

L'APPORT DES TEXTES LITTÉRAIRES AU
DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE
D'EXPRESSION ECRITE DANS
UNE CLASSE DE FLE
Yüksek Lisans Tezi
Bahtınur Gündoğdu
Eskişehir 2020

**L'APPORT DES TEXTES LITTÉRAIRES AU DÉVELOPPEMENT DE LA
COMPÉTENCE D'EXPRESSION ÉCRITE DANS UNE CLASSE DE FLE**

Bahtınur GÜNDOĞDU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fransızca Eğitimi Programı

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi. Cihan AYDOĞU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Şubat 2020

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bahtınur GÜNDOĞDU'nun “ L'Apport des Textes Littéraires au Développement de la Compétence d'expression Ecrite dans une Classe de FLE ” başlıklı tezi 10/01/2020 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği”nin ilgili maddeleri uyarınca, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Eğitimi Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU

Üye : Prof.Dr. Medine SIVRI

Üye : Doç.Dr. Veda ASLIM YETİŞ

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

FRANSIZCA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EDEBİ METİNLERİN YAZMA BECERİSİNE KATKISI

Bahtınur GÜNDOĞDU

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Fransızca Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2020

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi. Cihan AYDOĞU

Yabancı dil eğitimi tarihçesine bakıldığında edebi eserlere yıllar geçtikçe yabancı dil öğretiminde daha az yer verildiğini söylemek mümkündür. Yabancı dil öğrenimine duyulan ihtiyaç, önem arttıkça ve yabancı dil öğretim yöntemleri değişip geliştikçe edebi eserlere verilen önem giderek azalmıştır. Oysaki edebi eserlerin hem dil becerilerine hem kültürlerarası iletişime olumlu katkılar sağladığı savunulmaktadır. Sadece okuma anlama becerilerini geliştirmekten ziyade konuşma ve yazma becerilerine de model oluştururlar. Kuşkusuz yazma, iletişim ve etkileşime olanak tanıyan, kendini ve okuyucunun düşüncelerini ve duygularını iletmeyi amaçlayan bilişsel bir süreçtir. Yabancı dilde yazma becerisinin öğretimi yazılı metinlerden geçer. Bu araştırma Anadolu Üniversitesinde Fransızca Öğretmenliği programında öğrenim gören 10 öğrencinin yazma dersi kapsamına edebi metinleri dâhil ederek yazma becerilerine etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmanın temel amacı, edebi metinlerin Fransızca yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazma becerisine etkisini belirlemek ve uygulanan bu yönetime ilişkin tutumlarını tanımlamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda, karma yöntem desenlerinden çeşitleme, eşzamanlı üçgenleme deseni benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmanın nicel boyutunda öntest/sontest kullanılmıştır, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme ve araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda, uygulanan yöntemin yenilikçi yapısına ayrıca etkili bir yabancı dil öğretim süreci için dahil edilmesi gerektiğine değinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ebedi eserler, Yazma becerisi, Fransızca yabancı dil, Karma yöntem, Eşzamanlı üçgenleme.

ABSTRACT

THE EFFECT OF LITERARY TEXTS TO THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS IN A FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS

Bahtınur GÜNDOĞDU

Department of Foreign Language Education, Program in French Language Teaching

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, February 2020

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Cihan AYDOĞU

Throughout the evolution of foreign language teaching, the place of literature has constantly changed. As the need for learning foreign languages increases and the teaching methodologies change and develop, the importance given to literary texts gradually decreases. However, literary texts contribute positively to the acquisition of linguistic skills and to the intercultural communication as well. Not only they develop reading comprehension skills, but they represent models for the speaking and writing skills. Writing is a cognitive process that enables communication and interaction between the reader and the writer and aims to convey their thoughts and feelings. Teaching writing in a foreign language requires written texts. The main objective of this study is firstly to determine the contributions of literary texts on the development of writing skill by exploiting literary texts within the course of writing class. On the other hand to define the attitudes of the students of the department of FLE of Anadolu University towards this method. To achieve this objective, as a part of a mixed method, the triangulation design was used. Quantitative data was collected using a pre-test and a post-test. For the qualitative dimension of the research, semi-structured interviews were conducted and a journal of the researcher was kept. This method with an innovative structure should be integrated into the teaching / learning of foreign languages.

Keyword: Literary texts, Writing skills, French as a foreign language, Mixed method, Triangulation.

RÉSUMÉ

L'APPORT DES TEXTES LITTÉRAIRES AU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE D'EXPRESSION ÉCRITE DANS UNE CLASSE DE FLE

Bahtınur GÜNDOĞDU

Département de Langues Étrangères, Programme de Formation des Enseignants de FLE

Université Anadolu, Institut des Sciences de l'Éducation, Février 2020

Directrice : Maître de conférences Cihan AYDOĞU

Tout au long de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères, la place de la littérature n'a cessé de changer. Au fur et à mesure que les besoins d'apprentissage des langues étrangères augmentent et que les méthodologies d'enseignement changent et se développent, l'importance accordée aux textes littéraires diminue progressivement. Cependant, les œuvres littéraires contribuent positivement à l'acquisition des compétences linguistiques et à celle de la communication interculturelle. Ils développent non seulement des compétences en compréhension de l'écrit, mais ils représentent des modèles pour la compétence de la production orale et écrite. L'enseignement de la production écrite dans une langue étrangère passe par des textes écrits. L'objectif principal de cette étude est d'une part de déterminer les apports des textes littéraires sur le développement de la production écrite en exploitant des textes littéraires au sein du cours de production écrite. D'autre part de définir les attitudes des étudiants du département de FLE de l'Université Anadolu à l'égard de cette méthode. Pour aboutir à cet objectif, dans le cadre d'une approche mixte le design de triangulation a été employée. Les données quantitatives ont été recueillies à l'aide d'un pré-test et un post-test. Pour la dimension qualitative de la recherche des entretiens semi-dirigés ont été menées et un journal de la chercheuse a été tenue. Cette méthode possédant une structure innovante devrait être intégrée au processus de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

Mots clés: Textes littéraires, Production écrite, Français langue étrangère, Méthode mixte, Triangulation.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes ayant contribué à l'aboutissement de cette thèse de maîtrise.

En premier lieu, j'adresse mes remerciements les plus sincères à ma directrice de thèse Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU, qui m'a guidé tout au long de ce travail. Je tiens à lui exprimer toute ma reconnaissance pour m'avoir encadré, aidé et conseillé.

Je voudrais aussi vivement remercier Prof. Dr. İlknur Keçik et Doç. Dr. Veda ASLIM YETİŞ pour m'avoir accordé leur temps et pour le partage de leur expertise.

J'aimerais adresser mes profonds remerciements à ma très chère amie Araş. Gör. Meltem ERCANLAR pour m'avoir éclairé dans mes moments de doute et pour son aide précieuse à chaque étape de ce travail.

Je désire aussi remercier les membres du jury ainsi que les participants qui ont accepté de collaborer à l'accomplissement de ce travail.

Je remercie également de tout mon cœur mes très chers parents, Nazan et Ayhan GÜNDOĞDU pour leur soutien inconditionnel et leur encouragement tout au long de cette période.

Enfin, je remercie ma douce Melis qui a toujours été là pour moi. À tous, je vous présente mes remerciements, mon respect et ma gratitude.

Bahtınur GÜNDOĞDU

Eskişehir 2020

07/02/2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Bahtınur GÜNDOĞDU

TABLE DES MATIÈRES

	<u>Page</u>
PAGE DE TITRE	i
APPROBATION DU JURI ET DE L'INSTITUT	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
RÉSUMÉ	v
REMERCIEMENTS	vi
DÉCLARATION DE CONFORMITÉ AUX PRINCIPES ET AUX RÈGLES ÉTHIQUES	vii
TABLE DES MATIÈRES	viii
INDEX DES TABLEAUX	xi
INDEX DES FIGURES	xiii
INDEX DES GRAPHIQUES	xiv
INDEX DES ABRÉVIATIONS	xv
1. INTRODUCTION	1
1.1. La Définition des Textes Littéraires	3
1.2. La Place de la Littérature à Travers les Différentes Méthodologies d'Enseignement de Langue Etrangère	5
1.2.1. Dans les méthodologies traditionnelles	5
1.2.2. Dans l'approche communicative	6
1.2.3. Dans la perspective actionnelle	7
1.3. Les Textes Littéraires et le CECR	9
1.4. Les Apports de la Littérature en Langue Etrangère	11
1.4.1. Sur les compétences langagières	11
1.4.2. Sur les compétences interculturelles	12
1.4.3. Sur la motivation	13
1.5. De l'acte de Lecture à Celui de l'Écriture	14
1.5.1. Les stratégies de lecture	14
1.5.2. Les différentes approches dans la lecture	15
1.5.2.1. L'approche globale	15

	<u>Page</u>
1.5.2.2. La lecture interactive	16
1.5.3. L'expression écrite	17
1.5.4. L'écriture créative	22
1.6. L'Intégration de la Littérature dans un Cours d'Expression	
Ecriture	24
1.7. Les Recherches Effectuées dans le Domaine	26
1.8. L'Objectif du Travail	29
1.9. L'Importance du Travail	29
1.10. Les Délimitations du Travail	29
1.11. Les Définitions	30
2. MÉTHODOLOGIE	31
2.1. La Méthode de la Recherche	31
2.2. Etape Quantitative	33
2.2.1. Population et échantillon	33
2.2.2. Outils de collecte de données	34
2.2.2.1. Pré-test / post-test	34
2.2.2.2. Grille d'évaluation	35
2.2.3. Analyse des données quantitatives	35
2.2.4. Fiabilité et validité des données quantitatives	35
2.3. Etape Qualitative	36
2.3.1. Les participants	36
2.3.2. Outil de collecte de données	39
2.3.2.1. Journal de la chercheuse	39
2.3.2.2. Entretien semi-dirigé	39
2.3.3. Analyse des données qualitatives	39
2.3.4. Fiabilité des données qualitatives	40
2.3.4.1. Crédibilité	40
2.3.4.2. Transférabilité	40
2.3.4.3. Fiabilité	41
2.3.4.4. Confirmabilité	41

	<u>Page</u>
2.3.5. Rôle de la chercheuse	41
2.4. Éthique de la Recherche	41
2.5. Le Déroulement de l'Intervention	42
2.5.1. La Préparation	42
2.5.2. L'Application	43
3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	46
3.1. Les Résultats Quantitatifs	46
3.1.1. L'Analyse du pré-test et du post-test	46
3.2. Les Résultats Qualitatifs	58
3.2.1. L'Analyse des entretiens semi-dirigés	58
4. CONCLUSION, DISCUSSION ET PROPOSITION	72
4.1. Conclusion	72
4.2. Discussion	75
4.3. Les Propositions Pédagogique	76
4.4. Les Propositions pour les Futures Recherches	78
BIBLIOGRAPHIE	80
ANNEXES	
CURRICULUM VITAE	

INDEX DES TABLEAUX

	<u>Page</u>
Tableau 1.1. Les stratégies de lecture à utiliser pour les différents types de documents	15
Tableau 1.2. Les différents types de textes	18
Tableau 2.1. Les objectifs de la recherche et les outils de collecte de données.....	33
Tableau 2.2. Informations relatives aux participants et au cours de production écrite	36
Tableau 2.3. Informations démographiques des participants	37
Tableau 2.4. Les types de textes et les textes étudiés	43
Tableau 3.1. La présence des participants durant l'intervention	46
Tableau 3.2. Les notes des participants et la différence du pré-test et post-test	47
Tableau 3.3. Les réponses à la question “Pouvez-vous nous parler de votre compétence en production écrite que vous pensiez avoir avant ce cours ?”	59
Tableau 3.4. Les réponses à la question “ Pouvez-vous nous parler de l'effet de l'utilisation des textes littéraires sur vos compétences langagières ?”	61
Tableau 3.5. Les réponses à la question “ Pouvez-vous nous parler des effets de l'utilisation des textes littéraires sur votre niveau d'apprentissage, votre réussite et vos notes ?”.....	62
Tableau 3.6. Les réponses à la question “ Pouvez-vous nous dire ce que vous pensez de cette méthode ? ”	63
Tableau 3.7. Les réponses à la question “ En considérant l'exploitation de cette méthode, y a-t-il eu une différence dans votre attitude envers le cours de production écrite ? ”	67

	<u>Page</u>
Tableau 3.8. Les réponses à la question “ Pouvez-vous nous parler à présent de votre compétence en production écrite que vous pensez avoir après la méthode employée ?”.....	69
Tableau 3.9. Les réponses à la question “ Voulez-vous y ajouter autre chose ?”	70

INDEX DES FIGURES

	<u>Page</u>
Figure 2.1. Schéma du déroulement de la méthode mixte	32
Figure 2.2. Schéma du modèle pré-expérimental avec un groupe pré-test post-test	34

INDEX DES GRAPHIQUES

	<u>Page</u>
Graphique 3.1. Le graphique des notes au pré-test et post-test en fonction des participants	58

INDEX DES ABRÉVIATIONS

CECR/CECRL	: Cadre Européen Commun de Référence pour le Langues
FLE	: Français Langue Étrangère
LE	: Langue étrangère

1. INTRODUCTION

Étymologiquement le mot littérature vient du latin « litteratura » qui fait son apparition au début du XII^{ème} siècle et qui signifiait « chose écrite ». Son sens évolue au Moyen Âge pour devenir « savoir tiré des livres » et enfin au XVII^{ème} siècle, la littérature atteint son sens actuel qui est l'ensemble des œuvres orales ou écrites ayant une dimension esthétique. (Le Monde, 2019)

Cette évolution dans le temps est marquée par le passage d'une littérature orale vers la littérature écrite. Pendant des siècles les premières civilisations partageaient des mythes intemporels sur la création du monde et des épopées qui racontaient l'histoire des dieux et des héros et la condition humaine. Ainsi les œuvres littéraires les plus anciennes de l'humanité sont l'Épopée de Gilgamesh (aux environs du XVIII^{ème} siècle avant J.-C.) écrite en caractère cunéiformes et l'Iliade et l'Odyssée d'Homère (entre 850 et 750 avant J.-C.). Quand le texte fit son apparition la littérature devint plus moderne, la récitation laissa sa place aux œuvres écrites. La littérature passa donc de son rôle élitaire à un rôle plus personnel plus tard avec l'invention de l'imprimerie et la diffusion des livres. (Brix, 2014, p. 13)

L'enseignement des langues étrangères remonte au XV^{ème} siècle où le but final était l'acquisition d'une langue étrangère pour en apprécier sa littérature. Dès lors la langue et la littérature commencent à être étroitement liées. Les intellectuels aisés de l'époque avaient accès aux ressources nécessaires pour se documenter, s'instruire et développer leurs connaissances dans une langue étrangère. Ces activités étaient destinées aux classes plus élites. Cependant quand la distribution des œuvres devint plus accessible tous publics pouvaient enfin en bénéficier. Au fil du temps, la didactique des langues étrangères n'a cessé de se développer et de s'enrichir avec les différentes méthodologies adoptées. C'est ainsi que plus le temps, les civilisations et les besoins changent plus le rapport à l'enseignement évolue aussi. Avec l'essor de l'industrie et les progrès en technologies, les pays ont commencé à avoir de moins en moins de frontières. Le développement socio-culturel et historique des pays provoqua le renforcement des relations internationales et une chose devint alors inévitable : la communication. C'est alors que dans les méthodologies qui suivent la grammaire-traduction, l'enseignement des langues étrangères donne une place prédominante à l'expression orale plus spécifiquement aux actes de paroles de la vie quotidienne pour ainsi

favoriser l'échange plus facilement et rapidement. De nos jours c'est l'approche communicative et la perspective actionnelle qui prédomine l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cependant l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère a toujours été un sujet délicat. Apprendre une langue signifie aussi apprendre la culture qui s'y rattache. L'art, la peinture, la musique, la littérature sont les héritages d'une société avec lesquels nous parvenons à mieux comprendre la civilisation à laquelle ils appartiennent, à prendre connaissances des faits historiques importants et en apprécier ses différents styles musicaux et mouvement littéraires.

Pendant des siècles la littérature a plus ou moins fait partie du processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, notamment pendant la méthodologie grammaire-traduction. Pourtant celle-ci a été délaissée pour un enseignement plus accentué sur la communication. Néanmoins ces dernières années énormément d'articles ont été publiés pour promouvoir l'importance que porte la littérature lors de l'enseignement des langues étrangères. (Albert et Souchon, 2000 ; Savvidou, 2004 ; Bo et Li, 2007 ; Hişmanoğlu, 2005 ; Tecelli, 2008 ; Morel, 2012 ; Vural, 2013 ; Riquois, 2015 ; Soyer, 2016 ; Arak, 2018).

Toutefois pourquoi ne fait-elle pas partie intégrante de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ? Comment devient-elle un outil favorable au profit des compétences à acquérir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et quels sont ses effets sur l'expression écrite ?

L'objectif principal de cette recherche est de démontrer le rôle non négligeable que possède la littérature au sein de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en essayant de répondre à ces trois questions citées.

Le travail se divise en quatre parties. Dans la première partie l'objet de recherche sera défini dans un cadre théorique. On commencera par mentionner la place de la littérature dans les différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Ensuite les apports qu'elle peut procurer lors de l'apprentissage de l'expression écrite dans une langue étrangère seront présentés. La deuxième partie se constitue du cadre méthodologique. Elle contient la démarche suivie, les participants, le déroulement, les étapes et les outils de recueil de données. La troisième partie, donne lieu à l'analyse et l'interprétation des données. Les résultats obtenus et leurs interprétations seront détaillés sous des thèmes prédéfinis. Puis la dernière partie, se composera des conclusions tirées et des suggestions à la fois pour les

futures recherches, pour les apprenants, les formateurs et les enseignants.

1.1. La Définition des Textes Littéraires

Avant de poursuivre, il faut essayer de comprendre ce qu'est la littérature et ce qui différencie les textes littéraires des textes non littéraires. Le Petit Robert (2015, p. 1470) définit la littérature comme « les œuvres écrites, dans la mesure où elles portent la marque de préoccupations esthétiques ». Le Larousse (2018), lui, aussi l'explique comme « l'ensemble des œuvres écrites auxquelles on reconnaît une finalité esthétique ». Ainsi avec ces deux définitions, on pourrait dire que l'esthétique est l'élément qui marque la distinction entre les textes littéraires et les textes non littéraires. Dans la définition que donne Séoud (1997, p. 15) le texte littéraire :

« ... dépasse toute contingence, celle de l'ici et maintenant. L'écrivain écrit pour l'éternité, et Henri Besse fait remarquer pertinemment qu'on ne lit pas un journal vieux d'un an mais on prend plaisir à lire tel écrivain de l'Antiquité. Cette qualité, le texte littéraire la doit à sa polysémie, à sa richesse inépuisable de sens, qui fait que, par-delà l'espace et le temps, par-delà même parfois les frontières de la langue, il peut parler à tout le monde. Et à ce titre bien sûr, tout le monde, chaque lecteur peut légitimement, à la lecture, l'investir de ses propres sentiments, le voir, le vivre, le comprendre à sa façon. »

Ce qui veut dire que le caractère polysémique du texte littéraire lui permet d'être dynamique et de transcender à travers le temps et les cultures pour s'adresser à des lecteurs d'une culture différente et appartenant à une autre période dans le temps. La relation entre littérature et culture est étroitement liée car l'une ne peut exister sans l'autre, « l'interculturel est un passage obligé parce que (...) tout rapport avec le texte est dans son essence interculturel (...), compte tenu évidemment de la « pluralité » culturelle, de la multiplicité des croisements culturels, caractéristiques de la civilisation d'aujourd'hui. » (ibid., p. 137). Le texte littéraire représente donc le point de croisement des différentes cultures, il est par définition le miroir de la société. Comme la fameuse citation de Louis de Bonald (1802) « La littérature est l'expression de la société, comme la parole est l'expression de l'homme » (cité par Gengembre, 1988, p. 143).

Dans cette même optique Abdallah-Preteille et Porcher (1996, p. 138) souligne que:

« La littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faudrait probablement qu'elle

s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes aujourd'hui
».

Abdallah-Preteceille et Porcher soutiennent que le texte littéraire présente un caractère pédagogique important et devrait s'inscrire dans les nouveaux programmes d'enseignement sans négliger les besoins des apprenants. Allant à l'encontre de cette idée Eco (2003, p. 9-10) dans son ouvrage « De la littérature » explique que les textes littéraires sont :

« l'ensemble des textes produits par l'humanité à des fins non pratiques (...) mais plutôt grata sui, par amour d'eux-mêmes – et qu'on lit pour le plaisir, l'élévation spirituelle, l'élargissement des connaissances, voir comme pur passe-temps, sans que personne ne nous y contraigne (exception faite des obligations scolaires). »

Eco ne voit donc pas la littérature comme moyen pouvant être utile à l'acquisition d'une langue étrangère mais plutôt comme un instrument qu'on a le plaisir de s'en servir sans qu'il y ait de nécessité. En revanche Roland Barthes (1978, p. 45) dans son œuvre « Leçon » énonce avec conviction que :

« Si par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire. »

Barthes dans cette citation prend parti en défendant le caractère fondamental de la littérature dans l'enseignement. Il souligne aussi qu'en l'intégrant à l'enseignement, on enseigne tout un tas de savoirs par le biais de la littérature.

D'après ces définitions, il est possible de dire que les textes littéraires possèdent trois caractères fondamentaux : l'esthétique, la polysémie et la culturalité. Ainsi l'apprentissage des langues étrangères devient également un moyen de transmettre des valeurs, d'en échanger, de permettre aux apprenants de mieux se connaître, de se comprendre et de se respecter mutuellement. De ce fait le texte littéraire, pour se comprendre et comprendre le monde, pour développer son identité personnelle et sa créativité, est essentiel dans le cadre d'une approche culturelle de l'enseignement des langues étrangères. Il serait convenable donc d'adopter plutôt une vision où la littérature et les textes littéraires sont des outils pédagogiques indispensables et qui présentent de nombreuses facettes dans le processus de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

Avant de passer aux apports de la littérature en langue étrangère, il paraît nécessaire de mentionner la place de la littérature à travers les différentes méthodologies et approches.

1.2. La Place de la Littérature à Travers les Différentes Méthodologies d'Enseignement de Langue Étrangère

1.2.1. Dans les méthodologies traditionnelles

Entre le XVIII^{ème} et le XX^{ème} siècle l'enseignement/apprentissage des langues étrangères connaît d'importantes évolutions. C'est ainsi que les matériaux et les techniques utilisés durant ces périodes n'ont cessé de changer. Mais la place des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères soulève encore de nombreux débats.

C'est au XVIII^{ème} siècle que l'enseignement des langues étrangères se faisait à travers la méthodologie traditionnelle, ou connu aussi sous le nom de la méthodologie grammaire-traduction. Cuq et Gruca (2017, p. 266) décrivent l'importance de la littérature à cette période comme « couronnement de l'apprentissage d'une langue. » En effet les textes littéraires possédaient un rôle prépondérant car ils étaient utilisés comme seuls outils pédagogiques lors de l'enseignement de la langue cible. C'est à travers les activités de thème/version que l'acquisition de la langue étrangère était censée se produire.

« Cette méthodologie considère le texte comme la seule réalité linguistique et culturelle. L'apprentissage se fait par la traduction du texte littéraire, c'est un travail minutieux sur les textes comme matériau qu'il faut analyser pas à pas de manière exhaustive et détaillée pour arriver à la traduction la plus précise et la plus fidèle possible. Le contenu culturel est, d'une certaine manière, au second plan ; de même, la langue étrangère n'est pas véritablement l'objet d'une appropriation puisque l'objectif est la traduction dans la langue maternelle. » (Godard, 2015, p. 15)

Vers la fin du XIX^{ème} siècle avec l'expansion du commerce et de l'industrie, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères gagnent un nouvel aspect. Ainsi pour faciliter les échanges entre les différents pays, la méthodologie directe fait son émergence. La méthodologie grammaire-traduction ne permettait pas l'acquisition de la compétence de production orale, c'est ainsi qu'elle a été délaissée pour la méthodologie directe. Les textes littéraires perdent alors leurs places prédominantes pour un apprentissage de la langue étrangère favorisant l'oral, l'interaction dans la langue cible et préconisant l'utilisation d'images et de dialogues artificiels. Cuq et Gruca (2017, p. 266) précise que « le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire. » En prenant

compte des besoins linguistiques primaires, les didacticiens de langue étrangère de l'époque, redéfinissent l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères et omettent les textes littéraires pour mettre l'accent sur les compétences productives qui sont premièrement la production orale puis la production écrite.

Vers le milieu du XX^{ème} siècle la méthodologie audio orale fait son apparition aux États-Unis lors de la Seconde Guerre Mondiale. Cette méthodologie était utilisée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de batailles (Cuq et Gruca, 2017, p. 268). L'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement de la langue étrangère est donc inexistante pendant cette période. Cette méthodologie utilise comme support d'enseignement des enregistrements sonores. L'importance était donnée à l'oral avec la répétition d'un vocabulaire limité visant à faire gagner des automatismes (Cuq et Gruca, 2017, p. 268). Cette façon d'enseignement d'une langue étrangère paraît assez restrictive et inefficace. Les substitutions proposées et les phrases toutes faites ne représentent pas la langue vivante.

Dans les années 1950 se développe la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV). Cette méthodologie est étroitement liée à la méthodologie audio-orale mais prône l'oral en situation de communication qui est renforcé par des exercices de substitutions et de répétitions de structure simple. Ce sont les travaux des linguistes Ferdinand de Saussure et Charles Bally qui serviront de référence à cette méthodologie où la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale (Cuq et Gruca, 2017, p. 271). Cependant cette méthodologie fait

« délibérément l'impasse sur les textes littéraires et, d'une manière générale, développe peu de propositions sur l'écrit et sur les contenus culturels. La littérature est donc deux fois exclue : comme forme linguistique trop complexe et non représentative de la langue courante et comme contenu culturel trop spécifique, marqué par une image élitiste. » (Godard, 2015, p. 26)

Comme le pointe Godard, la littérature n'avait pas sa place dans cette méthodologie et a été délaissée pour deux raisons ; non seulement pour son contenu linguistique n'étant pas approprié au langage quotidien mais aussi pour son image culturelle trop précis.

1.2.2. Dans l'approche communicative

Dans les années 1970, avec l'avènement de l'approche communicative, une nouvelle ère commence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. En effet on ne

parle plus de méthodologie mais d'approche car celle-ci sélectionne son contenu en fonction des besoins langagiers des apprenants, leurs intérêts et leurs buts. Elle donne de l'importance au sens et au contexte en situation de communication à l'encontre d'un enseignement basé sur la forme et la structure utilisée dans les méthodologies précédentes. Cette approche a donc pour but d'apprendre à communiquer en langue étrangère. C'est par le biais de quatre composantes : la composante linguistique, la composante socioculturelle, la composante discursive et la composante référentielle que la compétence de communication se forme. En outre l'approche communicative va préférer les documents dits authentiques, qu'ils soient oraux ou écrits, aux documents fabriqués en fonction de critères linguistiques précis (Cuq et Gruca, 2017, p. 276). Godard (2015, p. 27) défend que l'approche communicative va développer la didactique de l'écrit et des documents authentiques ; ce qui permettra de renouveler la réflexion sur l'utilisation des textes littéraires en classe de langue. Sperkova (2010, p. 5) explique que, alors que les documents authentiques gagnent un intérêt indéniable, les textes littéraires restent toujours un peu à l'écart car ils sont considérés comme n'ayant pas de contribution à l'acquisition de la langue étrangère et ne sont pas fondés sur des réflexions didactiques. Aussi Majtanova (2009, p. 5) ajoute qu'« il s'agit surtout de textes informatifs ou de presse, les textes littéraires jouent un rôle marginal et leurs spécificités ne sont pas exploitées. »

Certes les manuels de langues étrangères publiés pendant l'approche communicative font place à la littérature comme des extraits de romans ou parfois des poèmes uniquement à partir du niveau B1. Mais ils ne sont pas accompagnés d'activités entraînant la production orale ou écrite mais seulement travaillés par l'intermédiaire de questions de compréhension globale du texte, sous prétexte qu'ils ne sont pas appropriés aux objectifs de l'approche communicative.

On est donc amené à penser que même si les manuels de langues étrangères contiennent des passages littéraires l'importance n'y est pas portée et qu'il existe toujours une réticence vis-à-vis des textes littéraires comme outil pédagogique.

1.2.3. Dans la perspective actionnelle

Depuis l'an 2000 à nos jours, c'est avec le CECR que la perspective actionnelle fait ses débuts. Elle devient de plus en plus populaire dans l'enseignement de la langue étrangère.

Elle met l'accent sur l'apprentissage par la tâche et la collaboration (Otamendi et Herrera, 2012, p. 45). Cuq et Gruca (2017, p. 283) considèrent la perspective actionnelle comme le prolongement le plus actuel de l'approche communicative et ajoutent que le CECR (2001, p. 15) va plus loin en définissant :

« l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. »

En somme, c'est en essayant d'accomplir une tâche que l'apprenant acquière une compétence communicative. La finalité de cette perspective est qu'elle souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur de la langue, un acteur social et de s'intégrer efficacement dans un autre pays. Cuq et Gruca (2017, p. 280) défendent aussi que « les tâches langagières authentiques de la « vraie vie » et le fondement même du CECR est d'aider l'apprenant à s'intégrer dans un autre pays et de devenir avant tout un citoyen européen. »

La perspective actionnelle met aussi en avant la compétence interculturelle qui se définit par la compréhension et l'acceptation de l'autre avec ses différences. L'objectif est de sensibiliser à la langue, aux expériences interculturelles, aux stéréotypes, à la construction de sens. Car pour communiquer, la maîtrise parfaite de la langue n'est pas suffisante. Il serait donc judicieux afin de connaître et de comprendre une culture différente d'introduire la littérature en classe de langue étrangère. Mais alors que pourrait être une tâche littéraire ? La simulation dans la didactique des langues étrangères fait ses débuts dans l'approche communicative mais n'est pas totalement abandonnée pendant la perspective actionnelle. En effet comme Luscher (2012, p. 2) l'énumère : on peut simuler des actions sociales littéraires ; par exemple l'écriture d'une quatrième de couverture pour un livre choisit par les apprenants, la mise en scène de représentations d'une pièce pour un spectacle ou bien rédaction de fiches de lecture à partager entre les apprenants ou sur internet etc. « L'apprenant agit sur le plan social, mais en classe, dans la « société » de la classe, de l'institution, de l'environnement

scolaire. Il s'inscrit ainsi explicitement dans sa situation réelle, condition de la prise en charge de son apprentissage par lui-même et, donc, de son autonomisation » (ibid.). Cependant plusieurs études dénoncent l'absence d'utilisation des textes littéraires ou même le peu d'intérêt qui lui est porté. (Letafati et Moussavi, 2011 ; Allam-Iddou, 2015 ; Sperkova, 2010 ; Majtanova, 2009).

1.3. Les Textes Littéraires et le CECR

La littérature est implicitement citée dans le CECR. Elle apparaît uniquement à partir des niveaux avancés : cela nous laisse sous-entendre que l'apprenant a accès aux textes littéraires après un certain temps d'apprentissage. Comme Cuq et Gruca (2017, p. 376) le pointe aussi « le CECR réserve une place ambiguë au texte littéraire et semble même le reléguer aux niveaux avancés à partir du niveau B2. » En effet elle est mentionnée aux niveaux B2, C1 et C2. Comme cité dans le CECR (2001, p. 27) dans la description des compétences de la compréhension écrite, il s'agit en B2 de « comprendre un texte littéraire contemporain en prose », puis en C1, de « comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style » et en C2, de « lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou bien une œuvre littéraire ».

