



Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem
Faculté des Langues Etrangères
Département de la langue française

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat
Français LMD

Spécialité : Langue française
Option : Didactique de la littérature

Thème :

Le métalangage dans l'enseignement des textes littéraires
francophones en Algérie.

Cas du département de français de l'université de Mostaganem

Présentée et soutenue publiquement par : **M^{me}BENIOUB Ghozlane**

Devant le jury composé de :

1. Attalah Mokhtar	Professeur	Université de Mostaganem	Président
2. Bellatreche Houari	Maitre de conférences	Université de Mostaganem	Rapporteur
3. Kridech Abdelhamid	Maitre de conférences	Université de Mostaganem	Examineur
4. Benbachir Naziha	Professeure	Université de Mostaganem	Examinatrice
5. Guidoum Mohamed	Professeur	Université de Tiaret	Examineur
6. Kharroubi Siham	Maitre de conférences	Université de Tiaret	Examinatrice

Remerciements

- Je tiens à remercier mon directeur de recherche *Dr.BELLATRECHE Houari* pour m'avoir accompagnée, soutenue, conseillée et orientée tout au long de cette thèse de recherche.
- Mon respect et ma gratitude s'adressent, tout particulièrement, au *Professeur Attalah Mokhtar*, le responsable de l'école doctorale pour sa disponibilité, ses précieux conseils et ses recommandations judicieuses.
- J'exprime également ma reconnaissance à tous les enseignants du département de français de l'université de Mostaganem pour leurs encouragements et leur soutien tout au long de ce projet de recherche.
- Aux membres du jury de soutenance, je tiens à exprimer mes vifs remerciements de m'avoir fait l'honneur de lire cette thèse et de l'examiner.

Dédicaces

Je dédie ce travail :

A mes parents, ma source d'inspiration et de courage

A mon mari et mon petit bébé Rahmanou

A mes chers frères

A mes amies et collègues

A tous ceux qui m'aiment

Introduction générale

Depuis toujours, le sujet de l'importance de l'intégration de la littérature dans l'enseignement du FLE a représenté un véritable intérêt pour les acteurs didactiques en faisant couler beaucoup d'encre. En effet, de grands débats ont été menés en raison de la dualité langue vs littérature.

Dans les programmes de français proposés pour les étudiants de la Licence nouveau régime [L.M.D] ¹, la littérature est enseignée sous forme des cours magistraux à caractère purement informatif, destinés à donner un condensé théorique permettant de comprendre les œuvres littéraires, d'une part et de replacer les écoles littéraires et les auteurs français dans leur évolution contextuelle, historique et civilisationnelle, d'autre part. L'objectif de ces cours est d'aider les apprenants à développer les compétences requises pour entrer dans la vie professionnelle en tant qu'enseignants de français qualifiés.

En réalité, les formules pédagogiques traditionnelles de l'enseignement de la littérature axées sur l'enseignant, comme l'enseignement des lettres², sont celles qui sont le plus souvent mises en œuvre dans ces cours. C'est ce qui a été corroboré par les témoignages de certains enseignants de l'université de Mostaganem [voir annexe 3] recueillis dans le cadre d'un questionnaire visant à décrire les stratégies d'enseignement utilisées par les enseignants de littérature. La prédominance des approches basées sur l'enseignant est également confirmée par les discussions informelles que nous avons eues avec certains praticiens de la matière. Il faut toutefois se garder de généraliser ce constat sur toutes les universités algériennes car il existe des enseignants qui procèdent différemment dans leur pratique pédagogique.

Dans ces approches traditionnelles, les étudiants lisent des textes remis par l'enseignant, pour procéder ensuite à une analyse collective dans une séance postérieure. Cette pratique met l'enseignant au cœur du processus pédagogique à travers la correction des travaux en donnant des résolutions aux problèmes par le biais des commentaires correctifs

1« La réforme LMD (pour «Licence-Master-Doctorat») désigne un ensemble de mesures modifiant le système d'enseignement supérieur pour l'adapter aux standards internationaux. Elle met en place principalement une architecture basée sur trois grades : licence, master et doctorat; une organisation des enseignements en semestres et unités d'enseignement; la mise en œuvre des crédits et par la délivrance d'une annexe descriptive au diplôme. Les textes fondateurs de cette réforme sont parus en 2002, mais celle-ci s'est étalée sur plusieurs années, et en 2011 certaines formations sont encore en train d'être modifiées. » Tout sur le Système LMD, Publié le ²¹ Août 2012, Consulté le 09 Février 2020. <https://www.sencampus.com/le-systeme-lmd/>

²L'enseignement de la littérature était conçu comme une des composantes de la discipline « français » et la question de la littérature ramenée aux questions de lecture, voire d'écriture, sans constituer un champ autonome dans les recherches didactiques.

qui servent à former l'ensemble des connaissances assimilées par l'apprenant. Dans ce cas de figure, ce dernier reste passif et ses opportunités d'apprendre de façon autonome sont limitées.

L'objectif de notre thèse est l'étude de la place et des méthodes de l'enseignement du texte littéraire francophone en 3^{ème} année Licence Nouveau régime [L.M.D]. Nous visons, principalement, la discussion des raisons d'intégration de la littérature en contexte du FLE ainsi que le développement des méthodes novatrices les plus adoptées pour travailler le texte littéraire en classe de FLE afin de permettre aux futurs licenciés de la langue française d'assimiler efficacement les composants analytiques d'un texte littéraire afin de les utiliser adéquatement dans l'exercice de leur profession.

