu'il établit avec d'autres éléments figurant dans les phrases qui précèdent ou qui suivent. C'est dans ce sens que Bronckart explique que cette grammaire s'éloigne d'une grammaire de la phrase pour tenter d'approcher de « *l'activité langagière dans sa globalité* »².

En fait, cette grammaire en vue de clarifier le message pour comprendre le sens du texte dans son ensemble, elle peut aider à apprendre, à mettre en attente la compréhension pour construire des sens plus que décoder simplement un message .c'est l'un des moyen qui permet

¹ Beaugrand. R, *text linguistics through the years* ,text 10(1/2), 1990, p .9-17

² Bronckart, J.-P., *Les sciences du langage: un défi pour l'enseignement*, Paris: UNESCO ; Lausanne: Deluchaux & Niestlè, 1985.

d'entraîner les élèves à passer du décodage, à la compréhension puis à l'interprétation des textes.

Cette démarche présente un grand intérêt en didactique, en liant l'étude de la langue aux textes, pour faciliter les activités faites en classe quelque soit la compréhension ou la production d'un texte. En même temps, elle s'accompagne du souci de faire découvrir les phénomènes au lieu d'imposer magistralement des notions grammaticales. La grammaire textuelle pénètre peu à peu l'enseignement à l'école et au collège et apparaît même dans les instructions officielles actuellement en vigueur, Cette grammaire est conçue uniquement à partir de textes (oraux ou écrit) authentiques, dont la référence est donnée car elle a comme objectif ultime de conduire à manier la langue dans des textes.

L'idée que la grammaire textuelle a pour tâche d'écrire les liens entre phrases ou énoncés en termes de prévisibilité d'interprétation d'un texte qui permet de construire un texte cohérent. Selon Olivier Soutet définit la grammaire textuelle comme :

« L'ensemble des règles permettant la prévision d'interprétation des textes et il lui assigne un double objectif : fixer les règles d'interprétation dépendante du contexte linguistique « composante locutoire du texte et fixer les règles d'interprétation liée au contexte énonciatif composante illocutoire du texte »³

On aboutit ainsi à une généralisation de la notion de grammaire de texte, puisqu'il ne s'agit plus seulement- de prendre en compte les phénomènes qui dépassent le cadre de la phrase, mais qu'on envisage aussi d'étudier tout les éléments linguistiques à partir des textes ; c'est à partir de cette conception entendue de la grammaire textuelle que nous nous référerons.

Au point de vue de l'enseignement / l'apprentissage du français langue étrangère constitue à travers des textes de différents genres qui aident les apprenants à développer leur capacité d'observer, et d'interpréter et de construire une cohérence dans leur écriture. C'est dans se

³ Soutet Olivier, *la linguistique*, PUF, 2005, p 306.

sens que Rastier a noté dans son livre, " *sens et textualité*" qui accorde une importance décisive à la notion de genre :

*« Il n'existe pas de texte (ni même d'énoncé) qui puisse être produit par le seul système fonctionnel de la langue (au sens restreint de mise en linguistique). En d'autres termes, la langue n'est jamais le seul système sémiotique à l'œuvre dans une suite linguistique, car d'autres codifications sociales, le genre notamment, est à l'œuvre dans toute communication verbale ».*⁴

Le genre est une forme langagière orale et écrite qui constitue un apprentissage grammaticaux et un enseignement systématique qui nécessite une approche de la didactique du français dans les écoles. Selon S.-G Chartrand confirme que :

*« Un genre est un ensemble de textes oraux et écrits qui possèdent des caractéristiques conventionnelles relativement stables. C'est pourquoi différents exemples d'un même genre peuvent être aisément reconnus par les membres d'une même culture comme appartenant à un genre. »*⁵

L'étude d'un genre textuelle est une occasion de pratique de la langue et des constructions de connaissances explicites sur certains fonctionnements langagière propres au genre travaillé. Cette étude pourrait donc être le lieu privilégié d'une approche intégrée de la grammaire textuelle.

Dans ce contexte, nous travaillons sur la littérature qui suscite une connaissance du fonctionnement de la langue étrangère, elle présente et aide à penser le texte littéraire en termes de langage et pas comme un modèle esthétique ou comme témoin d'une société, elle est un vrai support privilégié de la formation scolaire puisqu'elle ouvre sur toutes les dimensions de l'enseignement. Comme le dit M. Thérien : « *l'œuvre littéraire est un véritable objet didactique à définir dans le sens où c'est à l'institution scolaire et à la*

⁴ Rastier François, *sens et textualisation*, éd, paris hachette, 1989, p 37.

⁵ Chartrand, S-G. (2008). *Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{ère} à la 5^e secondaire*, Québec : les publications Québec français ; Numéro hors série.

noosphère didactique, telle qu'on peut la concevoir à partir des propositions de Y-Chevallard 1985 qu'en incombe la tâche »⁶.

L'enseignement du français langue étrangère constitue un champ de recherche de nombreux sujets en didactique qui portent donc depuis toujours un élément constitutif de l'enseignement de la langue, son association avec la grammaire et donc la littérature devait impliquer l'enseignement de la littérature dès le début de l'apprentissage du FLE. C'est à partir de ce constat, que nous sommes interrogée sur cette notion, proposition de séquence didactique : comment articuler l'étude et l'enseignement de grammaire de texte et genre, en particulier le genre romanesque, en classe de FLE, et son usage en interaction écrite et orale ? Et dans quelle mesure sont-elles enseignées les caractéristiques de ce genre en classe de langue ?

1. Comment la littérature d'écrit' elle ce genre ?
2. De quelle manière l'enseignement du français à l'université prend en charge ces caractéristiques ?
3. Quelles compétences visées par l'enseignant lors de l'enseignement du genre romanesque en classe de FLE ?

Dans cette perspective, nous suggérons que: La compréhension des textes littéraires en classe du FLE, peut motiver l'apprenant à travers la lecture et l'écriture de genre romanesque, on arrive à écrire et à partir de ce dernier, l'apprenant sera capable d'une meilleur compréhension et interprétation d'un texte.

Dans le cadre d'une séquence didactique nous avons choisi de travailler sur l'exploitation pédagogique de la lecture d'une 'œuvre intégrale en cours de français langue étrangère sur un seul genre littéraire qui est le roman d'Aïcha Kassoul (qui contient 158 pages) dans son roman intitulé, *le pied de Hanane*.

⁶ Thérien, M. (1997 a), *De la définition de la littérature et des œuvres à proposer aux jeunes*. In Noel – Gaudreault, M. (dir), *didactique de la littérature*. Bilan et perspectives (P19-31). Québec : Nuit blanche

I- a- La justification du choix de sujet et du domaine de la recherche :

La notion de grammaire textuelle et genre porte essentiellement sur l'enseignement /apprentissage du FLE qui constitue à partir des textes de différents genres, et en particulier des textes littéraires, C'est dans ce sens qu'on peut citer quelques raisons essentiellement qu'ont motivé notre choix :

- L'actualité du thème qui forme un sujet de recherche en didactique de français et son importance dans l'enseignement dans une classe de langues étrangère.
- Nous voulons à travers notre recherche, connaître et comprendre les principales caractéristiques du genre romanesque qui font de lui un excellent support didactique afin de contribuer l'apprenant à développer le plaisir de maîtrise la langue française et comprendre les cultures qu'elle véhicule pour mieux le situer dans la diversité linguistique et culturelle du monde contemporain.

I- b- Les objectifs de la recherche :

Notre thème de recherche tire son importance à partir de son domaine de didactique et littéraire selon la quelle il situe. A travers là s'apparaisse l'importance de notre recherche qui vise des objectifs d'intérêts généraux :

-L'enseignement du français favorise une maîtrise pratique de la langue dans la quelle aide les élèves à se construire comme personne communicatif et de développer ses capacités langagières telle que parler, lire, écrire, et interagir généralement en lien avec l'étude des genres textuelle pour l'élève, le but, est mieux comprendre le monde dans lequel il s'insère et de devenir acteur de cette communauté discursive.

-La lecture d'un roman permet aux élèves de développer leur habilités analytique et leur pensée critique.

-Sensibiliser les élèves à la lecture globale d'un extrait, en vue d'une compréhension générale qui s'attarde sur les idées centrales et non sur les points inaccessibles, nous visons également à amener nos élèves a dépasser les difficultés linguistique et tenter de comprendre

globalement un texte, car nous espérons aussi, à travers la lecture de l'extrait motiver les élèves à faire l'effort d'aller pour suivre la lecture intégrale de l'œuvre.

-Produire une séquence didactique selon laquelle nous donnons aux élèves quelques outils nécessaires pour pouvoir aborder une œuvre romanesque .en effet, les élèves paniquent devant une longue œuvre en langue étrangère, à cause de leurs lacunes lexicales, grammaticales et culturelles qui ne sont pas encore comblées.

I- c- La méthodologie de la recherche :

Notre méthode de recherche se base sur l'observation en classe de la langue, Pour aboutir à la confirmation ou à l'infirmité de nos hypothèses,

Notre travail se divisera en deux parties ; la première est théorique qui se compose de 2 chapitre où nous essayerons de définir la notion de la grammaire de texte et genre et ses approches. Ainsi nous montrons l'enseignement du genre en classe de FLE et en particulier, le genre romanesque suivi l'importance de la littérature dans la classe de langue et enfin, les compétences visées par l'enseignant, la deuxième partie est pratique, elle sera consacrée à la conception de la séquence didactique et l'exploitation pédagogique de l'œuvre de Aicha Kassoul *le pied de Hanane*.

Dans cette partie, nous allons élaborer une séquence didactique qui comprendra diverses activités afin de rendre la compréhension de l'œuvre accessible aux étudiants de première année.

Enfin, on va terminer notre recherche par une conclusion générale suivie par la liste bibliographique, et les annexes.

Partie I :

Cadre théorique

Chapitre I

I- La grammaire de texte :

L'enseignement de la grammaire est une partie très essentielle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans laquelle cette grammaire est analysée dans le cadre de la phrase, étant donné qu'elle ne suffit pas en vue d'une écriture d'un texte cohérent, c'est pourquoi vers les années 1970 une nouvelle grammaire a été développée par quelques chercheurs de la linguistique et du discours tels que Harald Weinrich et Olivier Soutet et grâce aux travaux de Denis Slakta et Michel Charolles qui ont s'intéressés à la grammaire du texte.

La recherche du texte s'applique à comprendre comment une suite de phrases peut être perçue par la lecture comme une unité significative. Elle étudie donc autant les processus du lecteur que les indices du texte qui guident le lecteur dans l'interprétation. Cette grammaire apporte des solutions concrètes aux problèmes d'écriture qui se posent aux apprenants. D'ailleurs, si en partant d'une définition du texte comme étant un ensemble de structures cohérentes de phrases véhiculant un message et réalisant une intention de communication, il comprend ainsi un but, un sujet, un destinataire c'est-à-dire la personne à qui s'adresse le texte et s'exprime sous la forme d'une suite de phrases compréhensibles qui forment un tout cohérent.

Selon Michel Charolles, dans son article « grammaire de texte – théorie du discours-Narrativité » y consacre une partie à la pragmatique en l'intitulant « *les actes du langage et la pragmatique textuelle* » il a intégré les actes du langage dans ce qu'il appelait « *une structure supérieure de communication* » se trouvant dans la structure profonde:

« [...] dans une grammaire textuelle, chaque proposition se voit attribuer des la structure profonde, une proposition supérieure de communication (encore appelée hyper phrase de communication) qui précise : a) les participants à l'acte de communication textuelle émetteur et destinataire du texte, par exemple « Stendhal dit à moi... ») Et propositionnelle, b) les coordonnées spatio-temporelles de l'acte de communication textuelle et

prépositionnel ;c) l'acte de langage (Assertion, question, ordre...) que constitue l'acte de communication textuelle et propositionnel. »⁷

De plus, cette grammaire s'attache à la façon dont les phrases s'unissent donc, la façon dont le texte est composé relève de ce qu'il 'appelle la « grammaire de texte ». Elle a pour bute de produire la totalité de structures textuelles censées être bien formées, d'une langue donnée c'est dans ce sens que T. Van Dijk⁸ débouche le projet de la construction d'une grammaire textuelle qui « *devra spécifier formellement tous les textes grammaticaux d'une langue avec leur description structurelles* »

D'un point pédagogique, cette nouvelle grammaire analyse les relations entre les phrases de texte pour approcher d'une étude textuelle qui tente d'approcher de « l'activité langagière dans sa globalité. » Selon laquelle on enseigne le texte dans ses différentes situations qui sera analyser en dépendance du contexte physique de l'énoncé (émetteur, récepteur, lieu et moment du l'énonciation.) et sociale (lieu sociale entre émetteur et récepteur, lieu sociale poursuivi par l'énonciation) qui permet une bonne interprétation et compréhension du texte étudié.

Cependant, Ce type de grammaire en lien avec l'étude d'un genre particulier, comme le genre romanesque, il sert à comprendre la structure du texte étudié, les mécanismes de textualisation (éléments paratextuel, connecteurs, cohérence nominale, cohérence verbale) et de prise en charge énonciative utilisé, mais l'intention visée par l'auteur.

En situation didactique, Enseigner la grammaire en passant par les genres textuels permet d'aborder la dimension linguistique et textuelle dans ses différents aspects qui permettent de développer une nouveau modèle d'écriture dans les différents types textuels.

On peut conclure que , la grammaire textuelle joue un rôle très important dans l'enseignement des langues étrangères dans laquelle on s'intéresse à l'étude des textes variés des différentes genres et permet de mieux comprendre comment s'écrit un texte et développer les outils essentiels à l'écriture d'un texte mais, à sa compréhension. Cette

⁷ Charolles Michel, *Grammaire de texte-théorie du discours-Narrativité*, in « Récit », pratiques, n°11-12, Metz, CRECEF, 1976, p138

⁸ Van Dijk Teun A. (1973), *Modèles génératifs en théorie littéraire*, in Bou-lzis. (Dir) ; *Essais de la théorie du texte*, Paris, Edition Galilée, 1973, P.81-99

grammaire contribue à ce que l'élève devienne réflexive et autonome dans la compréhension et la production des textes, cette situation d'enseignement pourrait donc être un lieu privilégié pour articuler certains éléments de structuration à des objectifs de compréhension et de production d'un texte.

II- Les fondements de la grammaire textuelle :

II- a- La cohérence textuelle :

La cohérence textuelle est une grande sphère de la grammaire de texte qui étudie les liens entre les phrases du texte sous ce rapport, il s'agit de voir quels procédés permettent de relier, de tisser les phrases entre elles pour que le texte apparaisse comme un tout. A ce propos, le linguiste Harald Weinriche écrit: « ...qu'un objet prioritaire de la description linguistique est de saisir la textualité d'un texte, nous entendons par là la cohérence particuliers que fait qu'un texte est un texte »⁹.

En effet, la principale condition que doit manifester un texte est celle de cohérence, cette notion qui est au centre de la discussion sur la qualité textuelle, elle correspond à un jugement porté par un récepteur face à la qualité d'un texte écrit.

La cohérence est l'une des composantes de la compétence linguistique qui Permet aux apprenants d'écrire ou de produire une suite de phrase pour construire un texte cohérent. Alors, pour M. Charolles : spécialiste en linguistique notamment sur la cohérence textuelle affirment que:

« La reconnaissance de ce qui rend un discours cohérent implique non seulement l'interprétation des éventuelles marques de cohésion qu'il comporte mais encore la mise en œuvre d'opération inférentiellement, singulièrement d'inférence discursif, la situation dans laquelle il est communiqué et la connaissance d'arrière plans des sujets. »¹⁰

Si nous situons sur le plan de la linguistique textuelle, l'analyse d'un texte ne consiste pas à déterminer une structure propre au discours, mais plutôt à étudier comment se construit une interprétation cohérente d'un texte, une interprétation des mots et des phrases en usage dans un contexte précis d'utilisation.