Pendant il est précisé dans le CECR (2001, p. 47) sous le sous-titre l'utilisation esthétique ou poétique de la langue : « l'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites. » Il ajoute un peu plus bas que « les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles pas seulement esthétiques ».

Néanmoins ces directives sont un peu maladroites. Albert et Souchon (2000, p. 56) défendent que :

« le choix d'un texte littéraire ne dépend pas tant du niveau d'apprentissage des étudiants que des activités que l'on prévoit de proposer autour de ce texte. Un même texte peut être utilisé au niveau élémentaire et au niveau avancé, ce qui ne veut pas dire que n'importe quel texte puisse être proposé au niveau élémentaire. »

En d'autres termes, les textes littéraires peuvent être compatibles à chaque niveau d'apprenant de langue étrangère. Il suffirait d'adapter le choix des textes et de préparer les activités convenablement. Mais en examinant de près les manuels de langue et les pratiques faites, il est remarquable que l'intégration des textes littéraires reste encore négligé à ce jour dans la didactique des langues étrangères. Les enseignants n'osent pas s'en servir et les manuels y apportent peu d'importance. Comme le dénonce Godard (2015, p. 139-140) :

« Sur 55 manuels étudiés, 20 ne font apparaître aucun texte littéraire. La question est importante puisque cette omission du littéraire concerne 12 manuels de niveaux A. (...) Le bagage linguistique est considéré par les auteurs comme insuffisant pour permettre d'accéder au texte littéraire. »

Cela peut s'expliquer par les raisons qui peuvent être les suivantes : le processus de préparation du cours peut être exaspérant et la fausse conception que les étudiants y porteront peu d'intérêt. Or pourquoi ne pas introduire les textes littéraires abrégés ou simplifiés ? Des collections littéraires spécifiques comptent un nombre croissant d'œuvres destinées aux apprenants. Les éditeurs en FLE s'efforcent de mettre à disposition la littérature à portée des apprenants soit par des adaptations, en utilisant une langue simplifiée soit par les œuvres originales d'auteurs qui écrivent spécialement pour les apprenants de FLE (Godard, 2015, p. 158). Il existe une collection d'ouvrages qui regroupent des textes en français simplifié : « Lecture facile » de l'édition Hachette et « Lectures en français facile » chez CLE International qui s'adressent aux apprenants dès le niveau A1. Ces ouvrages proposent des textes de niveaux de difficultés différents en rapport avec le nombre de mots que comportent chaque texte. Les titres que l'on peut apercevoir sont les suivants : « Le Comte de Monte-Cristo » d'Alexandre Dumas, « Madame Bovary » de Gustave Flaubert, « Cyrano de Bergerac » d'Edmond Rostand ou « Le Tartuffe » de Molière. Ces ouvrages cherchent à faire découvrir les principaux classiques de la littérature française. Par ailleurs il est aussi important d'avoir accès aux textes originaux plus tard dans l'apprentissage, à partir du niveau A2 avec l'ouvrage « Mondes en VF » de l'édition Didier qui regroupe des nouvelles courtes et des textes plus longs publiés intégralement (ibid., p. 159).

1.4. Les Apports de la Littérature en Langue Etrangère

1.4.1. Sur les compétences langagières

L'intégration de la littérature dans l'enseignement apprentissage des langues étrangères compte plusieurs avantages favorables à l'acquisition de la langue étrangère. Plusieurs études soutiennent le caractère bénéfique de la littérature dans les compétences langagières (Hişmanoğlu, 2005 ; Arak, 2013 ; Khatip, Rezai et Derakhshan, 2011 ; Allam-Iddou, 2015 ; Soyer 2016).

Ces avantages peuvent être énumérés comme l'esthétique de l'écriture, la richesse du vocabulaire, les acheminements morphosyntaxiques, exemple de structure grammaticale, l'organisation textuelle que présente un texte littéraire. Selon Besse (1991, p. 53 cité par Artois 2017, p. 8) « la langue travaille et est travaillée plus que dans tout autre texte ». De même Allam-Iddou (2015, p. 100) ajoute que le texte littéraire « est le meilleur dispositif pédagogique qui permet à l'apprenant d'étudier tous les aspects (acoustique, graphique, morphosyntaxique, sémantique) de la langue étrangère. Encore comme Séoud (1994, p. 12) le défend « la langue fait la littérature et la littérature soutient la langue ». Il souligne également « [...] que le texte littéraire peut offrir l'énorme avantage de pouvoir être utilisé à la fois en tant que tel (donc pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible ». De plus Savvidou (2004, p. 5) ajoute aussi que l'usage des textes littéraires dans une classe de langue étrangère crée des opportunités pour l'expression personnelle des apprenants en renforçant leur connaissance de structures grammaticales et lexicales. Et comme le pointent aussi Bo et Li (2007, p. 152) « dans les textes littéraires, le signifié (le concept, la dénotation directe) est transformé en un signifiant polysémique d'un nouveau langage symbolique et littéraire (au second degrés). » Il est donc important que les apprenants prennent conscience des insinuations, des métaphores et de toutes autres figures de styles présents dans un texte littéraire comme ils en sont capables dans leur langue maternelle, afin de pouvoir comprendre et réutiliser ces mots en dehors de leur sens premier.

Dans sa thèse de maîtrise, qui porte sur la fonction des textes littéraires dans la classe de langue, Şahenk (2004, p. 2) défend que d'une part la didactique des textes littéraires aurait des effets bénéfiques dans l'enseignement des langues étrangères en permettant d'établir des

liens entre la langue maternelle et la langue étrangère ainsi que d'en étudier les différences. D'autre part, les documents littéraires faciliteraient la compréhension de la civilisation et de l'histoire française. Ainsi ils procureraient une considérable contribution en vocabulaire. Dans son travail, Şahenk met en avant l'importance d'introduire les textes littéraires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Pour accentuer son opinion, elle propose l'étude des contes, et pour bien maîtriser la structure de celui-ci, elle aborde les sujets suivants : la narration, le schéma narratif, le schéma actanciel, la focalisation du récit, etc.

1.4.2. Sur la compétence interculturelle

Un autre point bénéfique à ne pas négliger est celui du gain de la compétence interculturelle. En effet la littérature faisant partie du patrimoine de la culture qu'elle en découle permet de développer chez les apprenants la compréhension d'une culture différente, à prendre conscience de la différence et de l'accepter puis de développer la tolérance (Arak, 2013 p. 4). De plus la lecture des œuvres littéraires permet aussi de se forger une identité, d'améliorer l'empathie et d'élargir l'horizon. (Ibid.)

C'est notamment lors de la lecture des textes littéraires que la question de culture se pose. L'étude de ces textes permet plusieurs interprétations, d'où son caractère polysémique, en fonction de la compréhension, de l'univers et de la culture à laquelle l'apprenant appartient. Par ce biais « la culture de l'apprenant va être amenée à confronter la culture de l'Autre. Ce qui lui permettra de relativiser le statut de sa propre culture et de vivre une expérience interculturelle » (Sperkova, 2010, p. 6). De même Mekhnache (2015, p. 123) ajoute que « ces lectures plurielles rendent le texte littéraire un champ d'investigation, un terrain favorable et idéal pour une expression interculturelle riche et fertile à tous les points de vue. » Du même point de vue Bo et Li (2007, p. 155) affirment que « la littérature est un carrefour d'interculturalité : elle confronte le lecteur à des valeurs, des croyances qui ne lui sont pas toujours familières. Les voix contradictoires qui s'y expriment permettent d'échapper à l'enfermement d'une vision exclusive du monde ». De plus les textes littéraires sont représentatifs du style de vie, des mœurs et des divers traits culturels de la société à laquelle ils appartiennent. Le langage représentatif des textes littéraires implique les apprenants et engage leurs émotions, ainsi que leurs facultés cognitives. Les œuvres littéraires aident les apprenants à utiliser leur imagination, à améliorer leur empathie pour les

autres et les incitent à développer leur propre créativité (Otamendi et Herrera, 2012, p. 44). En d'autres termes comme Mekhnache (2015, p. 126) le souligne « le texte littéraire est donc le lieu, le moment et l'occasion propices pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture de l'autre et de reconfigurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte ». Les textes littéraires permettent aux apprenants la comparaison de leur propre culture et celle de la langue cible, c'est avec ce processus que se développe l'appropriation de sa culture et le respect mutuel. C'est pourquoi l'exploitation des textes littéraires en classe de FLE doit être une partie intégrante des programmes d'enseignement de langue étrangère. Enfin comme le souligne Cuq et Gruca (2017, p. 395) :

« la classe de langues étrangères est par excellence un lieu de relation interculturelle et la littérature peut être considérée comme un « lieu emblématique de l'interculturel » car elle permet au lecteur, d'une part, de se voir en miroir, de s'identifier et de se distancier en même temps et, d'autre part, de rencontrer l'Autre qui peut appartenir à sa propre culture, à une culture « voisine », mais aussi à la culture-monde et plus précisément à la société humaine. »

Puren (2012, p. 2) aussi rejoint cet argument : « ils (les textes littéraires) sont sans doute incontournables si l'on veut poursuivre une éducation humaniste, entrer dans la complexité des cultures étrangères, ... et maintenir l'intérêt des apprenants. »

Pour souligner ces arguments dans son article Tifour (2012, p. 48) défend que l'exploitation de la littérature en classe de langue étrangère peut permettre « d'accéder non seulement à une compétence linguistique et civilisationnelle, mais aussi à une véritable compréhension de l'Autre tel le pont d'intercompréhension permettant l'ouverture sur d'autres horizons culturels. »

Pour que le processus de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère se fasse d'une façon efficace en visant l'acquisition d'une compétence interculturelle, il est donc capital d'y intégrer la littérature (les textes littéraires).

1.4.3. Sur la motivation

L'un des buts principaux dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est de pouvoir communiquer dans la langue cible. C'est une motivation de base pour les apprenants. Mais aussi avec ses apports riches en linguistique, la littérature est un outil pédagogique avec lequel les apprenants apprennent à s'exprimer d'une façon plus efficace et cela représente une source potentielle de motivation (Vural, 2013, p. 22). Les enseignants de

langue étrangère sont sans cesse à la recherche de nouvelles méthodes à mettre en place pour motiver leurs apprenants car la motivation est un des aspects les plus importants durant le processus d'apprentissage des langues étrangères. C'est pourquoi l'usage de textes littéraires pourrait être un avantage lors de ce processus. Dans son article Vural (2013) mène une expérience avec ses apprenants en cherchant à démontrer le caractère motivant de la littérature. Les apprenants ont été divisés en deux groupes. Le premier groupe est le groupe expérimental où une nouvelle méthode impliquant diverses activités liées à la littérature a été administrée. Le second groupe est le groupe contrôle où la méthode employée auparavant ne change pas. Ce groupe continue à travailler sur des livres et des textes non littérature. A la fin de l'expérience les résultats montrent que l'usage de la littérature en langue étrangère augmente la motivation des apprenants vis à vis de l'apprentissage de la langue cible. En outre les apprenants montrent aussi une amélioration dans leur performance de production écrite et cela les affecte aussi positivement dans leur attitude à l'égard de la lecture.

Encore comme Khatip, Rezai et Derakhshan (2011) ; Hişmanoğlu (2005) ; Riquois (2015) ; Lazar (1993) et McKay (1982) l'ajoutent l'exploitation de la littérature lors de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères représente un outil pédagogique prometteur de par son caractère authentique et fournit une motivation ascendante chez les apprenants en raison de ses caractéristiques exceptionnelles que l'on ne trouve pas facilement dans d'autres textes.

1.5. De l'Acte de Lecture à Celui de l'Écriture

1.5.1. Les stratégies de lecture

Les stratégies de lecture ont été introduites par Sophie Moirand dans son ouvrage « Situation d'écrits » publié en 1979. On en distingue cinq : le repérage, l'écramage, le survol, l'approfondissement, la lecture de loisir. Selon l'objectif visé à faire acquérir, l'enseignant peut choisir la pratique d'une ou plusieurs de ces stratégies. Le choix de la stratégie à utiliser est en rapport direct avec la nature du texte et la tâche demandée. Plus tard, lorsque l'apprenant maîtrise ces stratégies, il pourra les utiliser inconsciemment lors de ses prochaines lectures. Le tableau représentatif ci-dessous permet de mieux distinguer quand et où utiliser les différentes stratégies.

Le tableau ci-dessous regroupe les différentes stratégies de lecture utilisées dans des circonstances variées et employées pour des fins différentes. Ces stratégies s'appliquent de manière distincte aux types de documents cités.

Tableau 1.1. *Les stratégies de lecture à utiliser pour les différents types de documents*

Quelle stratégie utiliser ?	Pour quoi faire ?	Dans quel type de document ?
La lecture repérage	Rechercher des informations précises	Modes d'emploi, annuaires, formulaires, index, bibliographies, dictionnaires, sommaires, brèves, chapeaux, d'articles, brochure, prospectus, tracts...
La lecture écrémage	Aller à l'essentiel, trouver les mots clés significatifs de ce qui est important ou nouveau. Définir le type de texte et sa fonction.	Documents courts, articles de presse, pages de littérature, recueils de textes courts...
La lecture survol	Comprendre l'intérêt global d'un texte long ou d'un ouvrage. Dégager l'idée directrice, l'enchaînement des idées, le plan suivi, la structure d'ensemble. Sélectionner les passages intéressants. Éliminer les détails. En bref, démystifier le texte par une pratique de la manipulation.	Documents longs, articles ou ouvrages d'information ou de réflexion, journaux et revues, rapport, mémoires...
La lecture approfondissement	Réfléchir, analyser en détail, mémoriser.	Tout type de documents longs, textes littéraires...
La lecture plaisir, de loisir et de détente	Se faire plaisir...	Ce qui plaît le plus...

Tagliante, C. (2006, p. 136)

1.5.2. Les différentes approches dans la lecture

1.5.2.1. L'approche globale

Les apprenants de langue étrangère sachant au préalable lire dans leur langue maternelle, la tâche de lecture paraît être simple mais la voie pour atteindre la construction de sens reste assez épineux. C'est avec l'introduction des documents authentiques que la

complexité de l'apprentissage de la lecture en langue étrangère voit le jour (Cuq et Gruca, 2017, p. 155).

L'approche globale des textes écrits a été introduite dans les années 80 par Sophie Moirand proposant une alternative à la lecture linéaire où l'apprenant de langue étrangère devait être capable de comprendre chaque mot du texte qu'il lisait. Cette pratique s'avérait être frustrante.

Comme Moirand (1978, p. 18) l'indique « il s'agit donc de proposer d'emblée aux élèves, avec des consignes contraignantes et claires, d'entrer dans le texte de façon non linéaire, à partir de repérages divers, effectués lors d'une série de balayage successifs sur l'aire du texte ; de chercher à faire comprendre globalement un texte sans se bloquer sur des éléments isolés. » Egalement comme le reprennent Cuq et Gruca (2017, p. 385) l'approche globale est :

« pour vérifier que le texte a été lu et compris dans sa globalité et pour initier une compréhension plus approfondie, après la lecture, il est possible, voire nécessaire, d'avoir recours aux techniques de lecture globale mises en place par quasiment l'ensemble des méthodes pour exploiter tout document authentique. Le procédé le plus répandu consiste à sélectionner les questions pertinentes qui permet d'analyser toute situation de communication : Qui ? Fait quoi ? A qui ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? »

Cette approche consiste à mettre de côté la linéarité du discours afin de favoriser la connaissance des indices textuels pour permettre appréhender la structure du texte étudié et une compréhension plus globale.

1.5.2.2. La lecture interactive

La lecture interactive a été introduite par Francine Cicurel en 1991. Ce modèle de lecture représente les habitudes de lecture qu'un individu possède dans sa langue maternelle. La compréhension d'un texte se fait par la combinaison de la reconnaissance d'éléments du code linguistique et connaissances antérieures et expérience du lecteur. La lecture devient l'interaction de ces deux connaissances, la compétence linguistique et la compétence culturelle. (Kunze, 2012, p. 15)

Cicurel (1991, p. 43) divise en quatre étapes la lecture en classe,

- La première étape consiste à la pré-lecture ; étape d'observation globale du texte, d'anticipation, de « déchiffrement » exploratoire par une lecture-survol ou une

préparation à la lecture.

- La deuxième étape est l'exploration de la situation initiale pendant laquelle est déterminé le cadre du récit, afin de permettre la formulation d'hypothèse et de créer chez le lecteur un désir de lire.
- La troisième étape est la lecture découverte du texte qui s'organise autour d'un découpage en séquences autour d'une série de recherches à partir de consignes visant à faire découvrir le sens par des repérages divers – personnages, conversations, lieux, modes de narration, lexique, etc.
- La quatrième étape est l'après-lecture qui tente de recréer les conditions d'une lecture en langue maternelle où, bien souvent, la lecture est suivie d'un commentaire (on raconte ce qu'on a lu, on donne son opinion, on conseille ou déconseille la lecture). On veut encourager le lecteur à réagir au texte.

On peut donc imaginer un pont qui se crée entre le lecteur et le texte qui peut être aussi appelé la « coopération » entre le lecteur et le texte. Le texte littéraire est un genre qui se différencie des autres car il touche et entre dans le monde du lecteur et peut miroiter ses expériences. Le texte littéraire est un texte qui permet d'être interprété par tous ses lecteurs. Les notions de « coopération » ou « d'interaction » peuvent parfaitement s'appliquer aux textes littéraires.

1.5.3. L'expression écrite

Tout travail d'écriture résulte d'une accumulation de lecture. En effet plus l'apprenant aura une habitude de lecture abondante et variée plus il sera capable d'appréhender la signification et la structure de différents types de textes. L'activité d'écriture est donc une suite logique qui se présente après la lecture. La production écrite en langue étrangère est une activité plus complexe que l'on peut se laisser imaginer. Ce n'est pas seulement de simple enchaînement de lettres successives mais un processus qui demande une implication intellectuelle plus importante. Peytard et Moirand (1992, p. 51) explique que « lorsqu'on a besoin d'écrire en langue étrangère, il s'agit plutôt d'apprendre à transférer la compétence acquise en langue maternelle tout en s'appuyant sur les modèles textuels intériorisés lors des activités de lecture réalisées en langue étrangère. » Donc plus l'apprenant accumulera des lectures conséquentes plus sa production écrite sera influencée et deviendra plus naturelle.

Les méthodologies de l'enseignement/apprentissage de langue étrangère accordent une place importante à la production écrite. Cependant l'approche communicative en mettant l'accent sur la communication orale, relègue la production écrite en arrière-plan jusque dans les années 90. D'après Moirand (1990, p. 9-10) « l'apprentissage de l'écrit, c'est apprendre / enseigner à communiquer par et avec l'écrit, apprendre / enseigner à produire, à interpréter n'importe quel document écrit. »

Pour Cuq et Gruca (2007, p. 174) :

« écrire en langue étrangère, dans une langue dont on est loin de maîtriser tous les mécanismes, constitue une difficulté supplémentaire, ce qui explique probablement que ce domaine est davantage pris en charge à partir du niveau B2, comme s'il fallait acquérir d'abord les structures de base, passer par la phrase, puis le paragraphe, avant d'aborder les opérations de textualisation. »

Toker (2007, p. 95) défend que : « l'emploi de différents types de textes crée un avantage pour l'apprentissage de l'expression écrite puisque la diversité des textes offre à l'apprenant des situations de communication concrètes. »

Pour permettre de mieux cerner les différences entre les types de textes et comprendre leur structure de base un tableau regroupant leurs majeures caractéristiques est présenté en bas.

Tableau 1.2. *Les différents types de textes*

Type dominant	Lexique	Syntaxe	Articulation
Descriptif Construit avec des indicateurs spatiaux	Caractérisation des objets, des lieux, des personnages : adjectifs, substantifs, de qualité et de quantité. Prépositions de lieux.	Présent, imparfait. Présence importante des verbes : être, avoir, devoir, falloir.	Indicateurs temporels et spatiaux : devant, derrière, avant, après, à l'intérieur, à l'extérieur, à côté de, à gauche, à droite, par-dessous, par-dessus, etc.
Narratif Construit sur un axe temporel	Caractérisation des personnages, des lieux et des moments : qui, quoi, où, quand, avec quel résultat.	Présent, futur, imparfait et passé composé, passé simple, temps composés.	Indicateurs temporels : il y a un an, de nuit, le jour suivant, vers dix heures, l'année dernière, etc.
Informatif Présente des informations d'intérêt général ou particulier	Présentation d'informations, dans des notes, des avis, des circulaires, etc.	Reprises anaphoriques multiples, par des démonstratifs des pronoms. Tournures impersonnelles. Marques du destinataire : « Vous trouverez... »	Mots de liaison et de structuration : tout cela, à part ça, ... Connecteurs logiques

Tableau 1.2. (suite) *Les différents types de textes*

<p>Explicatif Propose une réponse ou une solution à une question formulée explicitement ou implicitement</p>	<p>Connecteurs de commentaire : car, c'est-à-dire, en d'autres termes,...</p>	<p>Présent, imparfait. Reprises anaphoriques multiples, par des démonstratifs, des pronoms. Marques du destinataire : « On comprend que... »</p>	<p>Articulateurs chronologiques : tout d'abord, ensuite, enfin... Mot signifiant l'enchaînement : il est vrai que, cela posé...</p>
<p>Injonctif Donne des conseils, des recettes, des ordres, des recommandations</p>	<p>Lexique spécifique de l'action à faire faire. Verbe d'obligation ou d'interdiction : on doit, on devra, il faut, ne pas plier, prenez, faites...</p>	<p>Infinitif ou impératifs. Futur, présent. Tournures impersonnelles. Marques du destinataire.</p>	<p>Indicateurs d'ordre des actions : en premier lieu, dans un premier temps, ensuite, puis, après, enfin, pour terminer, etc.</p>
<p>Argumentatif Tente de convaincre ou de persuader pour faire agir, en développant des arguments structurés</p>	<p>Connecteurs, mots de liaisons, d'énumération, d'illustration, de comparaison, de concession : car, en effet, puisque, parce que... Lexique de la présentation de faits ou de problèmes. Explication Justification Rappels : on se souvient que, rappelons-nous que</p>	<p>Cause et conséquence. Hypothèse.</p>	<p>Indicateurs d'ordre des idées : d'une part, d'autre part, par ailleurs, en premier lieu, passons maintenant à, de plus, en outre, enfin, en définitive, en conclusion, pour finir... Certitudes : par conséquent, donc, certes, en effet... Opposition ou restriction : toutefois, cependant, néanmoins, pourtant, or, en revanche... Alternatives : soit, soit, ou bien, le premier, le second. Illustrations : c'est-à-dire, par exemple, prenons le cas de, citons notamment, etc.</p>

Tagliante, C. (2006, p. 139)

Moirand (1979, p. 93) explique la fonction des documents et des textes en classe de langue étrangère comme : « (...) l'apprenant ne peut recréer la langue étrangère à partir de rien – est l'apport de données langagières, c'est-à-dire l'utilisation des textes comme source d'éléments langagiers nouveaux à faire acquérir par l'apprenant : intonation, phonèmes, actes de parole, structures grammaticales, lexique, organisation textuelle, etc. »

Le processus d'écriture se fait via deux modèles de production écrite linéaire et non linéaire. Le modèle non linéaire a été introduit par les travaux de Flower et Hayes (1981) ;

Bereiter et Scardamalia (1987) ; Deschênes (1988). Ces travaux s'appuient sur des données conceptuelles de la psychologie cognitive. Ils mettent l'accent sur le contexte de la communication, donnent de l'importance à la mémoire à long terme et aussi le travail d'écriture lui-même qui pousse à faire un plan. Vient par la suite la rédaction et enfin la révision ou l'édition.

Dans le modèle de Hayes et Flower, les chercheurs ont voulu décrire le processus qui intervenait lors de la production écrite en se basant sur des études psychologiques réalisées sur un groupe de sujets adultes anglophones. Ils regroupent alors les étapes de l'activité d'écriture en trois grandes parties. La première est le contexte de la tâche. L'environnement où se déroule l'activité d'écriture pourrait avoir des influences sur la tâche à accomplir. La tâche en elle-même, le lecteur (qui lira le produit final) concerné ou la motivation du scripteur influencent aussi l'écriture. La deuxième étape concerne la mémoire à long terme du scripteur, ce qui revient aux connaissances emmagasinées dans la mémoire de celui-ci, ce qui englobe le bagage de savoirs qui peuvent l'aider lors de l'écriture. La dernière partie regroupe les processus d'écriture ; entre autre la planification, la mise en texte et enfin la révision.

Dans le modèle de Bereiter et Scardamalia, les chercheurs ont amené deux descriptions en utilisant l'analyse des comportements d'adultes et d'enfants pendant la production écrite. La première description est la « connaissance-expression » (knowledge-telling model). Elle décrit la démarche des jeunes scripteurs, qui ont du mal à s'éloigner de leur mode de réflexion et qui préfèrent directement rédiger avec leurs connaissances et expériences sans avoir besoin de recueillir les informations nécessaires à l'élaboration du sujet. Ces scripteurs maladroits ne se soucient pas de leurs lecteurs et de leurs attentes, et ne se forcent pas à produire un texte structuré et compréhensible. Après l'étude des textes produits par ces sujets, un manque d'organisation et de cohérence des enchaînements des idées ont été remarqués.

La deuxième description est la « connaissance-transformation » (knowledge-transformation model) qui présente cette fois la démarche d'un scripteur qui ajuste son raisonnement cognitif durant la tâche demandée, reconnaît ses difficultés et sait les résoudre. Ces scripteurs sont plus habiles et savent que la recherche de renseignements est une étape importante à la construction du message, qu'il ne suffit pas donc uniquement de puiser dans la mémoire à long terme. Ils planifient leur texte et la révisent en fin de production. L'acquisition de nouvelles connaissances résulte en une réorganisation voire même une

transformation du contenu de la mémoire à long terme.

Dans le modèle de Deschênes, l'objectif est de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite, considérée comme une condition préalable pour la production écrite.

Ce modèle possède deux variables :

- La situation d'interlocution ; porte sur tous les aspects qui peuvent avoir une influence sur l'acte de l'écriture, comme la tâche à accomplir, l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur, les sources d'informations externes.
- Les processus psychologiques ; porte sur les étapes du déroulement de l'activité d'écriture, comme la perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition, la révision.

Tous ces modèles cités, dans cette recherche l'attention sera portée plus particulièrement au modèle non linéaire de Sophie Moirand « qui s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture. Le modèle de Moirand est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivaient les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture. » (Cornaire et Raymond, 1999, p. 37)

Dans son ouvrage « Situation d'écrits, compréhension en français langue étrangère » (1979), Moirand introduit les éléments suivants :

- le scripteur
- les relations scripteur/ lecteur(s)
- les relations scripteur/ lecteur(s)/ document
- les relations scripteur/ document/ contexte extralinguistique

Selon Moirand (1979, p. 10), le scripteur peut avoir dans sa vie des rôles sociaux différents comme celui d'étudiant, d'employé, de père, de mère, d'ami... Dans le texte, on trouve souvent des indices qui indiquent ses groupes d'appartenance ainsi que son passé socioculturel. En plus, le scripteur entretient certaines relations (amicales, professionnelles, familiales...) avec ses lecteurs. Les représentations qu'il construit autour de ses lectures peuvent avoir des influences sur son message. Il a aussi une intention de communication, il écrit pour faire quelque chose. Il veut produire sur ses lecteurs, un certain effet ; et cette

intention est souvent visible dans le document. Le contexte extralinguistique signifie le référent (de quoi ou de qui parle le texte), le lieu, et le moment où l'on écrit. Ces facteurs sont très importants dans une situation de production écrite. Ce modèle demeure une référence dans la didactique de la production écrite car il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et le(s) lecteur(s).

1.5.4. L'écriture créative

Selon Tardieu et Van Hoorne (2003, p. 11) « l'écriture créative est une approche pédagogique abordant l'écriture sous une forme ludique, déliée dans un premier temps des contingences grammaticales, destinée à susciter chez l'apprenant, en y incluant la notion de plaisir, un réel désir d'écrire et d'être lu ». Dans cette optique Cuq et Gruca (2007, p. 381) soulignent que le texte littéraire devrait être considéré comme un support pour l'écriture ludique et créative, et ce dès le début de l'apprentissage. De plus ils défendent que « l'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs, universitaires, etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales, textuelles et discursives et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture. » (Cuq et Gruca, 2007, p. 178). Le texte littéraire, s'il est exploité méthodiquement et judicieusement, loin des considérations autres que celles de placer l'apprenant en situation qui lui offre l'occasion d'étaler ses savoirs, savoir-faire dans le dessein de produire dans une démarche créative, ne peut que renforcer les acquis et lui permettre d'apprendre à lire et à écrire dans un cadre culturel et artistique agréable (Mekhnache, 2010, p. 131).

L'écriture créative essaye de faire remonter à la surface des idées, des pensées et des images auxquelles l'apprenant ne s'y attend pas. Pour pouvoir acquérir une compétence d'écriture créative, en premier temps l'apprenant doit découvrir trois principes fondamentaux : « aimer lire » et « aimer écrire » puis par la suite la « formation de mots ». L'enseignant devra montrer la voie aux apprenants afin qu'ils puissent diversifier leurs connaissances et devenir créatif. L'accomplissement de ces trois principes aboutirait à l'acquisition de l'écriture créative.

Pour pouvoir réaliser une écriture créative, l'apprenant doit au préalable discerner qu'il peut jouer avec les mots et les sens pour mettre bout à bout les pensées qu'il possède

déjà dans son inconscient et les nouvelles. Cela procure aux apprenants le plaisir de chercher et de combiner des mots nouveaux et plus précisément de se réconcilier avec l'écrit.

L'écriture créative permet :

- De s'exprimer, partager, faire connaître ses opinions ; ceci présente une expérience d'autant plus motivante pour les apprenants car ils peuvent parler de leurs intérêts personnels en s'aidant de leur imagination.
- De s'amuser avec la langue.
- De pratiquer le choix du vocabulaire et utiliser un langage figuratif, comme les expressions idiomatiques, les métaphores et tout autre figure de style afin d'améliorer au mieux leur texte (Sihem, 2017, p. 29-30).

Enfin comme le souligne Sihem (ibid.) : « la production écrite ne sera plus honni par les apprenants, car écrire deviendra pour eux l'équivalent de communiquer et de dire tout ce qui est possible et, par ce sentiment exclusif de liberté, les apprenants progresseront et acquerront la langue écrite d'une façon créative. »

Pour l'organisation d'une séance d'écriture créative il faut passer par 4 étapes :

- La motivation ; pour débiter la production, il est nécessaire d'utiliser des outils auditifs ou visuels comme un film ou un extrait de film, une vidéo clip, une photo, une image, une peinture, un texte littéraire, une phrase ou une série de mots ou une musique. Pour faire place à l'imagination provoquée par l'éveil des sens. Vanderheyde (2005, p. 68 cité par Sihem 2017, p. 31) explique que : « Les supports pédagogiques utilisés seront authentiques afin de permettre à l'apprenant d'entrer en contact avec la culture littéraire et artistique en langue française et avec le monde tout entier qui entrera ainsi dans la classe. »
- La production ; une possibilité et variation infinie d'exercices est adaptable aux apprenants. Les caractéristiques d'une activité mettent en compte la combinaison de plusieurs éléments comme : le support pédagogique qui débute l'activité, le type d'activité (reconstruire un texte décomposé, le reformuler ou produire un tout nouveau texte avec une contrainte ou non), le genre de texte demandé (récit, poème, lettre, dialogue, interview, critique de film, affiche publicitaire, etc.) et le travail individuel ou coopératif des apprenants. L'autonomie est mise en valeur lors de ce processus. Les apprenants pourront trouver l'information dont ils ont besoin en

consultant internet, un dictionnaire, le professeur ou bien leur camarade. Pendant l'atelier, le temps est laissé aux apprenants pour qu'ils puissent réunir des idées, échanger avec les autres et enfin passer à l'acte de l'écriture.

- La communication ; la lecture des textes en classe.
- Les réactions ; la relecture, les corrections, commentaires publics... L'entraide entre les apprenants est une étape importante pendant le processus d'apprentissage et elle passe par l'interaction et le dialogue.

A la fin de l'activité, une fois les textes rédigés, ils seront toujours mis en commun d'une façon collective ; par exemple par la lecture à voix haute, par l'affichage aux murs de la classe ou bien en les mettant sous forme de recueil de textes. De cette sorte, les résultats de la création seront nés d'un effort collectif. Ce qui motivera les apprenants davantage. Chaque apprenant sera donc valorisé par sa participation dans la réussite collective (Sihem, 2017, p. 32).

1.6. L'Intégration de la Littérature en Classe de FLE

L'intégration des textes littéraires dans un cours de langue étrangère est un point à ne pas négliger lors du processus de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. Comme les apports énumérés ci-dessus celui-ci présente aussi un aspect universel car il s'adresse à tout le monde de par les thèmes qu'il aborde comme l'amour, la trahison, le bonheur, le malheur, la mort, la guerre et la religion, etc. C'est pour cette raison que les œuvres littéraires ne vieillissent jamais (Türkyaşar, 2007, p. 3). Et comme le dit aussi (Gülmez, 1993, p. 94 cité par Türkyaşar, 2007, p. 3) « La littérature ayant sa place dans l'ensemble du modèle de la culture, dans l'ensemble de la conscience des hommes est toujours porteuse de certaines valeurs humaines ». Mais comme Allam-Iddou (2015, p. 99) le pointe :

« Des études montrent que le texte littéraire occupe peu de place dans les manuels scolaires. Il apparaît sous forme d'œuvres littéraires qui sont souvent exploitées comme supports pour des exercices de langue mais jamais utilisées comme outils de production de sens ou lieu de ressourcement qui permettent un échange interactif et incitent au plaisir de lire. Car lire le texte littéraire ce n'est pas seulement essayer de décoder les signes. Mais, c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage. »

Cette citation amène la nécessité d'envisager un cours de langue qui ne se limite pas seulement à la dimension de lecture et d'analyse littéraire mais d'introduire le texte littéraire dans une compétence productive. Dans ce cas-là, la finalité de lecture dans une première étape doit être la compréhension qui doit faciliter l'accès à la construction de sens et doit mener vers une compétence productive qui peut être l'écriture ou/et le partage d'idée. Travailler avec les textes littéraires en classe de langue étrangère est sujet qui mérite un réel intérêt dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères. Mais comme il est déjà mentionné précédemment, l'accès aux textes littéraires se fait seulement aux niveaux avancés où ils sont utilisés uniquement pendant le cours attiré à la littérature ayant lieu plus tard dans le cursus universitaire. Letafati et Moussavi (2011, p. 45-46) soulignent que si nous faisons un parcours par toutes les méthodologies d'apprentissage de langues étrangères qui suivent la grammaire traduction, nous nous rendrions compte du peu d'importance du texte littéraire comme un outil adapté au système d'enseignement, tandis que l'introduction du texte littéraire en classe de langue s'avère d'une nécessité pour redonner le goût et le plaisir de lire pour mieux écrire. Pour que l'apprentissage d'une langue étrangère puisse être efficace et conforme aux besoins de l'apprenant, les méthodes mises en œuvre et le choix des outils pédagogiques présentent une importance primordiale. L'exploitation de la littérature peut être avantageux à l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi lors de ce processus l'utilisation des outils pédagogiques littéraires (comme les contes, les récits, les pièces de théâtres, les fables, les poèmes, les nouvelles, les essais, etc.) sont essentiels (Medni, 2010, p. 5 cité par Soyer, 2016, p. 304).

De ce fait l'introduction des textes littéraires à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est l'une des phases qui permettrait au processus d'apprentissage d'être favorable. Notamment comme Bo et Li (2007, p. 153) l'évoquent : « pour enseigner la langue, toute didactique ignorant ce moyen particulier de communication qu'est la littérature est incomplète ; toute méthodologie ne prenant pas en compte le discours littéraire est amputée. »

Pour ainsi soutenir cette opinion Hişmanoğlu (2005, p. 58) explique que « la littérature en tant qu'outil de lecture d'un cours d'expression écrite est que les lectures deviennent le sujet des compositions. Dans un cours d'expression écrite où le contenu en lecture est de la littérature, les étudiants font des déductions et formulent leurs propres idées.

Ils apprennent ainsi à penser de manière créative, libre et critique. » Les textes littéraires deviennent alors un modèle par excellence pour la production écrite. En effet apprendre une langue n'est pas seulement pour parler cette langue, l'apprentissage d'une langue étrangère devrait permettre de s'exprimer d'une façon efficace et à proprement dire communiquer d'une manière à entretenir un bon discours et cela peut aussi bien se produire en intégrant la littérature en didactique des langues étrangères.

D'après tous ces points de vue qui défendent le caractère non négligeable des textes littéraires au sein de l'enseignement des langues étrangères, il serait raisonnable d'intégrer la littérature en classe de FLE à part entière. De plus Peytard (1982, p. 102) suggère que « le texte littéraire devrait, dès l'origine du cours de langue, être un document d'observation et d'analyse. » Il est donc exigeant d'intégrer les textes littéraires dans la classe le plus tôt possible et d'y maintenir leur présence tout au long de la période d'apprentissage. C'est pourquoi l'enseignant devra tenir compte des différents niveaux linguistiques et de l'hétérogénéité de ses apprenants pour décider le corpus littéraire. Cependant celui-ci ne dépendra pas tant du niveau des apprenants mais des activités que l'on prévoira autour des textes (Cervera 2009, p. 46).

Lors de la planification du cours introduisant la littérature, le choix des textes littéraires à exploiter présente un réel défi. Ils doivent être en conformité avec les objectifs pédagogiques visés, prendre en compte le niveau des apprenants, leur profil, leurs intérêts, leur culture. La longueur des textes choisis est aussi importante pour les apprenants car s'ils sont trop longs, cela peut être frustrant. Cerner les besoins et la motivation des apprenants d'une langue étrangère représente la clé lors de l'introduction de la littérature en FLE.

Dans cette étude, l'objectif principal est d'intégrer les textes littéraires à un cours d'expression écrite. Nos objectifs pédagogiques étaient d'enseigner le texte narratif, descriptif et explicatif. Afin d'arriver à cette fin, des textes littéraires ont été choisis ; deux contes pour travailler le texte narratif, deux extraits de romans pour travailler le texte descriptif, deux autres extraits de romans pour travailler le texte explicatif et enfin deux textes mixtes (mélangeant différents types). Avec les exemples de textes étudiés, les apprenants ont dû produire à leur tour les types de textes travaillés.

1.7. Les Recherches Effectuées dans le Domaine

Il faut le préciser qu'au cours de cette décennie un nombre important d'articles ont été publiés pour promouvoir l'intégration de la littérature dans l'enseignement. Ces articles prônent l'importance de l'utilisation des textes littéraires et des bénéfices qui en découlent. Sperkova (2010) défend que la classe de langue étrangère est un milieu propice pour découvrir et comprendre une nouvelle culture. C'est ainsi que la culture de l'apprenant se heurte à la culture de la langue qu'il étudie et cette interactivité mène à la compétence interculturelle. La littérature appartenant au patrimoine permet par son utilisation en classe de FLE de favoriser une approche interculturelle de l'enseignement/apprentissage. Cela éveille donc un intérêt pour la littérature et l'apprenant peut ainsi découvrir et apprécier la beauté et la richesse d'un texte littéraire.

De plus Letafati et Moussavi (2011) clament que l'introduction des textes littéraires en classe de langue étrangère se présente comme une nécessité afin de restaurer l'habitude à la lecture sans qu'elle soit pour autant à des fins pédagogiques. Ils ajoutent aussi que la littérature est un élément prédominant pour identifier ce qui fonde les particularités culturelles. Ainsi l'utilisation des textes littéraires permet d'aider à développer plusieurs catégories de savoirs : linguistiques, socio-historiques, culturels, stylistiques, discursives et rhétoriques. En effet la littérature est un moyen efficace pour enrichir le vocabulaire et développer la compétence de la production écrite. Cependant le choix des textes à exploiter doit avant tout être conforme aux niveaux des apprenants et leurs intérêts. Cela facilite donc la compréhension et l'accès à la construction du sens.

Allam-Iddou (2015) pointe le caractère pluriel de la littérature. En effet la lecture des textes littéraires peut se faire par le biais d'une lecture plurielle car la littérature dissimule plusieurs interprétations possibles. Ces interprétations sont propres à chaque lecteur dépendant de son milieu, son entourage et son univers de référence. Cette interaction aboutie à une expérience interculturelle. Allam-Iddou avance aussi que l'œuvre littéraire est un des meilleurs dispositifs pédagogiques pour l'acquisition de la langue. De là l'usage des textes littéraires permet de développer des aptitudes à décoder et comprendre le langage qui mènent par la suite l'apprenant aux activités de production.

Avec son article sur l'intégration du texte littéraire dans la classe de langue Otamendi (2012) introduit le texte littéraire comme un outil pédagogique approprié pour la lecture, l'écriture et les échanges d'idées en langues étrangères. Elle défend que la littérature est un document authentique qui favorise le développement de la compréhension et de la production écrite, de l'interaction orale et de l'apprentissage interculturel et linguistique. Elle met en avant son expérience réalisée sur des apprenants d'université de différents niveaux d'apprentissage du FLE (A1 à B2). Deux questionnaires ont été appliqués aux étudiants ; l'un avant l'expérience, l'autre après les activités pédagogiques réalisées sur les textes littéraires. Les extraits exploités ont été choisis d'une littérature contemporaine de l'œuvre de Le Clézio. L'avis des élèves sur cette expérience a été favorable. Cela montre que l'intégration de la littérature en classe de FLE a un apport positif et est un outil efficace pour travailler des aspects linguistiques divers.

Dans sa thèse de maîtrise sur l'enseignement de la production écrite à travers les textes littéraires Elhabiri (2013) tente d'aider les apprenants à développer leurs compétences dans la production écrite en exploitant les textes littéraires. Les résultats de la recherche démontrent qu'il existe une relation étroitement liée entre l'expression écrite et les textes littéraires. Elhabiri avance qu'une sélection appropriée de textes littéraires aidera les apprenants à se familiariser avec les différentes formes et syntaxes linguistiques et aux différentes façons de relier et d'organiser les idées.

Dans sa thèse de doctorat sur l'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères, Mokh (2014) se donne pour objectif d'évaluer la pertinence et la faisabilité de l'utilisation des textes littéraires comme outils pédagogiques lors de l'enseignement des langues étrangères. Cette étude est réalisée dans le cas de l'Arabe langue étrangère. Mokh soutient la pertinence des textes littéraires de par leur caractère représentatif du contexte culturel, politique, social comme d'autres types de textes historiques ou médiatiques. De plus elle démontre que l'exploitation des textes littéraires est totalement possible. Néanmoins il y a certains points auxquels il faut faire attention comme le niveau des étudiants et le choix des textes.

Toutes ces recherches défendent le caractère culturel de la littérature et son importance lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elle favorise la compréhension et l'appropriation de la culture étrangère et la sienne. Cela conduit donc les

apprenants à développer leur compétence interculturelle. De plus la littérature présente aussi une facette à exploiter pour des fins linguistiques de par sa richesse en linguistique avec ses aspects acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques et sémantiques. Néanmoins un nombre limité d'études mettent en relation la lecture des textes littéraires avec la production écrite, surtout en Turquie. Nous pensons qu'il serait judicieux d'étudier l'influence de la littérature sur la compétence de la production écrite.

1.8. L'Objectif du Travail

L'objectif principal de ce travail est de rechercher une relation entre l'utilisation des textes littéraires dans l'apprentissage du FLE dans un cours de production écrite et le développement de la compétence de la production écrite chez les étudiants, puis de définir leurs attitudes à l'égard de la méthode utilisée.

De ce fait les questions que nous nous sommes posées afin d'atteindre les objectifs sont :

- Quels sont les effets et les apports des textes littéraires sur le développement de la production écrite chez les apprenants ?
- Quelles sont les attitudes des étudiants face à cette méthode (celle d'intégrer les textes littéraires à un cours de production écrite)?

1.9. L'Importance du Travail

L'objectif de cette recherche étant de déterminer les apports que les textes littéraires ont sur la compétence de la production écrite, cette étude permettra aux étudiants d'apprécier la littérature et ainsi de connaître la culture française, de se forger une identité, d'accepter l'inconnu, faciliter le contact avec l'étranger et ainsi de développer une compétence interculturelle. Etant donné le peu de recherche effectué dans le domaine de l'intégration des textes littéraires en classe de FLE et surtout en Turquie, cette étude permettra d'exposer l'importance de la littérature dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

1.10. Les Délimitations du Travail

1. C'est une étude mixte, quantitative et qualitative.

2. Cette étude s'est réalisée avec 10 étudiants et une chercheuse lors du cours de production écrite dans le département de FLE de l'Université Anadolu.
3. Les données de cette étude ont été recueillies entre le 11 Février 2019 et le 14 Mai 2019.
4. Les résultats obtenus sont limités à cette recherche, cette étude ne peut donc pas être généralisée.

1.11. Les Définitions

La lecture littéraire : « une expérience dans le sens où l'on appelle un type de réaction affective, intellectuelle qui est tout autre chose que le processus cognitif mis en œuvre pour la réception du texte à caractère informatif. » (Cicurel, 1991, p. 12)

La production écrite : « une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux. » (Alamargot et Chanquoy, 2002, p. 45)

Le texte littéraire : « est considéré comme un « objet-produit » qui, parce qu'il est donné et reçu comme littéraire, doit trouver sa définition. Non pas « en soi », ni a priori, mais sur ce fait que le « texte-objet-produit » littéraire induit toujours des lectures multiples et variables, qu'il est lieu d'une polysémisation intense. » (Peytard, 1982, p. 9)

L'interculturalité : « L'emploi du mot « interculturel » implique nécessairement, si on attribue au préfixe « inter » sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si au terme « culture » on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. » (De Carlo, 1998, p. 41)

Méthode : « soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. » (Cuq et Gruca, 2017, p. 263-264)

Méthodologie : « met en œuvre des éléments, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voit naître ou qui conditionnent leur naissance. » (Puren, 1988, p. 16)

2. MÉTHODOLOGIE

2.1. La Méthode de la Recherche

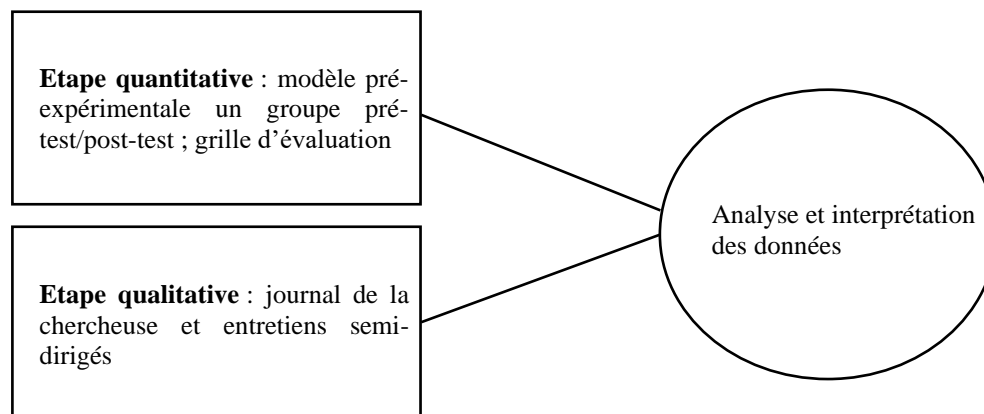
Dans cette présente recherche l'objectif est de déterminer les apports que les textes littéraires ont sur la compétence de la production écrite ainsi que l'attitude que portent les étudiants en FLE à l'égard de la méthode pratiquée et celle d'introduire des textes littéraires au cours de production écrite. C'est sous cet objectif que nous employons une étude mixte.

Cresswell et Plano Clark (2007) définissent la méthode mixte comme une recherche permettant d'associer ou combiner les méthodes qualitatives et quantitatives. L'utilisation des méthodes qualitatives et quantitatives et le mélange de ces deux méthodes dans une étude implique des hypothèses philosophiques. Ainsi, il ne s'agit pas simplement de collecter et d'analyser des données qualitatives et quantitatives ; mais également l'utilisation simultanée de ces deux méthodes, de sorte que l'emploi d'une étude mixte devient supérieur à celui d'une méthode uniquement qualitative ou quantitative (Cresswell et Plano Clark, 2007, p. 5). Les données qualitatives et quantitatives peuvent être associées dans une grande base de données où les résultats peuvent être utilisés ensemble pour se compléter ou se confirmer mutuellement (par l'intermédiaire notamment des propos évoqués par les participants afin de soutenir les données quantitatives par exemple.) Autrement dit les modèles de recherche impliquant des méthodes mixtes sont celles dans lesquelles le chercheur combine et converge des données quantitatives et qualitatives afin de fournir une analyse exhaustive du problème de la recherche. Dans cette conception, le chercheur collecte les deux formes de données, puis intègre les informations dans l'interprétation des résultats. De plus, le chercheur peut intégrer une collecte de données mineur dans une autre collecte de données plus dominante afin d'analyser différents types de questions (la méthode qualitative s'adresse au processus alors que la méthode quantitative vise les résultats) (Cresswell et Plano Clark, 2009, p. 14-15)

Cette recherche mixte est conçue selon le design de la triangulation. Dans une approche de triangulation, le chercheur collecte donc simultanément des données quantitatives et qualitatives, puis compare ces deux bases de données pour déterminer s'il existe une convergence, une différence ou une combinaison des deux. Certains auteurs mentionnent aussi la comparaison comme la confirmation, infirmation, la validation croisée

ou corroboration (Greene, Caracelli et Graham, 1989 ; Morgan, 1998 ; Stecker, Mcleroy, Goodman, Bird et McCormick, 1992). Ce modèle utilise généralement des méthodes quantitatives et qualitatives distinctes avec la force de l'autre (ou inversement, la force de l'un s'ajoute à la force de l'autre). Dans cette approche, la collecte de données quantitatives et qualitatives est faite simultanément dans une phase de la recherche. Idéalement, l'importance accordée aux deux méthodes est équitable, mais souvent, dans la pratique, la priorité peut être donnée à l'une ou à l'autre. L'utilisation de ces deux méthodes est généralement trouvée dans la partie interprétation ou discussion, qui consiste à fusionner les données (c'est-à-dire transformer un type de données en un autre type afin qu'elles puissent être facilement comparées) ou bien intégrer ou comparer les résultats de deux bases de données. Cette intégration est souvent constatée dans les études de méthodes mixtes dans lesquelles la partie discussion fournit d'abord des résultats statistiques quantitatifs suivis de résultats qualitatifs. Ce modèle traditionnel de méthodes mixtes est avantageux car il est familier aux chercheurs et peut aboutir à des résultats concrets et bien validés. (Cresswell et Plano Clark, 2009, p. 213)

Figure 2.1. Schéma du déroulement de la méthode mixte



Ce schéma nous montre que les données quantitatives et qualitatives sont récoltées simultanément et seront analysées et interprétées dans une même section.

Pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés dans cette recherche nous avons opté pour les outils de collectes de données présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2.1. *Les objectifs de la recherche et les outils de collecte de données*

Les objectifs de la recherche	Les outils de collectes
Quels sont les effets et les apports des textes littéraires sur le développement de la production écrite chez les étudiants ?	- Pré-test/ post-test - Grille d'évaluation - Entretien semi-dirigé
Quelles sont les attitudes des étudiants face à cette méthode ?	- Entretien semi-dirigé - Journal de la chercheuse

2.2. Étape Quantitative

2.2.1. Population et échantillon

La population de cette recherche se compose des étudiants de la classe de production écrite II ayant eu lieu au second semestre de l'année 2018/2019 du Département de Français Langue Etrangère de l'Université Anadolu. Les participants suivant ce cours sont des étudiants ayant tous au préalable déjà eu ce cours dans les années précédentes mais n'ont pas eu de réussite. C'est donc une classe de redoublants voire certains des participants ont assisté à ce cours déjà deux fois. Les participants de cette recherche sont choisis par l'échantillonnage critérié, qui sélectionne les échantillons en fonction des critères nécessaire à la recherche (Johnson, Christensen et Turner, 2015, p. 176). Afin de mieux comprendre les phénomènes en profondeur, les recherches qualitatives sont menées sur des échantillons de personnes peu nombreuses. Dans cette recherche, le groupe d'échantillon a été sélectionné à partir des critères suivants :

- Pour coïncider avec les objectifs de la recherche, le choix des participants n'est pas aléatoire. La recherche s'est déroulée dans est une classe de production écrite, et les étudiants suivants ce cours sont des redoublants. Ce groupe a déjà assisté au cours de production écrite enseigné avec une méthode précédente à celle de cette recherche. Cela pourra leur permettre de pouvoir comparer les deux méthodes d'apprentissage.
- Il est nécessaire de préciser que les étudiants du département de FLE de l'Université Anadolu ont un niveau B1.

- Dans la liste des participants attirée à ce cours il y avait 18 étudiants, avec les absences excessives et les abandons du cours, plusieurs des étudiants n'étaient pas présents lors du déroulement de la recherche.

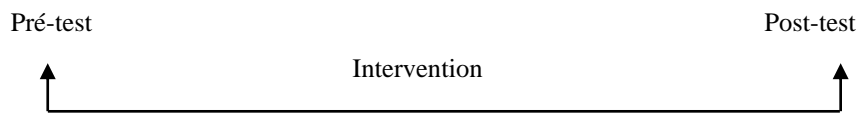
Cette recherche a donc été menée avec les 10 participants présents lors du pré-test et post-test et pendant la continuité de l'intervention.

2.2.2. Outils de collecte de données

Dans le but de déterminer l'apport que les textes littéraires ont sur la compétence de la production écrite des participants, nous avons utilisé deux techniques différentes dans l'étape quantitative : un pré-test et post-test et une grille d'évaluation.

Nous avons utilisé le modèle pré-expérimental avec un groupe pré-test post-test. Ce modèle consiste à évaluer une variable indépendante (ce qui dans cette présente recherche est l'utilisation de textes littéraires) avant et après l'intervention. La comparaison des résultats entre le pré-test et le post-test montre l'efficacité de l'intervention. (Christensen, Johnson et Turner, 2015, p. 258)

Figure 2.2. Schéma du modèle pré-expérimental avec un groupe pré-test post-test



En premier lieu pour récolter les données quantitatives un pré-test et un post-test ont été administrés la première semaine avant l'intervention puis à la fin de l'intervention de 8 semaines, afin de pouvoir observer l'évolution, s'il y a, entre le début et la fin de l'intervention. Ensuite pour les données numériques une grille d'évaluation a été utilisée pour noter les pré-test et les post-test.

2.2.2.1. Pré-test / post-test

Le pré-test et le post-test est une technique pour évaluer les effets d'une variable indépendante sur un groupe (Karasar, 2017, p. 131). Pour ce faire, un sujet de production écrite du niveau de DELF B1, tiré d'un examen officiel de DELF B1 [http-1], a été sélectionné pour cette partie de la recherche. Ce même sujet a été administré aux participants

avant et après l'intervention du cours donné par la chercheuse. (annexe 1) Le sujet de production écrite a été choisi conformément aux critères envisagés pour cette recherche. La consigne du sujet de rédaction demande inconsciemment aux participants de narrer, de décrire et d'expliquer. La comparaison de ces deux tests va nous permettre de déterminer les apports, s'il y a, des textes littéraires sur la production écrite des participants.

2.2.2.2. Grille d'évaluation

Pour la correction des pré-test et post-test les évaluateurs se sont aidés de la grille d'évaluation de la production écrite du DELF B1 [[http-1](#)] (figurant dans le même sujet d'examen officiel). (annexe 2) Pour limiter la subjectivité lors de la correction la grille d'évaluation regroupe des descripteurs de compétences liées à une activité et un niveau donné. Ils décrivent les capacités langagières et les aspects de connaissances particulières qu'un apprenant doit posséder. La pondération des compétences actives comme celle de la production écrite se fait à l'aide d'une grille d'évaluation qui représente un tableau de barème à attribuer aux différents critères et capacités langagières évaluées. (Tagliante, 2005, p. 61-67)

La note obtenue après la correction est une note sur 25 (car la grille d'évaluation tiré du DELF B1 note chaque compétence langagière sur 25 avec l'addition des quatre compétences on obtient une note sur 100). Dans cette étude la note obtenue sur 25 a été multipliée par 4 pour avoir une note finale sur 100.

2.2.3. Analyse des données quantitatives

Afin d'analyser les résultats du pré-test et du post-test, nous avons fait une comparaison des notes obtenues aux deux tests (le nombre de participants étant peu nombreux l'analyse statistique de ces données ne paraissait pas très efficace) puis une analyse sous forme de comparaison des notes du pré-test et post-test a été réalisée grâce à l'utilisation de la grille d'évaluation.

2.2.4. Fiabilité et validité des données quantitatives

Pour établir la fiabilité et la validité du pré-test/post-test la correction de celle-ci a été réalisée par la chercheuse, une évaluatrice possédant une habilitation aux examens du DELF

et une assistante en recherche travaillant à l'Université Anadolu. La correction a été faite à l'aide de la grille d'évaluation. La note finale de chaque participant a été donnée à partir de la moyenne prise de chaque rubrique présente dans ces grilles d'évaluations.

2.3. Étape qualitative

2.3.1. Les participants

Les participants de cette recherche sont les 10 étudiants du département de FLE de l'Université Anadolu du second semestre de l'année 2018/2019 du cours de production écrite II.

Tableau 2.2. *Informations relatives aux participants et au cours de production écrite*

Participants	Nombre de fois que le cours a été pris avant cette méthode	Raison du redoublement
P1	2 fois	- Échecs - Absentéisme
P2	1 Fois	- Absentéisme
P3	2 Fois	- Absentéisme - Échecs
P4	1 Fois	- Absentéisme
P5	2 Fois	- Absentéisme - Échecs
P6	1 Fois	- Absentéisme
P7	1 Fois	- Absentéisme
P8	2 Fois	- Absentéisme - Échecs
P9	2 Fois	- Échecs - Absentéisme
P10	1 Fois	- Échecs

Le tableau ci-dessus représente les participants et le nombre de fois qu'ils reprennent le cours production écrite et les raisons pour laquelle ils ont échoué auparavant.

Le tableau ci-dessous regroupe les informations démographiques des participants sur leur emploi de la langue française et leur habitude à lire dans leur langue maternelle et en français.

Tableau 2.3. *Informations démographiques des participants*

Participants/Questions	P1	P2	P3	P4	P5
A déjà voyagé dans un pays francophone	Non	Non	Non	Oui	Non
Raison/Durée	-	-	-	Vacances /1 semaine	-
Utilise le français dans la vie quotidienne	Oui	Non	Oui	Non	Non
Circonstance ou fréquence	Seulement avec mes amis	-	Simulation	-	-
Est exposé au français dans la vie quotidienne	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Circonstances	La langue de mon téléphone est en français	Séries, films	Livres, internet, séries et films	Internet, séries et films	En cours
Lis dans sa langue maternelle	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Genre / Fréquence	Nouvelle et roman / 1xmois	Roman / 1xmois	Roman, poème / 1xmois	Roman / ça dépend	Roman / ça dépend
Lis en français en dehors des lectures demandées	Non	Oui	Oui	Non	Non
Genre / Fréquence	-	Roman / 1x tous les 2 ou 3 mois	Pièce et roman / 1xmois	-	-
Si non la raison	Pas à mon niveau, manque de ressources	-	-	Manque de temps et le vocabulaire inconnu est démotivant	Je n'aime pas ça

Tableau 2.3. (suite) *Informations démographiques des participants*

Participants/Questions	P6	P7	P8	P9	P10
A déjà voyagé dans un pays francophone	Non	Oui	Non	Oui	Non
Raison/Durée	-	Archéologie/ 3 mois	-	Vacances /1 semaine	-
Utilise le français dans la vie quotidienne	Oui	Oui	Non	Non	Oui
Circonstance ou fréquence	Souvent	Mes camarades	-	-	En cours
Est exposé au français dans la vie quotidienne	Oui	Non	Oui	Oui	Oui
Circonstances	Internet et les livres	-	Internet, les livres, la télé et la musique	Internet et les réseaux sociaux	Internet et la télé
Lis dans sa langue maternelle	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Genre / Fréquence	Roman / 1xmois	Nouvelle et roman / 2, 3x mois	Roman, nouvelle, poème / 1xmois	Roman, poème / 1x tous les 2 mois	Roman / ça dépend
Lis en français en dehors des lectures demandées	Oui	Non	Non	Non	Non
Genre / Fréquence	La parole des chansons	-	-	-	-
Si non la raison	-	Je ne suis pas au niveau	Je lis déjà ce qui est demandé	Les livres faciles ne sont pas intéressant	Je préfère les films et séries françaises

2.3.2. Outils de collecte de données

Dans la méthode qualitative afin de concrétiser et de compléter les données obtenues dans la méthode quantitative un journal est tenu par la chercheuse lors de l'intervention durant les 8 semaines de cours et enfin un entretien semi-dirigé est réalisé avec chaque participant.

2.3.2.1. Journal de la chercheuse

Le journal de la chercheuse est une technique utilisée généralement dans les méthodes qualitatives afin de collecter des données secondaires. Le journal de la chercheuse est une technique qui emploie les données écrites et enregistrées à des fins spécifiques (Johnson, Christensen et Turner 2015, p. 62). Dans cette étude le journal de la chercheuse a été tenue pour noter les attitudes des participants pendant les 8 semaines de cours entre le pré-test et le post-test. (annexe 3)

2.3.2.2. Entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé est une technique qui vise à recueillir en profondeur les informations des participants sur un sujet choisi (Adıgüzel, 2016, p. 18). L'entretien se compose de 7 questions ouvertes que nous avons réalisées avec les 10 participants de la recherche. (annexe 4) L'entretien s'est déroulée en turc pour que les participants se sentent à l'aise et puissent évoquer leurs pensées librement.

2.3.3. Analyse des données qualitatives

Afin d'analyser les résultats qualitatives la méthode de l'analyse de contenu a été mis en œuvre. L'objectif principal de l'analyse de contenu est de trouver des termes qui peuvent expliquer les données collectées et de pouvoir les mettre en relation. Le processus de base de l'analyse de contenu consiste à regrouper des données similaires sous certains concepts et thèmes et à les organiser et les interpréter d'une manière à ce que le lecteur puisse les comprendre (Yıldırım et Şimşek, 2016, p. 242). Pour analyser les résultats de l'entretien semi-dirigé un tableau à thèmes a été fait à partir des réponses apportées par les participants aux questions posées. Les données recueillies par le journal de la chercheuse complètent les données de l'entretien semi-dirigée.

2.3.4. Fiabilité des données qualitatives

Dans les études qualitatives, pour limiter l'objectivité, il est important de considérer les points suivants la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmabilité.