⁹ Harald Weinriche, *grammaire textuelle du français*, paris, Didier/Hachette, 1990, p 25

¹⁰ Charolles, M, (1994), *cohésion, cohérence et pertinence du discours*, Travaux de linguistique, 1994, p133

Elle cherche ainsi à comprendre le processus de représentation. La cohérence textuelle s'établit à partir de l'interprétation du discours écrit. Comme déclare Nicole Delbecque à ce sujet : il est rare qu'un texte contienne l'ensemble des indices permettant l'interprétation.

« [...] Notre représentation du texte comporte [...] deux dimension : d'une part, nous essayons de l'interpréter de façon cohérente à partir des éléments qu'elle contient, et d'autre part nous y apportons notre propre mentalisation du monde, Autrement dit, la cohérence n'est pas en premier instance une propriété des expressions linguistique même du texte. Elle procède foncièrement et fondamentalement des liens conceptuelles unissent la différente entité évoqués dans le texte et le ceux que l'on établi entre les différentes évènements rapportes. »¹¹

En plus, elle s'établit à partir de l'interprétation et la représentation du scripteur sur la société et le monde où 'il vit.

D'une manière générale, on comprend qu'un texte cohérent répond à un ensemble de règles suivant l'analyse du texte, une règle de répétition, une règle de progression, une règle de non –contradiction et une règle de progression :

¹¹Nicole Delbecque, *linguistique cognitive*, Bruxelles, Ed, de Boeck, 2002, pp223-224.

II- b- Les règles de la cohérence textuelle :

II-b- 1) la règle de répétition :

Pour qu'un texte [...] soit cohérent, il faut que son progression s'accompagne, dans son développement linéaire des éléments a récurrence stricte c'est – à-dire la reprise de l'information donnée avant en utilisant des substituts lexicaux (anaphores) ou grammaticaux cataphorèse.

II-b- 2) La règle de progression :

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que son développement s'accompagne d'un apport d'informations nouvelles c'est-à-dire chaque texte doit suivre le principe qui correspond à la règle de progression d'information qui suppose que chaque nouvelle phrase doit apporter une information nouvelle qui soit en rapport sémantique avec l'information précédente.

II-b-3- La règle de non-contradiction :

Pour que un texte [...] soit cohérent, il faut que son développement à n'introduise aucun élément sémantique concrétisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence, cette troisième règle permet de féliciter le développement thématique continu.il ne faut pas qu'il y ait de contradiction entre la phrase qui précède et la phrase qui suit ou avec les autres phrases du texte.

II-b-4- La règle de relation :

Il faut que les faits auxquels réfère le texte soient reliés, autrement dit.les informations apporter doivent avoir un lien de sens entre elle.

II-c- les différents outils contribuant à la cohérence textuelle

L'écriture d'un texte comprend un ensemble des outils et des règles qui permettent d'avoir une unité sémantique et cohérente pour gérer l'ensemble de ces paramètres, le scripteur a recours à des indices de cohésion.

- les substitutions lexicales ou anaphores ;
- les substitutions grammaticales ou cataphorèse ;
- les articulateurs ;
- le champ lexical et le champ sémantique ;
- le choix des temps verbaux.

Cependant, l'analyse de la cohérence textuelle ne se limite pas au texte, mais s'étend à sa représentation, c'est-à-dire à sa façon dont le locuteur ou l'interlocuteur l'interprètent. En ce sens, l'analyse du texte implique nécessairement la pragmatique

« [...] le texte n'existe pas par lui-même et pour lui-même, il s'insère dans un processus de communication beaucoup plus vaste ou notre bagage culturel, notre connaissance du monde, nos idées et nos sentiments jouent également un rôle prépondérant. [...] le passage du texte à la compréhension de la communication se fait sur la base de l'interprétation qui s'établit à partir du fonds culturel, [...] et de la position individuelle du locuteur et de l'interlocuteur. »¹²

L'utilité du texte est d'apporter un ensemble d'information qui porte sur l'ensemble de ces connaissances antérieures du scripteur, notamment sur sa culture qui rend leur texte très riche.

¹² *IBID.*

II-d- La cohésion :

La cohérence se fait à partir d'un ensemble des éléments de cohésion visant par un ensemble des éléments linguistiques qui permet d'enchaîner les mots et des phrases pour écrit texte cohésif. Ce dernier doit être envisagé comme un enchaînement, comme une « texture ».

Selon p. Charaudeau et D. Maingueneau, la cohésion et la progression thématique forment un tout :

« Tout texte présente un équilibre entre des informations reprises de phrase en phrase sur les quelles les nouveaux énonces prennent appui (principes de cohésion- répétition assuré par les thèmes). D'une part, et l'apport d'une information nouvelle (principe de progression assuré par les rhèmes) d'autre part. »¹³

D'ailleurs, le problème principal dans la plus parts des productions écrites des élèves est la notion de cohérences et les indices de cohésion qui rend leur travail bref mais, les apprenants ne sont pas conscients sur ces notions car, ils se centrent sur les quantités des informations qu'ils apportent et non sur comment enchaîner ces informations .Alors il faut que l'enseignant doit sensibiliser ces apprenants afin d'arriver à une production cohérente car, un texte cohérent doit nécessairement comporte des indices de cohésion.

Selon Halliday et Hasan 1976) indiquent que :

« La cohésion est un cause de la cohérence. Un texte cohérent doit nécessairement comporter des indices de cohésion qui sont selon lui de nature linguistique et grammaticale, ou lexicale. La cohésion a trait à un système de relation entre les phrases pour en assurer la continuité en réalisant un texte unifié. »¹⁴

¹³ Charaudeau, p- et Maingueneau, D. (dir), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil, 2002 , p99.

¹⁴ Hailyday, M .A .k et Hassan R, *Cohesion in English*, London, Longman, 1976.

En conclusion, nous pouvons dire que l'enseignement de la grammaire textuelle en classe de FLE est une étape très essentielle dans la production écrites des élèves car, elle permet de structurer son rédaction, à partir du système de cohésion qui se manifeste par un ensemble d'éléments linguistiques qui permet d'avoir un texte cohérent.

II- e - La progression textuelle :

La progression textuelle est une partie essentielle dans le progrès de l'information qui constitue une unité thématique et cohérente, étant donné que tout texte comprend un thème et un rhème, de la même façon que chaque phrase du texte progresse du thème et de rhème.

D'après, les travaux, de Danes (1974) et Adam(1990), on distingue trois types de progression dans laquelle renvoie le texte.

II- 5- a La progression à thème constant :

Dans chaque phrase ou proposition du texte prend point de départ le même thème et développe successivement de rhème différentes c'est –à-dire : Elle conserve le même point dans toutes les phrases d'un passage qui peut évidemment s'étendre sur des extraits assez longs(...).

Ce type de progression est relativement fréquent dans la narration, les phrases s'articulent, pourrait-on dire, autour d'un personnage et chaque rhème introduit des actions nouvelles. Comme explique Adam « *si la description divise souvent un hyperthème en sous- thème, les séquences narratives adoptent un dispositif plus simple, dans lequel le même thème est repris, par exemple sous forme pronominal, en s'adjoignant différents rhème successifs* »¹⁵.comme il est illustré dans le schéma suivant :

- P1	:	Th1	→ Rh1
P2		Th1	→ Rh2
P3		Th1	→ Rh3

¹⁵ Adam, J, Michel, 2005, la linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours, éd Armand colin, paris, 2006.

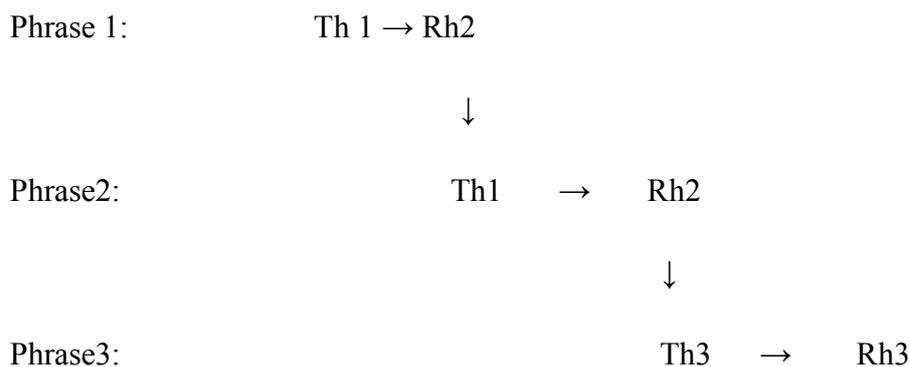
Exemple:

« *Je ne chanterai pas les vertus de la langue française, je ne dirai pas que ma langue souffre en français. je suis normale. Normal. C'est ce que le tueur disait après chaque exécution. Normal. C'est le mot que l'on entend le plus dans un pays libéré. ...* »¹⁶

II-5- b -La progression à thème linéaire:

Dans ce type de progression le propos de la phrase ou proposition précédente devient le thème de l'unité suivante. Celle-ci dotée d'un rhème lui-même repris comme thème suivant. De ce fait ce type de progression est particulièrement adapté aux textes d'argumentation et aux textes explicatifs.

En effet, Le thème issue d'un rhème précédent introduit une précision ou un complément d'information permettant ainsi d'approfondir une caractéristique donnée par paliers successifs. Enfin, la progression linéaire permet ainsi au rédacteur d'approfondir des idées « nouvelles », introduits lors d'une première évocation.



¹⁶ Aicha Kassoul, *le pied de Hanane* éd, casbah, Alger, 2009, p 13

II-5-b-La progression à thème dérivé :

Ce type de progression semblerait particulièrement adapté à la présentation de certaines explications nécessitant une énumération de plusieurs points. Il permet à l'auteur de convertir une construction arborescente. C'est une progression plus complexe que les précédentes, les thèmes sont issus, dérivés d'un « hyperthème » ou d'un « hyper rhème » qui peut se trouver au début du passage ou dans le passage précédent. Ce type de progression à thème éclaté ou (dérivé) est fréquent dans la description, les diverses parties de la réalité, sont prises comme point de départ de chaque phrase, les œuvres de fiction peuvent fournir de nombreux exemples, mais il est aussi bien représenté dans les textes explicatifs ou argumentatifs

Chapitre II

I- Les genres textuels :

L'apprentissage de la langue française dans une classe de langue étrangère s'approprie à partir des différents types de texte appartiennent à des genres variés de différentes formes qui aident les apprenants à travailler sur leur langue dans divers situations. Si dans ce sens que notre recherche s'intéresse à la notion de genre qui constitue une notion très important dans l'apprentissage scolaire car, elle ouvre sur les différentes dimensions du langage.

En partant d'une définition de genre du texte comme une forme du langage oral ou écrit, qui s'articule sur l'étude d'un texte et qui est destinée à un locuteur pour transmettre ses idées à des fins communicationnelle. Dans ce cas Bronckart affirment que le genre est conçue comme: « *Unité de production verbale orale ou écrite (véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence* »¹⁶.

En effet, tout un texte étant donne mêlé d'un genre qui s'ouvre sur divers dimension linguistique, sociale et culturel qui constitue un support très important pour l'enseignant qui lui permet de travailler sur la langue dans ces différentes contexte. Le genre textuelle est considère comme un outil didactique dans l'enseignement / apprentissage de langue étrangère, et comme une entrée dans l'apprentissage textuelle est motivé par trois raison selon leurs auteurs (Dolz&Schneuwly, 1998 b)

La notion de texte permet de travailler sur les phénomènes de textualité en lien étroit avec des situations de communication ; ce choix facilite aussi le traitement du contenu du texte ainsi que l'étude des mécanismes de textualisation propres à son organisation ; enfin mettre le texte au centre de l'apprentissage donne du sens aux activités proposées.

Nous travaillons sur un genre romanesque pour donner à l'apprenant l'occasion de travailler sur ça langue avec les différentes dimensions qu'il peut confronter dans le roman car, il nous permet de situer notre importance non seulement sur le modèle esthétique mais, il nous enseigne comme un model de la grammaire de texte sous ses différentes formes qui font partie des notions très importante dans l'apprentissage d'une langue.

¹⁶ Bronckart, J-P. ().*Activité langagière, texte et discours*. Lausanne : Deluchaux et Niestlè S.A, 1996a, p137

Ces genres textuels sont constitués comme des objets d'enseignements et au service d'un outil didactique en production orale et écrite (Dolz & Schneuwly 1997) « *Travailler les genres formels public à l'école, c'est offrir à tous les élèves des outils pour développer des capacités langagières efficaces et conscientes en production orale et écrite* »¹⁷

Nous nous intéressons à un genre romanesque à partir d'un modèle didactique qui nous semble donc, le plus favorable à la construction d'une séquence didactique comme intention d'article sur les caractéristiques de ce genre ; la production d'un texte et la construction de connaissances explicites sur un phénomène langagière.

¹⁷ Dolz, J. Schneuwly, 1997, *les genres scolaires/ des pratiques langagières aux objets d'enseignements*, In DABEN.M. et Du canal G. (eds) ; *Pratique langagières et enseignement du français à l'école*, Repère n°15, Paris, INRP, p 27-40.

I- a- Le genre du discours :

De manière générale, on comprend progressivement conscient que le genre est un discours qui favorise une acte de communication, par exemple un genre romanesque est un texte qui comprend plusieurs type, qui évolue selon les époques dans des contextes différentes .ce genre devient un objet d'écriture, plus que des unités de classement qui favorisent l'apprentissage d'une langue. En effet, tout texte étant donnée dans un genre et perçue à travers lui, aussi la langue qui actualisée dans des genres varies, dans lequel se constitue des activités différentes afin d'apprendre à parler dans la vie quotidienne.

A ce propos, Jean Paul Bronckart a considère que les genres comme une question discursives :

« le texte dans son ensemble en tant qu'unité communicative étroitement articulée à une sort d'activité générale et à une modalité concrète d'échange verbale, les formes d'activités et les modalités d'échanges étant extrêmes variable, des texte se distribuent en genres ou en divers formes globales se différenciant selon des critère extrêmes en tant que tel, un genre n'est pas reconnaissable à ses propriétés linguistique(les propriétés d'un romans par exemple, varient considérablement selon leur taux de discours rapportes) mais à sa fonctionnalité praxéologique et socioculturelles, ainsi qu'au type de media qui le supporte. »¹⁸

En revanche, B. Bakhtine, quant à lui, avait opté la notion de discours *Il conçoit le genre comme une combinaison de trois composantes : thématique, compositionnel et stylistique* »¹⁹ (1979 :269), pour M. Bakhtine, il ya une problématique des « genres de discours » pour lui

¹⁸ Bronckart, J-P., *Activité langagière, texte et discours*. Lausanne : Deluchaux et Niestlè S.A ,1996a, p137.

¹⁹ Bakhtine M. (1984) *les genres de discours .in : Esthétique de la création verbale* .Paris : Gallimard- NRF (éd .IKOUTSVO, MOSCO, 1979), p 282.

*« on a tout une grammaire de genres les plus répandues dans la vie courant qui présente des formes tellement standardisées que le vouloir- dire individuelle du locuteur ne peut guérisse, manifester que dans le choix d'un genre[...] s'il n'existaient pas, et si nous n'avions pas maitrise. ».*²⁰

Le genre romanesque peut donc être appréhendé comme un objet linguistique multidimensionnels définis par des différents critères. Ce sont, en effet, des entités à deux faces, l'une sociale et l'autre linguistique ce qui rend leur analyse complexe. On comprit que dans le roman raconte une histoire qui peut être inspiré à partir de son expérience personnelle qui appartient à son environnement sociale mais, à partir d'un ensemble de procède linguistique selon laquelle se manifeste la langue.

²⁰ Bakhtine M. (1984), *les genres de discours .in : Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard- NRF (éd .IKOUTSVO, MOSCO, 1979).p282.

I-b- L'enseignement de genre en classe de FLE :

Les genres textuelles proposent des formes textuelles qui sont perceptibles dans une classe de langue que l'on peut l'associer à des situations de communication bien déterminées, ils peuvent fournir l'outil d'une réflexion sur leurs conditions d'utilisation, sur leur appropriation dans une interaction verbale par un usage didactique dont ils jouent un rôle d'organisateur d'apprentissage.