2.3.4.1. Crédibilité

Dans le cadre de la crédibilité les mesures suivantes ont été prise :

- L'interaction à long terme : la recherche s'est déroulée pendant une durée d'un semestre de 11 semaine. Il est important que la chercheuse passe un maximum de temps avec les participants pour ne pas biaiser les résultats car en cas de courtes périodes les participants peuvent se comporter d'une manière moins naturelle.
- Collecte des données en profondeur : le chercheur doit constamment comparer, interpréter, conceptualiser les données qu'il a récolté d'une manière à ce qu'il puisse en éclairer d'autre (Yıldırım et Şimşek, 2016, p. 242). Dans cette étude la chercheuse a tenu un journal pour y noter les attitudes des participants pendant le cours et ainsi pour compléter leurs propos lors de l'entretien semi-dirigé.
- Triangulation : l'utilisation des données obtenues par différents outils de recueil (tels que l'entretien, l'observation, l'analyse de documents, etc.) pour qu'elles se complètent mutuellement augmente la validité et la fiabilité des résultats obtenus (ibid., p. 279). Dans cette présente étude nous avons eu recours à la méthode de triangulation des données en recueillant plusieurs données qualitatives.
- Confirmation de spécialiste : tout au long de cette recherche, la confirmation des spécialistes a été prise. Pour les questions de l'entretien semi-dirigé, l'interprétation des résultats qualitatives (et quantitatives).

2.3.4.2. Transférabilité

Pour la transférabilité de cette recherche les résultats obtenus de l'entretien semi-dirigé ont été décrits le plus fidèlement possible et regroupés sous des thèmes avec les citations des participants. Les résultats de cette recherche s'appliquent uniquement dans le cadre cette étude, ils ne peuvent pas être généralisés mais peuvent être transférés à des contextes similaires à celui-ci et être source à des recherches ultérieures.

2.3.4.3. Fiabilité

Pour renforcer la fiabilité des données qualitatives, l'opinion de deux spécialistes dans le domaine a été utilisée pour préparer les questions de l'entretien semi-dirigé. Par la suite les résultats obtenus lors de l'entretien semi-dirigé ont été vérifiés par deux autres experts.

2.3.4.4. Confirmabilité

La chercheuse est restée objective pendant la période de collecte des données et de leur analyse. Elle a présenté ses résultats à des spécialistes sans aucune sorte de modification. Elle a effectué une confirmation en utilisant plusieurs outils de collecte de données qualitatives afin de soutenir les résultats obtenus tout le long de la recherche. Ainsi le journal de la chercheuse a permis de confirmer les propos des participants tenus lors de l'entretien semi-dirigé.

2.3.5. Rôle de la chercheuse

Dans cette recherche, la chercheuse faisant partie à part entière du processus en donnant le cours de production écrite pendant un semestre aux participants et en connaissant le déroulement des études quantitatives et qualitatives n'a à aucun moment transgressé les règles d'objectivité de la recherche. La chercheuse a veillé à mettre en œuvre tout son possible pour le bon déroulement de la recherche. Pendant la recherche, la chercheuse a consulté divers spécialistes dans le domaine des études quantitatives et qualitatives ainsi que des professeurs de l'enseignement des langues étrangères.

2.4. Éthique de la recherche

Il est important que les recherches impliquant des êtres vivants respectent certaines règles de l'éthique (Yıldırım et Şimşek, 2016, p.107-109) comme le consentement informé, la vie privée et la confidentialité, la tromperie et la précision :

- Le consentement informé : Tous les participants de cette recherche étaient volontaires (ils n'étaient sous aucune contrainte physique ou psychologique). Ils ont été informés sur le processus et déroulement de la recherche dans laquelle ils ont été impliqués. De plus, ils ont lu et signé un formulaire de consentement (annexes 5)

- La vie privée et la confidentialité : L'identité des participants n'a pas été dévoilée. Toutes

les données personnelles ont été protégées et les résultats ont été présentés par des diminutifs comme P1, P2, etc.

- La tromperie : En tenant compte de la fiabilité des données, tous les résultats obtenus par les outils de collecte de données qualitatives et quantitatives ont été présentés sans aucune tromperie.

- La précision : Les données obtenues dans cette recherche ont été présentées telles quelles sans aucune manipulation ou modification. L'exactitude et la fidélité aux résultats ont été respectées. La permission obtenue auprès de la Commission d'Éthique (annexe 6) dans le cadre des données de la partie qualitative était aussi valable pour celles de la partie quantitative.

2.5. Le Déroulement de l'Intervention

Les données de cette recherche ont été récoltées entre le 11 Février 2019 et le 14 Mai 2019. La démarche de cette recherche est la suivante.

2.5.1. Préparation

Avant l'intervention de la méthode (celle d'intégrer les textes littéraires à un cours de production écrite), nous avons au préalable préparé le pré-test et le post-test. Il s'agit d'utiliser le même test à deux reprises. Le test est un sujet de production écrite du DELF B1. Le choix de ce sujet a été fait en rapport avec la consigne et ce qui y était demandé en relation avec les types de texte étudié pendant la méthode. Les textes narratifs, descriptifs et explicatifs sont introduits pendant l'intervention. Il fallait que la consigne concorde avec les textes étudiés et donne l'opportunité aux participants de mettre en œuvre les différents types étudiés, donc leur capacité à narrer, décrire et expliquer. Une fois le test préparé, les fiches pédagogiques concernant le cours de production ont été élaborées à l'aide des schémas des différents types de texte contenant: les fonctions, les principales caractéristiques, la séquence textuelle, les outils linguistiques, etc. [http-2] (annexe 9). Pendant la période d'intervention de huit semaines, huit fiches pédagogiques ont été préparés en considérant trois types de texte (narratif, descriptif et explicatif) qui seront étudiés avec leurs objectifs respectifs. Les fiches pédagogiques se composent de trois parties ; pré-activité, pendant activité et post-activité (annexe 7).

La première partie sert de repérage pour le type de texte en question, la deuxième partie consiste à la compréhension globale du texte avec plusieurs sortes de questions de compréhension et enfin la dernière partie comporte la production écrite en relation avec le type de texte travaillé. Le but de la première partie est de familiariser les participants au type de texte travaillé, leur permettre de connaître ce type de texte dans ses traits généraux. Donc de faciliter la production demandée dans un troisième temps. Ce n'est pas en analysant le contenu du texte littéraire mais examinant la forme de celle-ci que les participants seront conduits à produire leurs travaux.

La consigne est donnée avec une étape de planification de l'expression écrite afin de faciliter l'acheminement des idées des participants et donc leur faire utiliser la bonne structure. Pour les aider dans l'organisation et pour la cohérence de leurs textes, un tableau des connecteurs de temps et un tableau des marqueurs de relation ont été distribués aux participants [http-3] et [http-4] (annexe 8).

2.5.2. Application

La première semaine le pré-test a été administré aux participants, une durée de 2h leur a été donnée pour rédiger leurs travaux. Les prétests ont été ramassés et corrigés par la chercheuse et les deux autres évaluateurs à l'aide de la grille d'évaluation. Les 8 semaines qui suivent, le cours de production écrite a été assumé par la chercheuse. Ce cours a été introduit par les fiches pédagogiques préparées antérieurement. Les types de textes travaillés sont : la narration, la description et l'explication. Deux semaines ont été réservées à chaque type de texte (6 au total) puis les deux dernières semaines pour deux types de textes mixtes (narratif/descriptif et explicatif/descriptif). Les textes choisis sont des textes littéraires ; deux contes et six extraits de livres appartenant à la littérature française. C'est avec les contes que le texte narratif a été travaillé, deux extraits ont été choisis pour aborder le texte descriptif, deux autres pour le texte explicatif et deux derniers pour les textes mixtes.

Tableau 2.4. *Les types de textes et les textes étudiés*

Date/ semaine	20.02.19 (S1)	27.02.19 (S2)	06.03.19 (S3)	13.03.19 (S4)
Type de texte étudié	Texte narratif	Texte narratif	Texte descriptif	Texte descriptif

Tableau 2.4. (suite) *Les types de textes et les textes étudiés*

Texte étudié	Conte de Charles Perrault, Les fées	Conte d'Alphonse Daudet, La légende de l'homme à la cervelle d'or	Extrait du roman d'Emile Zola, Le ventre de Paris	Extrait du roman de Balzac, Le chef d'œuvre inconnu
Date/ semaine	27.03.19 (S5)	03.04.19 (S6)	10.04.19 (S7)	17.04.19 (S8)
Type de texte étudié	Texte explicatif	Texte explicatif	Texte mixte (narratif et descriptif)	Texte mixte (explicatif et descriptif)
Texte étudié	Extrait du roman de Jules Vernes, Vingt mille lieues sous les mers	Extrait du roman de Jules Vernes, Cinq semaines en ballon	Conte de Maupassant, Un drame vrai	Extrait du roman de Jules Vernes, Île mystérieuse

L'intervention a débuté avec les deux premières semaines consacrées aux textes narratifs. Pour ce faire deux contes de Charles Perrault et d'Alphonse Daudet font partis du corpus de textes choisis. Les deux semaines suivantes, le texte descriptif a été introduit avec des extraits de roman de Balzac et d'Emile Zola. Pendant les deux semaines qui s'en suivent nous avons étudié le texte explicatif avec des extraits de roman de Jules Vernes. Et enfin les deux dernières semaines deux textes mixtes ont été travaillés avec un conte de Maupassant mélangeant le texte narratif et descriptif et un nouvel extrait d'un roman de Jules Vernes composé de texte explicatif et descriptif. Tout au long des huit semaines, certains des participants ont montré une assiduité régulière comparée à d'autres qui ont été absents à plusieurs reprises.

Le cours a été divisé en deux parties : la première était l'introduction au texte, lecture pour ceux qui ne l'ont pas lu chez eux, quelques questions de compréhension globale du texte sont faites mais l'importance est surtout donnée aux questions portant sur la structure et la forme du texte travaillé. La deuxième partie du cours a été consacrée à la production écrite, après les questions de compréhension et l'attention portée sur le type de texte introduit, les participants devaient à leur tour rédiger un texte sur le modèle donné. A la fin de chaque cours les travaux des participants étaient ramassés et corrigés par la chercheuse puis ramenés la semaine suivante pour qu'ils puissent prendre connaissance de leurs erreurs. Pendant ces

8 semaines de cours avec les participants, la chercheuse observait aussi le cours (l'attitude des participants, la participation, les absences, comment il réagissait à certains puis à d'autres...) La dixième semaine le post-test (le même que le pré-test) a été administré aux participants, toujours avec une durée de 2h, puis les copies ont été ramassées et corrigées par la chercheuse. Enfin la dernière semaine l'entretien semi-dirigé a eu lieu avec les 10 participants sous la forme d'entretiens individuels.

3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

3.1. Résultats Quantitatifs

3.1.1. Analyse du pré-test et du post-test

Dans cette troisième partie de la recherche nous ferons l'analyse des résultats récoltés pendant l'intervention, plus précisément par le pré-test et le post-test administrés au début puis à la fin de 8 semaines d'intervention. Ces résultats nous aideront à déterminer si l'utilisation des textes littéraires ont un effet positif sur la production écrite des participants. Nous commencerons par le tableau qui représente la présence des participants pendant les huit semaines d'intervention.

Tableau 3.1. *La présence des participants durant l'intervention*

Les participants	20.02.19	27.02.19	06.03.19	13.03.19	27.03.19	03.04.19	10.04.19	17.04.19
P1	+	+	-	-	-	+	-	+
P2	+	-	+	-	-	-	-	-
P3	+	+	+	+	+	+	+	+
P4	+	+	+	-	+	+	+	+
P5	-	+	+	+	+	+	-	+
P6	+	-	-	+	-	+	-	+
P7	-	+	+	+	-	+	+	-
P8	+	+	-	+	-	+	-	-
P9	+	+	+	+	-	+	+	+
P10	+	-	+	-	+	-	+	+

La majorité des participants ont été pratiquement présent tout au long de l'intervention sauf un (P2) qui était présent à uniquement deux cours. Un des participants n'a été absent à aucun cours (P3).

Le sujet est le même pour le pré-test et le post-test. C'est un sujet tiré du DELF B1. La correction a donc été faite avec la grille d'évaluation attribuée à cette fin. Globalement nous pouvons voir qu'il y a eu une légère ou une bonne différence entre le pré-test et le post-test pour certains des participants et une régression pour un des participants. Le tableau ci-dessous regroupe les notes de chaque participant du pré-test et du post-test et la différence (+ / -) entre les deux notes.

Tableau 3.2. *Les notes des participants et la différence du pré-test et post-test*

Les participants	Pré-test	Post-test	Différence +/-
P1	54	72	+18
P2	38	40	+2
P3	68	82	+14
P4	36	56	+20
P5	60	62	+2
P6	60	76	+16
P7	68	66	-2
P8	60	72	+12
P9	66	84	+18
P10	48	62	+14

Nous allons à présent comparer les notes à l'aide des grilles d'évaluation du pré-test et post-test pour chacun des participants. Nous nous adressons à tous les participants au masculin par défaut de simplicité. Sur les grilles d'évaluations données ci-dessous les carrés (rouges) représentent les notes attribuées pour le pré-test et les ronds (bleus) représentent les notes attribuées pour le post-test.

– Pour le participants 1 :

Le participant 1 est passé d'un score de 54 à 72 ; dans la grille d'évaluation nous constatons qu'il a gagné des points dans la rubrique du respect de la consigne (de 1,5 à 2 points), la capacité à présenter des faits (de 2 à 3 points), la capacité à exprimer sa pensée (de 2 à 3 points), la cohérence et cohésion (de 1,5 à 2 points), et aussi dans la catégorie de la compétence lexicale et orthographe lexicale ; la rubrique maîtrise de l'orthographe lexicale (de 1,5 à 2 points), et dans la catégorie compétence grammaticale et orthographe grammaticale ; le degré d'élaboration des phrases (de 1 à 1,5 points), la morphosyntaxe – orthographe grammaticale (de 1 à 1,5 points). Cela nous montre que le participant a enrichi son texte en vocabulaire, a fait usage de mot de liaison pour mieux le structurer et a fait attention à l'orthographe.

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Compétence lexicale /orthographe lexicale									
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2				
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale									
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2				
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2				

- Pour le participant 2 :

Le participant 2 est passé d'un score de 38 à 40 ; malgré son taux d'absence important, le participant a légèrement augmenté son score, toutefois cela ne représente pas vraiment une évolution notable. Dans la grille d'évaluation nous constatons qu'il a perdu des points dans la rubrique de la capacité à exprimer sa pensée (de 2 à 1,5 points), par contre il a obtenu des points dans la catégorie de la compétence lexicale et orthographe lexicale ; l'étendue du vocabulaire (de 0,5 à 1 points), maîtrise de l'orthographe lexicale (de 0,5 à 1 points). De même ce participant aussi a fait un effort dans son usage de vocabulaire.

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Compétence lexicale /orthographe lexicale									
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2				
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale									
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2				
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2				

- Pour le participant 3 :

Le participant 3 est passé d'un score de 68 à 82 ; ce participant était présent à tous les cours. Dans la grille d'évaluation nous constatons qu'il a gagné la majorité de ces points dans la rubrique du respect de consigne (de 1,5 à 2 points), la capacité à présenter des faits (de 2,5 à 3,5 points), la capacité à exprimer sa pensée (de 2,5 à 3,5 points), la cohérence et cohésion (de 2 à 3 points), et aussi dans la rubrique de la compétence grammaticale et orthographe grammaticale ; le choix des temps et des modes (de 1 à 1,5 points). Mais il a perdu des points dans la rubrique morphosyntaxe – orthographe

grammaticale (de 1,5 à 1 points). Cela nous montre qu'il s'est appliqué sur l'élaboration d'un texte plus complet et riche en vocabulaire que celui du pré-test. Il a aussi rendu un texte plus structuré et plus fluide que le précédent.

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Compétence lexicale /orthographe lexicale									
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2				
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale									
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2				
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2				

- Pour le participant 4 :

Le participant 4 est passé d'un score de 36 à 56 ; ce participant était présent à pratiquement tous les cours sauf pendant une semaine. Dans la grille d'évaluation nous constatons qu'il a gagné des points dans la rubrique du respect de la consigne (de 1 à 1,5 points), la capacité à présenter des faits (de 1,5 à 2 points), la capacité à exprimer sa pensée (de 1,5 à 2 points), la cohérence et cohésion (de 1 à 2 points), et aussi dans la catégorie de la compétence lexicale et orthographe lexicale ; l'étendue du vocabulaire (de

0,5 à 1,5 points), la maîtrise du vocabulaire (de 0,5 à 1 points), la maîtrise de l'orthographe lexicale (de 0,5 à 1,5 points), et encore dans la rubrique de la compétence grammaticale et orthographe grammaticale ; le choix des temps et des modes (de 0,5 à 1,5 points). Le participant s'est appliqué dans le contenu de son texte en utilisant un meilleur vocabulaire et des phrases plus construites et correctes.

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Compétence lexicale /orthographe lexicale									
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2				
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale									
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2				
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2				

- Pour le participant 5 :

Le participant 5 est passé d'un score de 60 à 62 ; ce participant a aussi été présent à la plupart des cours sauf à deux. Ce participant a perdu des points dans la rubrique du respect de la consigne (de 1 à 0,5 points), la cohérence et cohésion (de 2 à 1,5 points), car il a rendu un hors sujet. Sa copie a tout de même été corrigée. Il a gagné des points dans la rubrique de la capacité à présenter des faits (de 2 à 2,5 points), la capacité à exprimer sa pensée (de 2,5 à 3 points) et aussi dans la rubrique de la compétence lexicale et orthographe lexicale ; la maîtrise de l'orthographe lexicale (de 1 à 1,5 points).

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Compétence lexicale /orthographe lexicale									
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2				
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale									
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2				
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2				

- Pour le participant 6 :

Le participant 6 est passé d'un score de 60 à 76 ; dans la grille d'évaluation nous remarquons qu'il a obtenu plus de points dans la rubrique de la capacité à présenter des faits (de 2,5 à 3 points), la capacité à exprimer sa pensée (de 2,5 à 3 points), la cohérence et la cohésion (de 1,5 à 2,5 points), dans la rubrique de la compétence lexicale et orthographe lexicale ; l'étendue du vocabulaire (de 1 à 1,5 points), maîtrise du vocabulaire (de 1 à 1,5 points), et aussi dans la rubrique de la compétence grammaticale et orthographe grammaticale ; le choix des temps et des modes (de 1 à 1,5 points) et la morphosyntaxe – orthographe grammaticale (de 1 à 1,5 points). Ce participant a donc fait

preuve d'une meilleure élaboration de son texte par une description plus détaillée, un emploi du vocabulaire plus approprié et a fait attention aux temps utilisés et à l'orthographe.

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Compétence lexicale /orthographe lexicale									
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2				
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale									
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2				
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2				

- Pour le participant 7 :

Le participant 7 est passé d'un score de 68 à 66 ; dans la grille d'évaluation nous observons qu'il a gagné des points dans la rubrique de la cohérence et cohésion (de 1,5 à 2 points) et dans la catégorie de la compétence grammaticale et orthographe grammaticale ; le choix des temps et des modes (de 1 à 1,5 points) et la morphosyntaxe – orthographe grammaticale (de 1 à 1,5 points). Par contre il a perdu des points dans la rubrique de la capacité à exprimer sa pensée (de 3 à 2,5 points) et le degré d'élaboration des phrases (de 1,5 à 1 points). Ce participant a montré une légère chute.

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Compétence lexicale /orthographe lexicale									
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2				
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale									
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2				
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2				

- Pour le participant 8 :

Le participant 8 est passé d'un score de 60 à 72 ; dans la grille d'évaluation nous constatons qu'il a gagné des points dans la rubrique du respect de la consigne (de 1,5 à 2 points), la capacité à présenter des faits (de 2,5 à 3 points), la capacité à exprimer sa pensée (de 2 à 3 points), la cohérence et la cohésion (de 2 à 2,5 points) et dans la catégorie de la compétence lexicale et orthographe lexicale ; la maîtrise de l'orthographe lexicale (de 1 à 1,5 points). Ce participant a fait une progression en exprimant mieux sa pensée et son opinion par rapport au sujet, dans la structuration et l'orthographe de son texte.

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Compétence lexicale /orthographe lexicale									
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2				
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale									
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2				
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2				

- Pour le participant 9 :

Le participant 9 est passé d'un score de 66 à 84 ; dans la grille d'évaluation nous remarquons qu'il a gagné des points dans la rubrique de la capacité à présenter des faits (de 3 à 3,5 points), la capacité à exprimer sa pensée (de 3 à 3,5 points), la cohérence et la cohésion (de 2,5 à 3 points), dans la catégorie de la compétence lexicale et orthographe lexicale ; l'étendue du vocabulaire (de 1 à 1,5 points), la maîtrise du vocabulaire (de 1 à 1,5 points) et aussi dans la catégorie de la compétence grammaticale et orthographe grammaticale ; le degré d'élaboration des phrases (de 1 à 1,5 points), le choix des temps

et des modes (de 1 à 2 points), la morphosyntaxe – orthographe grammaticale (de 1 à 1,5 points). Cela nous montre que le participant a nettement amélioré son texte en faisant usage d'un vocabulaire plus approprié au sujet et a employé des phrases plus élaborées et construites avec l'usage des temps correctes.

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Compétence lexicale /orthographe lexicale									
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2				
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale									
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2				
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2				

- Pour le participant 10 :

Le participant 10 est passé d'un score de 48 à 62 ; dans la grille d'évaluation nous observons qu'il a gagné la majorité de ces points dans la rubrique du respect de la consigne (de 0,5 à 1,5 points), la capacité à présenter des faits (de 2 à 3 points), la capacité à exprimer sa pensée (de 2 à 1,5 points), la cohérence et cohésion (de 1,5 à 2 points) et dans la catégorie de la compétence grammaticale et orthographe grammaticale ; le degré d'élaboration des phrases (de 1 à 1,5 points). Ce participant a fait un effort dans le contenu de son texte en mieux décrivant les faits et en présentant ses idées de façon plus claire et

a fait attention aux emplois des mots de liaison pour structurer son texte et à l'élaboration de phrases plus correctes.

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Compétence lexicale /orthographe lexicale									
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2				
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale									
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2				
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2				

Après l'analyse des pré-test et post-test, nous pouvons dire que la majorité des participants montre une claire amélioration dans leurs travaux que ça soit dans l'utilisation de vocabulaire, la structure de leur texte, l'emploi de phrases plus construites et correctes. Néanmoins certains participants restent à la limite dans cette progression. Ils ne montrent pas une nette amélioration comme les autres.

Le graphique ci-dessous représente la réussite des participants aux tests. La courbe du pré-test est en bleu et celle du post-test est en orange.

Graphique 3.1. Le graphique des notes au pré-test et post-test en fonction des participants



Les deux courbes sont dessinées en fonction des notes de chaque participant obtenues lors du pré-test et du post-test. Sur l'axe des ordonnées il y a les points et sur l'axe des abscisses il y a les participants. Comme nous pouvons le constater, la courbe orange correspondant au post-test reste au-dessus de la courbe bleue qui correspond au pré-test. Ces courbes nous montrent qu'il y a donc une progression entre le pré-test et le post-test.

3.2. Les Résultats Qualitatifs

3.2.1. Analyse des entretiens semi-dirigés

Nous présenterons à présent les résultats des entretiens semi-dirigés. Pour l'analyse de ces données qualitatives, l'analyse du contenu, a été utilisée. Le processus de base de l'analyse de contenu consiste à rassembler des données similaires dans le cadre de certains concepts et thèmes et à les interpréter de manière à ce que le lecteur puisse les comprendre facilement (Yıldırım ve Şimşek, 2016 : 242).

L'entretien semi dirigé était composé de 7 questions ouvertes. L'entretien s'est déroulé en turc pour que les étudiants puissent s'exprimer librement sans ressentir de

pression. Les questions posées lors de l’entretien seront données sous forme de tableaux regroupant les réponses des participants. Ces réponses seront présentées à l’aide de thèmes ou de mots clés.

Tableau 3.3. *Les réponses à la question “Pouvez-vous nous parler de votre compétence en production écrite que vous pensiez avoir avant ce cours ?”*

La compétence en production écrite	
Moyen	P6, P7, P8
Pas suffisant	P4, P5, P9
Mauvais	P1, P2, P3, P10
Problèmes / difficultés rencontrés lors de la production écrite	
Consigne	P1, P6
Hors sujet	P1
Organisation/planification	P1, P3, P9, P10
Erreurs	P2
Orthographe lexicale	P3
Grammaire	P3, P4, P5, P7, P9, P10
Vocabulaire	P4, P5, P8, P10
Panique / anxiété	P1, P4, P6, P10
Influence de l’anglais	P5, P9

Le tableau 3.1. regroupe les réponses des participants à la question “Pouvez-vous nous parler de votre compétence en production écrite que vous pensiez avoir avant ce cours ?” Leurs réponses se divisent en deux parties ; la première où ils parlent de leur niveau, puis la deuxième où ils annoncent les problèmes et les difficultés rencontrés lors de la production écrite. La majorité des participants ont décrit leur niveau dans la compétence de production écrite étant mauvaise, trois ont dit qu’elle n’était pas suffisante et trois pensent avoir un niveau moyen.

P3 : « ... kötü tabi ki... » (mauvais bien évidemment)

P4 : « ... yeterli görmüyorum... » (je trouve que ce n’est pas suffisant)

P7 : « Düzeyim orta başlangıç, orta seviyesi. » (Mon niveau est mi- débutant, moyen)

Dans la deuxième partie de la questions les participants ont énuméré leurs problèmes :

P6 : « ...evet konuyu anlamazsam diye korkuyordum... » (j'avais peur de ne pas comprendre la consigne)

P1 : « ... bir de ben çok konu dışına çıkabiliyordum her an... » (à tout moment j'avais tendance à faire du hors sujet)

P10 : « Nasıl yazacağımı bilmiyordum... » (je ne savais pas comment il fallait que j'écrive.)

P2 : « Ben hep böyle şeyden kaçırıyordum hani yanlış olmasın hani doğru olsun... » (Je fuyais toujours les erreurs, je voulais bien faire)

P3 : « ...orthographe lexicale veya grammaticale olarakta sıkıntı vardı... » (j'avais aussi des problèmes avec l'orthographe lexicale et grammaticale)

P7 : « ...genel gramatikal anlamda çok zorluk çekiyordum... » (en général j'avais beaucoup de difficulté avec la grammaire)

P9 : « ...gramer hataları yapıyordum... » (je faisais des erreurs de grammaire)

P8 : « ...her hafta bir ödev sunuyorduk falan bakıyorsun aynı kelimeler aynı kalıplar... » (toute les semaines en rendant les devoirs, je me rendais compte que j'utilisais les mêmes mots les mêmes expressions)

P4 : « ...yazmada biraz heyecanlanıyordum, panik oluyordum... » (en production écrite, je me sentais nerveuse, je paniquais)

P5 : « ... İngilizce çok komplike düşünüyordum ve o komplike cümleyi Fransızca yapmaya çalışırken kitleniyordum... » (je pensais à une phrase complexe en anglais et lorsque je voulais l'écrire en français ça coinçait)

D'après la plupart des participants les problèmes majeurs rencontrés lors de la production écrite avant l'intervention sont la grammaire et le vocabulaire mais il y a aussi l'organisation et la planification du texte, et quatre des participants ressentaient une panique et anxiété lors de la tâche d'écriture. Il a été noté dans le journal de la chercheuse dans les premières semaines de l'intervention : « les participants ont du mal à trouver les mots corrects, à les employer malgré l'utilisation d'un dictionnaire digital, à conjuguer certains verbes. Certains participants m'ont demandé des bouts de phrases en anglais qu'ils n'arrivaient pas à formuler en français. » Pour l'écriture du texte narratif un tableau avec les marqueurs de temps et les connecteurs logiques a été distribué. Les participants s'en sont aidés pour améliorer la cohérence et cohésion de leurs textes.

Tableau 3.4. Les réponses à la question “ Pouvez-vous nous parler de l’effet de l’utilisation des textes littéraires sur vos compétences langagières ?”

Effets sur les compétences langagières	
Gain de vocabulaire	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10
Amélioration de la compréhension écrite	P1, P4, P9

Le tableau 3.2. montre les réponses des participants à la question “ Pouvez-vous nous parler de l’effet de l’utilisation des textes littéraires sur vos compétences langagières ?”. Leurs réponses varient en fonction des compétences langagières que les participants pensent être impliquées. Comme le gain en vocabulaire et/ou l’amélioration de la compréhension écrite.

P1 : « ...yani tabi ki de okuma becerisini geliştiriyor çünkü farklı farklı bir de ilgi çekici konular olduğu için... » (bien sur que cela développe la compréhension écrite car ce sont des sujets différents et intéressants)

P3 : « Ya edebi eserlerin şu şekilde pozitif tarafları var bir sürekli kullandığımız şeyler değil içinde geçen sözcükler o yüzden bana sözcük katıyor o bakımdan güzel bir olay. » (Le côté positif des textes littéraires c’est qu’ils contiennent des mots qu’on a pas l’habitude d’utiliser c’est pourquoi ils me font gagner du vocabulaire ce qui est une bonne chose.)

P4 : « ...iyi bir şey olarak görüyorum çünkü normalde okuma eksikliğimizin hepimizin var...kelimenin kullanımını görüyorsun kelime de öğreniyorsun aynı zamanda sadece yazmayı değil kelime de öğreniyosun. » (je vois ça comme une bonne chose parce qu’on a tous un manque dans l’habitude à la lecture...on voit l’utilisation en contexte du mot, on apprend des mots, on apprend non seulement à écrire mais aussi des mots)

P7 : « ...edebi eserleri bir noktada geçmişin resmi olduğu için, şimdi biz onların üzerinde çalışma yaptığımızda farklı kelimeler ekliyoruz dağarcığımıza ondan güzel faydalı oluyor. » (les œuvres littéraire sont en quelque sorte l’image du passé, et lorsqu’on travaille avec on ajoute des mots différents à notre vocabulaire c’est bien et utile.)

P9 : « ... kolaylaştırdığını düşünüyorum ve okuma becerisi konusunda da bununla da bir etkisi olduğunu düşünüyorum. » (je pense que ça facilite et que cela a un impact sur les compétences en lecture.)

Pour la majorité des participants l'utilisation des textes littéraires ont un effet sur l'apport en vocabulaire et trois pensent que cela améliore aussi la compréhension écrite. Il a été noté dans le journal de la chercheuse : « les participants sont venus en ayant préparé le texte. Ils ont fait les recherches nécessaires du nouveau vocabulaire mais ils m'ont quand même demandé la signification de certains pendant le cours. » Dans les travaux rendus chaque semaine, il était possible de voir le vocabulaire des textes étudiés des semaines précédentes. Pour la compréhension écrite certains participants montraient une bonne volonté pour expliquer et résumer le texte en début de cours.

Tableau 3.5. Les réponses à la question “ Pouvez-vous nous parler des effets de l'utilisation des textes littéraires sur votre niveau d'apprentissage, votre réussite et vos notes ?”

Effets sur le niveau d'apprentissage, la réussite et les notes	
Transfert à d'autre cours	P1, P3, P4, P6, P7, P8
Augmentation des notes	P1, P8, P10
Apport sur la culture générale	P2,
Pas vraiment	P5, P9

Le tableau 3.3. rassemble les réponses des participants à la question “ Pouvez-vous nous parler des effets de l'utilisation des textes littéraires sur votre niveau d'apprentissage, votre réussite et vos notes ?”. Les réponses varient en fonction des situations où ils ont ressenti un effet, comme le transfert à un autre cours, l'augmentation des notes, l'apport sur la culture générale ou alors pas d'effet ressenti.

P1 : « ...sizde gördüğüm bazı şeyleri o ileri okuma yazmada değerlendirdim güzel oldu ya ve not açısından da gerçekten hani yükseldim...» (ce qui était c'est que certaines choses qu'on a fait dans votre cours j'ai pu les mettre en œuvre dans un autre cours et mes notes ont augmenté aussi)

P4 : « ...bir soru olduğunda sizden peş peşe dersimiz yazmadan sonra ileri okuma yazma, bizim notları çıkartıp oradan cevap verdiğimiz de oldu. » (après votre cours

on a un autre cours qui vient juste après, lorsqu'il y avait une question je me souviens avoir sorti les notes de votre cours pour y répondre.)

P2 : « ...ister istemez böyle genel kültürümüzü de etkiliyor zenginleştiriyor... » (cela a aussi un impact sur notre culture générale qui s'enrichit)

P7 : « ...faydalı her derse faydalı bence. » (c'est utile à chaque cours à mon avis.)

P8 : « ...gerçekten sınav notuma da yansıdığımı düşünüyorum... » (je pense vraiment que cela se reflète dans ma note d'examen)

P9 : « ...baska konulara bir etkisi olduğunu hissetmedim ben... » (je n'ai pas ressenti que ça affectait d'autre sujet)

P10 : « Benim notlarım yükseldi normalde düşük alıyordum... » (Mes notes ont augmenté normalement elles étaient basses)

Selon la majorité des participants, l'utilisation des textes littéraires a un effet sur le transfert à d'autres cours. Trois des participants ont affirmé que leurs notes avaient augmenté. Un participant a mentionné l'effet sur la culture générale et deux n'ont pas vraiment ressenti un effet sur leur apprentissage, leur réussite ou leurs notes. Il a été noté dans le journal de la chercheuse : « les participants m'ont parlé de leur cours qu'ils avaient juste après moi, le cours de lecture-écriture avancée (ileri okuma yazma), ils m'ont dit qu'ils étudiaient les mêmes types de textes et qu'ils avaient en sortant de mon cours les bases de connaissances nécessaires pour le cours d'après. »

Pendant les semaines où le texte narratif, descriptif et explicatif ont été étudiés, certains participants faisaient part de leurs connaissances acquises lors du cours de production écrite pour le cours de lecture-écriture avancée (ileri okuma yazma), ce qui leur permettait d'avoir de bonnes bases et que cela renforçait leur apprentissage.

Tableau 3.6. Les réponses à la question " Pouvez-vous nous dire ce que vous pensez de cette méthode ? "

Opinion sur l'utilisation des textes littéraires en production écrite	
Modèle / guide pour l'écriture	P1, P2, P9, P10
Intéressant	P3, P4, P5, P7, P8, P10
Avis favorables (positif)	
Méthode innovante	P1, P5, P7, P9, P10
Cours amusant / intéressant	P1, P4, P6, P10
Apport en connaissance	P1, P8

Tableau 3.6. (suite) *Les réponses à la question “Pouvez-vous nous dire ce que vous pensez de cette méthode ?”*

Facilite / renforce la compréhension	P2, P3, P6, P8
Utile	P4
Dynamisme	P5, P10
Imagination, créativité	P7
Avis défavorables (négatif)	
Aucune	P1, P2, P3, P10
Langue des textes	P4, P6, P7, P9
Les textes étudiés	P5, P7, P8, P9
L'utilisation d'extrait	P4

Le tableau 3.4. regroupe les réponses des participants à la question “ Pouvez-vous nous dire ce que vous pensez de cette méthode ? ”. Les réponses des participants se divisent en trois parties. Dans la première partie, ils font part de leurs opinions sur l'utilisation des textes littéraires en production écrites.

P1 : « ...sıradan metinler olsaydı bu kadar aklımızda kalmazdı ...en azından elimde somut bir örnek var ve hatırlamam gerçekten mükemmel benim için ...hani bir bakıma da yol gösterici oluyor pusula gibi. » (si nous avons eu des textes ordinaires, nous nous en rappellerions pas autant, au moins j'ai un exemple concret et c'est vraiment génial pour moi de pouvoir m'en souvenir, d'une certaine manière c'est comme une boussole.)

P9 : « ...o verdiğiniz metinleri okuduktan sonra bir fikrimiz oluyordu ve onlara bakarak onları baz alarak bir şeyler yazıyorduk... » (après avoir lu les textes que vous nous aviez donné, nous avons une idée et nous écrivions en se basant sur ces textes)

P10 : « Güzeldi örnek alıp o şekilde yazmaya çalışıyorduk o da ilerletti baya yazımı. » (C'était bien, on essayait d'écrire en les prenant comme exemple, ça a amélioré mon écriture)

P3 : « Yani bir önceki yöntemle göre daha ilgi çekici benim için. » (En fait pour moi c'est plus intéressant que la méthode précédente.)

P4 : « ...ben edebi metinlerin seçimini keyifli buldum... Ben şahsım adına keyif aldım... » (moi j'avais trouvé le choix des textes littéraires plaisant, pour ma part j'ai bien aimé)

P7 : « Yani aslında diğerk noktalardan daha ilgi çekici... » (En fait comparé à d'autre point, c'est plus intéressant)

P8 : « Benim hoşuma gitti açıkcası hem edebiyattan bir şey olması hem yeni bir şey olması gerçekten faydalı buldum... » (J'ai aimé le fait que c'était à la fois de la littérature et que ça soit quelque chose de nouveau)

Dans la deuxième et dernière partie ils expriment leurs avis sur la méthode employée ; les avis positifs et négatifs et leurs arguments.

P1 : « ...gerçekten farklı şekilde farklı kullanımlar öğrendim bilgi birikimim genişledi... » (le fait d'apprendre différentes structures a développé mes connaissances)

« Ben çok eğlenceli buldum açıkcası yani. » (Moi j'ai vraiment trouvé ça amusant honnêtement.)

P2 : « ...genel olarak olumlu bence yani daha kolay kavriyoruz kavradığımızı düşünüyorum. » (pour moi en général c'est positif, je pense qu'on a des facilités à mieux comprendre.)

P3 : « ...bir kere spesifikleştirilmesi çok hoşuma gitti benim hani olayın hani bir şey işliyorsak o islediğimiz şeyin üzerinden öğrenmemiz benim hoşuma gitti. » (premièrement j'ai beaucoup aimé le fait que ça devienne plus spécifique, et la façon dont nous apprenons quelque chose en le faisant.)

P4 : « ... daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Bundan sonra böyle devam edersek daha faydalı olacaktır. » (je pense que ce sera d'autant plus utile si on continuait comme ça)

« Tek sıkıntısı benim için metinlere aradan girdiğimiz için belki de...bir de o passé simple kullanılması ilgiyi dağıtıyor... » (mon seul problème c'était qu'on ait étudié des extraits et aussi l'emploi du passé simple qui peut déconcentrer)

P5 : « ...öğretmenin daha genç olması oldu, kuşak olarak aynı olması çünkü hani daha eski kuşaklarla biraz anlaşma şeyi olmuyor. » (que la prof soit plus jeune, qu'elle appartienne à la même génération que nous car dans une différence de génération il est parfois difficile de s'entendre.)

« Olumsuz aklıma pek gelmiyor ama yine dediğim şey olur Balzac, Jules Vernes herkese hitap etmez... » (je n'arrive pas trop à penser à des points négatifs mais je pense que lire Balzac ou Jules Vernes n'intéresse pas tout le monde)

P6 : « Hani ilk bir şeyleri okuyoruz öğreniyoruz ondan sonra onun üstüne biz de bir şeyler yazdığımızda bu zaten hani pekiştirmek oluyor bizim için aklımızda daha çok kalıyordu bence güzeldi. » (Quand nous lisons et apprenons quelque chose et qu'on écrivait par la suite, cela nous permettait de renforcer notre apprentissage et de mieux s'en souvenir, moi je trouve que c'était bien.)

« ... çünkü dediğim gibi ağır yani bazı gerçekten metinlerin hazırlanmadan yani okumadan geldiğimizde hiç anlamıyordum bazılarını... » (comme je l'ai dit certains textes étaient difficiles quand je venais en cours sans l'avoir préparé, je ne comprenais rien)

P7 : « Olumlu yönde çünkü hani bizim yaratıcılık ve hayal gücünü kullanmamızı iten bir durum var... » (C'est positif, car cela nous pousse à utiliser notre créativité et notre imagination.)

« Ha şu yönden olumsuz yön olabilir. İlgisini çekmeyen ya da çok aşırı zor bir anlatım diline sahip olan bir metni okumak istemeyebilir öğrenci. » (Le point négatif peut être que l'élève ne veuille pas lire des textes difficiles ou qui ne l'intéressent pas.)

P8 : « Olumlu yönleri dediğim gibi yeni şeyler öğrenmemiz... edebiyattan olması yani yazar öğrenmemiz metin tasarımı öğrenmemiz bunlar güzeldi üstüne metni hani sorgulamamız sorular yaptık bunlar da iyiydi bence başarılıydı. » (Comme je l'ai déjà dit l'aspect positif est qu'on apprend de nouvelles choses, que ça soit la littérature, les auteurs, la structure des textes c'était bien et les questions qu'on faisait sur les textes aussi étaient réussies.)

« Olumsuz yönleri metinlerin biraz eski olması yani çok Fransız edebiyatı yani modern değildi metinler daha yeni bir şeyler kullanılabilirdi... » (Les inconvénients étaient que les textes étaient un peu vieux, les textes utilisés pouvaient être plus modernes)

P9 : « Hiç görmediğim bir yöntemdi daha önce... yazma dersi ise aslında bence olması gereken zaten şu an yaptığımız gibi bir texti incelemek onun yapısını

incelemek onun üzerinde yazmak. Bence olması gereken buydu o yüzden bir önceki yöntemden çok memnun olmadığım için, buna olumlu bakıyorum. ». (C'était une méthode que je n'avais jamais vue auparavant, le cours de production écrite devrait en fait être comme on l'a fait. Analyser la structure d'un texte puis écrire à l'aide de ce texte, je n'étais pas trop satisfaite de la méthode précédente c'est pourquoi j'ai un avis positif pour celle-ci.)

« textlerin dili, ... passé simple kullanılması... belki ilgisini herkesin çekmeyecek şeylerdi hikaye olduğu için... » (la langue des textes, l'emploi du passé simple, et peut être que les histoires n'intéresse pas tout le monde)

P10 : « Güzeldi bence farklıydı ; iyiydi bence daha aktif geçti...yani benim hoşuma gitti metinler ilgi çekiciydi o açıdan okurken zevk aldım. » (A mon avis c'était bien et différent, c'était plus dynamique. Moi, j'ai bien aimé, les textes étaient intéressants et j'ai apprécié en les lisant.)

D'après les réponses des participants, cette méthode présente plus de points positifs que négatifs. Les participants défendent majoritairement que c'est une méthode innovante, que le cours est amusant, plus intéressant et dynamique. Ils mentionnent aussi les apports des textes littéraires sur leurs connaissances, que cela facilite et renforce la compréhension, que c'est un outil utile et que cela accroît leur imagination et leur créativité. Pour les points négatifs les participants ont mentionné la langue des textes, le choix des textes et l'utilisation d'extrait. Il a été noté dans le journal de la chercheuse : « les participants étant des redoublants du cours de production écrite des années précédentes sont particulièrement motivés à essayer cette nouvelle méthode. Mis à part certains absentéisme le cours se déroule en général d'une façon dynamique avec la participation des mêmes participants pour les questions de compréhension et par les commentaires apportés aux textes. »

Tableau 3.7. Les réponses à la question “ En considérant l'exploitation de cette méthode, y a-t-il eu une différence dans votre attitude envers le cours de production écrite ? ”

Différence dans l'attitude	
Oui	P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10
Pas vraiment	P5

Le tableau 3.5. montre les réponses des participants à la question “ En considérant l’exploitation de cette méthode, y a-t-il eu une différence dans votre attitude envers le cours de production écrite ? ”. Les réponses des participants varient en fonction de leur attitude à l’égard du cours de production écrite.

P1 : « Kesinlikle kaygımı yendim... » (J’ai complètement vaincu mon anxiété)

P3 : « Yazmaya da şöyle bir değişiklik oldu, daha doğru düzgün yazabildiğimi hissettiğimden dolayı bir başarımlık hissinden dolayı hem kendimi motive ediyorum öyle işte. » (Il y a eu cette différence pour le cours d’expression écrite, je sens que je peux écrire correctement en raison d’un sentiment d’accomplissement et je me motive.)

P4 : « Şöyle oldu daha ilgili oldum... » (Je suis plus intéressée)

P6 : « Bence yani, yine böyle bir yol izlense güzel olur... » (A mon avis si cette méthode continuait ça serait bien)

P8 : « Yani şöyle düşünüyorum tabi ki de daha çok sevdim dersi keşke diyorum hani seneye bir daha olsa... » (J’ai vraiment aimé ce cours et je voudrais que ça continue aussi l’année prochaine)

P9 : « Oldu aslında dediğim gibi ilk defa karşılaştığım bir yöntemdi yani nasıl bir hikaye yazılır o hikaye nasıl bağlanır, işte biz verdiğiniz o tablolar bile işte zaman bağlaçlar onları görmemiz bile aslında bir yazı bütününü oluşturmamızda bize yardımcı oldu diye düşünüyorum. » (Il y a eu une différence dans mon attitude envers ce cours comme je l’ai précisé c’est une méthode que je rencontre pour la première fois. J’ai appris à écrire une histoire et à l’assembler, les tableaux que vous nous avez donnés nous ont permis d’apprendre les connecteurs logiques, les indicateurs de temps ; ce qui nous a aidé à effectuer un texte au complet.)

P10 : « Bir umutsuzluk vardı, biraz panik vardı ilk başta, ama bu değişti böyle bir tedirginliğim yok artık. » (Il y avait un désespoir un peu de panique au début mais ça a changé, je ne ressens plus d’anxiété.)

P5 : « Yazmaya ilgili pek bir tutumum değişmedi, yok. » (Mon attitude envers le cours d’expression écrite n’a pas changé.)

Tous les participants, sauf un, pensent que leur attitude envers le cours de production écrite a changé après cette méthode. Il a été noté dans le journal de la chercheuse : « les

participants sont de plus en plus avenant à vouloir écrire que les débuts. Ils sont motivés pour l'heure réservé à la l'écriture. Les semaines précédentes, ils avaient tendance à écrire vite et sortir du cours le plus rapidement possible mais maintenant cela a nettement changé. Ils restent jusqu'à la fin du cours pour rendre un travail plus élaboré. »

Tableau 3.8. Les réponses à la question “ Pouvez-vous nous parler à présent de votre compétence en production écrite que vous pensez avoir après la méthode employée ?”

La compétence en production écrite après la méthode employée	
Sentiment d'amélioration	P1, P2, P3, P4, P6, P10
Pas énormément de changement	P7, P8, P9
Pas de changement	P5

Le tableau 3.6. regroupe les réponses des participants à la question “ Pouvez-vous nous parler à présent de votre compétence en production écrite que vous pensez avoir après la méthode employée ?” Les réponses des participants se varient en fonction de leur ressenti vis à vis de leur compétence en production écrite à la fin de la méthode utilisée. Comme le sentiment d'amélioration, ceux qui pensent qu'il n'y a pas énormément de changement et ceux qui pensent qu'il n'y a pas de changement.

P1 : « ...şuan en azından sizin bu etkinlikleriniz sayesinde şey oldu böyle nasıl başlayacağımı nasıl devam edeceğimi nasıl bitireceğimi, bunu hani adapte ettim kendime. » (grâce à vos activités, je sais dorénavant comment commencer et comment continuer, je me suis adaptée à ça)

P2 : « ...şuan bence daha etkili yazarım yani diye düşünüyorum... » (je pense que je pourrai écrire d'une façon plus efficace maintenant)

P3 : « Değiştiğini düşünüyorum, ...ama dersin de katkısı çok şey oldu ... » (Je pense que ça a changé, mais le cours aussi a eu une contribution)

P4 : « Ben daha aşama kaydettiğimi düşünüyorum şahsım adına. » (Pour ma part, je pense avoir fait des progrès.)

P5 : « Valla büyük ihtimal ben hala İngilizce komplike düşünüp komplike Fransızca yazmaya çalışacağım... » (Moi je pense que je continuerai à penser à des phrases complexes en anglais et que j'essayerai de les écrire en français)

P6 : « Şeyi anladım yani tek dediğim gibi günlük konuşma dilinde değil...hani daha başka şeyler yazabileceğimi de görmüş oldum. » (j'ai compris que je pouvais aussi écrire d'autres choses que ceux de la vie quotidienne)

P7 : « Bir takım gelişmeler oldu aşırı bir sıçrama olmuyor ama gelişme oldu...» (Il y a eu certains progrès mais pas une amélioration énorme)

P8 : « Yani gelişme oldu ama az oldu yani bireysel bir şeyler yapılmalı tabi ki de. Ders ne kadar iyi işlense de ben bunu pek yapmıyorum yani bir tık daha fazla çalışsam olur tabi ki, oldu ama dersin etkisi. » (Il y a eu une amélioration mais peu, il faut aussi faire certaines choses individuellement je pense, même si le cours était bien, je devrais travailler davantage mais le cours a eu un effet quand même.)

P9 : « ...tabi ki bu yöntem de beni bir şekilde geliştirdi sonuçta yazdık ama çok büyük bir fark göremiyorum ben sanırım... » (bien sûr qu'avec cette méthode je pense avoir fait des progrès, mais je ne vois pas une très grande différence)

P10 : « Yani yazmamı düzelttim gibi...Kendimi geliştirdim. » (Je pense avoir des progrès dans mon écrit, je me suis amélioré.)

Les six participants, à la fin de la méthode employée, ils défendent que leur compétence en production écrite s'est améliorée. Deux pensent que leur compétence en production écrite n'a pas énormément changé et un pense que celle-ci n'a pas changé du tout. Il a été noté dans le journal de la chercheuse : « les participants deviennent plus autonomes, ils essayent de résoudre leurs problèmes seuls et cela se remarque d'autant plus dans les travaux qu'ils me rendent. Ils sont plus structurés et ils font plus attention aux consignes. »

Tableau 3.9. Les réponses à la question “ Voulez-vous y ajouter autre chose ? ”

Suggestion	
Non	P1, P2, P3, P5, P6, P8, P9, P10
Etude d'une oeuvre entière	P4
Prolonger la méthode sur une durée plus longue	P7

Le tableau 3.7. montre les réponses des participants à la question “Voulez-vous y ajouter autre chose ?” Les réponses se divisent en trois parties selon les suggestions apportées par les participants ou non.

P4 : « Belki şey yapılabilirdi sistem olarak parça parça hani farklı metinler değil de bir kitap üzerinden çünkü dediğimiz her şey betimleyici, açıklayıcı, tartışmacı her tür bir kitabın içinde olduğu için aslında her metin türü öyle olabilirdi belki bütünlük olurdu. » (Au lieu que ça soit fait par différents extraits de textes on aurait pu utiliser un livre entier et voir les différents types de textes comme le texte narratif, descriptif et explicatif dans ce livre. Ça serait plus complet)

P7 : «...bu herhangi bir şekilde müfredat olarak yayılırsa programa çok daha etkili olacaktır hani kısa dönem karı uzun dönem karına göre çok küçük kalıyor bu ders için.» (cela serait beaucoup plus efficace si c'était étendue dans le programme, car le profit à court terme reste faible comparé au profit à long terme.)

La majorité des participants n'ont pas voulu faire d'ajout sur quoique ce soit et ont mis fin à l'entretien. Deux participants ont donné leur suggestion en faveur d'améliorer la méthode utilisée. L'un explique que la durée de la méthode reste insuffisante pour un maximum de profits, et l'autre avance que l'utilisation d'un livre en intégralité peu présenter plus de facilités. Ces suggestions sont particulièrement pertinentes.

4. CONCLUSION, DISCUSSION ET PROPOSITION

4.1. Conclusion

De jour en jour l'enseignement des langues étrangères évolue avec le développement de la technologie. L'accès à des supports autrefois difficiles devient plus facile avec l'usage d'internet. Cette pédagogie qui s'adapte à son temps et aux besoins des apprenants a pourtant une facette qui a du mal à faire une place concrète à la littérature et aux textes littéraires dans une classe de langue étrangère. Nonobstant les réticences à intégrer les textes littéraires (la littérature) au processus de l'enseignement des langues étrangères, ils représentent un outil pédagogique signifiant. Pour un enseignement des langues étrangères visant à faire gagner une compétence interculturelle, cet enseignement sans littérature reste incomplet.

Dans cette perspective, au sein de cette recherche, nous avons analysé l'exploitation des textes littéraires dans un cours de production écrite. La littérature (les textes littéraires) est une composante de la langue qui ne doit pas être détaché de son enseignement. Beaucoup d'articles, plus particulièrement au cours de cette dernière décennie, ont été publiés pour mettre l'accent sur le caractère bénéfique de la littérature lors de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Cependant peu de recherches sont faites sur les apports et les effets de cet outil sur la compétence en production écrite des apprenants.

C'est dans cette optique que dans cette recherche, nous nous sommes donnés comme objectifs principaux de définir les effets et les apports des textes littéraires sur le développement de la production écrite chez les apprenants ainsi que de déterminer les attitudes des apprenants à l'égard de la méthode employée, celle d'intégrer les textes littéraires à un cours de production écrite.

Afin de parvenir à ces objectifs un pré-test et un post-test ont été administrés aux dix participants de la classe de production écrite, un journal a été tenu par la chercheuse au cours des huit semaines d'intervention et enfin des entretiens semi-dirigés ont été menés en face à face avec les participants à la fin de l'intervention et après le post-test. La visée de faire un pré-test et un post-test était de pouvoir comparer les résultats obtenus avant et après l'intervention. Le journal de la chercheuse était pour noter les attitudes des participants à l'égard du cours et la réalisation des entretiens semi-dirigés était pour avoir les avis des participants sur la méthode utilisée, premièrement sur l'exploitation et l'intégration des textes

littéraires et sur cette méthode employée lors du cours de production écrite. Cette recherche a été élaborée en tant qu'étude mixte selon le design de la triangulation. Les données ont été récoltées entre le 11 Février 2019 et le 14 Mai 2019 pendant le deuxième semestre de l'année scolaire 2018/2019. Les participants de cette recherche sont les apprenants du département de FLE de l'Université Anadolu.

Dans les parties précédentes nous avons constitués un cadre théorique qui présente le sujet de cette présente étude. La place des textes littéraires au cours des différentes méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, ses apports à la langue et la possibilité d'intégration des textes littéraires à un cours de production écrite. Ensuite nous avons collectés des données avec diverses outils cités ci-dessus. Ces données ont été analysées avec l'aide de deux spécialistes pour préserver la fiabilité et la validité de la recherche.

Les conclusions auxquelles nous sommes parvenues à la lumière de cette recherche sont les suivantes :

- Premièrement, on peut conclure de l'étude que le processus de sélection du texte littéraire a un rôle important à jouer sur les opinions des apprenants et sur le cours en question. Autrement dit, la période et le niveau linguistique de l'œuvre littéraire constituent des circonstances importantes sur les opinions positives.
- Ensuite les méthodes innovantes, encourageantes et motivantes suivies dans les cours de production écrite peuvent élargir les horizons des étudiants à bien des égards. Les méthodes qui poussent les apprenants à être des apprenants passifs peuvent avoir des effets néfastes sur la motivation des apprenants ainsi que sur leur compétence à la production écrite.
- D'une part, après l'analyse du pré-test et du post-test nous pouvons dire qu'il y a une bonne amélioration dans les travaux de la majorité des participants sauf trois (P2, P5 et P7). La diversification du vocabulaire et les progrès dans la structure du type de texte demandé entre le pré-test et le post-test sont nettement visible. Cependant certains participants possèdent encore des lacunes dans le domaine de suivre une consigne, de présenter des faits et exprimer correctement leur pensée, et aussi au niveau de la structure et l'organisation du texte. Donc la cohérence et la cohésion sont

des problèmes majeurs rencontrés par ces participants (P2, P5 et P7). Pour ce qui est du vocabulaire, cela dépend du sujet abordé mais les participants manquent de capacité à faire des paraphrases et ont tendance à se répéter. Enfin pour la grammaire et l'orthographe, les participants font des fautes dans leurs textes. Celles-ci peuvent être aussi bien des erreurs élémentaires que complexes (mauvais choix de l'article, pas d'accord en genre et en nombre, mauvaise conjugaison des verbes etc.)

- D'autre part, l'unique analyse et constat des résultats du pré-test et post-test nous laisse penser que cela ne suffit pas à démontrer que l'usage des textes littéraires présente un effet sur la production écrite des participants. En effet le temps entre le pré-test et post-test étant de 8 semaines est un temps suffisant pour obtenir des travaux différents par les participants aux deux tests mais pas assez long pour pouvoir évaluer exhaustivement les apports procurer par les textes littéraires. Il aurait fallu une période plus longue pour pouvoir souligner en profondeur le caractère bénéfique des textes littéraires. Plusieurs facteurs présentent des enjeux car les participants n'ont pas uniquement ce cours d'expression écrite. Ils assistent aussi à d'autres cours à la faculté. L'environnement qui les entoure et aussi simplement la motivation qu'ils portent à l'égard de l'élaboration de leurs travaux sont des enjeux qui influent sur les résultats obtenus.
- Enfin, nous avons aussi mené des entretiens semi-dirigés afin d'avoir les avis des participants sur cette méthode et leur ressenti à la fin de cette période. Etant donné que la classe dans laquelle l'intervention s'est déroulée était une classe de redoublants, les élèves ont eu l'opportunité de comparer cette méthode à la précédente. Tous les participants ont été agréablement surpris par cette nouvelle façon d'enseigner le cours de production écrite par l'intégration des textes littéraires. Nous avons obtenu des avis positifs comme des avis négatifs au cours des entretiens. Néanmoins les avis sont majoritairement positifs. Les participants ont témoigné que cette méthode était innovante, que le cours de production écrite était amusant et intéressant, que cela procurait un apport riche en connaissance, facilitait et renforçait la compréhension et encore que cette méthode laissait d'autant plus de place à l'imagination et la créativité. Les avis négatifs représentent plutôt des critiques

constructives par rapport à la méthode comme le choix des textes étudiés qui pourraient être plus contemporains ainsi que la langue pourrait être aussi plus appropriée au niveau des apprenants. L'utilisation d'une œuvre dans son intégralité au lieu de différents extraits ; cela peut en effet avoir ses avantages au profit de l'accès au sens et la continuité.

4.2. Discussion

Lors de cette recherche nous avons employé une méthode mixte avec le design de triangulation, nous permettant de recueillir des données à la fois quantitatives et qualitatives. Les données quantitatives ont été recueillies à l'aide d'un pré-test et un post-test. Pour la dimension qualitative de la recherche des entretiens semi-dirigés ont été menés et un journal de la chercheuse a été tenue. En comparant ces deux bases de données nous pourrions déterminer s'il existe une convergence, une différence ou une combinaison des deux.

- Prenons participant 1 qui a fait un progrès de +18 points entre le pré-test et le post-test. Ce même participant a défendu qu'il ressentait une différence dans son attitude à l'égard de la production écrite et que l'utilisation des textes littéraires lui avait permis d'augmenter ses notes.
- Le participant 2 a marqué une différence de +2 points entre le pré-test et le post-test. Cela peut s'expliquer par ses absences régulières mais il a partagé ressentir tout de même une différence dans son attitude à l'égard de la production écrite.
- Pour le participant 3, nous constatons une augmentation de +14 points entre le pré-test et le post-test. Ce participant a aussi évoqué ressentir une différence dans son attitude à l'égard de la production écrite et que l'utilisation des textes littéraires renforçait et facilitait la compréhension.
- Pour le participant 4, nous observons une évolution de +20 points entre le pré-test et le post-test. Ce participant a souligné aussi qu'il ressentait une différence dans son attitude à l'égard de la production écrite et que l'utilisation des textes littéraires en cours de production était amusante et intéressante.
- Le participant 5 a marqué une différence de +2 points entre le pré-test et le post-test. Il a partagé pendant l'entretien qu'il ne ressentait pas vraiment de différence dans son

attitude à l'égard de la production écrite, mais que le cours de production écrite avec l'exploitation des textes littéraires restait quand même dynamique et intéressant.

- Pour le participant 6, nous remarquons une augmentation de +16 points entre le pré-test et le post-test. Ce participant a exprimé lors de l'entretien ressentir une différence dans son attitude à l'égard de la production écrite et que l'utilisation des textes littéraires renforçait et facilitait la compréhension.
- Le participant 7 est le seul participant à avoir une différence négative entre le pré-test et le post-test -2, pourtant il a défendu que l'utilisation des textes littéraires permettait d'augmenter l'imagination et la créativité.
- Pour le participant 8, nous constatons une augmentation de +12 points entre le pré-test et le post-test. Ce participant a évoqué ressentir une différence dans son attitude à l'égard de la production écrite et que l'utilisation des textes littéraires renforçait et facilitait la compréhension.
- Le participant 9 a marqué une différence de +18 points entre le pré-test et le post-test. Ce participant a également déclaré ressentir une différence dans son attitude à l'égard de la production écrite et que l'utilisation des textes littéraires représentait un modèle et un guide pour l'écriture.
- Et enfin le participant 10 a obtenu une différence de +14 points entre le pré-test et le post-test. Ce participant a aussi défendu qu'il ressentait une différence dans son attitude à l'égard de la production écrite, que l'utilisation des textes littéraires lui avait permis d'augmenter ses notes, qu'ils représentaient un modèle et un guide pour l'écriture et que le cours était dynamique et intéressant.

Nous pouvons dire que d'après ces résultats la majorité des participants montre un bon progrès et le défendent aussi pendant l'entretien semi-dirigé. La comparaison de ces deux résultats (quantitatives et qualitatifs) nous permet de confirmer les propos des participants tenus lors des entretiens avec leurs notes obtenues aux tests. Les résultats se complètent. Donc il existe bien une corroboration entre ces deux bases de données.

4.3. Les Propositions Pédagogiques

Nous pouvons suggérer la liste suivante des propositions pédagogiques :

- Premièrement les enseignants doivent inculquer aux apprenants que la littérature est un des meilleurs moyens pour comprendre et apprendre une culture nouvelle. Ils doivent donc inciter davantage les apprenants à lire des œuvres littéraires dans la langue cible. D'autant plus qu'elles représentent une des meilleures médiations culturelles.
- Il faut impérativement désacraliser la littérature et lui donner sa place dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères car lorsqu'elle est utilisée à bon escient elle peut être un outil pédagogique ingénieux.
- Lors de la sélection des textes littéraires, le niveau linguistique et les intérêts des apprenants doivent toujours être pris en considération.
- De plus, les enseignants doivent favoriser les œuvres contemporaines dès le début de l'intégration de la littérature en classe de langue étrangère mais les classiques ont aussi bien leur place. Le choix des textes à étudier dépendra aussi des objectifs pédagogiques envisagés pour le cours en question.
- En outre, il serait judicieux de prendre en compte l'opinion des apprenants pour le choix et la sélection des textes littéraires à étudier. Cela les incitera davantage à s'intéresser au cours prévu et ils pourront se sentir impliqués.
- Par ailleurs, la sélection du matériel ainsi que la méthode employée pour le cours en question doivent encourager les capacités de réflexion critique et créative des apprenants.
- Étant donné que les apprenants ne voient pas explicitement les contributions positives de la littérature à leurs compétences linguistiques, ils devraient être sensibilisés à cet aspect assez rapidement. Les enseignants devraient suivre les méthodes appropriées dans la classe de langue afin d'aider les apprenants à percevoir les contributions positives de la littérature dans leur amélioration de la langue.
- De plus, comme c'est le cas pour l'acquisition et la maîtrise de la langue, les apprenants doivent saisir l'aspect culturel de la littérature. Par conséquent, il convient de veiller à ce que les apprenants voient comment les thèmes culturels auxquels ils sont exposés lors de la lecture de textes littéraires améliorent leur compréhension culturelle.