La reconnaissance et la prise en compte des genres dans une classe de langue est donc une étape nécessaire dans l'analyse des textes, parce que le genre comme le note J.F. Halte (1989), est un lieu carrefour : lieu de l'investissement de toutes les dimensions, lieu de leur différenciation, lieu donc à ces égards, « intéressant » pour la recherche, c'est aussi, dans les pratiques d'enseignement, un moyen commode d'entrer dans la problématique de différents types de textes.²¹

En effet, l'utilisation des extraits de genres romanesques dans une classe de langue est considérée comme une occasion pour l'apprenant de s'exprimer ses idées et de travailler en même temps ses compétences grammaticales qui lui permettent de combiner les différentes activités qui sont enseignées par sa propre langue et de l'introduire dans le contexte qui convient.

Parce que les genres sont, selon B. Schneuwly. (2001 :83), Un « *objet d'enseignement* »²² de la langue, maternelle ou étrangère, ils sont liés aux compétences orale et écrite ou des apprenants au tant que des types de textes car ils « *constituent des modèles heuristique des instruments de connaissance, et l'analyse de l'acquisition- développement de la compétence discursives et textuelle dont les praticiens auraient tort de se priver.* »²³ Parce que, un genre romanesque est considéré comme l'horizon d'attente » pour la lecture et servent d'unité intégrante de l'enseignement- apprentissage » (K. Canvet, 1996), les types de textes sont contrôlés par un genre à qu'ils appartiennent et peuvent servir de sous unités de l'enseignement- apprentissage d'une langue. Les textes ne sont pas donc un véritable support pédagogique qu'à travers les genres spécifiques. Enfin, on peut dire que le roman est un objet

²¹ Halte J.-F., *Savoir-écrire- savoir-faire, pratiques* N°61, Metz, CRESEF, 1989, 3-38

²² Dolz., Noverraz, M- et Schneuwly, B. (2001) ; *s'exprime en français. Séquence didactique pour l'orale et l'écrit*, Notes méthodologiques (VOL.IV :7°,8°,9°). Bruxelles : De Boeck (COROME).

²³ Kanvat Karl (coord.), *types et genres textuels*, in. Enjeux : Revue de didactique du français, N°37-38, Namur : CEDOCEF, 1996a, p 25.

d'enseignement de la langue dans laquelle l'apprenant est capable d'acquérir divers compétences.

II- Les genres littéraires :

Les genres littéraires se sont des ensembles de textes, regroupés selon des caractéristiques communes : des conventions, des contraintes, le plus ou moins grand ressemblance avec les modèles..., chaque époque privilégie un genre, qui met en valeur certaines formes (en vers ou en prose, certains sujets de grands thèmes culturels, certains registres (comique, tragique, lyrique, etc...), certains types de texte (récit, discours, poésie) ; En revanche, la notion de genre littéraire est vague pour plusieurs d'entre nous, alors nous sommes intéressés par un genre particulier qui est le roman.

II- a - Définition du roman :

Le roman est un genre littéraire assez long, présente un ensemble des événements selon une période précise par un nombre de personnages. D'ailleurs, le roman est un texte qui parle (narratif) qui raconte des faits, et des événements imaginés à partir d'une époque historique précise. Il donne la valeur locale du pays tant dans les mœurs de temps que de lieu où se déroule l'histoire, l'auteur, souvent se basant sur son expérience personnelle, où il nous présente des personnages de tous les milieux, de toutes les classes sociales, il nous fait connaître leur psychologie, leur destinée, leur histoire. Il décrit la vie en imaginant les passions et les nuances des personnages.

D'ailleurs, le roman est un genre particulier sa grande influence dans l'enseignement des langues étrangères dans lequel le texte littéraire, est perçue dans la méthodologie traditionnelle, il était le prétexte de départ pour toute action pédagogique. Il était considéré comme la base de tout enseignement, mais son statut a changé à travers les différentes méthodologies de l'enseignement des langues qui se succédaient par la suite. Actuellement, l'interprétation de l'enseignement des langues centrée sur l'exploitation des textes littéraires reste à plus à démontrer, le roman comme un genre littéraire particulier qui occupe à notre avis une place dans le vaste champ des supports textuels didactiques.

II- b- Les caractéristiques du roman :

Un texte de fiction, roman ou nouvelle séduit le lecteur non seulement par l'histoire qu'il raconte mais par le pouvoir de sa construction narrative. En effet le récit romanesque est défini par p. Charaudeau comme une relation orale ou écrite de faits vrais ou imaginaires et qu'on peut le renvoyer aux mots narrer, raconter, rapporter. Il se compose de quatre points essentiels tel que :

La fiction : c'est la suite des événements représentés (ce que l'on raconte .)

La narration : c'est l'agencement particuliers donné à ces événements par le narrateur (comment on raconte).

L'action : la construction de l'intrigue obéit à des lois, il fait ou moins une action transformatrice : c'est-à-dire le passage d'un état à un autre. Qui se caractérise par un ensemble de faits et des gestes accomplis par les personnages. C'est l'action qui fait progresser l'intrigue.

L'intrigue : architecture nécessaire à toute fiction.

II-b-1 La Structure du texte narratif :

Toute la fiction obéit à une structure narrative, qui ne se contente pas de décrire une action, mais, il raconte une action ; composée de plusieurs épisodes qui tendent vers une fin. Par conséquent, ces actions sont organisées selon un ordre logique organise le texte dans son ensemble, que l'on peut diviser en cinq étapes, constitutive du texte romanesque.

Situation initiale :

La situation initiale est le point de commencement du récit écrit dans laquelle, elle nous présente les personnages participants, et le cadre spatio-temporels où se déroule l'histoire (historique, géographique et culturelle).

En effet les événements racontés dans la situation auront un sens et permettre de fixer le but à atteindre. Dans les romans, la situation initiale peut prendre plusieurs formes : elle peut être décrite de façon très synthétique en concentrant tous les éléments de départ en une seule phrase, ou elle peut être allongée lorsque l'auteur souhaite faire entrer le lecteur dans un décor spécifique.

Cette situation nous renseigne sur le sens que l'auteur veut donner à son récit. La diversité des situations initiales, nous montre que si le texte narratif est multiple, il obéit aux mêmes règles de composition.

L'élément perturbateur :

L'élément perturbateur est l'élément important dans le récit car, cet élément déclencheur permet de créer une situation de conflit ou de déséquilibre, qui modifie le déroulement de l'action. Pour Adam (1996) cet élément perturbateur, ou bien ce nœud déclencheur : vient de perturber l'équilibre décrit dans la situation initiale.

En revanche dans un roman, il est parfois difficile d'identifier l'élément perturbateur parce que le récit s'attarde sur des détails, des descriptions, qui dominent l'intention du lecteur. Dans la mesure où l'élément perturbateur constitue un moment de tension dans le récit, il est souvent associé à une rupture de style, à un changement de syntaxe, à un changement de rythme. Ces éléments permettent d'isoler l'élément perturbateur dans le récit.

Les actions ou les péripéties :

Les actions ou les péripéties sont provoquées par l'élément perturbateur. Elles ont un lien parce que cet élément a rompu un équilibre initial, il s'agit de retrouver les actions décrivant les tentatives et les moyens choisis par les personnages pour parvenir à ce but final, selon le genre de récit ; roman, conte. Les actions sont plus ou moins complexes, dans les récits plus longs tel que le roman, les actions peuvent prendre beaucoup d'ampleur et donner lieu à de longues digressions qui nous éloignent des événements ou des personnages. Ils constituent la partie le

plus existant d'une intrigue ou le moment très importants lors le conflit est résolu ou prend un fin.

Le retour à l'équilibre ou le dénouement :

Le dénouement est l'autre clé de voute de récit avec le nœud ou l'élément perturbateur. En effet, ce dénouement intervient par rapport à cet élément perturbateur qui a modifié une situation d'équilibre où 'il s'agit de retrouver bien évidemment, l'équilibre obtenu de dénouement n'est plus le même que celui qui existait avant l'intervention de l'élément perturbateur.

Situation final :

La situation finale n'est pas toujours distinct du dénouement, mais le plus souvent, elle correspond à l'image que l'auteur veut laisser de ses personnages au lecteur .C'est l'occasion de transmettre un dernier message, et faire de fonctionner une dernière fois la coopération interprétative.

II-b-2- Fonction des personnages :

Dans un roman, tous les personnages forment un système dans lequel ils se définissent par rapport aux autres, avec des rôles différenciés. Dans ce système le personnage se situe par son être et par son faire, par la part qu'il prend à l'action c'est –à dire par sa fonction. Les fonctions des personnages dans un récit se regroupent en six grandes classes :

Le sujet : qui accomplit l'action, qu'est à l'origine de l'action.

L'objet : le but de l'action ce qui vise le sujet.

L'adjuvant : celui qui aide le sujet dans son action.

L'opposant : qui fait l'obstacle à l'action du sujet.

Le destinataire : qui détermine la tâche du sujet, lui propose l'objet à atteindre.

Le destinataire : qui reçoit l'objet et sanctionne le résultat.

Etablir le schéma de l'action dans un texte, c'est identifier ces six fonctions. Cela ne veut pas dire qu'à chaque personnage corresponde une fonction fixée une fois pour toutes : un même personnage peut exercer par plusieurs personnages (ou par des forces qui ne sont pas des personnages : une institution, un groupe, une valeur.), C'est la relation entre ces fonctions qui fait progresser le récit.

II-b-2- Les caractéristiques du personnage :

Les personnages de roman sont copiés sur des êtres réels (indentée, caractéristique physique et psychologique) ; ils 'apparentent à de véritables individus, mais restent des créations de l'auteur.

a) le portrait :

Le portrait se réalise par un discours descriptif dans lequel il sert à présenter un personnage ; il peut contenir les prémisses de l'action à venir. Les personnages de roman n'est pas forcément héroïque. En effet le portrait peut se présenter selon trois points.

Le plan physique : il décrit les aspects mélioratifs ou péjoratifs, la description des vêtements...etc.

Le plan sociale : on décrit le statut sociale, le personnage est-il identifiable ? (milieu sociale)

Le plan moral : on décrit les sentiments et caractère.

b) l'évolution des personnages :

Le lecteur apprend à connaître le personnage à travers ses actes, ses changements, ses rencontres. Le personnage peut évoluer ou rester dans le même objectif.

C) Les fonctions du personnage :

Qu'il soit principale ou secondaires ou figurant a une double fonction.

Dans l'action : il peut accomplir l'action y faire obstacle ; la favoriser.

Dans la narration : il peut être narrateur, incarne in thème, une valeur, un épisode.

II-b-3-Le fonctionnement de la narration :

Le cadre spatial temporel :

La mise en œuvre de la narration se manifeste particulièrement par les trois points qui le constituent.

Le temps :

En raison de sa fonction est développer l'intrigue et son caractère dynamique, la narration se trouve étroitement lié à la catégorie du temps.

L'acte narratif peut se situer après, pendant ou avant l'histoire racontée ; il peut même s'intercaler entre les moments de l'action. Et chaque type de narration se caractérise par le choix de temps verbaux spécifiques.

La narration ultérieure :

Le récit rétrospectif, les temps utilisées sont ceux de l'histoire (le passé simple, l'imparfait, le plus que parfait.). Le texte narratif recourt beaucoup à l'usage du passé pour raconter les événements, la présence du passé est un bon indice de la nature narrative d'un texte, le passé simple est employé pour raconter les événements achevés, l'usage de l'imparfait permet de décrire, de raconter les événements qui deviennent ou se répètent (caractère itératif). Le passé simple renvoie aux actions entreprises et achevées, et l'imparfait aux actions entreprises mais inachevées.

Toutefois, on peut trouver des passages de discours à côté du récit des faits passés. Cette mise en relation du présent avec le passé fait apparaître le moment du narrateur ; il s'agit souvent d'un récit à la première personne telle que dans les romans biographies ou les phrases du discours constituant le commentaire du narrateur sur le fait rapporté.

Narration simultanée :

Le récit des événements se fait au fur et à mesure qu'ils se produisent, les temps employés sont ceux du discours. L'exemple le plus fréquent est le monologue intérieur, les événements sont notés pour le sentiment qu'ils ont dans la conscience du narrateur.

Narration antérieure :

Les événements racontés ne sont pas encore produits au moment de la narration. Le récit se fait normalement au futur, mais la vision peut aussi s'énoncer au présent ? C'est le cas exceptionnel dans le littéraire.

Narration intercalée :

Le moment de la narration se déplace, puisque le récit se situe dans les intervalles qui séparent de différents moments de l'action, on trouve des temps de passé et de temps de présent, il s'agit d'un mélange de l'histoire et le discours.

Espace :

C'est le cadre de l'action (l'espace géographique) et les lieux où se déroulent les actions. Dans lequel le personnage vit des événements, il en est le moteur ou, au contraire, il les subit, il habite des lieux ou rêve d'y habiter. Il vit en harmonie avec des espaces qu'il fréquente, il voudrait en conquérir d'autres ou se confirmer à ceux qui le reflètent.

Dans le roman, l'espace constitue un ensemble qui révèle le personnage, qui lui permet le développement de l'action.

Rythme de la narration :

Le rythme permet donc de se poser la question du rapport au temps dans le récit : C'est-à-dire étudier où se situe le récit par rapport à un moment donné. Cela permet de situer dans le récit : s'agit-il d'un retour en arrière ? Lorsque le récit effectue un retour en arrière.

Il naît du rapport entre la durée de l'histoire et la durée de la narration, celle-ci se définit par la longueur du texte consacrée à tel ou tel épisode. S'il est théoriquement possible d'imaginer que ce rapport reste constant dans la pratique, les accélérations et les ralentissements sont des éléments constitutifs de la narration.

II- b- 3-Le Narrateur dans le texte narratif :

Le point de vue narratif :

La focalisation correspond au point de vue du narrateur ; qui donne accès au récit, et faire entrer le lecteur dans son 'histoire. Tout texte narratif comprend différents types de focalisation déterminés en fonction de l'implication du narrateur dans le récit et les événements qu'il décrit quel rôle il donne à son lecteur potentiel, en lui donnant accès à plus ou moins d'information.

On appelle focalisation le procédé qui consiste à prendre un objet en précisant d'où et comment cet objet est connu. En effet, elle reflète les relations de l'auteur avec ses personnages et avec son lecteur, il engage aussi une vision de monde. L'identification des focalisations trouve son succès grâce aux travaux de Gérard Genette publiés dans *Figures III* – en effet, l'Analyser la focalisation d'un texte, revient à se poser la question : « qui voit ? » le critère essentiel permettant de distinguer entre les différentes et l'opposition entre une vision interne et externe.

1- *Le point de vue omniscient : (la focalisation zéro) :*

Le narrateur donne une information complète sur les personnages et tout ce qui se passe dans l'histoire décrite. Il traduit chez le narrateur, une volonté de tout dire, il est impossible de préciser d'où la réalité décrite est vue car, elle est présentée sous plusieurs angles à la fois. On parle de narration (auteur) omniscient-il voit tout et il sait tout. Pour Gerard Genette qualifie les personnages dans ce type de focalisation comme le « regard de dieu » parce qu'elle renvoie à un point de vue globale et à une information complète.

Narrateur / personnage (le narrateur en dit plus que n'en sait aucun des personnages.)

2- *Le point de vue interne : (Focalisation interne)*

Elle correspond au narrateur qui restreint le point de vue d'un personnage. Dans ce cas, nous sommes dans la conscience d'un des personnages qui nous accédons au récit à travers son regard, ses réactions, ses émotions, ses divers. En adoptant le point de vue d'un personnage. Le lecteur en sait plus sur les autres pour tout ce qui concerne du même personnage. Mais il n'accède pas à la conscience de tous les personnages, il n'a pas de point de vue globale sur le récit, alors que les autres personnages en savent plus que lui. Cette focalisation renforce l'identification de lecteur au personnage, parce qu'il vit tous les événements à travers son regard et ses réactions. Le narrateur est présent comme un témoin.

La réalité présentée est limitée par un point de vue particulier.

→ Narrateur = personnage. (Le narrateur ne dit que ce que sait le personnage).