- Enfin les apprenants doivent réaliser que l'exploitation de la littérature peut être appliquée à leur vie professionnelle à l'avenir. En d'autres termes, les futurs candidats de l'enseignement des langues étrangères ne devraient pas seulement apprendre à lire et analyser une œuvre littéraire, mais ils devraient également être équipés des outils nécessaires pour utiliser la littérature dans leurs futures salles de classe pour l'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

4.4. Les Propositions Pour les Prochaines Recherches

- Dans cette présente recherche le nombre de participants était dix. Pour obtenir des résultats plus variés et valides, il serait convenable d'avoir un nombre de participants plus important. Les données seront alors plus généralisables et plus fiables.
- Les futures recherches peuvent se dérouler sur une période de temps plus significative pour étudier une évolution plus complète.
- Pour les prochaines recherches, il serait intéressant d'utiliser une œuvre entière comme par exemple une nouvelle contemporaine spécialement écrite pour les apprenants de FLE.
- Parallèlement, il serait aussi pertinent de travailler avec une classe supérieure un peu plus avancée dans le cursus universitaire et utiliser des textes plus complexe demandant un niveau plus élevé.
- Il serait éventuellement avantageux de transférer cette étude à la production orale, en d'autres termes de déterminer les apports des textes littéraires à la compétence de la production orale. Il existe quatre compétences langagières, deux réceptrices (compréhension écrite et compréhension orale) et deux productrices (production écrite et production orale). Pour ce qui est de la compétence de la production écrite nous l'avons évaluée au cours de cette étude mais la compétence de la production orale pourrait aussi être évaluée dans un recherche ultérieure.

L'objectif de cette recherche était de déterminer les apports des textes littéraires sur la compétence en production écrite des apprenants. Afin d'atteindre cet objectif nous avons mis en œuvre l'utilisation de la méthode mixte et des outils de collectes de données diverses d'ordre quantitatif et qualitatif. Il semble clair que l'exploitation des textes littéraires et/ou de la littérature en classe de langue étrangère possèdent un avantage non négligeable au

processus de l'apprentissage d'une langue étrangère et à l'acquisition des compétences langagières variées.

En outre, cette recherche nous a permis de dévoiler le caractère innovant des textes littéraires apportés à un cours de production écrite. Normalement fait à l'aide de courtes instructions et de simples consignes données aux apprenants pour tenter de développer une compétence communicative en production écrite, avec cette méthode les apprenants étaient plus libres de produire à leur propre gré et laisser cours à leur créativité et imagination. Les apprenants étaient enthousiastes à l'idée d'essayer cette nouvelle méthode qu'ils ont fini par apprécier et sont d'autant plus désireux pour l'adopter pour les prochains cours de production écrite.

Malgré ses limites cette recherche reste un exemple concret qu'il est possible d'intégrer les textes littéraires au processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Par conséquent, pour une pédagogie promouvant l'aspect culturel d'une langue étrangère, il est donc fondamental d'améliorer ces pratiques rapidement.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pertceille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Adıgüzel, O.C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). *Les modèles de rédaction de textes. Production du langage: Traité des Sciences cognitives*. Paris: Lavoisier.
- Albert, M.-C. et Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Allam-Iddou, S. (2015). De l'usage des textes littéraires comme outil didactique pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergie Chili*, 11, 95-103.
- Arak, H. (2013). *Yabancı dil öğretiminde edebiyatın yeri*. Y. Sahin (Ed.), *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi* (p. 107-120). Konya: Eğitim kitapevi.
- Artois, L. (2017). *La littérature en FLE une étude de cas de la pratique en Flandre*. Thèse de maîtrise. Université de Ghent. Belgique.
- Barthes, R. (1978). *Leçon*. Paris: Éditions du Seuil.
- Balzac, H. (1831). *Le chef d'œuvre inconnu*. Paris: Folio Classique.
- Brix, M (2014). *Histoire de la littérature française : Voyage guidé dans les lettres du XIe au XXe siècle*. Paris: De Boeck.
- Bo, L. et Li, Y. (2007). Pourquoi intégrer la littérature dans la didactique de la langue. *Synergies. Chine*, 2, 149-157.
- Cervera, R. (2009). A la recherche d'une didactique littéraire. *Synergies Chine*, 4, 45-52.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. et Turner, L. A. (2015) *Research methods design and analysis*. England: Pearson.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2009). *Research design, qualitative, quantitative and mixed approaches*. USA: Sage.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris: Didier.

- Cornaire, C. et Raymond, P.M. (1999). *La production écrite*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.P. et Gruca I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4ème ed.), Grenoble: PUG.
- Daudet, A. (1869). *Les lettres de mon moulin*. Paris : Librio.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris: CLE International.
- Eco, U. (2003). *De la littérature*. Paris: Grasset.
- Elhabiri, H. (2013). *Teaching the writing skills through literary texts*. Thèse de maîtrise. Université de Tlemcen. Algérie.
- Gengember, G. et Pranchère, J-Y. (2010). *Ecrits sur la littérature*. Paris: Classiques Garnier.
- Godard, A. (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier.
- Hişmanoglu, M. (2005). Teaching English Through Literarture. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53-66.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Khatib, M., Derakhshan, A. and Rezaei, S. (2011). Literature in EFL/ESL classroom. *Canadian Center of Science and Eductaion*, 4, 201-208.
- Kunze, D. L. (2012). La lecture interactive et la compréhension de textes en classe de français langue étrangère. *Pensar Linguas Estrangeiras*, 1(1), Consulté le 2 Mars 2019 à l'adresse <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/view/1431/1086>
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. London: Cambridge University Press
- Letafati, R. et Moussavi, H. (2011). La place du texte littéraire dans les méthodes de l'enseignement du FLE. *Revue des études de la Langue Française*, 4, 45-52.
- Le Monde. (2019). Dicocitations. *Définition Littérature - C'est quoi ou que veut dire Littérature ?*, Consulté le 1 Octobre 2019 à l'adresse https://dicocitations.lemonde.fr/definition_littre/16302/Litterature.php
- Luscher, J.M. (2012). L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une « tâche littéraire » ?. *Le français à l'université*, Consulté le 6 Novembre 2019 à l'adresse <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=835#quotation>
- Majtanova, L. (2009). L'exploitation des textes littéraires en classe du français langue étrangère au lycée. Thèse de maîtrise. Université Karlova. Prague.

- Maupassant, G. et Forestier, L. (1974). Contes et nouvelles. Paris: Gallimard.
- McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 16(4), 529-536.
- Mehhnache, M. (2010). Le texte littéraire dans le projet didactique : lire pour mieux écrire. *Synergie Algérie*, 9, 121-132.
- Moirand, S. (1979). Situations d'écrit. Paris: Clé International.
- Moirand, S. (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette.
- Mokh, H. (2014). *L'exploitation des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères - l'exemple de la langue arabe*. Thèse de doctorat. Université de Rennes. Rennes.
- Morel, A-S. (2012). Littérature et FLE : états des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. *Synergies Monde*, 9, 141-148.
- Otamendi, M.A. et Herrera, V.A. (2012). Intégration du texte littéraire dans la classe de langue : une expérience pédagogique mise en oeuvre en contexte universitaire mexicain. *Synergie Mexique*, 2, 41-55.
- Perrault, C. (1996). *Les contes de Charles Perrault*. Paris: Grasset jeunesse
- Peytard, J. (1982). *Littérature et classe de langue*. Paris: Hatier.
- Peytard, J. et Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette.
- Puren, C. (1988). *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- Puren, C. (2012). Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles. Consulté le 10 octobre 2019 à l'adresse www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/
- Riquois, E. (2010). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile. Consulté le 4 Avril 2018 à l'adresse http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf
- Robert, P., Rey, A. et Rey-Debove, J. (2015). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris: Dictionnaires Le Robert.

- Savvidou, C. (2004). An integrated approach to the teaching of literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 12. Consulté le 7 Mai 2019 à l'adresse <http://iteslj.org/>
- Séoud, A. (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris: Hatier.
- Soyer, S. (2016). Yabancı dil öğretiminde edebiyatın yeri ve dil becerilerinin gelişimine katkısı. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 303-314.
- Şahenk, S.S. (2004). *La fonction des textes littéraires dans la classe de langue*. Thèse de maîtrise. Université Marmara. Istanbul.
- Sihem, B. (2017). *Le rôle de l'écriture créative dans l'enseignement / apprentissage de l'expression écrite en FLE*. Thèse de maîtrise. Université Mohamed Boudiaf – M'Sila. Algérie.
- Sperkova, P. (2010). La littérature et l'interculturalité en classe de langue. *Revue internationale*. 3-8. Consulté le 8 Mars 2018 à l'adresse http://www.sens-public.org/article.php?id_article=666
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLE International.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Tardieu, E. et Van hoorne, N. (2003). Les ateliers d'écriture créative. Consulté le 10 Octobre 2019 à l'adresse http://elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf
- Tecelli, N.T. (2008). La nouvelle en classe de FLE en Turquie. *Synergie Turquie*, 1, 77-84.
- Tifour, T. (2012). Le texte littéraire : un médium culturel. *Revue des études de la Langue Française*. 7, 35-48.
- Toker, C.F.C. (2007). *De la compréhension écrite à l'expression écrite dans l'enseignement du FLE*. Thèse de maîtrise. Université Hacettepe. Ankara.
- Türkyaşar, T. (2007). *Emploi des textes littéraires et son importance dans la formation des professeurs du français langue étrangère*. Thèse de maîtrise. Université Gazi. Ankara.
- Vernes, J. (1863). *Cinq semaines en ballon*. Paris: GF Flammarion.
- Vernes, J. (1870). *Vingt mille lieues sous les mers*. Paris: Le Livre de Poche.
- Vernes, J. (1874). *L'île mystérieuse*. Paris: Le Livre de Poche.
- Vural, H. (2013). Use of literature to enhance motivation in ELT Classes. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 15-23.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı).
Ankara: Seçkin Yayınevi.

Zola, E. (1873). *Le ventre de Paris*. Paris: Le Livre de Poche.

http-1 : [http://www.delfdalf.fr/ media/exemple-1-sujet-complet-delf-b1-tous-publics.pdf](http://www.delfdalf.fr/media/exemple-1-sujet-complet-delf-b1-tous-publics.pdf)
[Consulté le 2 février 2019]

http-2 : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_m-8/docs/types_textes.pdf
[Consulté le 15 décembre 2018]

http-3 : <http://legoutdufrancais.org/wp-content/uploads/Les-marqueurs-de-temps.pdf>
[Consulté le 2 février 2019]

http-4 : <http://www.alloprof.qc.ca/BV/pages/f1032.aspx>
[Consulté le 2 février 2019]

ANNEXES

Annexe-1. Le pré-test / le post-test

Annexe-2. La grille d'évaluation

Annexe-3. Le journal de la chercheuse

Annexe-4. Les questions de l'entretien semi-dirigé

Annexe-5. Le formulaire de consentement

Annexe-6. La permission de la Commission d'Éthique

Annexe-7. Les fiches pédagogiques

- Fiche N°1
- Fiche N°2
- Fiche N°3
- Fiche N°4
- Fiche N°5
- Fiche N°6
- Fiche N°7
- Fiche N°8

Annexe-8. Le tableau des marqueurs de relation

Annexe-9. Les schémas des types de textes

ANNEXE-2. La grille d'évaluation

Grille d'évaluation

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Compétence lexicale /orthographe lexicale									
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2				
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale									
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2				
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2				
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2				

NOTE SUR 25

TOTAL :

ANNEXE-3. Le journal de la chercheuse

<p>Date : 20. 02. 2019 Cours : Texte narratif 1 Effectif : 8</p>	<p>Remarques : - Aujourd'hui le cours s'est bien déroulé, la participation était bonne - - Le texte distribué avait été lu par la plupart des élèves - - Lors de l'activité d'expression écrite, ils m'ont demandé le vocabulaire/conjugaison</p>
<p>Date : 27. 02. 2019 Cours : Texte narratif 2 Effectif : 7</p>	<p>Remarques : - Les élèves sont des redoublants, je ressens qu'ils sont particulièrement motivés à essayer cette nouvelle méthode - - Les questions de compréhension ne posent pas trop de problèmes - - Les élèves font des commentaires aux textes ils utilisent leur téléphone portable pour le vocabulaire -</p>
<p>Date : 06. 03. 2019 Cours : Texte Descriptif 1 Effectif : 7</p>	<p>Remarques : - Pendant le cours il y a eu quelques retards et ceux qui venaient pour l'activité d'écriture uniquement - - Les élèves avaient préparé le texte - - Le vocabulaire inconnu a été cherché - - Mais certains ont tout de même demandé quelques mots // des bouts de phrases en anglais -</p>
<p>Date : 13. 03. 2019 Cours : Texte Descriptif 2 Effectif : 6</p>	<p>Remarques : - Les élèves sont de plus en plus avancés à vouloir écrire que les débuts - Ils sont motivés pour l'heure réservée à l'écriture. Avant, ils avaient tendance à écrire vite et sortir du cours le plus vite possible, aujourd'hui ils sont restés jusqu'à la fin -</p>

<p>Date : 27. 03. 2019</p> <p>Cours : Texte explicatif 1</p> <p>Effectif : 4</p>	<p>Remarques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - C'est le premier cours où le nombre d'élèves est aussi bas mais j'ai l'impression que texte leur a plu. Ils ont aimé le sujet, le cours était pertinent et la participation aux questions était très bien.
<p>Date : 03. 04. 2019</p> <p>Cours : Texte explicatif 2</p> <p>Effectif : 8</p>	<p>Remarques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un élève est venu après la pause pour l'activité d'écriture - Cette semaine sauf un seul des élèves avait lu le texte demandé. - Cette semaine il y avait moins de dynamisme que la semaine dernière.
<p>Date : 10. 04. 2019</p> <p>Cours : Texte mixte 1</p> <p>Effectif : 5</p>	<p>Remarques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les élèves deviennent plus autonome ils essaient de résoudre leurs problèmes seuls - Je le vois sur les copies qu'ils me rendent - Il y a plus de structures et les consignes sont mieux suivies.
<p>Date : 17. 04. 2019</p> <p>Cours : Texte mixte 2</p> <p>Effectif : 7</p>	<p>Remarques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aujourd'hui c'est le dernier cours avant le post-test - On a un peu parlé de cette durée avec les élèves. Ils m'ont parlé du cours qu'ils avaient après le midi (ilori dkuma yzmal); ils voient les mêmes types textes dans ce cours aussi ils m'ont dit que ça les aideit -

ANNEXE-4. Les questions de l'entretien semi-dirigé

- Lütfen isminizi söyleyip kendinizi kısaca tanıtır mısınız?
- 1. Bu dersi almadan önce yazma beceriniz hakkındaki düşüncelerinizden bahsedermisiniz?
 - 1.1. Yazma becerisi düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?
 - 1.2. Yazmada zorlandığınız bir nokta var mıydı?
 - 1.3. Evet, ise, bu zorluklardan bahsedermisiniz?
- 2. Bu ders kapsamında edebi eserler kullanılmasının dil beceriniz üzerindeki etkilerinden söz eder misiniz?
 - 2.1. Yazma becerinizi etkiledi mi? Nasıl etkiledi?
 - 2.2. Okuma becerinizi etkiledi mi? Nasıl etkiledi?
 - 2.3. Sözcük bilgisi düzeyinizi etkiledi mi? Nasıl etkiledi?
 - 2.4. Dilbilgisi düzeyinizi etkiledi mi? Nasıl etkiledi?
- 3. Edebi eserlerin kullanılmasının öğrenme düzeyiniz, başarınız, notlarınız üzerinde etkisinden bahsedermisiniz?
 - 3.1. Olumlu etki ise, ne yönde olduğunu açıklar mısınız?
 - 3.2. Olumsuz etki ise, ne yönde olduğunu açıklar mısınız?
- 4. Bu yöntem hakkındaki düşüncelerinizden bahsedermisiniz?
 - 4.1. Olumlu noktaları (yönleri) nelerdir?
 - 4.2. Olumsuz noktaları (yönleri) nelerdir?
- 5. Uygulanan bu yöntem göz önüne alındığında yazma dersine karşı tutumunuzda bir değişiklik oldu mu?
 - 5.1. Oldu ise, bu değişikliklerden bahsedermisiniz? Olumlu? Olumsuz?
- 6. Tüm konuşulanlar dikkate alındığında uygulanan bu yöntemin sonundaki yazma becerisi düzeyinizden bahsedermisiniz?
 - 6.1. Yazma becerinizde gelişmelerin olduğunu düşünüyor musunuz?
 - 6.2. Evet ise, bu gelişmelerden bahsedermisiniz?
 - 6.3. Hayır, ise, neden?
- 7. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

ANNEXE-5. Le formulaire de consentement

GÖRÜŞME ÖĞRENCİ GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma Bahtınur Gündoğdu tarafından yürütülen, “Edebi Eserlerin Yazma Becerisine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması olup, amacı edebî metinlerin Fransızca yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazma becerisine etkisini belirlemek ve uygulanan bu yöntemle ilişkin tutumlarını tanımlamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda sizlerden veriler toplanacaktır. Bu görüşme sırasında sizlere 7 açık uçlu soru sorulacaktır. Bu görüşme ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt edilecektir. Sorulara olabildiğince açık ve eksiksiz cevap vermeniz beklenmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Görüşmesi sırasında araştırmacı tarafından ses kaydı alınacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmacının amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler, ses ve görüntü kayıtları, araştırmacı tarafından korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığımız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Yabancı Diller Eğitimi Bölümü / Fransız Dili Eğitimi bölümünden Bahtınur Gündoğdu’ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı :

Adres :

Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:


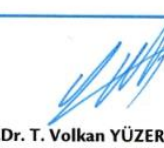

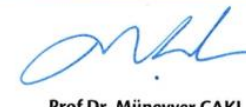
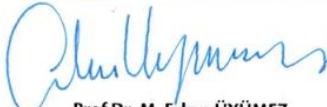


ANNEXE-6. La permission de la Comission d'Éthique

Evrak Kayıt Tarihi: 13.02.2019 Protokol No: 13301

Tarih: 27.02.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Fransızca Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinlerin Yazma Becerisine Katkısı: Anadolu Üniversitesi Örneği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Cihan AYDOĞU
TEZ YAZARI:	Bahtinur GÜNDOĞDU
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

ANNEXE-7. Les fiches pédagogiques

- Fiche N°1

Les Fées – Charles Perrault

Il était une fois une veuve qui avait deux filles : l'aînée¹ lui ressemblait si fort et d'humeur et de visage, que qui la voyait, voyait la mère. Elles étaient toutes deux si désagréables et si orgueilleuses², qu'on ne pouvait vivre avec elles. La cadette³, qui était le vrai portrait de son père pour la douceur et l'honnêteté, était avec cela une des plus belles filles qu'on eût su voir. Comme on aime naturellement son semblable, cette mère était folle de sa fille aînée, et en même temps avait une aversion⁴ effroyable pour la cadette. Elle la faisait manger à la cuisine et travailler sans cesse.

Il fallait, entre autres choses, que cette pauvre enfant allât, deux fois le jour, puiser de l'eau à une grande demi-lieue⁵ du logis, et qu'elle en rapportât plein une grande cruche⁶. Un jour qu'elle était à cette fontaine, il vint à elle une pauvre femme qui la pria de lui donner à boire. « Oui-da, ma bonne mère », dit cette belle fille ; et, rinçant aussitôt sa cruche, elle puisa de l'eau au plus bel endroit de la fontaine et la lui présenta, soutenant toujours la cruche, afin qu'elle bût plus aisément. La bonne femme, ayant bu, lui dit : « Vous êtes si belle, si bonne et si honnête, que je ne puis m'empêcher de vous faire un don⁷ (car c'était une fée qui avait pris la forme d'une pauvre femme de village, pour voir jusqu'où irait l'honnêteté de cette jeune fille). Je vous donne pour don, poursuivit la fée, qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou une fleur, ou une pierre précieuse. » Lorsque cette belle fille arriva au logis, sa mère la gronda de revenir si tard de la fontaine. « Je vous demande pardon, ma mère, dit cette pauvre fille, d'avoir tardé si longtemps » ; et, en disant ces mots, il lui sortit de la bouche deux roses, deux perles et deux gros diamants. « Que vois-je là ! dit sa mère tout étonnée ; je crois qu'il lui sort de la bouche des perles et des diamants. D'où vient

¹ Personne plus âgée qu'une autre

² Sentiment exagéré de sa propre valeur, estime excessive de soi-même, qui porte à se mettre au dessus des autres.

³ Personne moins âgée qu'une autre

⁴ Violente antipathie, répugnance

⁵ Unité de distance de l'ancien régime, d'environ deux kilomètres

⁶ Vase de terre

⁷ Action d'offrir à quelqu'un quelque chose

cela, ma fille ? » (Ce fut là la première fois qu'elle l'appela sa fille.) La pauvre enfant lui raconta naïvement tout ce qui lui était arrivé, non sans jeter une infinité de diamants. « Vraiment, dit la mère, il faut que j'y envoie ma fille. Tenez, Fanchon, voyez ce qui sort de la bouche de votre sœur quand elle parle ; ne seriez-vous pas bien aise d'avoir le même don ? Vous n'avez qu'à aller puiser de l'eau à la fontaine, et, quand une pauvre femme vous demandera à boire, lui en donner bien honnêtement.

– Il me ferait beau voir, répondit la brutale, aller à la fontaine ! – Je veux que vous y alliez, reprit la mère, et tout à l'heure. »

Elle y alla, mais toujours en grondant. Elle prit le plus beau flacon⁸ d'argent qui fût dans le logis. Elle ne fut pas plus tôt arrivée à la fontaine, qu'elle vit sortir du bois une dame magniquement vêtue, qui vint lui demander à boire. C'était la même fée qui avait apparu à sa sœur, mais qui avait pris l'air et les habits d'une princesse, pour voir jusqu'où irait la malhonnêteté de cette fille. « Est-ce que je suis ici venue, lui dit cette brutale orgueilleuse, pour vous donner à boire ? Justement j'ai apporté un flacon d'argent tout exprès pour donner à boire à madame ! J'en suis d'avis : buvez à même si vous voulez. – Vous n'êtes guère honnête, reprit la fée, sans se mettre en colère. Eh bien ! puisque vous êtes si peu obligeante, je vous donne pour don qu'à chaque parole que vous direz, il vous sortira de la bouche ou un serpent, ou un crapaud. » D'abord que sa mère l'aperçut, elle lui cria : « Eh bien ! Ma fille ? – Eh bien ! Ma mère ? lui répondit la brutale, en jetant deux vipères et deux crapauds. – Ô ciel ! s'écria la mère, que vois-je là ? C'est sa sœur qui en est la cause : elle me le paiera » ; et aussitôt elle courut pour la battre. La pauvre enfant s'enfuit et alla se sauver dans la forêt prochaine. Le fils du roi, qui revenait de la chasse, la rencontra et, la voyant si belle, lui demanda ce qu'elle faisait là toute seule et ce qu'elle avait à pleurer. « Hélas ! Monsieur, c'est ma mère qui m'a chassée du logis. » Le fils du roi, qui vit sortir de sa bouche cinq ou six perles et autant de diamants, la pria de lui dire d'où cela lui venait. Elle lui conta toute son aventure. Le fils du roi en devint amoureux ; et, considérant qu'un tel don valait mieux que tout ce qu'on pouvait donner en mariage à une autre, l'emmena au palais du roi son père, où il l'épousa.

Pour sa sœur, elle se fit tant haïr, que sa propre mère la chassa de chez elle ; et la malheureuse,

⁸ Bouteille de dimension réduite

après avoir bien couru sans trouver personne qui voulût la recevoir, alla mourir au coin d'un bois.

Public : Etudiants (19 – 21 ans)

Niveau : B1

Objectifs Linguistiques : Les temps de l'indicatif (le présent, l'imparfait, passé composé, le passé simple) / Les marqueurs de temps, d'espace et de lieu / utilisation des verbes d'actions

Objectifs Communicatifs : écrire un texte narratif

Durée : 45 mn + 45 mn + 45 mn

Matériel : Un conte de Charles Perrault : « Les Fées »

Démarche : Pré-activité, pendant activité en classe entière, post-activité production individuelle ; les productions des étudiants seront ramassées à la fin du cours et évaluées par le professeur, le prochain cours débutera avec une discussion sur les erreurs fréquemment faites.

Pré-activité :

I. Répondez aux questions suivantes.

1. Comment peut-on définir un texte narratif ?

2. A quelle personne s'exprime le narrateur ?

3. Quel peut être le point de vue d'un narrateur ? (plusieurs réponse possibles)

- point de vue interne
- point de vue externe
- point de vue omniscient

4. Quels genres de textes pouvez-vous donner comme exemple aux textes à dominantes narratives ?

II. Cochez les principales caractéristiques d'un texte narratif

- des personnages
- des exemples
- des évènements
- des définitions
- des actions
- des péripéties situées dans un lieu
- des répétitions
- des péripéties situées dans un temps
- des conseils / des ordres
- la présence de repères chronologiques
- des pronoms

Pendant activité :

III. Lisez le texte et répondez aux questions suivantes.

1. Qui raconte l'histoire ?

2. Quels sont les pronoms qu'utilise l'auteur ?

3. Quels temps utilise l'auteur ?

4. Dites quel est le point de vue du narrateur et justifiez votre réponse.

- interne
- externe
- omniprésent

5. Comment est-ce que débute l'histoire ?

6. Qu'est-ce qui arrive à la cadette ?

7. Qu'arrive-t-il à la grande sœur ?

8. Comment la situation s'arrange-t-elle pour la cadette ?

IV. Complétez le tableau

Marqueurs de temps	Marqueurs d'espace / de lieu	Verbes d'action

V. Délimitez chaque étape du schéma narratif. Ecrivez les numéros des lignes qui y correspondent et notez les indicateurs.

- La situation initiale ; entre la ligne ___ et ___. Indicateurs;

- L'élément déclencheur ; entre la ligne ___ et ___. Indicateurs;

- Le nœud / le développement ; entre la ligne ___ et ___. Indicateurs;

- Le dénouement ; entre la ligne ___ et ___. Indicateurs; _____
- La situation finale ; entre la ligne ___ et ___. Indicateurs; _____

Post-activité :

VI. Ecrivez la deuxième partie de l'histoire commençant par le mariage du prince et de la cadette. Respectez le style de l'auteur (le point de vue, les temps, les pronoms personnels...)

Avant de commencer planifiez votre histoire :

→ Décidez de ;

- La situation initiale (Qui ? Où ? Quand ?) :

- L'élément déclencheur (un problème, une action qui déséquilibre la situation et les personnages, la réaction des personnages face au problème) :

- Le nœud / le développement (le déroulement, les péripéties, la réaction des personnages face au problèmes) :

- Le dénouement (la fin de l'action, le résultat et les conséquences des actions des personnages) :

- La situation finale (conclusion de l'histoire, l'équilibre est rétabli) :

- Fiche N°2

La légende de l'homme à la cervelle d'or – Alphonse Daudet

Il était une fois un homme qui avait une cervelle d'or ; oui, madame, une cervelle toute en or. Lorsqu'il vint au monde, les médecins pensaient que cet enfant ne vivrait pas, tant sa tête était lourde et son crâne démesuré⁹. Il vécut cependant et grandit au soleil comme un beau plant d'olivier ; seulement sa grosse tête l'entraînait toujours, et c'était pitié de le voir se cogner¹⁰ à tous les meubles en marchant... Il tombait souvent. Un jour, il roula du haut d'un perron¹¹ et vint donner du front contre un degré¹² de marbre, où son crâne sonna comme un lingot. On le crut mort ; mais, en le relevant, on ne lui trouva qu'une légère blessure, avec deux ou trois gouttelettes d'or caillées dans ses cheveux blonds. C'est ainsi que les parents apprirent que l'enfant avait une cervelle en or.

La chose fut tenue secrète ; le pauvre petit lui-même ne se douta de rien. De temps en temps, il demandait pourquoi on ne le laissait plus courir devant la porte avec les garçonnets de la rue. — On vous volerait, mon beau trésor ! lui répondait sa mère... Alors le petit avait grand-peur d'être volé ; il retournait jouer tout seul, sans rien dire, et se trimbalait¹³ lourdement d'une salle à l'autre...

À dix-huit ans seulement, ses parents lui révélèrent le don¹⁴ monstrueux qu'il tenait du destin ; et, comme ils l'avaient élevé et nourri jusque-là, ils lui demandèrent en retour un peu de son or. L'enfant n'hésita pas ; sur l'heure même, — comment ? par quels moyens ? la légende ne l'a pas dit, — il s'arracha du crâne un morceau d'or massif, un morceau gros comme une noix, qu'il jeta fièrement sur les genoux de sa mère... Puis tout ébloui des richesses qu'il portait dans la tête, fou de désirs, ivre de sa puissance, il quitta la maison paternelle et s'en alla par le monde en gaspillant¹⁵ son trésor.

Du train dont il menait sa vie, royalement, et semant¹⁶ l'or sans compter, on aurait dit que sa

⁹ Qui excède la mesure ordinaire

¹⁰ Se frapper avec violence

¹¹ Escalier extérieur et palier permettant l'accès à l'entrée d'un bâtiment

¹² Espace compris entre deux marches d'un escalier

¹³ Se déplacer, aller et venir

¹⁴ Biens, qualités physique ou morales, avantages qu'on reçoit à la naissance

¹⁵ Dépenser, consommer avec excès

¹⁶ Répandre, jeter çà et là

cervelle était inépuisable... Elle s'épuisait cependant, et à mesure on pouvait voir les yeux s'éteindre, la joue devenir plus creuse. Un jour enfin, au matin d'une débauche¹⁷ folle, le malheureux, resté seul parmi les débris du festin et les lustres qui pâlissaient, s'épouvanta de l'énorme brèche¹⁸ qu'il avait déjà faite à son lingot ; il était temps de s'arrêter.

Dès lors, ce fut une existence nouvelle. L'homme à la cervelle d'or s'en alla vivre, à l'écart, du travail de ses mains, soupçonneux et craintif comme un avare¹⁹, fuyant les tentations, tâchant d'oublier lui-même ces fatales richesses auxquelles il ne voulait plus toucher... Par malheur, un ami l'avait suivi dans sa solitude, et cet ami connaissait son secret. Une nuit, le pauvre homme fut réveillé en sursaut par une douleur à la tête, une effroyable douleur ; il se dressa éperdu, et vit, dans un rayon de lune, l'ami qui fuyait en cachant quelque chose sous son manteau... Encore un peu de cervelle qu'on lui emportait !... À quelque temps de là, l'homme à la cervelle d'or devint amoureux, et cette fois tout fut fini... Il aimait du meilleur de son âme une petite femme blonde, qui l'aimait bien aussi, mais qui préférait encore les pompons, les plumes blanches et les jolis glands mordorés battant le long des bottines. Entre les mains de cette mignonne créature, — moitié oiseau, moitié poupée, — les piécettes d'or fondaient que c'était un plaisir. Elle avait tous les caprices ; et lui ne savait jamais dire non ; même, de peur de la peiner²⁰, il lui cacha jusqu'au bout le triste secret de sa fortune.

— Nous sommes donc bien riches ? disait-elle. Le pauvre homme répondait : — Oh ! oui... bien riches !

Et il souriait avec amour au petit oiseau bleu qui lui mangeait le crâne innocemment. Quelquefois cependant la peur le prenait, il avait des envies d'être avare ; mais alors la petite femme venait vers lui en sautillant, et lui disait :

— Mon mari, qui êtes si riche ! achetez-moi quelque chose de bien cher... Et il lui achetait quelque chose de bien cher. Cela dura ainsi pendant deux ans ; puis, un matin, la petite femme mourut, sans qu'on sût pourquoi, comme un oiseau... Le trésor touchait à sa fin ; avec ce qui lui en restait, le veuf fit faire à sa chère morte un bel enterrement. Cloches à toute

¹⁷ Usage excessif, déréglé des plaisirs de l'amour, de la table

¹⁸ Ouverture

¹⁹ Personne qui ne donna pas facilement, qui est très économe

²⁰ Rendre triste

volée, lourds carrosses tendus de noir, chevaux empanachés, larmes d'argent dans le velours, rien ne lui parut trop beau. Que lui importait son or maintenant ?... Il en donna pour l'église, pour les porteurs, pour les revendeuses d'immortelles ; il en donna partout, sans marchander... Aussi, en sortant du cimetière, il ne lui restait presque plus rien de cette cervelle merveilleuse, à peine quelques parcelles aux parois du crâne.