3- *Le point de vue externe : (Focalisation externe)*

Le narrateur se définit comme extérieur à la réalité décrite dans le texte, dépourvu de toute la subjectivité présente la réalité que n'exclure aucune interprétation. Il nous donne accès à une vision extérieure de la situation. Le lecteur n'accède pas aux pensées des personnages. Il en sait moins qu'eux, il n'a aucune avance sur le déroulement du récit.

→narrateur < personnage (le narrateur en dit moins que n'en sait le personnage).

Le personnage est vue de l'extérieure :(on ignore son identité, ses projets.)

III - L'importance de la littérature dans la classe de FLE :

La littérature est un support essentiel dans l'apprentissage du français comme une langue étrangère qui aide les apprenants à améliorer leur niveau de langue avec un autre vocabulaire. En effet, l'exploitation d'un roman dans une classe de FLE, pour cette présente étude qu'est destinée à encourager les étudiants de français en particulier à travaille leur français au point d'acquérir une compétence assez élevée pour pouvoir comprendre et apprécier les œuvres littéraires de différente genre de leur choix ou de ceux qui leur sont imposes par l'enseignant où par le programme scolaire.

De plus, la littérature permet de travailler sur différente forme linguistique, parce que, elle se faite à partir des idées représentes par l'auteur qui sont constituer avec des termes linguistiques variés selon les intentions de l'auteur, dans laquelle la langue n'est plus un moyen mais, une fin car, le sens véritable de l'œuvre littéraire est dans l'expression linguistique de l'œuvre.

En revanche, le travaille en classe de langue se fait à partir des textes littéraires variés, l'enseignant fait appel à ses textes car, elle est un lieu de travailler sur divers dimension linguistique, grammaticale, culturelle et esthétique, car elle permet de faire tout.

En outre, la littérature est l'une des composantes de l'enseignement du français langue étrangère comme un moyen privilégié pour l'atteint de plusieurs finalités poursuivies par l'université où par la classe de français comme affirme Yves Reuter :

« La variété des objectifs et finalités assignée à l'enseignement /apprentissage de la littérature est [...] impressionnante : les compétences linguistique développer son esprit critique, lui permettre de s'approprie son sens esthétique et sa sensibilité, lui faire prendre du plaisir, participer à la formation de sa personnalités. »

Si ainsi que la littérature est une notion très importante dans l'enseignement de français langue étrangère

« Le texte littérature est considéré comme une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturelle c'est en ce sens que nous envisageons l'apprentissage d'une langue étrangère ce n'est pas seulement étudier, il faut établir un parallèle entre la découverte d'une langue et l'apprentissage d'une langue. en somme mettre en évidence cette culture partagée l'apprentissage de la langue étrangère implique donc la découverte de nouvelles valeurs. »²⁴

De ce point de vue, la littérature suscite une connaissance du fonctionnement de la langue étrangère, elle présente et aide à penser que le texte littéraire en termes de langage et pas seulement comme un témoin d'une société

Pour M. Abdallah-Preteuille et L-Pocher *« la littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnelle, elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matérielle et du vécu, il faudrait probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui. »²⁵*

Dans cette situation, on peut dire que un texte littéraires présent comme un moyen dans la rencontre de l'autre mais par écrit, il permet d'étudier l'homme dans ses aspects, d'explorer une pluralité des personnages, de situation et de la culture de pays étudiés et, aussi de découvrir la réalité universelle et d'avoir tout ce qui est commun à tous et tous se qui concerne l'humanité en générale. Etant donné que, l'œuvre littéraire constitue un support très importants dans la classe de langue étrangère parce qu'elle s'ouvre sur tous les dimensions d'enseignement car, elle permet de travailler la langue et étudier avec une seule œuvre ; on peut viser plusieurs compétences (linguistique et ces composantes, communicationnelle, et culturelle).

²⁴ Cervera, Roser, *A la recherche d'une didactique littéraire* In Synergies chine n°4-2009 pp45 .22

²⁵ Abdallah- Preteuille, M et Pochet, L. (1996), *Education et communication interculturelle*- paris : presses universitaires de France.

Pour conclure, il est essentiel que les élèves se sensibilise à l'actualité littéraires et soit quotidiennement en contact avec des œuvres nombreuses et variés qui assurant un enseignement progressives des fins à relever, il doit place en situation d'exploiter la richesse des œuvres maghrébines (algérien) et française afin de les appropries, d'u réagir, de les juger, de les critiquer, et les apprécier et de confronter les réactions de groupe de la classe. « *Le texte littéraire est donc un lieu, le moment et l'occasion propices pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture de l'autre et de reconfigurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte.* »).²⁶

²⁶ Makhnache, Mohammed, *le texte littéraire dans le projet didactique* ,In Synergie Algérie, n°9-2010pp.45 :22

IV- Les compétences visées dans l'enseignement d'un genre littéraire et en particulier le genre romanesque :

L'enseignement des langues étrangères comprend un ensemble de connaissances et des savoirs qu'on peut offrir à un apprenant qui veut apprendre une langue étrangère, ce ceci dit l'apprenant a besoin de mettre en usage cette langue pour qu'il puisse apprendre la maîtrise, la pratique voire l'exercer.

Cependant, la connaissance des usages de la langue doit, donc, être vue comme une compétence concrète (une capacité) à partir d'une double façon, premièrement celui de la réception qui vise essentiellement la compréhension et deuxièmes, celui de la production qui est considérée la partie essentielle où l'apprenant mettra son expression, dans les modalités orale et écrite de la langue comme un tout : la complémentarité essentielle des éléments constitutifs de l'acte de parole est fondamentalement dans la condition d'un programme pédagogique.

De ce point de vue pédagogique, l'apprentissage d'une langue se vise par un ensemble de compétences qui peut varier d'un cours à un autre. L'enseignement de la littérature accomplit un ensemble de compétences qui sont visées par l'enseignant pour mettre l'apprenant toujours en interaction verbale.

Les didacticiens des langues, définissent la compétence comme celle énoncée par Jacques Tardif :

« La compétence serait [...] un système de connaissance, déclaratives ainsi que conditionnelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problème, mais également leur résolution par une action efficace. »²⁷

²⁷ Tardif, Jacques 1992, *pour un enseignement stratégique*, Montréal, éd. Logique (écoles).

En effet, la compétence est vue comme l'ensemble des capacités visé par l'apprenant qui va lui permettre d'être en échange communicationnelle avec les gens dans les différentes situations auxquelles l'individu peut être confronter dans sa vie quotidienne.

D'ailleurs, le but ultime de l'enseignement d'une langue étrangère est d'apprendre à communiquer dans les diverses situations qui permettent à l'apprenant de développer leur capacité langagière comme il dit Wilkins, « *apprendre une langue (...) c'est apprendre à communiquer.* »²⁸ Parmi ces compétences visées dans l'enseignement des langues en générale et la littérature telle que le roman en particulier : on a la compétence communicative, linguistique, et culturelle.

IV-a- La compétence communicative :

La compétence de communication est un objective nécessaire visée par l'enseignant afin de mettre l'apprenant dans des fins communicationnelles dans une classe de langue ; elle se nourrit la didactique de français langue étrangère de deux façon : en fournissant d'abord la matière d'une intense réflexion théorique et méthodologique, dans un travail intellectuelle comparable au temps de l'explosion des méthodes audio visuelle, en permettant ensuite une renouvellement des démarches et des outils d'enseignement.

Cette compétence a été développée avec l'avènement de l'approche communicative vers les années 1981) qui donne l'importance aux apprenants de communiquer en les plaçant sur des situations proche de la communication réelle .étant donner que l'apprentissage d'un genre romanesque en classe , qui permet d'initier les apprenants à une rencontre avec l'œuvre ,dans ce cas , l'apprenant est appelé à identifier dans un premiers temp les éléments para textuelles afin de permet aux étudiants de formuler des hypothèses de lecture concernant l'auteur, le genre, les événements raconter , pour permettre à l'apprenant de prendre la parole dans les différentes situation.

Originellement, le terme compétence communicative vient de l'élaboration par l'anthropologue-linguiste Dell Hymes, La compétence communicationnelle sert à créer chez

²⁸ Wilkins D.A (1974), *second- language learning and teaching*. London. Edward Arnold.

l'apprenant un ensemble de stratégies qui lui permettent de communiquer, c'est dans ce sens que Germain qui rapport les propos de Hymes (1972 :73) indique que pour,

« Communiquer entre eux, les membres d'une communauté linguistique doivent posséder à la fois un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, c'est-à-dire non seulement des savoirs d'ordre grammaticale mais également des règles d'emplois de la langue selon la diversité des situations de communication. »²⁹

La compétence de communication n'est donc pas uniquement la somme des savoirs linguistiques, elle est également le reflet des savoir-faire langagière qui constitue l'ensemble des savoirs tel que le savoir grammatical, linguistique, sociolinguistique et stratégique qui sont finalisés par rapport aux besoins de communication.

La compétence grammaticale :

La grammaire communicative sert à une description grammaticale centrée sur l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère, qui utilise les usages effectifs de la langue dans l'objectif d'aider les apprenants à acquérir une compétence communicative dans la langue en question, il s'agit donc 'd'une grammaire dont l'objectif est d'enseigner à communiquer.

Selon Matte Bon (1995a : VI-VII) défini la grammaire communicative est :

« une grammaire qui a pour base l'analyse du fonctionnement des idiomes à partir d'une perspective qui prend en compte la communication, où sont analysées toutes les nuances et où rien n'est donné pour acquis ; [une grammaire] qui reconnaît, un nouveau rôle centrale aux interprétations données des énoncés analysés ; en tant que base de la compréhension du

²⁹ Germain, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues: 5000ans d'histoire* (Nouvelle 'édition), paris Clé International. 1993, P24

*fonctionnement du système, c'est aussi une grammaire qui met les interlocuteurs et l'interaction entre eux au centre de l'analyse. la manière dont les usagers disent les choses dans chaque situation, selon leurs intentions communicatives, acquiert donc une importance fondamentale.*³⁰

Il s'agit d'une grammaire qui inclut les faits de la langue dans son contexte d'utilisation dans divers situation de communication.

Compétence stratégique :

La compétence stratégique du locuteur constitue ainsi une composante essentielle de la compétence de communication, qui permet de compenser les connaissances imparfaites du locuteur en langue étrangère comme était défini par le cadre européen commun de référence :

*« Les stratégies sont les moyens utilisée par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès t de la façon la plus complété et la plus économique possible, en fonction de son but précis. »*³¹

³⁰ Matte Bon, F. (1995a). *Gramática comunicativa del español .de la lengua à ide Madrid* : Edelsa (TOME I), 2^a éd,1995,P VI-VII.

³¹ Conseil de l'Europe : cadre européen commun de références pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, ,2005 p48

IV-b-La compétence linguistique :

Cette compétence vise les connaissances que l'on peut acquérir lors d'une étude d'une œuvre littéraire qui permet d'accéder à un nouveau lexique et apprendre la syntaxe et aide les élèves à reconstruire avec des mots nouveaux dans des situations variées des phrases nouvelles.

En revanche, L'étude d'une œuvre en classe de langue française, à l'université ou bien dans les lycées a pour bute d'amener les étudiants à la fin de l'année vers une production finale d'un texte s'écrit dans une syntaxe et une orthographe correcte et avec un vocabulaire approprié, et de les conduire à exprimer clairement leur pensée à l'écrit comme à l'oral.

Enfin, le travail avec ces œuvres littéraires conduit les apprenants à l'élaboration progressive d'une interprétation globale qui permet d'y remédier en apportant une clarification et une signification pertinente aux mots inconnus du lecteur.

IV-c- La compétence culturelle :

L'enseignement d'une langue n'est pas un simple outil qui permet de faire passer des informations de manière factuelle, elle est avant tout un facteur de communication de la culture dont elle est issue, l'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historique de la société est au tant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi pour permettre aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue.

En effet, la culture ne doit plus être considérée comme une dimension complémentaire dans le processus d'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère mais, comme une exigence étant donnée que :

« L'apprentissage de la culture est [...] un facteur clé dans l'aptitude à employer et à maîtriser un système linguistique étrangère et non pas simplement la déclaration plutôt arbitraire que l'apprentissage de la culture fait partie de l'enseignement d'une langue. »

Acquérir une compétence culturelle se fait à partir d'étude des œuvres littéraires qui appartiennent à des périodes significatives de l'histoire littéraire et culturelle, révèlent des enjeux de l'expérience humaine et participent de débats d'idée très importants dans une classe de français afin de mettre l'apprenant dans son contexte social historique et lui permettre d'exprimer son attitude langagière vis à vis de sa propre culture et de transmettre ses idées aux autres à des fins communicationnelles.

En revanche, cette compétence a été développée avec l'avènement de l'approche communicative qui accorde une place importante à la dimension culturelle dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères en stipulant que :

« Pour que les individus communiquent, la compétence linguistique ne suffit pas .ils doivent également partager des règles de conversation, des normes ; de comportements, des attitudes, des valeurs et des croyances qui, au même titre que les règles des grammaires, contribuent à la coordination de l'interaction. »³²

La réalisation d'une acte de communication avec les gens ne se fait pas seulement par la compétence grammaticale qu'il peut acquérir mais, il doit acquérir une compétence culturelle qui permet de découvrir d'autre norme que l'on peut l'enseignée comme les règles de la grammaire.

³² J .Courtyllon cité in Patrick Cheverel, *gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues du français langue étrangère*, sur : <http://pagesperso-orange-Fr/chovreil/civilisation-html>

Pour conclure, l'ensemble de ces compétences servent à aider les apprenants à mieux anticiper et communiquer avec cette langue en vue d'une meilleure interprétation d'une langue étrangère afin d'établir des relations et des échanges avec les gens dans des contextes divers. Elles constituent l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, et de savoir-être qui permettent de travailler avec cette langue.

Partie II :

Cadre pratique

Le roman dans une séquence didactique pour l'oral et l'écrit :

L'enseignement /apprentissage de la langue française comme une langue étrangère dans un milieu scolaire se fait à partir des activités orales et écrites qui s'organisent autour d'une séquence didactique dans laquelle l'enseignant fait appel à un genre textuel précis pour que le travail soit d'une manière systématique et clair.

Nous avons choisis de nous intéresser sur un genre romanesque à partir d'une séquence didactique, pour la réalisation d'une séquence didactique de l'enseignement de l'écrit et l'oral. Nous avons adopté la démarche recommandée par quelques chercheurs en didactique du français tels que : J.Dolz, Schneuwly (2009), E. Brodin, et S. Trevisi (2010) et S-G Chartrand 2008 : qu'ils définissent la séquence didactique « *comme un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposer, débat public, lecteurs à d'autres, performances théâtrales...) dans le cadre d'un projet de classe* ». ³³

En effet, la séquence didactique est indispensables dans l'enseignement /apprentissage du français, si nous démarrons du postulat selon lequel la communication orale et écrite doit être enseignée de façon systématique. Elle consiste à étudier un genre de texte (oral et écrit) durant une période de deux ou trois semaines. Le contenu de cette séquence repartie en plusieurs modules, elle constitue des outils qui permettent aux apprenants de s'exprimer efficacement et correctement par un genre de texte.

Chaque séquence didactique vise la centration sur l'apprenant afin de développer ses compétences langagières. A ces propos J- F De Pietro (2002 :16) didacticien du français a cité que :

« La séquence didactique constitue une diapositive qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et Qu'est censée favoriser l'appropriation par les apprenants de savoirs et de savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; Les savoirs –fares visés

³³ De Pietro Jean-François, (2002), *Et si à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés.* » Acquisition en Interaction en langue étrangère n°16, <http://aile.revues.org/1382>.

consistent en outils langagières constitutifs de divers genres textuels publics et relativement formalisés .»³⁴

De plus, l'objectif de la séquence didactique est d'apprendre à communiquer dans la classe dans les différentes situations d'apprentissage qui mis en œuvre des activités significatifs afin de développer ses capacités langagiers et transmettre son savoir.

J-f. De Pietro et M. Mathey ces deux didacticiens expliquent à ce sujet :

« Pour se dérouler de manière optimale, elle [la séquence didactique] doit s'inscrire à la fois dans un projet de communication et un projet d'apprentissage. Le projet de communication répond aux besoins de mise en contexte d'une activité, afin que celle-ci ait un sens. Cette mise en contexte est particulièrement importante chez les jeunes apprenants pour qui l'école est parfois le lieu par excellence des activités sans signification. »³⁵

Elle constitue un lieu très important pour les apprenants afin de montrer ces capacités communicatif et de les améliorer. En effet, cette démarche porte sur des activités variées des différentes manières qui mettent l'apprenant toujours active et en interaction verbale afin d'améliorer leur niveau de langue.

³⁴ De Pietro Jean-François (2002), *Et si à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactique sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés*. Acquisition en Interaction en langue étrangère n°16, <http://aile.revues.org/1382>.

³⁵ De Pietro Jean-François et Mathey Marinette (2000), *Apprendre à écrire une note de synthèse : perspectives pour une didactique de la rédaction technique*. In *la rédaction technique : actes du séminaire de Bruxelles 24 et 25 novembre 1997*, Louvain-la-Neuve : Duculot, PP151-168 [en ligne] http://www.ciip.ch/pages/home/DLF/Fichiers/Apprendre-écrire_synthèse.pdf.

Z-Chartrand et L-M Gauvin Fiset ses deux chercheurs en didactique du français affirment à ce sujet :

« Chaque activité (...) privilégie les démarches actives et réflexives, qui mettent l'élève en action et exigent de lui une participation consciente. L'enseignant qui pilote une séquence doit donc revoir son rôle en conséquence et comprendre qu'il doit désormais intervenir à titre d'organisateur, d'entraîneur et de médiateur entre les connaissances à acquérir et l'élève. »³⁶

D'ailleurs, l'organisation des contenus d'un enseignement / apprentissage d'une langue étrangère fondé sur la logique de la séquence didactique entraîne, entre autre, la nécessité de sélectionner les contenus en fonction des compétences concernées qui permette à l'enseignant d'organiser son cour.de plus elle sert de donner l'occasion pour l'apprenant de travailler sur ça langue, d'exprimer ses idées, de découvrir un autre monde , une autre culture, de d'écrire les différents qu'il peut confronter dans leur vie .

Dans ce contexte, la séquence didactique assurera une progression vers la compétence langagière qui à pour bute d'aider l'apprenant à effectuer les transferts langagiers, et de les faire progresser dans leur découverte de la langue. Ce dispositif intégrant un apprentissage qui structure l'enseignement de la langue d'une manière générale d'après un appui sur un genre. Cet enseignement prend souvent appui sur les « modèles didactiques du genre ».

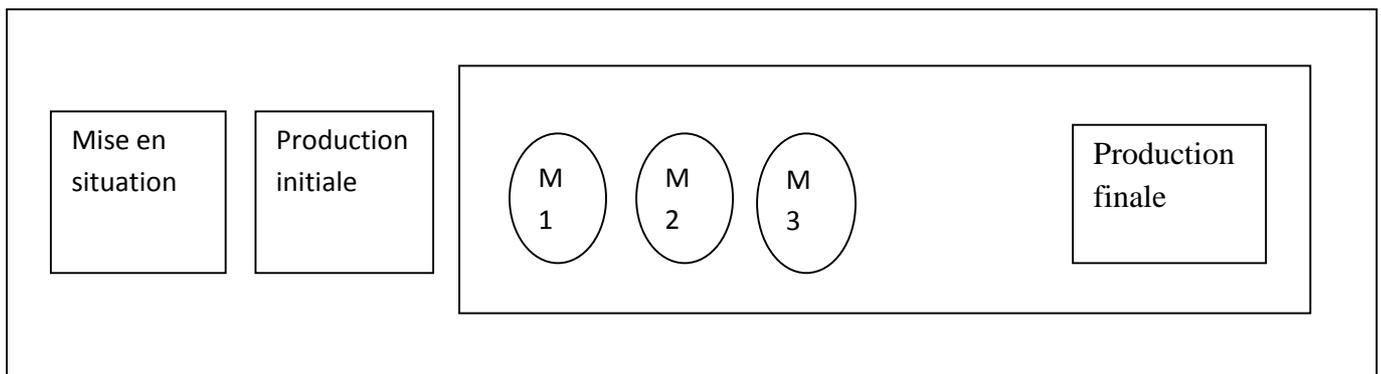
³⁶ Chartrand Suzanne –G et Gauvin Fiset Lili-Marion (éd), (2007) *Séquences didactiques pour l'enseignant du français du secondaires* Québécois, Québec : Didactia.

Etape de la séquence didactique :

Pour que l'enseignement soit d'une manière organisée, l'enseignant doit organiser son cours à partir des séances d'apprentissage visées par un objectifs bien déterminé afin que le travail sera atteint.

A cet effet, J-Richer (2000 :3) ce didacticien explique que le contenu et les activités qui constituent une séquence didactique obéissent le plus souvent, à la logique d'un schéma ternaire : compréhension, systématisation (lexicale et syntaxique) et production. Les séquences(ou unités) didactiques proposées dans les manuels de français proposées par le Ministre de l'éducation algériens obéissent souvent à ce schémas.

Alors, le contenu de la séquence, peut présenter à partir d'un modèle proposé par Dolz et B. Schneuwly (2002) ces didacticiens ont proposées un nouveau modèle qui structure leur travail.



La séquence contient systématiquement les étapes suivantes :

1) *La mise en situation* :

Dans cette étape, lors de la mise en situation, les apprenants se constituent une représentation de situation de communication à réaliser (genre de texte, forme de production, destinataire, et de l'activité langagière à accomplir. Pour De Pietro déclare que La mise en situation permet selon lui, « *de faire émerger un projet de communication (interviewer des experts, débattre d'un sujet de controverse, etc.) et de motiver ce qui va suivre* »³⁷.

En effet, cette étape permet de situer les élèves sur un objet communicatif pour les préparer à une production qui va lui permettre d'identifier leur besoin, elle a pour objectif de :

- Déterminer le projet dans lequel va s'inscrire la production de l'objet.
- préciser la forme attendue de la production finale et les différents éléments de contexte de réalisation.
- recueillir et enrichir les représentations des élèves à propos de l'objet travaillé ainsi que leur degré de familiarités avec celui-ci.

³⁷ De Pietro Jean-François (2002), *Et si à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactique sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés*. Acquisition en Interaction en langue étrangère n°16, <http://aile.revues.org/1382>

Présentation de la séquence didactique :

Dans le cadre de l'étude de grammaire de texte et genre, nous proposons l'étude intégrale du roman *le pied de Hanane* d'Aïcha Kassoul. Nous proposons l'étude d'une séquence didactique axée sur les caractéristiques du genre romanesque.

Séance N°01***L'étude de l'incipit***

Durée : 1 heure

Activités : lecture méthodique « étude de l'incipit »

Support : extrait de « pied de Hanane » Aïcha Kassoul.

De : « Je crois que ce que j'ai fait de mieux ... »

Au : de pied de Hanane en laisse une trace brûlante dans mon cœur. »

Objectif générale : rendre l'apprenant capable d'accéder à une lecture intelligible d'un texte littéraire.

Objectif spécifique : Amener les apprenants à découvrir les procédés d'écriture de l'incipit d'un roman.

Déroulement de la séance :***Mise en situation :***

- Avant de commencer la séance, il faut que l'enseignant fait un rappel à la définition de l'incipit qui signifie le commencement ou le début d'un roman. Il faut amener les apprenants à réfléchir également sur ce qu'ils attendent d'un

incipit (l'auteur, le narrateur ; le temp et de lieu de l'action ainsi que sur les personnages.

Lecture silencieux :

L'enseignant commence la séance par une lecture silencieuse puis par une lecture magistrale faite par l'enseignant suivis par une lecture individuelle par les élèves.

I. Situation et identification du passage :

Le pied de Hanane est une kamikaze prénommé Hanane avait laissé l'un de ces pieds sur le lieu de son crime.

II. Identification du texte :

1) Quel est le type de ce texte ?

→ C'est un texte narratif

2) Qui raconte ?

→le narrateur qui raconte /le je qui parle.

3) Le narrateur est il extérieur à l'action ?

→Non, le narrateur est un personnage.

4) Comment appelle t- on ce genre de texte. ?

→c'est une autobiographie.

5) Quels sont les personnages cites dans le texte ?

→Hanane les otages, la police.

6) Où se passe la scène

→ Dans l'un des villes d'Alger.

I- Hypothèse de lecture :

Le narrateur nous raconte son histoire d'une petite jeune algérienne qui a été prise comme otage dans un avion français et les différents moments quand elle choisit de trouver le titre de son histoire qu'elle vient de raconter.

II- Axe de lecture :

1) Quel est le genre de texte :

→ Une autobiographie.

2) Relever les indices qui montrent qu'il s'agit d'une romane autobiographie ?

→ emploi du pronom personnel « je » ; est dominante ; d'ailleurs, dès les premières lignes de ce roman l'acte de l'autobiographie s'annonce directement par le biais de la première personne de singulier. « Je crois que c'est que je fais mieux ; je veux raconter, j'ai appris qu'une Kamikaze... »

3) Quel est le titre que l'auteur suppose –t-il dans son histoire ?

→ Le pied de Hanane

4) Qu'est Hanane ?

→ Une kamikaze qui a laissé l'un de ses pieds sur le lieu de son crime.

.Hanane n'était pas en droit de rêver au prince charmant. Née trop tard dans un pays qui avait liquidé sa jeunesse et son désir amoureux.

5) L'auteur raconte quelques événements historiques qui sont passés. Cite le

→ Un avion français en 1994, les rues d'Alger, un jour où l'autre otage d'une jeune algérienne qui veut faire de la mort une action de grâce.

6) Quel est l'état d'âme du narrateur ?

→ La nostalgie.

III-Synthèse :

L'extrait qu'on a étudié présente l'incipit du récit, le narrateur mentionne son intention de raconter les moments dans la quelle 'elle choisit de proposer le titre de son histoire, et les différents moments de sa vie et met en place les premiers éléments de l'intrigue, les personnages, et le cadre spatio-temporel.

2) *la production initiale* :

Cette étape permet d'élaborer un premier texte correspondant au genre de texte à étudier, elle est considérée comme un premier essai de la part de l'élève pour le réaliser dans un projet de communication, elle joue un rôle très important dans la séquence didactique aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant.

Etant donné que, dans la première production des élèves l'enseignant a pour but de déterminer le niveau de maîtrise de genre qu'ils auront à étudier et les connaissances déjà acquis par les apprenants pour déterminer les activités et les exercices aux problèmes et les difficultés réelles de la classe, afin d'identifier les modules qu'ils auront à travailler dans les prochaines séances.

Au sujet de la production initiale, le didacticien De Pietro explique dans son article qui s'intitule « *Et si ; à l'école ; on apprenait aussi* » pour lui la production initiale essaye d'inviter les apprenants

« *À réaliser une première fois l'activité communicative projetée, dans toute sa complexité* ». ³⁸
Cela permettra d'émerger les représentations qu'ils « se font de ce qui deviendra l'objet de l'apprentissage, de rendre visibles leurs acquis et leurs difficultés ». Il ajoute, qu' « *à partir du projet communicatif initial, elle permet de fonder un second projet – d'apprentissage – dans le cadre duquel les élèves vont travailler, dans des modules ou ateliers, les principales difficultés apparues* ». ³⁹

Enfin, la production des élèves permettent d'identifier les modules que les élèves ont besoins pour découvrir les différentes erreurs et les obstacles apparues dans leurs productions.

³⁸ De Pietro Jean-François (2002), *Et si à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactique sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés*. Acquisition en Interaction en langue étrangère n°16, <http://aile.revues.org/1382>.

³⁹ *Ibid.*

Séance N°02 :**Durée :** 1heure**Activité :** production initiale**Objectif générale :** Amener les apprenants à développer ces compétences rédactionnelles.**Objectif spécifique :** être capable de faire une synthèse de l'incipit.**Production initiale :**

Cette séance vient après le premier lecteur de l'étude de premier extrait .elle suppose que les apprenants puissent identifier l'idée générale de texte et ces différentes constituantes.

Le travail qui leur sera propose permet d'effectuer une compréhension globale du texte à partir de la réception à la production, et permet aussi d'identifier les difficultés et les obstacles qu'ils ont besoin pour une production finale.

Ils s'entraîneront donc, à la production d'une synthèse de l'incipit qu'ils ont déjà étudiés en séance du lecteur analytique .A partir d'un ensemble de questions pose par l'enseignant, chaque apprenant est censé d'écrire son propre essai.

1- Le questionnement :

- Quel est le titre de l'œuvre est extrait le texte ?
- Quel est son auteur ?
- A quelle personne est écrit le texte ?
- Qui parle ? A qui ?
- Quels sont les informations donnes sur le narrateur et le personnage ?

- Quels sont les événements racontés dans cet extrait ?

II- Phase de réalisation :

Dans cette phase, on demande à chaque élève d'écrire son essai en répondant à ces questions sous forme d'un texte cohérent.

Correction :

Dans cette étape, il faut que le travail doive être collectif, l'enseignant choisit au hasard, un essai par un apprenant et le recopie avec les fautes sur le tableau

A l'aide de l'enseignant et les apprenants doivent corriger en ensemble l'essai. Les apprenants recopient l'essai corrigé sur leur cahier, comme titre d'exemple, Mais l'enseignant doit corriger tous les erreurs dans les essais afin de lui permettre d'identifier les différentes modules qui ils auront besoin dans les séances après.

→ Ce passage est un extrait de l'œuvre d'Aïcha Kassoul « le pied de Hanane »

Ils constituent le commencement de l'œuvre c'est -à dire son incipit dans laquelle le narrateur présente le personnage principale de son histoire et le cadre spatiaux temporels selon laquelle se situant l'action. Le texte écrit à la 1^{ère} personne de singulier « je », le narrateur raconte sur petite fille prénommé Hanane qui avait laissé l'un de ces pied sur le lieu de son crime, cette fille avait liquide.

3) *Les modules :*

Les modules permettent de travailler de façon méthodique et approfondie les problèmes liés à l'appropriation de l'objet et à la maîtrise de ses différentes caractéristiques communicatives, textuelles et linguistique.)

Pour ce qui est des différents modules, De Pietro appellent « ateliers », il explique qu'ils portent

« sur différents aspects du genre considéré et sont sélectionnés en fonction des difficultés apparues lors de la production initiale ; par exemple, on pourra être amené Cours et activités de didactique de l'écrit à travailler "la relance" dans une séquence portant sur l'interview, ou "la reprise du discours de l'autre" dans une séquence sur le débat »⁴⁰

Ils sont des moyens très important dans l'enseignement / l'apprentissage de la langue français dans laquelle on peut travailler sur les fonctionnements de la langue et la manière de mettre en application les différentes caractéristiques communicatives, linguistique et textuelle du genre qu'ils auront enseignés. De même

« Ce point de départ, de déterminer en partie la suite, dans la mesure où les difficultés que fait apparaître cette première tentative sont travaillées une à une, de manière approfondie dans des ateliers « de structuration ». dans ces ateliers, on va traiter différentes dimension essentielles du genre à aborder plus spécifiquement certains problème apparues dans la production initiale afin de donner aux élèves les outils nécessaires pour les surmonter. »⁴¹

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Schneuwly, B ; et Dolz, J. (2009), *des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de texte* ».

Enfin, ces ateliers permettent de clarifier les caractéristiques du genre romanesque, cette étape permet de remédier les erreurs apparues dans la production initiale, elles sont à l'occasion d'apprendre les notions clés de la langue et apprendre un vocabulaire nouveau qui lui permet de l'exploiter dans le contexte qu'il faut et dans des situations variées.

Présentation des modules :

Dans le cadre de la production initiale des élèves, nous avons choisis de travailler sur les différents problèmes signalés dans leurs productions, nous proposons de travailler sur des activités de langue telle que l'énonciation pour permettre aux élèves de faire la différence entre le récit et le discours ainsi, on va étudier la structure de texte narratif à travers un extrait de roman, en plus, on va travailler sur les valeurs de l'imparfait, et les caractéristiques du personnage tels que le portrait, enfin on choisit de travailler sur les étapes de résumer afin de les préparer à la production finale.