Alors on le vit s'en aller dans les rues, l'air égaré²¹, les mains en avant, trébuchant comme un homme ivre. Le soir, à l'heure où les bazars s'illuminent, il s'arrêta devant une large vitrine dans laquelle tout un fouillis d'étoffes et de parures reluisait aux lumières, et resta là longtemps à regarder deux bottines de satin bleu bordées de duvet de cygne. « Je sais quelqu'un à qui ces bottines feraient bien plaisir », se disait-il en souriant ; et, ne se souvenant déjà plus que la petite femme était morte, il entra pour les acheter.

Du fond de son arrière-boutique, la marchande entendit un grand cri ; elle accourut et recula de peur en voyant un homme debout, qui s'accotait au comptoir et la regardait douloureusement d'un air hébété²². Il tenait d'une main les bottines bleues à bordure de cygne, et présentait l'autre main toute sanglante, avec des raclures d'or au bout des ongles.

²¹ Perdu

²² Qui est ou a l'air soudainement stupide

Public : Etudiants (19 – 21 ans)

Niveau : B1

Objectifs Communicatifs : Ecrire un texte narratif

Objectifs Linguistiques : Les temps de l'indicatif (le présent, l'imparfait, passé composé, le passé simple) / Les marqueurs de temps, d'espace et de lieu / utilisation des verbes d'actions

Durée : 45 mn + 45 mn + 45 mn

Matériel : Un conte d'Alphonse Daudet : « La légende de l'homme à la cervelle d'or »

Démarche : Pré-activité, pendant activité en classe entière, post-activité production individuelle ; les productions des étudiants seront ramassées à la fin du cours et évaluées par le professeur, le prochain cours débutera avec une discussion sur les erreurs fréquemment faites.

Pré-activité :

I. Répondez aux questions suivantes.

1. De quel genre de texte s'agit-il ?

2. A quoi sert ce genre de texte ?

3. A quelle personne s'exprime l'auteur ?

4. Quel peut être le point de vue d'un narrateur ? (plusieurs réponses possibles)

- point de vue interne
- point de vue externe
- point de vue omniscient

II. Cochez les principales caractéristiques qu'on retrouve dans ce genre de texte

- des personnages
- des exemples
- des évènements
- des définitions
- des actions

- des péripéties situées dans un lieu
- des répétitions
- des péripéties situées dans un temps
- des conseils / des ordres
- la présence de repères chronologiques
- des pronoms

Pendant activité :

III. Lisez le texte et répondez aux questions suivantes.

1. Qui raconte l'histoire ?

2. Quels sont les pronoms qu'utilise l'auteur ?

3. Quels temps utilise l'auteur ?

4. Dites quel est le point de vue du narrateur et justifiez votre réponse.

- interne
- externe
- omniprésent

5. Comment est-ce-que débute l'histoire ?

6. Comment les parents découvrent-ils le don de leur enfant ?

7. Que se passe-t-il entre l'homme à la cervelle d'or et son ami ?

8. A quoi la jeune femme est-elle comparée ?

9. Qu'arrive-t-il à l'homme après la mort de sa femme ?

IV. Complétez le tableau

Marqueurs de temps	Marqueurs d'espace / de lieu	Verbes d'action

V. Délimitez chaque étape du schéma narratif. Ecrivez les numéros des lignes qui y correspondent et notez les indicateurs.

- La situation initiale ; entre la ligne ___ et ___. Indicateur ;

- L'élément déclencheur ; entre la ligne ___ et ___. Indicateur ;

- Le nœud / le développement ; entre la ligne ___ et ___. Indicateur ;

- Le dénouement ; entre la ligne ___ et ___. Indicateur ;

- La situation finale ; entre la ligne ___ et ___. Indicateur ;

Post-activité :

VI. Racontez à votre tour l'histoire d'un personnage réel ou fictif qui possède un don, des pouvoirs ou un talent. Respectez les caractéristiques du texte narratif.

Avant de commencer planifiez votre histoire :

- Décidez de ;
- La situation initiale (Qui ? Où ? Quand ?) :

 - L'élément déclencheur (un problème, une action qui déséquilibre la situation et les personnages, la réaction des personnages face au problème) :

 - Le nœud / le développement (le déroulement, les péripéties, la réaction des

personnages face au problèmes) :

- Le dénouement (la fin de l'action, le résultat et les conséquences des actions des personnages) :
-

- La situation finale (conclusion de l'histoire, l'équilibre est rétabli) :
-

- Fiche N°3 - Emile Zola, Le Ventre de Paris (extrait 1873)

Dans ce passage, Zola décrit le marché aux légumes des Halles, dans le centre de Paris.

Au fond de la rue Rambuteau, des lueurs²³ roses marbraient le ciel laiteux, sabré, plus haut, par de grandes déchirures grises. Cette aube²⁴ avait une odeur si balsamique, que Florent se crut un instant en pleine campagne, sur quelque colline.

Mais Claude lui montra, de l'autre côté du banc, le marché aux aromates. Le long du carreau de la triperie²⁵, on eût dit des champs de thym, de lavande, d'ail, d'échalote ; et les marchandes avaient enlacé, autour des jeunes platanes²⁶ du trottoir, de hautes branches de laurier qui faisaient des trophées de verdure. C'était l'odeur puissante du laurier qui dominait.

Le cadran lumineux de Saint-Eustache pâlisait, agonisait, pareil à une veilleuse surprise par le matin. Chez les marchands de vin, au fond des rues voisines, les becs de gaz²⁷ s'éteignaient un à un, comme des étoiles tombant dans la lumière. Et Florent regardait les grandes Halles sortir de l'ombre, sortir du rêve, où il les avait vues, allongeant à l'infini leurs palais²⁸ à jour. Elles se solidifiaient, d'un gris verdâtre, plus géantes encore, avec leur mâture prodigieuse²⁹, supportant les nappes sans fin de leurs toits. Elles entassaient leurs masses géométriques ; et, quand toutes les clartés intérieures furent éteintes, qu'elles baignèrent dans le jour levant, carrées, uniformes, elles apparurent comme une machine moderne, hors de toute mesure, quelque machine vapeur, quelque chaudière³⁰ destinée à la digestion d'un peuple, gigantesque³¹ ventre de métal, boulonné, rivé, fait de bois, de verre et de fonte, d'une élégance et d'une puissance de moteur mécanique, fonctionnant là, avec la chaleur du chauffage, l'étourdissement³², le branle³³ furieux des roues.

²³ Lumière faible ou affaiblie

²⁴ Moment où la lumière du soleil levant commence à blanchir

²⁵ Lieu où l'on vend les boyaux, estomac d'un animal

²⁶ Une espèce d'arbre

²⁷ Qui servait à l'éclairage public au gaz

²⁸ Maison magnifique

²⁹ Chose extraordinaire

³⁰ Récipient dans lequel l'eau se transforme en vapeur

³¹ Qui dépasse considérablement la taille ordinaire

³² Etat de surprise

³³ Première impulsion donné à quelque chose

Mais Claude était monté debout sur le banc, d'enthousiasme. Il força son compagnon à admirer le jour se levant sur les légumes. C'était une mer. Elle s'étendait de la pointe Saint-Eustache à la rue des Halles, entre les deux groupes de pavillons. Et, aux deux bouts, dans les deux carrefours, le flot grandissait encore, les légumes submergeaient les pavés. Le jour se levait lentement, d'un gris très doux, lavant toutes choses d'une teinte claire d'aquarelle. Ces tas moutonnants comme des flots pressés, ce fleuve de verdure qui semblait couler dans l'encaissement de la chaussée, pareil à la débâcle des pluies d'automne, prenaient des ombres délicates et perlées, des violets attendris, des roses teintés de lait, des verts noyés dans des jaunes, toutes les pâleurs qui font du ciel une soie changeante au lever du soleil ; et, à mesure que l'incendie du matin montait en jets de flammes au fond de la rue Rambuteau, les légumes s'éveillaient davantage, sortaient du grand bleuissement³⁴ traînant à terre.

³⁴ Coloration bleue

Public : Etudiants (19 – 21 ans)

Niveau : B1

Objectifs Communicatifs : Ecrire un texte descriptif

Objectifs Linguistiques : Les temps de l'indicatif (le présent, l'imparfait) / Les marqueurs de temps, d'espace et de lieu / utilisation des verbes d'attribution et de perception / utilisation d'adjectifs

Durée : 45 mn + 45 mn + 45 mn

Matériel : Un extrait du roman *Le Ventre de Paris* d'Emile Zola

Démarche : Pré-activité, pendant activité en classe entière, post-activité production individuelle ; les productions des étudiants seront ramassées à la fin du cours et évaluées par le professeur, le prochain cours débutera avec une discussion sur les erreurs fréquemment faites.

Pré-activité :

I. Répondez aux questions suivantes.

1. Comment peut-on définir un texte descriptif ?

2. Quels genres de textes pouvez-vous donner comme exemple aux textes à dominantes descriptives ?

II. Cochez les fonctions d'un texte descriptif

- expliquer
- créer une atmosphère
- caractériser un personnage
- informer
- visualiser ou imaginer ce qui est décrit
- caractériser un lieu
- faire comprendre
- enseigner et instruire
- caractériser une chose
- renseigner
- mettre en évidence les causes d'un problème et les solutions possibles

- caractériser un sentiment
- apporter du réalisme et de la crédibilité dans l'histoire

III. Cochez les principales caractéristiques d'un texte descriptif

- un sujet
- un thème
- des évènements
- des définitions
- des actions
- des péripéties situées dans un lieu
- des aspects
- des péripéties situées dans un temps
- des détails
- des propriétés
- des précisions

Pendant activité :

IV. Lisez le texte et répondez aux questions suivantes.

1. Que décrit l'auteur ?

2. Où se trouvent les deux hommes ?

3. A quoi sont comparées Les Halles ?

4. A quoi sont comparés les stands de légumes ?

5. Quel moment de la journée est évoqué dans le texte ?

V. Complétez le tableau

Marqueurs de temps	Marqueurs d'espace / de lieu	Verbes de perception et d'attribution	Adjectifs

VI. Délimitez chaque étape de la séquence descriptive. Ecrivez les numéros des lignes qui y correspondent.

- L'introduction ; entre la ligne ___ et ___.
- Le développement ; entre la ligne ___ et ___.

a) Idées principales :

b) Idées secondaires :

- La conclusion ; entre la ligne ___ et ___.

Post-activité :

VII. Faites à votre tour la description d'un lieu, un endroit que vous aimez bien, décrivez le décors et l'ambiance. Respectez les caractéristiques du texte descriptif.

Avant de commencer planifiez votre description :

➔ Décidez de ;

- L'introduction (présentez brièvement le sujet) :

- Le développement (écrivez les aspects, c'est-à-dire, les idées principales et les idées secondaires) :

- La conclusion (donnez une synthèse des aspects) :

- Fiche N°4 - Honoré de Balzac, le Chef-d'œuvre inconnu (extrait 1831)

Un vieillard vint à monter l'escalier. À la bizarrerie de son costume, à la magnificence³⁵ de son rabat³⁶ de dentelle, à la prépondérante³⁷ sécurité de sa démarche, le jeune homme devina dans ce personnage ou le protecteur ou l'ami du peintre ; il se recula sur le palier³⁸ pour lui faire place, et l'examina curieusement, espérant trouver en lui la bonne nature d'un artiste ou le caractère serviable³⁹ des gens qui aiment les arts ; mais il aperçut quelque chose de diabolique dans cette figure, et surtout ce je ne sais quoi qui affriande⁴⁰ les artistes. Imaginez un front chauve, bombé, proéminent⁴¹, retombant en saillie⁴² sur un petit nez écrasé, retroussé⁴³ du bout comme celui de Rabelais ou de Socrate ; une bouche rieuse et ridée, un menton court, fièrement relevé, garni d'une barbe grise taillée en pointe, des yeux verts de mer ternis⁴⁴ en apparence par l'âge, mais qui par le contraste du blanc nacré dans lequel flottait la prunelle⁴⁵ devaient parfois jeter des regards magnétiques au fort de la colère ou de l'enthousiasme. Le visage était d'ailleurs singulièrement flétri⁴⁶ par les fatigues de l'âge, et plus encore par ces pensées qui creusent également l'âme et le corps. Les yeux n'avaient plus de cils, et à peine voyait-on quelques traces de sourcils au-dessus de leurs arcades saillantes. Mettez cette tête sur un corps fluet⁴⁷ et débile, entourez-la d'une dentelle étincelante de blancheur et travaillée comme une truelle⁴⁸ à poisson, jetez sur le pourpoint⁴⁹ noir du vieillard une lourde chaîne d'or, et vous aurez une image imparfaite de ce personnage auquel le jour faible de l'escalier prêtait encore une couleur fantastique.

Public : Etudiants (19 – 21 ans)

³⁵ Beau par sa grandeur

³⁶ Pièce de l'ancien costume français laissant le col des hommes découvert

³⁷ Supériorité d'autorité, de crédit, de considération

³⁸ Plate forme dans un escalier au niveau des étages

³⁹ Qui aime rendre service, aidant

⁴⁰ Qui attire

⁴¹ Qui est plus en relief que ce qui l'environne

⁴² Elan, mouvement soudain fait avec rapidité

⁴³ Un nez dont le bout un peu relevé

⁴⁴ Sans éclat

⁴⁵ Pupille (partie de l'œil)

⁴⁶ Qui a séché, a perdu sa fraîcheur

⁴⁷ Corps mince et d'apparence délicate

⁴⁸ Spatule tranchante avec laquelle on découpe et sert le poisson

⁴⁹ Chemise, habit qui couvrait le corps du cou jusqu'à la ceinture

Niveau : B1

Objectif Communicatifs : Ecrire un texte descriptif

Objectifs Linguistiques : Les temps de l'indicatif (le présent, l'imparfait) / Les marqueurs de temps, d'espace et de lieu / utilisation des verbes d'attribution et de perception / utilisation d'adjectifs

Durée : 45 mn + 45 mn + 45 mn

Matériel : Un extrait du roman le Chef-d'œuvre inconnu de Balzac

Démarche : Pré-activité, pendant activité en classe entière, post-activité production individuelle ; les productions des étudiants seront ramassées à la fin du cours et évaluées par le professeur, le prochain cours débutera avec une discussion sur les erreurs fréquemment faites.

Pré-activité :

I. Dites de quel genre de texte il s'agit ?

II. Cochez les fonctions d'un texte descriptif

- expliquer
- créer une atmosphère
- caractériser un personnage
- informer
- visualiser ou imaginer ce qui est décrit
- caractériser un lieu
- faire comprendre
- enseigner et instruire
- caractériser une chose
- renseigner
- mettre en évidence les causes d'un problème et les solutions possibles
- caractériser un sentiment
- apporter du réalisme et de la crédibilité dans l'histoire

III. Cochez les principales caractéristiques qu'on retrouve dans ce genre de texte

- un sujet
- un thème
- des évènements
- des définitions
- des actions
- des péripéties situées dans un lieu
- des aspects
- des péripéties situées dans un temps
- des détails
- des propriétés
- des précisions

Pendant activité :

IV. Lisez le texte et répondez aux questions suivantes.

1. Que décrit l'auteur ?

2. Sur quel élément physique la description porte-t-elle plus particulièrement ?

3. Cette description est-elle méliorative ou péjorative ? Justifiez.

4. De quelle manière progresse la description ?

V. Complétez le tableau

Marqueurs de temps	Marqueurs d'espace / de lieu	Verbes de perception d'attribution	de et	Adjectifs

VI. Délimitez chaque étape de la séquence descriptive. Ecrivez les numéros des lignes qui y correspondent.

- L'introduction ; entre la ligne ____ et ____.
- Le développement ; entre la ligne ____ et ____.

a) Idées principales :

b) Idées secondaires :

- La conclusion ; entre la ligne ____ et ____.

Post-activité :

VII. Faites à votre tour la description d'une personne, de son physique et/ou de son caractère. Respectez les caractéristiques du texte descriptif.

Avant de commencer planifier votre description :

➔ Décidez de ;

- L'aspect de votre description mélioratif, péjoratif ou les deux.

- L'introduction (présentez brièvement le sujet) :

- Le développement (écrivez les aspects, c'est-à-dire, les idées principales et les idées secondaires) :

- La conclusion (donnez une synthèse des aspects) :

- Fiche N°5 - Jules Verne, Vingt Mille Lieues sous les Mers (extrait 1870)

La portion du globe terrestre occupée par les eaux est évaluée à trois millions huit cent trente-deux mille cinq cent cinquante-huit myriamètres⁵⁰ carrés, soit plus de trente-huit millions d'hectares. Cette masse liquide comprend deux millions deux cent cinquante millions de milles cubes, et formerait une sphère d'un diamètre de soixante lieues dont le poids serait de trois quintillions⁵¹ de tonneaux. Et, pour comprendre ce nombre, il faut se dire que le quintillion est au milliard ce que le milliard est à l'unité, c'est-à-dire qu'il y a autant de milliards dans un quintillion que d'unités dans un milliard. Or, cette masse liquide, c'est à peu près la quantité d'eau que verseraient tous les fleuves de la terre pendant quarante mille ans.

Durant les époques géologiques, à la période du feu succéda la période de l'eau. L'océan fut d'abord universel. Puis, peu à peu, dans les temps siluriens⁵², des sommets de montagnes apparurent, des îles émergèrent, disparurent sous des déluges⁵³ partiels, se montrèrent à nouveau, se soudèrent, formèrent des continents, et enfin les terres se fixèrent géographiquement telles que nous les voyons. Le solide avait conquis sur le liquide trente-sept millions six cent cinquante-sept milles carrés, soit douze mille neuf cent seize millions d'hectares.

La configuration⁵⁴ des continents permet de diviser les eaux en cinq grandes parties : l'océan Glacial arctique, l'océan Glacial antarctique, l'océan Indien, l'océan Atlantique, l'océan Pacifique. L'océan Pacifique s'étend du nord au sud entre les deux cercles polaires, et de l'ouest à l'est entre l'Asie et l'Amérique sur une étendue de cent quarante-cinq degrés en longitude⁵⁵. C'est la plus tranquille des mers ; ses courants sont larges et lents, ses marées médiocres, ses pluies abondantes. Tel était l'océan que ma destinée m'appelait d'abord à parcourir dans les plus étranges conditions.

Public : Etudiants (19 – 21 ans)

Niveau : B1

⁵⁰ Unité de mesure longueur qui valait dix mille mètres

⁵¹ Un million à la puissance cinq, soit 1030.

⁵² Système de terrain appartenant à l'époque primaire

⁵³ Pluie torrentielle

⁵⁴ Disposition des différents éléments d'un tout

⁵⁵ Distance en degrés d'un lieu quelconque à un premier méridien

Objectifs Communicatifs : Ecrire un texte explicatif

Objectifs Linguistiques : Les temps de l'indicatif (le présent, l'imparfait, passé simple), le conditionnel / Les marqueurs de but, d'explication, de cause, de conséquence, de conclusion, d'illustration, d'opposition, d'addition, d'hierarchisation, d'énumération, de comparaison / utilisation de vocabulaire spécialisé, technique et précis, phrases impersonnelles.

Durée : 45 mn + 45 mn + 45 mn

Matériel : Un extrait du roman Vingt Mille Lieues sous les Mers de Jules Verne

Démarche : Pré-activité, pendant activité en classe entière, post-activité production individuelle ; les productions des étudiants seront ramassées à la fin du cours et évaluées par le professeur, le prochain cours débutera avec une discussion sur les erreurs fréquemment faites.

Pré-activité :

I. Répondez aux questions suivantes.

1. Comment peut-on définir un texte explicatif ?

2. Quels genres de textes pouvez-vous donner comme exemple aux textes à dominantes explicatives ?

II. Cochez les fonctions d'un texte explicatif

- expliquer
- créer une atmosphère
- caractériser un personnage
- informer
- visualiser ou imaginer ce qui est décrit
- caractériser un lieu
- faire comprendre
- enseigner et instruire
- caractériser une chose
- renseigner
- mettre en évidence les causes d'un problème et les solutions possibles

- caractériser un sentiment
- apporter du réalisme et de la crédibilité dans l'histoire

III. Cochez les principales caractéristiques d'un texte explicatif

- un lien de causalité (phénomène/conséquences, cause/conséquences, problème/causes, problème/solutions)
- des exemples
- des évènements
- des définitions
- des actions
- des termes techniques ou spécialisés
- des faits, des chiffres, des données, des statistiques, des dates
- un point de vue objectif
- des détails
- des propriétés
- des précisions

Pendant activité :

IV. Lisez le texte et répondez aux questions suivantes.

1. Quel est le sujet traité dans le texte ?

2. A quoi correspond ce nombre 3832558 ?

3. Quelle est la quantité d'eau versée dans les fleuves pendant 40000 ans ?

4. Quels sont les nombres qui caractérisent la superficie de solide ?

5. Quelle est l'étendue en longitude de l'océan Pacifique ?

V. Complétez le tableau

Marqueurs de temps	Marqueurs d'opposition	Marqueurs d'addition

VI. Délimitez chaque étape de la séquence explicative. Ecrivez les numéros des lignes qui y correspondent.

- L'introduction ; entre la ligne ____ et ____.

- Le problème identifié :

- Le développement ; entre la ligne ____ et ____.

- La réponse au problème identifiée :

- La conclusion ; entre la ligne ____ et ____.

- La fin de l'explication :

Post-activité :



VII. Faites les recherches nécessaires et donnez une explication au phénomène évoqué dans la BD. Respectez les caractéristiques du texte explicatif.

Avant de commencer planifiez votre explication :

➔ Décidez de ;

- L'introduction – phase de questionnement (présentez le sujet et la raison pour donner une explication, « Pourquoi ? » « Comment ? ») :

- Le développement – phase explicative (écrivez les éléments de l'explication, la réponse à la question posée ou au problème identifiée, « Parce que... ») :

- La conclusion – phase conclusive (écrivez un résumé ou une évaluation) :

- Fiche N°6 – Jules Verne, Cinq semaines en ballon (extrait 1863)

Le docteur Fergusson s'était préoccupé depuis longtemps des détails de son expédition⁵⁶. On comprend que le ballon, ce merveilleux véhicule destiné à le transporter par air, fût l'objet de sa constante sollicitude⁵⁷.

Tout d'abord, et pour ne pas donner de trop grandes dimensions à l'aérostat⁵⁸, il résolut de le gonfler avec du gaz hydrogène, qui est quatorze fois et demie plus léger que l'air. La production de ce gaz est facile, et c'est celui qui a donné les meilleurs résultats dans les expériences aérostatiques.

Le docteur, d'après des calculs très exacts, trouva que, pour les objets indispensables à son voyage et pour son appareil, il devait emporter un poids de quatre mille livres⁵⁹ ; il fallut donc rechercher quelle serait la force ascensionnelle capable d'enlever ce poids, et, par conséquent, quelle en serait la capacité. Un poids de quatre mille livres est représenté par un déplacement d'air de quarante-quatre mille huit cent quarante-sept pieds cubes (1661 m³), ce qui revient à dire que quarante-quatre mille huit cent quarante-sept pieds cubes d'air pèsent quatre mille livres environ.

En donnant au ballon cette capacité de quarante-quatre mille huit cent quarante-sept pieds cubes et en le remplissant, au lieu d'air, de gaz hydrogène, qui, quatorze fois et demie plus léger, ne pèse que deux cent soixante seize livres, il reste une rupture d'équilibre, soit une différence de trois mille sept cent vingt-quatre livres. C'est cette différence entre le poids du gaz contenu dans le ballon et le poids de l'air environnant qui constitue la force ascensionnelle⁶⁰ de l'aérostat.

Toutefois, si l'on introduisait dans le ballon les quarante quatre mille huit cent quarante pieds cubes de gaz dont nous parlons, il serait entièrement rempli ; or cela ne doit pas être, car à mesure que le ballon monte dans les couches moins denses de l'air, le gaz qu'il

⁵⁶ Action de faire partir quelqu'un, quelque chose pour une destination

⁵⁷ Souci, soin inquiet

⁵⁸ Montgolfière, qui se maintient en altitude grâce à de l'air chaud ou d'autres gaz plus légers que l'air

⁵⁹ Unité de mesure qui équivaut environ à 500 grammes

⁶⁰ Action de monter, de s'élever. Action de gravir une montagne

renferme tend à se dilater⁶¹ et ne tarderait pas à crever⁶² l'enveloppe. On ne remplit donc généralement les ballons qu'aux deux tiers.

⁶¹ Rendre plus large, plus ample, élargir

⁶² Ouvrir, faire éclater par un effort violent, déchirer

Public : Etudiants (19 – 21 ans)

Niveau : B1

Objectifs Communicatifs : Ecrire un texte explicatif

Objectifs Linguistiques : Les temps de l'indicatif (le présent, l'imparfait, passé simple), le conditionnel / Les marqueurs de but, d'explication, de cause, de conséquence, de conclusion, d'illustration, d'opposition, d'addition, d'hierarchisation, d'énumération, de comparaison / utilisation de vocabulaire spécialisé, technique et précis, phrases impersonnelles.

Durée : 45 mn + 45 mn + 45 mn

Matériel : Un extrait du roman Cinq semaines en ballon de Jules Verne

Démarche : Pré-activité, pendant activité en classe entière, post-activité production individuelle ; les productions des étudiants seront ramassées à la fin du cours et évaluées par le professeur, le prochain cours débutera avec une discussion sur les erreurs fréquemment faites.

Pré-activité :

I. Dites de quel genre de texte il s'agit.

II. Cochez les fonctions d'un texte explicatif

- expliquer
- créer une atmosphère
- caractériser un personnage
- informer
- visualiser ou imaginer ce qui est décrit
- caractériser un lieu
- faire comprendre
- enseigner et instruire
- caractériser une chose
- renseigner
- mettre en évidence les causes d'un problème et les solutions possibles
- caractériser un sentiment

- apporter du réalisme et de la crédibilité dans l'histoire

III. Cochez les principales caractéristiques qu'on retrouve dans ce genre de texte

- un lien de causalité (phénomène/conséquences, cause/conséquences, problème/causes, problème/solutions)
- des exemples
- des évènements
- des définitions
- des actions
- des termes techniques ou spécialisés
- des faits, des chiffres, des données, des statistiques, des dates
- un point de vue objectif
- des détails
- des propriétés
- des précisions

Pendant activité :

IV. Lisez le texte et répondez aux questions suivantes.

1. Quel est le nom de l'invention du docteur Ferguson ?

2. Pourquoi le docteur utilise-il plutôt du gaz hydrogène pour gonfler le ballon ?

3. A quoi correspond ce nombre 276 ?

4. Comment peut-on expliquer la force ascensionnelle du ballon ?

5. Pourquoi les ballons ne se remplissent pas entièrement ?

V. Complétez le tableau

Marqueurs de temps	de	Marqueurs d'opposition	Marqueurs d'addition	Marqueurs de conséquence

VI. Délimitez chaque étape de la séquence explicative. Ecrivez les numéros des lignes qui y correspondent.

- L'introduction ; entre la ligne ___ et ___.

- Le problème identifié :

- Le développement ; entre la ligne ___ et ___.

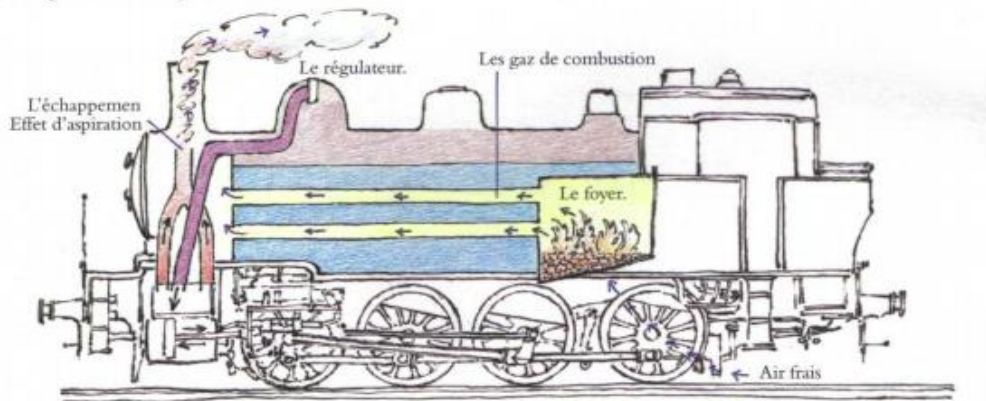
- La réponse au problème identifiée :

- La conclusion ; entre la ligne ___ et ___.

- La fin de l'explication : -

Post-activité :

Coupe schématique de la locomotive



VI. Faites les recherches nécessaires pour expliquer le mécanisme de fonctionnement des locomotives à vapeur. Respectez les caractéristiques du texte explicatif.

Avant de commencer planifiez votre explication :

➔ Décidez de ;

- L'introduction – phase de questionnement (présentez le sujet et la raison pour donner une explication, « Pourquoi ? » « Comment ? ») :

- Le développement – phase explicative (écrivez les éléments de l'explication, la réponse à la question posée ou au problème identifiée, « Parce que... ») :

- La conclusion – phase conclusive (écrivez un résumé ou une évaluation) :

- Fiche N°7

Un drame vrai – Guy de Maupassant

Dans une propriété de campagne, mi-ferme et mi-château, vivait une famille possédant une fille courtisée⁶³ par deux jeunes gens, les deux frères.

Ils appartenaient à une ancienne et bonne maison, et vivaient ensemble en une propriété voisine.

L'aîné fut préféré. Et le cadet, dont un amour tumultueux⁶⁴ bouleversait le cœur, devint sombre, rêveur, errant⁶⁵. Il sortait des jours entiers ou bien s'enfermait en sa chambre, et lisait ou méditait.

Plus heure du mariage avançait, plus il devenait ombrageux⁶⁶.

Une semaine environ avant la date fixée, le fiancé, qui revenait un soir de sa visite quotidienne à la jeune fille, reçut un coup de fusil à bout portant, au coin d'un bois. Des paysans, qui le trouvèrent au jour levant, rapportèrent le corps à son logis. Son frère s'abîma⁶⁷ dans un désespoir fougueux⁶⁸ qui dura deux ans. On crut même qu'il se ferait prêtre ou qu'il se tuerait.

Au bout de ces deux années de désespoir, il épousa la fiancée de son frère.

Cependant on n'avait pas trouvé le meurtrier. Aucune trace certaine n'existait ; et le seul objet révélateur était un morceau de papier presque brûlé, noir de poudre, ayant servi de bourre⁶⁹ au fusil de l'assassin. Sur ce lambeau de papier, quelques vers étaient imprimés, la fin d'une chanson, sans doute, mais on ne put découvrir le livre dont cette feuille était arrachée.

On soupçonna du meurtre un braconnier⁷⁰ mal noté. Il fut poursuivi, emprisonné, interrogé, harcelé ; mais il n'avoua pas, et on l'acquitta, faute de preuves.

Telle est l'exposition de ce drame. On croirait lire un horrible roman d'aventures. Tout y est : l'amour des deux frères, la jalousie de l'un, la mort du préféré, le crime au coin d'un bois, la justice dépiquée⁷¹, le prévenu acquitté⁷², et le fil léger resté aux mains des juges, ce bout de papier noir de poudre.

Et, maintenant, vingt ans s'écoulaient. Le cadet, marié, est heureux, riche et considéré ; il a trois filles.

⁶³ Faire la cour à quelqu'un dans l'espérance d'en obtenir quelque chose

⁶⁴ Qui est marqué par les passions, les désordres

⁶⁵ Qui ne cesse de voyager ; vagabond

⁶⁶ Qui est susceptible, défiant, inquiet

⁶⁷ Se plonger dans une pensée, un sentiment, s'y enfoncer profondément

⁶⁸ Qui est animé d'un mouvement puissant, violent, rapide

⁶⁹ Remplissage superflu

⁷⁰ Personne qui chasse ou pêche en violation des lois et règlements

⁷¹ Mettre quelqu'un sur une fausse piste ; lui faire perdre sa trace ; semer

⁷² Déclarer un accusé non coupable d'un crime

Une d'elles va se marier à son tour. Elle épouse le fils d'un ancien magistrat⁷³, un de ceux qui siégeaient autrefois lors de l'assassinat du frère aîné.

Et voilà que le mariage a lieu, un grand mariage de campagne, une noce. Les deux pères se serrent les mains, les jeunes gens sont heureux. On dîne dans la longue salle du château ; on boit, on plaisante, on rit, et, le dessert venu, quelqu'un propose de chanter des chansons, comme on faisait au temps ancien. L'idée plaît, et chacun chante.

Son tour venu, le père de la mariée cherche en sa tête de vieux couplets qu'il fredonnait⁷⁴ autrefois, et peu à peu il les retrouve.

Ils font rire, on applaudit ; il continue, entonne le dernier ; puis, lorsqu'il a fini, son voisin le magistrat lui demande : « Où diable avez-vous trouvé cette chanson-là ? J'en connais les derniers vers. Il me semble même qu'ils sont liés à quelque grave circonstance de ma vie, mais je ne sais plus au juste ; je perds un peu la mémoire. »

Et, le lendemain, les nouveaux mariés partent pour leur voyage nuptial.

Cependant, l'obsession des souvenirs indécis, cette démangeaison⁷⁵ constante de retrouver une chose qui vous échappe sans cesse, harcelait le père du jeune homme. Il fredonnait sans repos le refrain qu'avait chanté son ami, et ne retrouvait toujours pas d'où lui venaient ces vers qu'il sentait pourtant gravés depuis longtemps en sa tête, comme s'il avait eu un intérêt sérieux à ne les point oublier.

Deux ans encore se passent. Et voilà qu'un jour, en feuilletant de vieux papiers, il retrouve, copiées par lui, ces rimes qu'il a tant cherchées.

C'étaient les vers restés lisibles sur la bourre du fusil dont on s'était autrefois servi pour le meurtre. Alors il recommence tout seul l'enquête. Il interroge avec astuce, fouille dans les meubles de son ami, tant et si bien qu'il retrouve le livre dont la feuille avait été arrachée.

C'est en ce cœur de père que se passe maintenant le drame. Son fils est le gendre de celui qu'il soupçonne si violemment ; mais, si celui qu'il soupçonne est coupable, il a tué son frère pour lui voler sa fiancée ! Est-il un crime plus monstrueux ?

Le magistrat l'emporte sur le père. Le procès recommence. L'assassin véritable est, en effet, le frère. On le condamne.

⁷³ Membre de l'ordre judiciaire

⁷⁴ Chanter entre ses dents

⁷⁵ Désir pressant difficile à réprimer ; envie irrépressible

Public : Etudiants (19 – 21 ans)

Niveau : B1

Objectifs Communicatifs : Ecrire un texte narratif avec des descriptions

Objectifs Linguistiques : Les temps de l'indicatif (le présent, l'imparfait, passé composé, le passé simple) / Les marqueurs de temps, d'espace et de lieu / utilisation des verbes d'actions / utilisation d'adjectifs

Durée : 45 mn + 45 mn + 45 mn

Matériel : Un conte de Guy de Maupassant : « Un drame vrai »

Démarche : Pré-activité, pendant activité en classe entière, post-activité production individuelle ; les productions des étudiants seront ramassées à la fin du cours et évaluées par le professeur, le prochain cours débutera avec une discussion sur les erreurs fréquemment faites.

Pré-activité :

I. Répondez aux questions suivantes.

1. De quel genre de texte s'agit-il ?

2. A quelle personne s'exprime l'auteur ?

II. Cochez les fonctions d'un texte narratif et descriptif

- expliquer
- créer une atmosphère
- caractériser un personnage
- informer
- visualiser ou imaginer ce qui est décrit
- caractériser un lieu
- raconter des évènements
- enseigner et instruire
- caractériser une chose
- renseigner
- mettre en évidence les causes d'un problème et les solutions possibles
- caractériser un sentiment

- raconter une histoire

III. Cochez les principales caractéristiques qu'on retrouve dans ce genre de texte

- des personnages
- des aspects
- des exemples
- des évènements
- des définitions
- des actions
- des péripéties situées dans un lieu
- des répétitions
- des péripéties situées dans un temps
- un sujet / un thème
- des propriétés
- des précisions
- la présence de repères chronologiques
- des pronoms

Pendant activité :

III. Lisez le texte et répondez aux questions suivantes.

1. Qui raconte l'histoire ?

2. Quels sont les pronoms qu'utilise l'auteur ?

3. Quels temps utilise l'auteur ?

4. Dites quel est le point de vue du narrateur et justifiez votre réponse.

- interne
- externe
- omniprésent

5. Quel est le type de texte dominant et le type de texte secondaire ?

6. Comment est-ce que débute l'histoire ?

7. Avec qui devait se marier la jeune femme ? Avec qui s'est-elle mariée ?

8. Qu'arrive-t-il à l'aîné ?

9. Comment est décrit le cadet tout au long du texte ?

10. Avec qui se marie la fille du cadet ?

11. Comment est-ce que le coupable a été retrouvé ?

IV. Complétez le tableau

Marqueurs de temps	Marqueurs d'espace / de lieu	Verbes d'action	Adjectifs

V. Délimitez chaque étape du schéma narratif. Ecrivez les numéros des lignes qui y correspondent et notez les indicateurs.

- La situation initiale ; entre la ligne ____ et ____ . Indicateur ;

- L'élément déclencheur ; entre la ligne ____ et ____ . Indicateur ;

- Le nœud / le développement ; entre la ligne ____ et ____ . Indicateur ;

- Le dénouement ; entre la ligne ____ et ____ . Indicateur ;

- La situation finale ; entre la ligne ____ et ____ . Indicateur ;

Post-activité :

VI. Racontez à votre tour un fait divers réel ou imaginaire, narrez l'histoire en décrivant les personnes impliquées et l'endroit de l'événement. Respectez les caractéristiques du texte narratif.

Avant de commencer planifiez votre histoire :

➔ Décidez de ;

- La situation initiale (Qui ? Où ? Quand ?) :

- L'élément déclencheur (un problème, une action qui déséquilibre la situation et les personnages, la réaction des personnages face au problème) :

- Le nœud / le développement (le déroulement, les péripéties, la réaction des personnages face au problèmes) :

- Le dénouement (la fin de l'action, le résultat et les conséquences des actions des personnages) :

- La situation finale (conclusion de l'histoire, l'équilibre est rétabli) :

- Fiche N°8 – Jules Verne, l'île mystérieuse (extrait 1875)

Personne n'a sans doute oublié le terrible coup de vent de nord-est qui se déchaîna⁷⁶ au milieu de l'équinoxe⁷⁷ de cette année, et pendant lequel le baromètre⁷⁸ tomba à sept cent dix millimètres. Ce fut un ouragan, sans intermittence⁷⁹, qui dura du 18 au 26 mars. Les ravages⁸⁰ qu'il produisit furent immenses en Amérique, en Europe, en Asie, sur une zone large de dix-huit cents milles, qui se dessinait obliquement à l'équateur, depuis le trente-cinquième parallèle nord jusqu'au quarantième parallèle sud ! Villes renversées, forêts déracinées, rivages dévastés par des montagnes d'eau qui se précipitaient comme des mascarets⁸¹, navires jetés à la côte, que les relevés du Bureau-Veritas chiffrèrent par centaines, territoires entiers nivelés⁸² par des trombes⁸³ qui broyaient tout sur leur passage, plusieurs milliers de personnes écrasées sur terre ou englouties en mer : tels furent les témoignages de sa fureur, qui furent laissés après lui par ce formidable ouragan. Il dépassait en désastres ceux qui ravagèrent si épouvantablement la Havane et la Guadeloupe, l'un le 25 octobre 1810, l'autre le 26 juillet 1825.

Or, au moment même où tant de catastrophes s'accomplissaient sur terre et sur mer, un drame, non moins saisissant, se jouait dans les airs bouleversés.

En effet, un ballon, porté comme une boule au sommet d'une trombe, et pris dans le mouvement giratoire⁸⁴ de la colonne d'air, parcourait l'espace avec une vitesse de quatre-vingt-dix milles⁸⁵ à l'heure, en tournant sur lui-même, comme s'il eût été saisi par quelque maelström⁸⁶ aérien.

⁷⁶ Déclencher quelque chose, l'amener à se manifester avec violence ; soulever

⁷⁷ Chacun des deux moments de l'année où le Soleil passant par l'équateur céleste. La durée du jour comprenant ce moment est presque égale à la durée de la nuit

⁷⁸ Instrument qui mesure la pression de l'atmosphère

⁷⁹ Qui est discontinu et reprend par intervalles

⁸⁰ Dommages que causent les tempêtes, les orages, les pluies, les vents, etc.

⁸¹ Vague qui monte le cours d'un fleuve à son embouchure

⁸² Rendre un plan uni et horizontale

⁸³ Tornades, cyclones

⁸⁴ Qui fait tourner ; autour duquel se fait une rotation

⁸⁵ Soit 46 mètres par secondes ou 166 kilomètres à l'heure (près de 42 lieues de quatre kilomètres).

⁸⁶ Courant tourbillonnant

Au-dessous de l'appendice⁸⁷ inférieur de ce ballon oscillait⁸⁸ une nacelle⁸⁹, qui contenait cinq passagers, à peine visibles au milieu de ces épaisses vapeurs, mêlées d'eau pulvérisée, qui traînaient jusqu'à la surface de l'Océan.

D'où venait cet aérostat, véritable jouet de l'effroyable tempête ? De quel point du monde s'était-il élancé ? Il n'avait évidemment pas pu partir pendant l'ouragan. Or, l'ouragan durait depuis cinq jours déjà, et ses premiers symptômes s'étaient manifestés le 18. On eût donc été fondé à croire que ce ballon venait de très loin, car il n'avait pas dû franchir moins de deux mille milles par vingt-quatre heures ?

⁸⁷ Partie qui complète un ensemble et en forme le prolongement

⁸⁸ Bouger selon un mouvement alternatif et régulier

⁸⁹ Panier, suspendu au dessous d'un aérostat, où prennent place les aéronautes

Public : Etudiants (19 – 21 ans)

Niveau : B1

Objectifs Communicatifs : Ecrire un texte explicatif avec des descriptions

Objectifs Linguistiques : Les temps de l'indicatif (le présent, l'imparfait, passé simple), le conditionnel / Les marqueurs de but, d'explication, de cause, de conséquence, de conclusion, d'illustration, d'opposition, d'addition, d'hierarchisation, d'énumération, de comparaison / utilisation de vocabulaire spécialisé, technique et précis, phrases impersonnelles / utilisation d'adjectifs

Durée : 45 mn + 45 mn + 45 mn

Matériel : Un extrait du roman l'île mystérieuse de Jules Verne

Démarche : Pré-activité, pendant activité en classe entière, post-activité production individuelle ; les productions des étudiants seront ramassées à la fin du cours et évaluées par le professeur, le prochain cours débutera avec une discussion sur les erreurs fréquemment faites.

Pré-activité :

I. Dites de quel genre de texte il s'agit.

II. Cochez les fonctions d'un texte explicatif et descriptif

- expliquer
- créer une atmosphère
- caractériser un personnage
- informer
- visualiser ou imaginer ce qui est décrit
- caractériser un lieu
- faire comprendre
- enseigner et instruire
- raconter des évènements
- caractériser une chose
- renseigner

- mettre en évidence les causes d'un problème et les solutions possibles
- raconter une histoire
- caractériser un sentiment
- apporter du réalisme et de la crédibilité dans l'histoire

III. Cochez les principales caractéristiques qu'on retrouve dans ce genre de texte

- un lien de causalité (phénomène/conséquences, cause/conséquences, problème/causes, problème/solutions)
- des exemples
- un sujet / un thème
- des définitions
- des aspects
- des événements
- des termes techniques ou spécialisés
- des faits, des chiffres, des données, des statistiques, des dates
- un point de vue objectif
- des péripéties situés dans le temps
- des comparaisons
- des détails
- des propriétés
- des péripéties dans situés dans un lieu
- des précisions

Pendant activité :

IV. Lisez le texte et répondez aux questions suivantes.

1. Quel est le phénomène traité dans le texte ?

2. Sur quel largeur ce phénomène a-t-il eu lieu ?

3. A quoi est comparé le ballon ?

4. Combien de personnes sont à bord du ballon ?

5. Quelles ont été les conséquences de ce phénomène sur les villes ?

V. Complétez le tableau

Marqueurs de temps	Marqueurs d'opposition	Marqueurs d'addition	Marqueurs d'explication	Adjectifs

VI. Délimitez chaque étape de la séquence explicative. Ecrivez les numéros des lignes qui y correspondent.

- L'introduction ; entre la ligne ___ et ___.

- Le problème identifié :

- Le développement ; entre la ligne ___ et ___.

- La réponse au problème identifiée :

- La conclusion ; entre la ligne ___ et ___.

- La fin de l'explication : -

Post-activité :

VII. Faites les recherches nécessaires sur la ville de Pompéi le volcan de Vésuve, expliquez le phénomène d'explosion du volcan et décrivez les dégâts causés au peuples et à la ville. Respectez les caractéristiques du texte explicatif.

Avant de commencer planifiez votre explication :

➔ Décidez de ;

- L'introduction – phase de questionnement (présentez le sujet et la raison pour donner une explication, « Pourquoi ? » « Comment ? ») :

- Le développement – phase explicative (écrivez les éléments de l'explication, la réponse à la question posée ou au problème identifiée, « Parce que... ») :

- La conclusion – phase conclusive (écrivez un résumé ou une évaluation) :

ANNEXE-8. Tableaux des marqueurs de relation et des connecteurs de temps

Marqueurs	Relations exprimées	Rôles
<i>Et, de plus, en outre, également, aussi, de même, puis, etc.</i>	Addition	Permettent d'ajouter un nouvel élément ou d'en coordonner deux ou plusieurs.
<i>D'abord, ensuite, enfin, en premier lieu, premièrement, deuxièmement, d'une part, d'autre part, etc.</i>	Ordre	Permettent d'énumérer des éléments d'importance égale sur le plan sémantique.
<i>Mais, cependant, en revanche, en contrepartie, par contre, toutefois, néanmoins, pourtant, or, par ailleurs, bien que, malgré que, etc.</i>	Opposition	Introduisent une idée contraire à la précédente.
	Concession	Permettent de formuler une réserve, de nuancer une idée émise, d'admettre un autre point de vue, etc.
	Restriction	Introduisent une idée qui restreint ou atténue l'idée précédente.
<i>En effet, c'est que, c'est-à-dire, en fait, car, grâce à, étant donné que, puisque, comme, parce que, etc.</i>	Explication	Permettent de développer ou de préciser la pensée.
	Cause	Annoncent une cause ou une preuve.
<i>Notamment, par exemple, ainsi, etc.</i>	Illustration	Permettent d'illustrer, de concrétiser la pensée.
<i>Donc, en conséquence, c'est pourquoi, ainsi, alors, tellement... que, si bien... que, en définitive, enfin, etc.</i>	Conséquence	Indiquent l'aboutissement d'une idée ou d'une suite d'idées.
	Conclusion	Marquent la fin d'une démonstration ou d'une suite d'idées.

<i>Bref, en somme, donc, etc.</i>	Synthèse	Annoncent la synthèse d'un raisonnement ou d'une démonstration.
<i>D'abord, après, avant, ensuite, pendant ce temps, plus tard, dès que, comme, etc.</i>	Temps	Permettent de signaler la simultanéité, l'antériorité ou la postériorité entre les faits ou les situations.
<i>Pour, dans ce but, à cette fin, à cet effet, afin de, de crainte que, dans l'intention de, etc.</i>	But	Marquent une intention, un dessein, un objectif.
<i>Au lieu de, ou...ou, soit...soit, tantôt...tantôt, etc.</i>	Alternative	Permettent de soulever deux possibilités, un dilemme.
<i>Si, à condition de, sinon, pourvu que, etc.</i>	Condition	Indiquent qu'il existe une condition pour que l'événement ou l'action se concrétise.

Les connecteurs de temps

Ils établissent la chronologie et organisent le discours narratif.

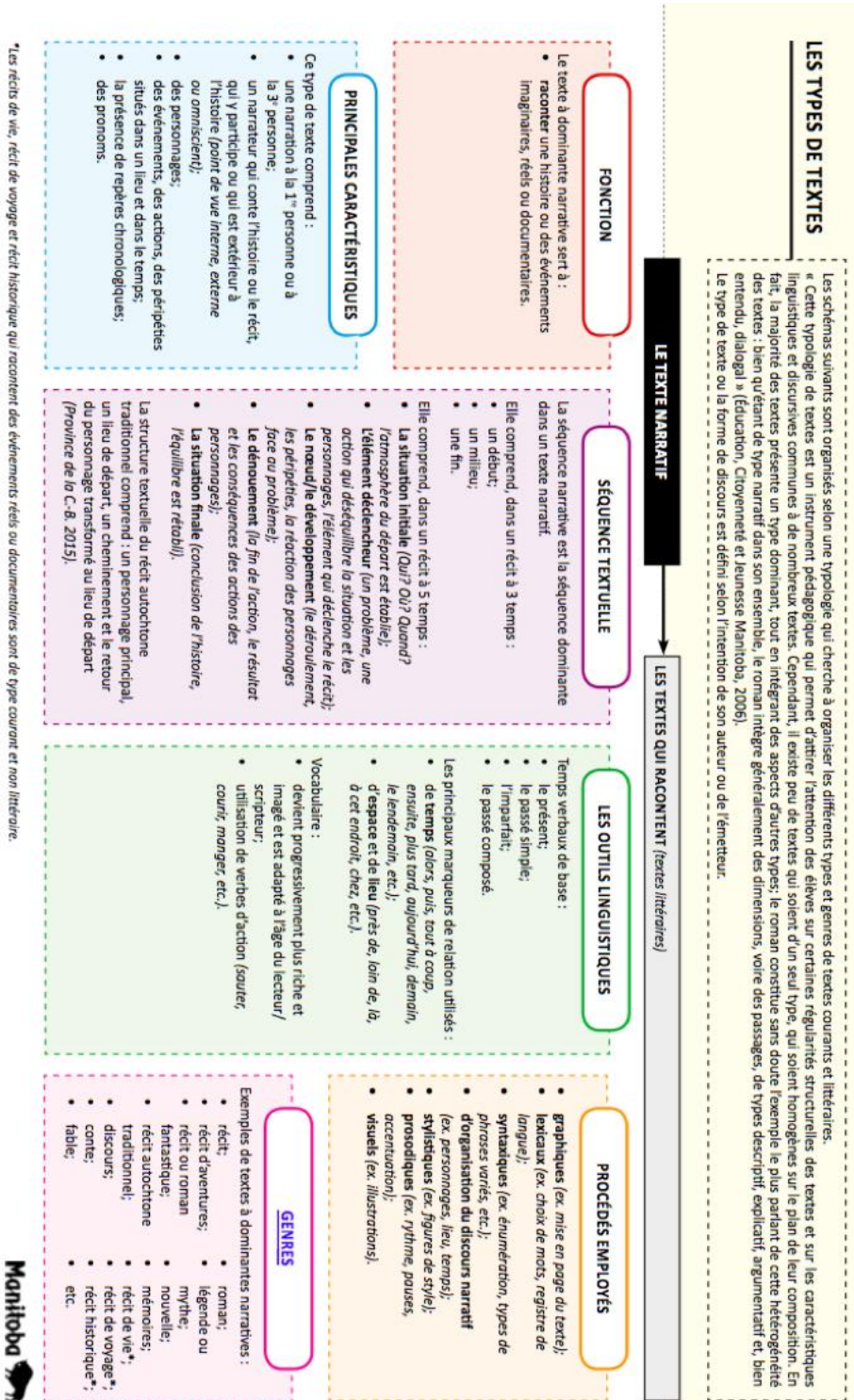
Je veux exprimer...

J'utilise les mots-outils suivants :

une action antérieure	Avant, auparavant, plus tôt, avant-hier, hier, auparavant, précédemment, jusque-là, jusqu'alors, déjà, depuis longtemps La semaine ou l'année dernière, le mois dernier, la veille, l'avant-veille la semaine précédente... A partir de ce moment...
des actions simultanées, qui se produisent au même temps...	En même temps, au même moment, pendant ce temps...
une action postérieure	Après, deux jours après, demain, après-demain, dorénavant, depuis lors, peu après, longtemps après, plus tard, la semaine prochaine, l'année prochaine, le mois prochain, le lendemain, le surlendemain...
La fréquence des actions	Souvent, jamais, toujours, de temps en temps, de temps à autre, parfois, quelquefois, encore,

	tantôt...tantôt...
la soudaineté d'une action	Soudain, tout à coup, alors, bientôt, aussitôt...
des actions successives	D'abord, ensuite puis, enfin- avant/après- alors, puis – hier, aujourd'hui, demain-la veille, le lendemain- aussitôt...
une date	Le 28 septembre 2006...
une durée	Pendant , longtemps, pendant longtemps...

ANNEXE-9. Les schémas des types de textes



LES TYPES DE TEXTES

Les schémas suivants sont organisés selon une typologie qui cherche à organiser les différents types et genres de textes courants et littéraires.

« Cette typologie de textes est un instrument pédagogique qui permet d'attirer l'attention des élèves sur certaines régularités structurelles des textes et sur les caractéristiques linguistiques et discursives communes à de nombreux textes. Cependant, il existe peu de textes qui soient d'un seul type, qui soient homogènes sur le plan de leur composition. En fait, la majorité des textes présente un type dominant, tout en intégrant des aspects d'autres types; le roman constitue sans doute l'exemple le plus parlant de cette hétérogénéité des textes : bien qu'étant de type narratif dans son ensemble, le roman intègre généralement des dimensions, voire des passages, de types descriptif, explicatif, argumentatif et, bien entendu, dialogal » (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006).

Le type de texte ou la forme de discours est défini selon l'intention de son auteur ou de l'émetteur.

LE TEXTE NARRATIF

LES TEXTES QUI RACONTENT (textes littéraires)

FONCTION

- Le texte à dominante narrative sert à :
- raconter une histoire ou des événements imaginaires, réels ou documentaires.

SÉQUENCE TEXTUELLE

La séquence narrative est la séquence dominante dans un texte narratif.

Elle comprend, dans un récit à 3 temps :

- un début;
- un milieu;
- une fin.

Elle comprend, dans un récit à 5 temps :

- La situation initiale (Qui? Qu? Quand? l'atmosphère du départ est établie);
- L'élément déclencheur (un problème, une action qui déséquilibre la situation et les personnages, l'élément qui déclenche le récit);
- Le nœud/le développement (le déroulement, les péripéties, la réaction des personnages face au problème);
- Le dénouement (la fin de l'action, le résultat et les conséquences des actions des personnages);
- La situation finale (conclusion de l'histoire, l'équilibre est rétabli).

La structure textuelle du récit autochtone traditionnel comprend : un personnage principal, un lieu de départ, un cheminement et le retour du personnage transformé au lieu de départ (Province de la C.-B. 2015).

LES OUTILS LINGUISTIQUES

Temps verbaux de base :

- le présent;
- le passé simple;
- l'imparfait;
- le passé composé.

Les principaux marqueurs de relation utilisés :

- de temps (alors, puis, tout à coup, ensuite, plus tard, aujourd'hui, demain, le lendemain, etc.);
- d'espace et de lieu (près de, loin de, là, à cet endroit, chez, etc.).

Vocabulaire :

- devient progressivement plus riche et image et est adapté à l'âge du lecteur / scripteur;
- utilisation de verbes d'action (sauter, courir, manger, etc.).

PROCÉDÉS EMPLOYÉS

- graphiques (ex. mise en page du texte);
- lexicaux (ex. choix de mots, registre de langue);
- syntactiques (ex. énumération, types de phrases variés, etc.);
- organisation du discours narratif (ex. personnages, lieu, temps);
- stylistiques (ex. figures de style);
- prosodiques (ex. rythme, pauses, accentuation);
- visuels (ex. illustrations).

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES

Ce type de texte comprend :

- une narration à la 1^{re} personne ou à la 3^e personne;
- un narrateur qui conte l'histoire ou le récit, qui y participe ou qui est extérieur à l'histoire (point de vue interne, externe ou omniscient);
- des personnages;
- des événements, des actions, des péripéties situés dans un lieu et dans le temps;
- la présence de repères chronologiques;
- des pronoms.

GENRES

Exemples de textes à dominantes narratives :

- récit;
- roman;
- récit d'aventures;
- récit ou roman fantastique;
- récit autochtone traditionnel;
- discours;
- conte;
- fablie;
- légende ou mythe;
- nouvelle;
- mémoires;
- récit de vie*;
- récit de voyage*;
- récit historique*;
- etc.

*Les récits de vie, récit de voyage et récit historique qui racontent des événements réels ou documentaires sont de type courant et non littéraire.

LES TYPES DE TEXTES

LE TEXTE DESCRIPTIF

LES TEXTES QUI DÉCRIVENT DES ÊTRES, DES CHOSSES ET DES LIEUX

FONCTION

- Le texte à dominante descriptive sert à :
- donner les caractéristiques d'un être, d'une chose, d'un lieu, d'un personnage, d'un sentiment;
 - permettre au lecteur ou à l'interlocuteur de visualiser ou d'imaginer ce qui est décrit;
 - créer une atmosphère (dans un texte de types combinés);

SÉQUENCE TEXTUELLE

- La séquence descriptive – séquence dominante dans un texte descriptif – contient :
- une **introduction** (présente brièvement le sujet);
 - un **développement** (contient les aspects, c.-à-d., les idées principales et les idées secondaires);
 - une **conclusion** (donne une synthèse des aspects et une ouverture qui a pour but de susciter la réflexion du lecteur ou de l'auditoire).

LES OUTILS LINGUISTIQUES

- Temps verbaux de base :
- le présent;
 - l'imparfait.
- Les principaux marqueurs de relation utilisés :
- d'espace et de lieu (*ici, à côté, près de, ailleurs, haut/bas, devant/d'arrière, etc.*);
 - de temps (*premierement, ensuite, etc.*);
- Syntaxe et vocabulaire :
- vocabulaire relié aux cinq sens;
 - présence d'adjectifs;
 - verbes attributifs (*être, sembler, paraître, etc.*);
 - verbes de perception (*voir, entendre, ressentir, etc.*);
 - compléments du nom;
 - subordonnées relatives (*... qui, ... que*);
 - compléments du nom (*ex. Le loup, une bête solitaire, ...*);
 - appositions (*ex. Le lion, ce majestueux grand félin, ...*).

PROCÉDÉS EMPLOYÉS

- **graphiques** (*ex. typographie pour mettre en valeur un mot, une idée, la disposition physique du texte*);
- **lexicaux** (*ex. vocabulaire concret ou spécialisé; énumération*);
- **syntactiques** (*ex. compléments, adjectifs, gradation*);
- **stylistiques** (*ex. comparaison, gradation, périphrase*);
- **prosodiques** (*ex. pauses, accentuation*);
- **visuels** (*ex. photos, schémas*).

GENRES

- Exemples de textes à dominante descriptive :
- **portait**; • **coupe**
 - **guide**; • **transversale**;
 - **touristique**; • **diagramme**;
 - **publicité**; • **séquentiel**;
 - **petite annonce**; • **description**;
 - **fiche technique**; • **littéraire**;
 - **dépliant**; • **intégrée dans un autre type de**
 - **fiche d'info ou de directives**; • **texte**);
 - **documentaire**; • **description à l'intérieur d'un**
 - **guide touristique ou de voyage**; • **roman**;
 - **ouvrage**; • **etc.**
 - **scientifique**;
 - **itinéraire**;
 - **notes de cours**;

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES

- Ce type de texte comprend :
- un **sujet** ou un **thème** (*l'élément principal à caractériser*);
 - des **aspects** (*les idées principales en catégories, en parties ou en subdivisions*);
 - des **sous-aspects** (*détails, propriétés, qualités, précisions liés à chaque aspect traité*).

LES TYPES DE TEXTES

LE TEXTE EXPLICATIF

Les textes qui expliquent des idées, un concept, des phénomènes, des événements ou la manière de fonctionner d'un objet

FONCTION

Le texte à dominante explicative sert à :

- expliquer;
- informer;
- faire comprendre;
- enseigner;
- mettre en évidence les causes d'un problème et les solutions possibles;
- apporter un certain réalisme, un aspect vraisemblable ou de crédibilité dans une histoire ou un récit.

SÉQUENCE TEXTUELLE

La séquence explicative – séquence dominante dans un texte explicatif – contient :

- une **phase de questionnement** – **Introduction** (présente le sujet et la raison pour donner une explication, « Pourquoi? » « Comment? »);
- une **phase explicative – développement** (contient les éléments de l'explication, la réponse à la question posée ou au problème identifié, « Parce que... »);
- une **phase conclusive – conclusion** (consiste en un résumé ou une évaluation).

LES OUTILS LINGUISTIQUES

Temps verbaux de base :

- le présent;
- le passé composé.

Les principaux marqueurs de relation utilisés :

- de but (ex. *pour, afin de, pour que*)
 - d'explication ou de cause (ex. *puisque, parce que, car, en effet*);
 - de conséquence ou de conclusion (ex. *donc, ainsi, alors, c'est pourquoi*);
 - d'illustration (ex. *par exemple, notamment*);
 - de temps (d'abord, ensuite, après);
 - d'opposition (ex. *mais, toutefois, bien que, par contre*);
 - d'addition, d'hierarchisation ou d'énumération (ex. *de plus, ni, enfin, et, ensuite, cependant, etc.*);
 - de comparaison (ex. *comme, moins que, plus que, etc.*).
- Syntaxe et vocabulaire :
- vocabulaire spécialisé, technique et précis;
 - utilisation de périphrases;
 - présence de phrases impersonnelles (ex. « Il semble que... »).

PROCÉDÉS EMPLOYÉS

- graphiques (ex. caractère gras pour mettre en évidence une définition, un titre);
- lexicaux (ex. vocabulaire spécialisé ou technique);
- syntactiques (ex. phrase impersonnelle);
- stylistiques (ex. comparaison, gradation, périphrases);
- prosodiques (ex. pauses, accentuation à l'oral);
- visuels (ex. photos, schémas, graphiques).

GENRES

Exemples de textes de type explicatif :

- reportage;
- compte rendu;
- manuel scolaire;
- encyclopédie;
- article scientifique;
- page Web;
- etc.

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES

Ce type de texte peut comprendre :

- un lien de causalité (ex. *phénomène/conséquences, cause/conséquences, problème/causes, problème/solutions*);
- des exemples;
- des comparaisons pour souligner les ressemblances et les différences;
- des faits, des chiffres, des données, des statistiques ou des dates;
- des termes techniques ou spécialisés;
- des définitions (*accentuées en caractère gras, en italique, etc.*);
- des photos, des illustrations et des schémas;
- un énonciateur neutre offrant un point de vue objectif;
- des paragraphes, des titres et des sous-titres;
- une réponse à une question ou à un problème posé de façon explicite ou implicite.