Séance N°03**Durée :** 1 heure**Activité de la langue****Titre :** l'énonciation**Support :** extrait tiré de roman le « *pied de Hanane* » p18-20

Objectif général : amener les apprenants à découvrir l'énonciation.

Objectif spécifique : comprendre les différents types d'énonciation, et les initier à ce dernier

1. Phase d'observation :**1 Discours :**

- a) Je crois bien, petite fille que je t'aurais abandonnée sur le trottoir de ton enfance.
- b) Je n'invente pas les trois couleurs de leur peau, la brune aux yeux bleus.

- c) Je n'arrive pas à le tacher mon regard des véhicule qui s'éloignant avec son bord, trois fille inaccessibles.

2 Récit :

- a) L'institutrice était méchantes, mais excellente pédagogue.
- b) Elle ne n'a pas dégoutée de sa langue et des mots pour dire la splendeur des filles choulet qui grimpaient dans la voiture.
- c) La plume qui s'assèche dans l'étude des textes, consommant la rupture entre le réel et la fiction.
- d) L'hymne était déraisonnable, restant sourd à toute idéologie.

2. *Conceptualisation :*

L'énonciation : est l'action par laquelle un émetteur émet un énoncé destiné à un destinataire dans un lieu donné et à un moment donné ; pour analyser une situation d'énonciation dans laquelle on posera les questions suivantes :

Qui parle ? À qui ? Quand ? où ?

Quel est l'intention de l'émetteur ?

Tout un énoncé s'inscrit soit dans le système du discours, soit dans celui de récit.

Discours :

Les discours est un énoncé ancre dans la situation d'énonciation, il comporte des indices d'énonciation qui renvoient aux circonstances dans laquelle il a été produit.

Parmi ces indices :

Les personnages ; l'emploi de pronoms personnels « Je »

L'emploi de déterminant adj. : possessifs, ma, tes ...

L'emploi de déterminant adj. Démonstratif, ce, cette ...

Temp verbaux :

Présent d'énonciation : je crois

Imparfait, passe, futur

Les adverbes de temp et de lieu : un jour ...

Récit :

C'est un énoncé coupé de la situation d'énonciation, parmi les indices :

Pronom personnel : emploi de la 3^{ème} personne de singulier, il (s), elle (s), leurs.

Temp verbaux :

Passé simple, imparfait, plus que parfait, conditionnelle

3. Appropriation :

Etude de l'extrait pages 18-19 « l'institutrice était méchante, ...a dieu la lune. »

- Relevez les indices d'énonciation dans cet extrait.

Séance N° 04

Activité : lecture méthodique

Support : extrait page : 22-23

Durée : 1heure

Objectif générale : initier les apprenants à la lecture d'un texte appartenant à la littérature algérienne

Objectif spécifique : amener les apprenants à identifier les différentes étapes d'une structure d'un texte narratif.

1- Lecture silencieux :**2- Lecture magistrale****3- Situation d'identification :****a. Situez le passage :**

L'auteur, narrateur et personnage principale racontes sa journée qui voyage en France mais, elle prit comme un otage par le G.I.A et quelque voyageurs.

b. Compréhension de texte :**1- Qui parle dans le texte :**

→c'est le narrateur qui parle.

2- Quels sont les personnages cites dans l'extrait ?

Parmi les personnages cites dans cet extrait :

→ Le pronom personnelle je, le narrateur, le G.I.A, nous, le chef de commando, la petite fille, les Etrangers, les enseignant, les femmes.

3- Relevez les noms de lieux dans cet extrait ?

→le nom cite dans cet extrait est Alger.

4- Pourquoi l'auteur a-t-il indique ce lieu tout en longue de l'extrait ?

→L'importance de ce lieu est de jouer un rôle de témoignage et d'ancre les événements qui ce passent de ce pays.

4- L'identification de passage :

Quel est le type de texte ? Et quels sont les indices de ce type ?

→c'est un texte narratif, parce que il est extrait d'un roman dans laquelle le narrateur raconte quelque événement qui sont passe pour elle, en plus l'emploi de l'imparfait et du passe simple.

Quelle est sa focalisation ?

→il s'agit d'une focalisation interne, parce que l'extrait est de genre autobiographique : c'est à travers le regard de l'auteur, et à travers sa conscience et suivant sa pensée que les événements sont narrés

Quelle est sa tonalites ?

→ Il s'agit d'une tonalite tragique.

5- Les axes de lecteur :

Relevez dans cet extrait et les différentes étapes de texte narratif.

Situation initiale : « faute de mieux,...celle d'Alger. »

L'auteur commence à d'écrit son histoire par une faute de grammaire.

L'élément perturbateur : « c'est à Alger que je me suis fait prendre... Et ma plume. »

L'auteur et les voyageurs étaient piégés par un groupe de bonde.

Les actions et les péripites : « tête d'découvert ...en place. »

Le dénouement et la situation finale ; ne sont pas identifier dans cet extrait.

Séance : N°05**Activité** : lecture analytique**Support** : extrait du roman d'Aïcha Kassoul *le pied de Hanane***Durée** : 1 heure**Objectif générale** : initier les apprenants sur le rôle de l'imparfait dans le récit**Objectif spécifique** : amener les apprenants à concrétiser la valeur de l'imparfait**1- Phase d'observation :**

Repérer dans l'extrait, quelque phrase en les classant les verbes dans le tableau qui compose en cinq colonne (verbes, personne, temp, valeur infinitif)

2- Phase de conceptualisation :

Dans cette phase, on va faire un rappel sur les différentes valeurs du l'imparfait.

Les valeurs de l'imparfait :

L'imparfait : c'est le temp de passe

Exprime une action non achevée, action en cours ou aspect duratif ...

L'imparfait peut servir à la description dans le passe ; une action répétée ou habituelle.

Une action non accomplie et qui était sur le point de se réaliser.

Les phrases :

- 1) A Marseille, il valait mieux ne pas avoir de jupe .parcours du combattant.
- 2) A Alger, le salut des femmes se situait plus haut dans leurs corps.

- 3) Sur terre dé jà, je me dispensais du foulard que certaine Algériennes prévoyantes, fourraient dans leur sac avant de prendre la route.
- 4) C'est comme ça qu'on l'appelait, en prévision du mauvais temps.
- 5) Je n'aurais pu imaginer que le barrage pouvait être aérien et vrai.

Phrase	Verbe	Personne	Temp	Valeur	infinitif
01	Valait	Il	imparfait	duratif	valoir
02	situait	il	imparfait	description	situer
03	dispensais	je	imparfait	habitude	dispenser
	fourraient	algériennes	imparfait	description	fourrer
04	appelait	ils	imparfait	action	en appeler
		on		cour	
05	pouvait	on	imparfait	action	en pouvoir
				cour	

3- *Phase d'exécution* :

Demandez aux apprenants de tracer un autre tableau sur le même tableau ci-dessus, et faire sortir de l'extrait d'autre verbe conjugué au temp de passe et de faire sortir les valeurs.

Séance N° :06

Activité : lecture

Titre : le portrait

Support : extrait du roman d'Aïcha Kassoul *le pied de Hanane*, P75-76

Durée : 1heure

Objectif générale : amener les apprenant à repérer les passages descriptif dans le récit

Objectif spécifique : identifier les caractéristiques des personnages tels que le portrait

1- Lecture silencieux

2- Lecture magistrale

3- Phase de conceptualisation :

Dans cette phase on va faire un rappel sur le portrait

Le portrait : se réalise par un discours descriptif dans laquelle il sert à présenter un personnage selon trois points :

- Le plan physique : on décrit les aspects mélioratifs ou péjoratifs du personnage, on décrit leur habille...etc.
- Le plan social : on décrit la statue sociale du personnage, son place dans la société.
- Le plan moral : on décrit les sentiments et caractères.

4- Identification du texte :

1- de quoi parle-t-on le texte ?

- le narrateur décrit la situation de quelque personnage

2- quel est le type dominant dans le texte ?

- le type descriptif qui domine le texte

3- qui sont les personnages décrits dans le texte ?

La petite fille « elle », la mère, Malika

4- repère les passages descriptifs dans cet extrait ?

- elle était jeune soudain. Dans ses veines, le rouge de Mars avec ses giboulées, le rouge inaltérable de Venise.
- Elle se tourne vers sa fille encore couchée, souriante.
- Je finirai par en mourir, jouissant encore aujourd'hui de la sensation nue d'un pied d'enfant sur le carrelage lavé à grand eau matinale, de l'éblouissement d'un ongle artificiellement rouge et long, d'une robe pantalon drapée de grenat strass étincelant sur les deux épaules, et Malika qui sourit timide comme une jeune fille surprise par le flash d'une photographie.

5- Comment appelle-t-on ce type de description ?

- Il s'agit d'un portrait.

6- Sur quel plan décrivent ces portraits ?

- Ils sont décrits sur le plan moral et physique, dans laquelle l'auteur nous décrit l'aspect moral et physique de ces personnages.

4. Phase d'exécution :

On demande aux étudiants de décrire un portrait de l'un de ces collègues, en prenant comme un modèle d'écriture.

Séance N°07

Activité : les techniques de résumé

Support : le roman d'Aïcha Kassoul *le pied de Hanane*

Durée : 1 heure

Objectif générale : initiation au résumer du texte

Objectif spécifique : savoir schématiser un texte

Notion générale du concept :***1. Le résumer du texte***

Il s'agit d'exprimer de manière synthétique et objective la substance d'un texte donné tout en respectant sa structure initiale.

2. Les étapes d'un résumé***a. Lecture globale :***

- On demande aux élèves de lire l'extrait proposé d'une manière globale afin de saisir le thème général du texte.

b. Lecture détaillée :

- Étudier le texte d'une manière détaillée afin de dégager sa structure
- Repérer le plan de texte : on peut le reformuler sous forme de schémas
- On distingue les idées essentielles (qui sont en relation avec le thème général.)

- Repérer les articulations logiques afin d'identifier les parties de texte.

c. Rédaction du résumé :

- Reconstruire un texte cohérent et original en restant fidèle au texte tout en évitant de reprendre les mêmes mots ou expressions de texte, sauf quand c'est inévitable.
- Supprimer les exemples et les citations.
- Suivre le plan adopté par l'auteur.
- Il ne faut pas ajouter vos idées personnelles.
- Employer un système d'énonciation neutre (ex. « il »).
- Rédiger sans se soucier du nombre de mots.

d. Relecture :

Relire le résumé pour corriger les fautes de syntaxe, d'orthographe et pour améliorer le style.

3. Application sur le contenu de roman

4) La production finale :

La production finale, est une occasion très importante dans la séquence didactique qui permet aux apprenants de rédiger pour la deuxième fois un texte propre à eux de mettre tous les notes qui ils ont déjà abordés dans les ateliers .Il s'agit de demander aux apprenants de réaliser

« Une seconde fois l'activité communicative (généralement selon des modalités légèrement différentes) », De plus cette production « se situe ainsi, comme en miroir à la production initiale, à l'articulation entre les projets de communication et d'apprentissage : aboutissement du projet communicatif, elle permet de mettre en œuvre les apprentissages effectués et de les rendre visibles »⁴².

Elle fait l'objet d'une évaluation sommative ,dans laquelle les 'apprenant font appel aux erreurs qu'ils ont fait déjà dans la production initial et les modules qu'ils ont travaillés sur ces erreurs pour un travail final qui permet de déterminer si l'objectif de l'enseignant est atteint.

A ce sujet J.Dolz et Schneuwly affirment que :

« La séquence débouche sur une production finale qui est le véritable lieu d'intégration des savoirs construits et exercés. Elle donne aux élèves la possibilité à travers la réalisation de l'activité langagiers dans sa totalité, de mettre en pratique et d'intégrer les savoirs élaborés et les divers outils sémiotiques appropriés abordés dans les ateliers. »⁴³

⁴² De Pietro Jean-François (2002) , *Et si à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactique sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés*. Acquisition en Interaction en langue étrangère n°16, <http://aile.revues.org/1382>

⁴³ Schneuwly, B ; et Dolz, J. (2009) ; *des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de texte* .p94

Enfin, la production finale est un lieu et l'occasion pour les élèves de réinvestir leur savoir acquis dans les modules construits par l'enseignant, afin de réaliser leurs activités langagières dans son ensemble.

Séance N° 08

Activité : production écrite (finale).

Support : L'œuvre d'Aïcha Kassoul : le *pied de Hanane*

Durée : 1heure

Objectif générale : mettre en pratique les technique de résumé

Objectif spécifique : savoir faire repérer les différents mots clé pour avoir un texte

1- Résumer de roman:

Cette séance vient vers la fin de la lecture de roman, d'après les modules que les étudiants ont déjà étudiés, les apprenants doivent réinvestir tout les éléments qu'ils ont faites en classe.

Le travail qui leur sera proposé d'écrire un roman où une histoire qu'ils ont déjà rester en tête à partir de réception et de production, puisque le temp ne suffit pas de raconter.

On demande aux élèves de faire un résumer de roman en respectant les techniques qu'on a déjà fait dans les séances précédentes.

Enfin, on donne un petit résumé de l'œuvres on, indiquant les évènements essentielles cités par l'auteur.

2- Phase d'exécution :

On demande aux élèves de préparer le résumer à la maison.

Résumé :

L'auteur dans ce roman raconte quelque tranche de sa vie ou il est incarnée son histoire dans la situation de l'Algérie de la décennie noire dans laquelle, la narratrice nous introduit d'emblée dans une Algérie meurtrie par une violence et par une évolution qui s'inscrit dans la régression.

Elle est prise dans le choc du détournement de l'avion d'air France par GIA le 24 décembre 1994, l'auteur dénoue un à un les fils qui constitue le nœud, confus, serré, qui étouffe son existence, la sienne et celle de son pays, à cet instant tragique. Elle évoque la scène d'angoisse, d'abord à Alger, avec les terroristes, les trois victimes abattues et jetées sur le tarmac. Elle revit son propre saisissement dans le surgissement de l'impensable. Elle repasse le film de l'évènement, l'attitude des passagers qui essaient de n'en rien savoir pour ne pas voir l'horreur qui les attend ou celle des islamistes étrangement enfermés, inaccessibles et proches, dans leur bulle de rêve inhumain, et l'irruption brutale des gendarmes français, ironiquement devenus sauveurs à Marseille.

Comme à l'instant de la mort, dans l'évocation de ce qui faillit être la sienne, des souvenirs remontent, entremêlés dans une veine. Ce sont des moments et des liens de l'histoire algérienne mais aussi sa propre vie.

BLIDA, la mauresque déguisée en habiles de petit-bourgeois français. Eugene Fromentin et ses brefs amours avec une femme arabe, dans une maison de la vieille ville, avec le regard hostile et méprisant de la jeune voisine juive. L'exécution, alors, par exemple définitif, de quatre jeunes rebelles, les yeux bandent face à la montagne. Le grand-père boulanger, sa fille, la maîtresse de la narratrice et son éducation strictes,

L'enfance dans la belle maison paternelle et son jardin planté d'oranges. Le chagrin, amer et délicieux, de petites filles chassées de table par son père parce qu'elle refuse de manger son poisson-les petites filles peuvent avoir avec leur père de ses rapports ambivalents d'absorption et de rejet. L'institutrice française, violente et raciste mais juste. L'arrestation de père par les françaises. La restauration militante par la force et la violence d'une identité passée, mythique ou utopiques de l'Algérie. L'épreuve, sourde et obscure, dans la chair maternelle, de la mort d'un enfant. La volonte acharnée de suicide d'un frère qui constitue avec elle le pivot central de la fratrie de huit enfants- peut être le symptôme du conflit insoluble et nie de sexes

et des filiations dans l'homme et la famille. La restriction du périmètre de vie auquel l'éducation traditionnelle

Enfin, A travers les ellipses, et les télescopages d'images, l'épisode violent et tragique devient comme un cauchemar .il y rame les couches accumulées des figures contradictoires d'une histoire, celle d'une femme et d'une société qui cherchent à recomposer un sens. L'avion et les terroristes avec leur « GIA, c'est nous », triomphant et immature, les jeunes femmes du vol naïvement sensibles à leur attention méprisant, le voisin ancien est toujours moudjahid focalisé sur sa petite valise, l'odeur infecte de toilettes inondes d'excréments, le coup symbolique de vaporisateur désodorisant du terroriste après l'exécution d'un otage, les passagers aveugles qui collaborent a la réparation de la bombe qui les enverra tous au paradis, la culte finale sur le toboggan qui bascule la sacrosainte bienséance féminine, les injures des gendarmes française devenus salvateurs tout cela s'offre aux yeux comme un bric de signes d'une histoire absurde et grotesque.

Conclusion :

Notre contribution s'inscrit dans un projet didactique et linguistique qui s'intitule grammaire de texte et genre : étude et enseignement de genre en classe de FLE à travers le roman d'un écrivain.

Nous avons choisis de travailler sur un genre romanesque particulièrement sur le roman « *le pied de Hanane* » d'Aïcha Kassoul à partir d'une séquence didactique.

Notre mémoire a été divisé en deux parties, la première est théorique : elle présente la grammaire de texte et ces fondements à partir d'un genre, notamment le genre romanesque et ces caractéristiques, en plus l'importance de littérature dans une classe de FLE et les compétences qu'on peut visée lors de cette étude.

La deuxième partie, quant à elle a fait l'objet d'une étude pratique, il s'agit de conception et 'exploitation pédagogique de l'œuvre d'Aïcha Kassoul à travers la séquence didactique qui axé sur les caractéristiques du genre romanesque.

Durant ces activités, nous avons pris en considération les objectives de la séquences et des séances préservés aux apprenants, en outre nous avons opté pour une évaluation permettant de vérifier le degré atteint des objectives.

En guise de conclusion, nous pouvons dire que selon les orientations pédagogiques pour l'enseignement du français l'étude de grammaire de texte à partir d'un genre peut aider les apprenants de parler correctement dans la situation quotidienne.

Bibliographie :

- Adam, J.-M., 1992, *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan Université. Adam, J.-M., 1999, *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- Adam, J.-M., 2005, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, éd Armand Colin, paris, 2006.
- Abdallah- Pretceille, M et porchet, I. (1996). *Education et communication interculturelle*- p
- Bakhtine M. (1984) *les genres de discours* .in : *Esthétique de la création verbale* (p282).Paris : Gallimard- NRF (éd .IKOUTSVO, MOSCO, 1979).
- Baylon, Christian, *sociolinguistique*, Millau /Nathan 1991
- Bernard Daunay "état de recherches en didactique de la littérature, *Revue française de français de pédagogie* n°159, avait – mail-Juin 2007, 139-189
- Bronckart, J.-P. (1996a).*Activité langagière, texte et discours*. Lausanne : Deluchaux et Niestlè S.A.p137
- BRONCKART Jean-Paul (2008) « *Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue : Hommage à François Rastier* », in. *Texto!*, vol. XIII, n°1 [en ligne] <http://www.revue-texto.net/index.php?id=8>
- Cervera, Roser, « *A la recherche d'une didactique littéraire* » In *Synergies chine* n°4-2009 pp45 .22
- Charaudeau, P- et Maingueneau, D. (dir), (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Chartrand, S.-G. (2008).*Progression dans l'enseignement du français langue première. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1^{ère} à la 5^e secondaire*, Québec : les publications Québec français ; Numéro hors série
- Chartrand Suzanne –G et Gauvin Fiset Lili-Marion (éd), (2007) *Séquences didactiques pour l'enseignant du français du secondaires Québécois*, Québec : Didactia.

- Charolles Michel, 1976, « *Grammaire de texte-théorie du discours-Narrativité* », in « *Récit* », pratiques, n°11-12, Metz, CRECEF, p138
- Charolles, M, (1994), « *cohésion, cohérence et pertinence du discours* », Travaux de linguistique, p133
- COMBETTES B., *Pour Une Grammaire textuelle. La progression thématique*, Paris, Gembloux, De Boeck- Duculot , 1988, 144 p.
- Conseil de l'Europe : cadre européen commun de références pour les langues ,2001 : *Apprendre, Enseigner, évaluer, disponible en ligne. http://www.coe.int/-/dg4/linguistico/cadre_fr.asp?*
- Denis Slakta, (1980 a). *Sémiologie et grammaire de texte, pour une théorie des pratiques de discursive*, 2Tome, paris x_ Nanterre, 726 pages
- De Pietro Jean-François (2002) « *Et si à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactique sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés.* » *Acquisition en Interaction en langue étrangère* n°16, <http://aile.revues.org/1382>
- De Pietro Jean- François et Mathey Marinette (2000) « *Apprendre à écrire une « note de synthèse : perspectives pour une didactique de la rédaction technique.* » in *la rédaction technique : actes du séminaire de Bruxelles des 24et 25 novembre 1997, Louvain- la –Neuve :*
- Duculot, PP151-168 [en ligne] http://www.ciip.ch/pages/home/DLF/Fichiers/Apprendre-écrire_synthese.pdf.
- Dolz, J. Schneuwly, 1997 « *les genres scolaires/ des pratiques langagières aux objets d'enseignements* », InDABEN.M.et Du cancel G. (eds); *Pratique langagières et enseignement du français à l'école* » Repère n°15, paris, INRP, p 27-40.
- Dolz. , Noverraz, M- et Schneuwly, B. (2001); *s'exprime en français. Séquence didactique pour l'orale et l'écrit, Notes méthodologiques (VOL.IV :7°,8°,9°)*.Bruxelles : De Boeck (COROME).
- Germain Claude, (1993), *Evolution de l'enseignement des langues :5000ans d'histoire*(nouvelle édition),paris Clé international, p24
- Genette, G *figure III*, éd, paris, Seuil, 1972
- Guiraud, p. (1963) « *Essais de stylistique* », paris édition, klincksiech.

- Halte J-F. (1987). « *Écriture, littérature, formation* » les cahiers du CRELEF, n°25, p.91.
- Halte j.-F. (1989) : « *Savoir –écrire- savoir- faire* » pratiques N°61, Metz, CRESEF ,3-38
- Hailyday, M .A .k ET Hassan R. (1976); *Cohesion in English*, London, Longman
- Harald Weinriche : *grammaire textuelle du français*, paris, Didier/Hachette p 25
- J .Courtilion cité in Patrick Cheverel, « *gestion de la dimension culturelle dans l'apprentissage des langues du français langue étrangère* », sur : <http://pagesperso-orange-Fr/chovrel/civilisation-html>
- Jean- Pierre Golestein, « *lire le roman* » éd, de Boeck et Larcier S.A, 2005
- Kavvat Karl (coord.), (1996a). « *Types et genres textuels* », in. Enjeux : Revue de didactique du français, N°37-38, Namur : CEDOCEF.
- Kavvat Karl, (1999), *Enseigner la littérature par les genres, pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, éd de Boeck, Duclos.
- Makhnache, Mohammed, « *le texte littéraire dans le projet didactique* »In Synergie Algérie, n°9-2010pp.45 :22
- Matte Bon, F. (1995a). *Grammatica comunicativa del espagnol .de la lengua à ide Madrid* : Edelsa (TOME I), 2^a éd.
- Nicole Delbecque, linguistique cognitive, Bruxelles, Ed, de Boeck, 22 pp223-224.
- Pépin, lorraine (2007). *La cohérence textuelle dans la narration* : contexte de la recherche – méthodologique (format PDF 18pages) <http://www.uqat.qc.ca/departements/education> /page prof.
- RAIMOND, Michel, 1989, *Le roman*, Paris, Armand Colin, Coll. « Coursus », 191 p.
- Schneuwly, B ; et Dolz, J. (2009) ; « *des objets enseignés en classe de français : le Travail de l'enseignant sur la rédaction de texte* ».p
- Soutet olivier, « *la linguistique* », PUF, 2005
- Synergies Algérie, <http://gerflint.eu/Publication/synergies> - algérien- html
- Rastier François, 1989, *Sens et textualité*, paris. Hachette.

-Reuter, Y. (1999). *l'enseignement –apprentissage de la littérature en question*, Enjeux, 43/44, P197.

-Tardif, Jacques 1992, *pour un enseignement stratégique*, mont real, éd. logique (écoles).

-Thérien, M. (1997 a) *.De la définition de la littérature et des œuvres à proposer aux jeunes.*
In Noel –Gaudreault, M. (dir), *didactique de la littérature. Bilan et perspectives* (P19-31). Québec : Nuit blanche

-Van Dijk Teun A. (1973), « *Modèles génératifs en théorie littéraire* » in Bou-lzis. (Dir) ; *Essais de la théorie du texte*, Paris, Edition Galilée, P.81-99

-Wilkins D.A (1974), *second- language learning and teaching*. London. Edward Arnold.

- Corpus:

Aicha Kassoul, « *le pied de Hanane* », casbah édition, Alger, 2009.

Annexes

Je crois que c'est ce que j'ai fait de mieux. Trouver un titre qui serait le fil conducteur de ce que je veux raconter. Quelque chose qui ressemble à un détournement de près ou de loin. Un airbus français en 1994, les rues d'Alger, un jour ou l'autre. Otage d'une jeune algérienne qui veut faire de la mort une action de grâce. S'envoyer en l'air dans la fumée d'une explosion céleste. Eté comme hiver. Un morceau de chair ^{exsangue} sur le ^{béton} plutôt que l'empreinte d'un pas nu sur le sable. Le temps désincarné au lieu du plaisir éphémère. Si bon.

Quand j'ai appris qu'une kamikaze, prénommée Hanane, avait laissé l'un de ses pieds sur le lieu de son crime, j'ai cru voir l'intérêt d'une violence au féminin dans un pays misogynè. A l'égal d'un garçon, sans faillir, cette fille avait atteint sa cible. Elle avait laissé quelque chose derrière elle, la trace personnelle et féminine de son passage sur terre.

Le pied de Hanane Premier titre. Conte improbable. Une chute entre les mains de la police scientifique. Hanane n'était pas en droit de rêver au prince charmant. Née trop tard dans un pays qui avait liquidé sa jeunesse et son désir amoureux. Quelques années à peine d'âge et d'indépendance. Un temps court forcément, passé à battre sa coulpe

de pécheresse née, la robe à-la traîne, à la ramasse des souillures terrestres. Ce jour-là, Hanane se défait de tout ce qui la dérobaît aux yeux du monde. D'un seul coup. Ultime pied de nez impudique jeté à la face d'un pays pudibond. Une fille. Quel défi !

L'enthousiasme est contagieux. Panne d'écriture, à plat sur l'écran de mon ordinateur, sur des cahiers grand et petit format, des feuilles volantes unies ou à carreaux. Soudain, l'aubaine. Tombé d'un ciel muet, je ramasse le pied de Hanane pour tenter de se souvenir le corps de mon texte en morceaux. 

Ne pas m'en laisser conter par la réalité qui vient démentir l'information un peu plus tard. Le kamikaze est un homme. Et alors ? Ce pied d'Algérienne, je le tiens et il me va comme un gant. Sur sa trace, j'essaierai de trouver un pays qui est définitivement le mien. Autre titre que j'aime bien. *Non, ce pays n'est pas pour le vieil homme*, annonce Mac Carty dans son dernier roman. Violences à tout va, dégradations sociales et mentales, tout incite à s'exclure d'un lieu que l'on ne reconnaît plus, pour y avoir vécu. Longtemps. Mieux. L'âge et les regrets, bien sûr. Mais aussi un sentiment durable d'impuissance. Comme l'Américain en mal de son Amérique, je ne renonce pas à mon pays qui chaque jour se défait de moi. Avant de m'en aller, il me reste encore quelques mots pour y pouvoir quelque chose. Revivre encore, tant qu'il est encore temps, la sensation unique d'un pied nu sur le sol.

De Hanane, je ne connais que le tendre prénom. Je l'imagine, bourrée d'explosifs, vivante et déambulant dans les rues d'Alger. Le hasard aidant la nécessité, je tomberai sur elle, comme sur ses quatre frères dans un airbus d'Air France en 1994. Un jour, dans une existence ordinaire, les voilà. Eux.

Ceux qui veulent attenter à la vie en s'accommodant de l'interdiction religieuse du suicide. Militants d'une cause divine et meurtrière. Je me souviens que le tueur se faisait appeler Moubyd, une marque d'insecticide réputé foudroyant. Mis à part ce surnom qui m'a frappée par son réalisme, les trois autres se sont effacés de ma mémoire. Trop anodins peut-être, ou trop codés pour être immédiatement compris et retenus.

Tendre Hanane. Une fille, quatre garçons. Une jeune Algérie terroriste. Question brûlante de quelques sexagénaires en 2002. Qu'avons-nous fait de nos quarante ans d'indépendance ?

Le chemin individuel ne compte pas. Un métier avec ou sans carrière, une famille plus ou moins réussie. Chacun peut faire son bilan. Mais nous nous devons de rendre des comptes dans un pays qui produit des enfants qui sont nos assassins. Ce pays est-il encore pour nous, les vieux d'aujourd'hui, les nouveaux pieds noirs, comme certains aiment à s'appeler eux-mêmes, ruminant le chant d'un impossible départ ? Comme pour rappeler que l'Histoire se répète et qu'elle n'avance pas toujours.

Tenter de répondre en évitant l'auto culpabilité misérabiliste, aussi facile que le report de l'accusation sur la partie adverse et indéfinie. Laquelle ? « Léta » ? Douce abstraction que des blédards attendent vainement dans un roman de Driss Chraïbi. Le « pouvoir » ? Lequel ? En uniforme ou rampant dans les coulisses, quel que soit son état, le désigné responsable se garde bien de donner prise. En tout cas, c'est sûr, je ne suis pour rien dans rien. Trop facile.

Pauvre de moi, qui ne suis rien en toutes circonstances dans une Algérie où je continue de

vivre. Pauvres de nous. Ni innocents ni procureurs. Nous étions quelques-uns à vouloir comprendre comment, en si peu de temps, nous étions passés de l'une des plus belles références historiques à la pire. Un laboratoire du terrorisme. Comment une révolution exemplaire peut dériver et finir par échouer là où nous trouvions. Pire que nulle part. Un label de violence. En quelques années, nous avons dépassé l'âge de pierre. Hier encore, une bonne victime tombait dans une cage d'escalier ou un parking, d'excellents tueurs fuyaient comme des ombres dans notre passé amnésique. Et puis, soudain, à la vitesse de la lumière médiatique, des kamikazes surgissent d'ici et pas d'ailleurs, encore moins de nulle part. En l'absence de consolidation durable, la porte de notre Histoire n'attend qu'une nouvelle occasion de sortir de ses gonds. Des Algériens à peine nés, qui estiment leur vie à un coût trop élevé sur une terre trop basse. Seconde génération de criminels suicidaires, en attendant qu'un soupçon de féminité vienne améliorer la performance. De tous les laboratoires algériens, celui du terrorisme est le plus miraculeusement productif. Abondance de sujets et de matière fraîche. Des jeunes en mal de dévoration divine.

Je pense au tableau de Goya. *Cronos*. Le regard fou, exorbité, halluciné. Le temps paternel mange tout crus ses petits qui le menacent de mort. Dévorer à pleines dents ses années de jeunesse avant l'heure fatale. La mythologie habille d'horreur le cycle de la vie. Sans espoir de consolation terrestre, certains de nos enfants s'en remettent au grand maître du monde. Corps sans vie comme sur la toile de Goya, ils ont renoncé au goût de la chair dont ils ne veulent pas payer le prix plus tard. Jamais. Rejeter en bloc les biens essentiels et dérisoires. Nubiles et nus entre les mains de leur Père, ils sont cet

enfant que Goya a saisi dans son renoncement. La tête arrachée, l'épaule gauche largement entamée, le gamin tend encore son second bras. Le haut, c'est ce qu'il y a de meilleur. La cervelle et les cinq sens primordiaux. Le pauvre corps pend, inerte, saisi à la taille par l'ogre fou. Le regard halluciné.

Faut que ça cesse. Il faut que Cronos, saleté de vieillard, se casse au moins une fois les dents qui se refusent à l'usure de l'âge. Une seule fois, et alors le monde des survivants en aura terminé avec le carnage paternel. Un jour, il était temps, une mère dit non à l'époux dévorateur. Plus jamais ça. Rompant la chaîne fatale, l'épouse offre un jour à Cronos une pierre emmaillotée. Tant pis pour les autres enfants. A l'abri dans ses langes divins, celui-là au moins vivra. Zeus triomphant du temps.

Je rêve à ce jour d'une jeunesse algérienne consommatrice de sa propre chair. A pleines bouches pas encore édentées. Immortalité de vivants dans un pays qui est aussi le mien. Rescapé du carnage, le pied de Hanane en laisse une trace brûlante dans mon cœur.

*

* *

L'institutrice était méchante mais excellente pédagogue. Elle ne m'a pas dégoûtée de sa langue et des mots pour dire la splendeur des filles Choulet qui grimpaient dans la voiture de leur père à la sortie de l'école. Leurs mollets se découvraient, une jambe après l'autre. Six en tout. Je n'invente pas les trois couleurs de leur peau, la brune aux yeux bleus, la blonde aux yeux verts et la dernière qui me rappelle le satin de l'abricot, Eblouissement quotidien. C'était sans doute cela la race de l'Algérie française glorifiée par les écrivains coloniaux. Rarement mon père venait me chercher, il avait une voiture, il était loin d'être pauvre, il s'était fait tout seul. Fierté rétrospective. Je n'arrivais pas à détacher mon regard du véhicule qui s'éloignait avec à son bord, trois filles inaccessibles. Séduction absolue. Nulle colère orgueilleuse et revancharde. Juste le plaisir et le désir dans les yeux, dans mon pays dont la beauté faisait corps avec celle des filles du colon.

Fascinée par tant d'éclat, je crois bien, petite fille, que je t'aurais abandonnée sur le trottoir de ton enfance, sur le long boulevard des marronniers qui te ramenait à la maison. A pied, seule et sottée. Pas même éclaboussée par le carrosse colonial qui prenait une destination éloignée de la tienne. Il ne pleuvait que dans tes yeux. Direction et destination opposées dans la géographie personnelle de mon enfance, dont les limites objectives favorisaient les poussées de fièvre imaginaires. Beaucoup de senteurs. Les orangers, les belles de nuit, et surtout le jasmin qui, jour après jour, fleurait bon le sucre à

l'heure du café noir. Plus tard, la petite fleur blanche s'est contentée de faire tapisserie ton sur ton sur le linceul algérois de ma mère. Eteint. Incapable de faire tourner la tête à l'odeur du camphre de la morgue. Transplantés hors de Blida, le jasmin ne sentait rien et moi je n'écrivais plus. Effet capital de l'âge adulte à Alger. L'université a fait le reste. La plume qui s'assèche dans l'étude des textes, consommant la rupture entre le réel et la fiction.

Et puis un jour, j'ai retrouvé mes belles de jour, vierges immaculées en leur miroir d'antan, auréolées de la gloire des lettres. Dans les romans de Bertrand et Randeau, je suis tombée à pleine mémoire sensorielle sur les filles Choulet. Race nouvelle produite en colonie. Forte et puissante. Femme. L'hymne était déraisonnable, restant sourd à toute idéologie. Ces filles puissamment belles comme la terre algérienne, étaient celles-là mêmes que j'avais gardées dans les yeux de mon enfance bli-déenne. Je commençais à savoir que dans les livres, on n'est jamais loin de la réalité, et que cette réalité est mouvante. Dans la littérature coloniale à la manière de Bertrand, la femme du colon se confond avec la terre cultivée par son mari qui possède l'une et l'autre. En décrivant l'une, on faisait le portrait de l'autre. Manière de dire que personne ne pouvait les séparer. Jamais.

A chacun son combat. Aux filles Choulet, la défaite de 1962. Je suis restée dans mon pays. Race incertaine. Abandonnée par le hussard qui me faisait croire que je n'étais pas vilaine, le temps d'avoir la première place en rédaction française, en un temps où la nature coloniale s'ingéniait à composer un paysage de femmes en trois teintes ineffables. Belles et riches. Mon père n'était pas pauvre, et je ne sais plus inventer. Adieu la lune. De l'astre d'argent, il ne reste

plus qu'un croissant dont la courbure rappelle la morsure de l'Histoire. La mort de ma langue française à la pointe d'un sabre venu de plus loin que la Prusse orientale.

Dans l'Algérie indépendante, le réel m'a défaite. Impression de prendre congé, comme dans un ascenseur qui descend plusieurs étages, suffisamment pour avoir le temps de mesurer ce qui reste à vivre. Dix, vingt. Soixante ans. Au prochain, tu débarques. C'est ce que tu penses parce que ta vie est à ras de temps. La minute d'après n'existe pas. Un étage après l'autre. Si ce n'est pas le prochain, ce sera le suivant. C'est comme ça que défile ta vie en attendant l'issue obligatoire.

Soixante années à descendre. Désagrément de la force d'attraction. Pas le courage de monter là-haut comme mon frère. Cette fois encore, la porte s'ouvre au rez-de-chaussée comme pour tous les encore vivants. Bonjour, ma vie. Tu as réveillé ma solitude dans un laboratoire photo plongé dans le noir. Quand on rallume, les couleurs ont disparu. Des images sépia, des musiques anciennes que mon petit-fils appelle des chansons en noir et blanc. Quelques restes de femme qui a peur d'avoir dit son dernier mot. Je crois avoir beaucoup oublié, mais il y a peut-être encore quelques feuilles à ramasser. J'essaie d'y penser. Je ne parle pas parce que les choses que je ne peux pas dire sortent quand même de ma bouche. Cela va tout seul. La construction se fera plus tard si ça se trouve.

Tout n'a peut-être pas commencé à Blida. Je pense à un train que je n'ai jamais pris. Son bruit roule avec fracas dans ma tête. Tech, tech, train. C'est ce que fredonnait le chef du commando dans l'airbus qu'il avait piraté pour le compte du G.I.A. Après l'exécution de l'otage français, il passait et

Faute de mieux, je commencerai par une faute d'attention. Plus grave que celle d'Aragon déclamant sa folie d'Elsa. « La veille où Grenade fut prise ». Faute de grammaire sans autre conséquence que formelle, participant de surcroît au flamboiement durable de l'épopée andalouse. Mais pas seulement. Toute l'histoire des peuples en lutte s'inscrivait dans un projet poétique qui racontait la prise de Grenade pour dénoncer celle d'Alger.

C'est à Alger que je me suis fait prendre. Un avion français, un 24 décembre. Rassemblés, l'un et l'autre étaient un piège dans lequel je suis tombée, ligotée comme dans un linceul sans couture ni mesure, pieds et poings liés. C'est ce que disent les musulmans au moment de s'en remettre à la toute-puissance divine. Ma faute qui n'est pas formelle, alourdit ma peine et ma plume.

Tête découverte, grande et rousse, je ne pouvais pas échapper au contrôle du chef du commando. De loin, j'allume son regard.

-Toi ! Qu'est-ce que tu attends pour te voiler ?

Toi ! Brusquement, je reprends conscience de moi.

Tout au début quand ? - l'homme souriait. Vous connaissez le G.I.A. ? C'est nous ! Et la porte avant gauche de l'appareil qui tombe derrière lui comme quelque chose qui me coupe la tête que je dois me dépêcher de couvrir à présent. La question du temps relance ma vie avec ma mort à huis clos.

Le chef du commando ne sourit plus. Sans réelle méchanceté dans le regard. Juste ce qu'il faut de

fermeté pour me signaler qu'il m'avait à l'œil. Grande et rousse. Contrôlée négative à l'inspection des passeports. Satanés universitaires. On vous avait dit de faire grève. Avec quoi nourrir vos enfants ? Dieu s'occupe toujours de tout. Avant de venir ici je Lui ai confié ma petite fille de six mois. Ici dans l'airbus d'Air France, plus d'une fetwa trouvera l'occasion d'une exécution en coupe réglée. Dans la ligne de mire doctrinaire, les étrangers et les enseignants, sans compter l'ensemble des *taghouts* sans spécialité particulière, étiquetés en masse uniforme au rayon du pouvoir impie en place.

24 décembre 1994.

Dès les premières minutes, les femmes avaient été mises dans le coup. On comptait sur elles pour assurer la représentation. Sans fausse note. Pas comme à l'extérieur où certaines d'entre nous (exceptionnelles face à la règle) se croient encore dispensées du port du foulard, pas encore dépitées d'être porteuses d'un méchant chromosome. Diaboliquement favorable aux ouvertures. Sept. Il ne m'était jamais venu à l'idée de les compter. C'est en lisant le dernier roman de Sami Tchak que le sacré chiffre m'est apparu, en même temps qu'une scène dégoûtante. Un héros narrateur qui lèche, l'un après l'autre, les orifices de l'amante qu'il vient d'assassiner. Rebouchage salivaire avant décomposition. Dégueulasse. Pour rien. Pas compris à quoi rimait cette scène. Pas plus que le raisonnement qui coux par ici. Qu'est-ce que ça vous coûte, bon Dieu ? Au moins un foulard sur la tête, bouchant deux des ouvertures fatales. Rien que ces deux-là. Pour être tranquille et solder le jeu du faire semblant algérien. Obsession assassine.

A Marseille, il valait mieux ne pas avoir de jupe. Parcours du combattant. Dévaler le toboggan, courir, se jeter à terre, ramper, se relever et courir encore, avant l'ultime placage au sol. Le bonheur. Au moins les porteuses de pantalon ont-elles épargné leur peau et leur pudeur mises à mal par les Français. Sans compter la menace des gendarmes pistant jupon.

A Alger, le salut des femmes se situait plus haut dans leur corps.

- Toi, qu'est-ce que tu attends pour te couvrir la tête ?

Moi. Femme grande et rousse. J'attends ce qui ne m'a manqué, que ce jour-là. Un morceau de tissu, n'importe quoi, un sacré fichu pour me fondre dans le paysage islamique décrété par le commando. La solution ne viendra pas du ciel où les faux barrages étaient inimaginables. Sur terre déjà, je me dispensais du foulard que certaines Algériennes, prévoyantes, fourraient dans leur sac avant de prendre la route. On ne sait jamais. Un foulard décapotable. C'est comme ça qu'on l'appelait, en prévision du mauvais temps. On ne sait vraiment jamais. Jamais, je n'aurais pu imaginer que le barrage pouvait être aérien et vrai. Et que je tomberais dedans, la tête la première. Nue.

24 décembre 1994. La religion était montée à bord de ma vie, et me trouva fort dépourvue. J'allai frapper chez mon voisin, un ancien et toujours moudjahid qui n'avait perdu aucun de ses anciens réflexes de guerre d'Algérie. Les quatre jeunes

commandos avaient beau n'être pas des Français, ils n'en étaient pas pour autant ses amis. Sa valise à ses pieds, son blouson sur ses épaules, l'ancien combattant n'a fait qu'attendre l'heure du débarquement. Deux nuits et trois jours. Une fois la porte fracassée à Marseille par le GIGN, sa valise à la main, l'homme se laisse glisser tranquillement le long du toboggan. Il atterrit en souplesse sur ses deux pieds, se redresse, et prend la direction de l'aérogare de Marignane. Seul ex-otage debout. Imperturbable dignité. Partout, autour de nous tous, des vociférations, des tirs, des bruits d'explosions. La guerre. Ordre aux civils de se coucher, ramper. Jamais. La vraie guerre, l'homme à la valise l'avait connue et gagnée. Décidé à en passer outre les limites algériennes, il est brusquement plaqué au sol par un gendarme français. (On se serait cru à Poitiers, si l'Arabe s'était avoué vaincu.) Terrassé en plein élan sur le territoire français, l'homme hausse le ton, exigeant de l'uniforme ennemi qu'il prenne soin de sa valise qui lui a été arrachée, avant d'être jetée au loin.

- Tu as intérêt à veiller sur elle. Je vais revenir la chercher.

Pas question d'abandonner quoi que ce soit sur le terrain d'une lutte historique. Pas même l'écharpe qu'il m'avait prêtée pour couvrir ma tête, et que, par malheur, j'avais oubliée derrière moi avant de sauter dans le toboggan.

- Tu as fait une faute, ma fille. Ne jamais rien laisser aux Français.

Leçon d'Histoire.

Après une nuit à Marseille, nous étions dans le bus qui nous conduisait vers un nouvel avion d'Air France. Destination Paris. Tout était fini. Sauf pour mon voisin ancien moudjahid qui se disait prêt à

même âge que lui plus tard. Vous avez bien fait de profiter de l'instant d'une pause.

— Elle, à jamais appuyée sur son épaule. Mieux que belle. Etrangère à Blida et rebelle à son entourage. Sans origine certifiée ni aucune faute de goût.

Fais de moi un livre, me disait-elle. Titre déjà trouvé. Un banal *Rose de Blida*. Elle méritait mieux. Raconte ma vie, toi qui sais écrire. Une vie sans histoire, passée en dehors des cadres où elle a été prise en photo. Jamais surprise comme si le regard était naturel qui se fixe sur elle. Elle et moi, allongées sur des lits jumeaux dans un grand hôtel à Nice, à l'heure de la sieste. Soudain, la pluie forte et drue, cognant contre le carreau. Et sa mère qui court vers la fenêtre, debout en une fraction de seconde, comme à vingt ans, comme si elle ne savait rien de son âge. Surgissement d'une jeune septuagénaire. Les ridules sur le front interrogateur et le sourire qui lui ravissait les lèvres. Je double le rôle. Je mords la morte. Besoin d'un nez et d'un sourcil, d'une main pour mon opération diurne. Sorcière et gardienne. Pas le droit de dormir dans un cimetière gigantesque.

Nostalgique, j'accouche d'un personnage qui est ma mère. Personnage de roman qui vient à mon secours un 26 décembre. C'est le même geste qui l'a fait bondir hors de sa tombe algéroise. C'est pour ça qu'elle parlait de sang. Beaucoup de temps après sa mort. Toute couverte de sang et de boue, il faut que j'aie délivrer ma fille. A Nice, elle était jeune soudain. En un seul geste qui ne dépendait pas du temps. Dans ses veines, le rouge de mars avec ses giboulées, le rouge inaltérable de Venise, la ville dont la première impression saisit durablement celle que j'étais à douze ans. Vertige. Evanouissement incompréhensible dans la cour du palais des

doges. A Nice comme à Marseille. Couchée dans la terre d'Alger brûlée. Terre d'ombre brûlante. Elle se tourne vers sa fille encore couchée, souriante.

Il pleut, on sort.

Ce visage, je le jure, avait vingt ans. On n'y peut rien. C'est la vie.

Pouvoir quelque chose dans une vie en larmes. Lai pour une reine. Du plus profond de l'être obscur, refoulé durant tant d'années, reflue le refus des lignes vertes qui filent sur la platitude des écrans noirs. Complainte de mes années. Privée de l'expression des sens, je finirai par en mourir, jouissant encore aujourd'hui de la sensation nue d'un pied d'enfant sur le carrelage lavé à grande eau matinale, de l'éblouissement d'un ongle artificiellement rouge et long, d'une robe-pantalon drapée de grenat, strass étincelant sur les deux épaules, et Malika qui sourit timide comme une jeune fille surprise par le flash d'un photographe. Dans mon regard qui la saisit au sortir de sa chambre, se fixe l'image de ma mère prête pour être la plus belle à l'un des innombrables mariages blidéens.

Blida toujours. Inoubliable. Ville de pierre et de poussière, écrasée sous la montagne et les ragots qu'elle cultive autant que les fleurs. Chaque nuit est un flambeau.

J'étais sûre de détester cette ville dans laquelle je suis née. *Memoria*. L'amour de l'amour. Une force obscure qui remonte du plus profond de l'avenir. J'espère avoir la force de vieillir et de mourir comme ma mère, la même que celle qui l'a fait exister année après année. Besoin d'elle.

Salut, beauté.

*

* *