Les méthodes et les supports pédagogiques que nous exposons dans le cadre de cette thèse sont élaborés dans le but d'aider les apprenants à développer leur capacité de lire et d'analyser afin de pouvoir comprendre correctement un support littéraire.

De ce fait, nous nous basons sur les problèmes lexicaux et sémantiques rencontrés dans un texte littéraire. A ce sens, nous proposons des méthodes systématiques d'apprentissage permettant à l'apprenant de résoudre ces problèmes de façon autonome.

Nous soulignons que nos réflexions et analyses sont fondées sur d'amples lectures sur ce sujet ainsi que des observations que nous avons faites dans le cadre de l'enseignement du FLE au sein du département de français de l'université de MOSTAGANEM, durant nos quatre années de préparation de la présente thèse.

Notre thème portant sur L'enseignement du texte littéraire et son rapport avec le métalangage en classe de FLE en Algérie : cas de la 3^{ème} année Licence Nouveau Régime [L.M.D] du département de français de l'université de Mostaganem, s'inscrit dans le domaine de la Didactique de la littérature.

Partant initialement de deux constats principaux lors de nos observations de classe, nous formulons, d'une manière cohérente, la question suivante :

Quelle est la place du texte littéraire et son exploitation ainsi que sa dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE à l'université algérienne?

Afin de cerner approximativement cette problématique, nous émettons, suite à nos constats, une série d'hypothèses que nous présentons, sous formes de réponses provisoires, en

fonction des carences recensées aussi bien chez les apprenants, sur le plan de la motivation personnelle, que chez les enseignants, sur le plan méthodologique.

1. La littérature représenterait une partie intégrale dans l'enseignement / apprentissage du Français Langue Etrangère dans l'université algérienne.
2. L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE apporterait de nombreux privilèges à l'enseignement de la langue en question.
3. Le métalangage constituerait l'un des moyens efficaces pour l'appropriation du texte littéraire.

Pour ce faire nous adoptons le plan de travail suivant :

Une première partie dite théorique comportant deux chapitres titrés successivement :

A. Place de la littérature et sa dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE ;

B. Exploitation du texte littéraire en classe de FLE et Métalangage.

Puis une deuxième partie empirique où nous traiterons de :

A. Le texte littéraire dans les Institutions officielles et les représentations des enseignants ;

B. Propositions didactiques dans le cadre de l'approche interculturelle.

Lors du chapitre 1 de la première partie, notre constat se focalisera sur la littérature en tant que moyen et objet d'apprentissage de la langue, ce qui nous permettra d'aboutir à une explicitation de la notion de Didactique de littérature et de son importance dans le processus d'enseignement / apprentissage du *FLE* ; ainsi que sur la compétence interculturelle qui devraient être présente en classe de FLE.

Dans le chapitre 2 notre réflexion porte sur les méthodes d'exploitation du texte littéraire, c'est-à-dire les stratégies didactiques adoptées par l'enseignant pour faciliter l'acquisition du savoir littéraire.

Quant à la seconde partie de notre thèse dite empirique, nous présentons :

Lors du chapitre 1, dans un premier temps, des grilles de synthèse relatives à la place accordée à la littérature dans les documents officiels du premier cycle universitaire [Licence classique et nouveau régime L.M.D], fournis par la tutelle, à savoir : les canevas officiels, le programme de la licence classique et L.M.D, ce qui nous amènera à établir une comparaison

entre les deux systèmes adoptés par l'enseignement supérieur en Algérie . Ensuite, nous analysons, dans un deuxième temps, les différentes étapes de notre enquête ainsi que le traitement des résultats du questionnaire destiné aux enseignants, chargés des classes de la 3^{ème} année Licence [L.M.D] au département de français de l'université de Mostaganem afin de nous renseigner sur leurs représentations à propos de la place de la littérature dans leur enseignement du FLE ainsi que les difficultés de compréhension et d'interprétation du texte littéraire.

Dans le chapitre 2, nous suggérons une séquence pédagogique universitaire à l'intention des enseignants de la littérature de la 3^{ème} année licence [L.M.D] ; contenant une didactisation de quelques textes littéraires relevant du XXe siècle.

Nous avons adopté ce plan de travail afin d'affirmer ou d'infirmer les hypothèses que nous avons émises à propos de l'*enseignement* de la littérature au supérieur qui se résument en l'absence d'une véritable pédagogie du texte littéraire, ainsi que le manque de supports didactiques, d'un référentiel général et des précisions et indications méthodologiques sur la pratique de cette composante, ajoutant à cela la démotivation des apprenants.

Partie théorique

Chapitre I

*Place du texte littéraire et sa
dimension interculturelle
dans l'enseignement /
apprentissage du FLE*

I. Introduction :

La littérature a vu le jour dès que l'humain a su composer et formuler ses idées. En effet, le développement civilisationnel de l'humanité a contribué à l'élargissement profond de son champ d'action. Pour cela, les productions littéraires d'un peuple repèrent nettement le degré de civilisation auquel il est parvenu en reflétant les principales caractéristiques de sa culture patrimoniale.

En effet, la littérature représente le principal instrument du langage écrit organisé sous sa forme la plus raffinée. A travers la lecture du texte littéraire caractérisé par le système du discours, les apprenants vont se retrouver face à des mots nouveaux, se répéter des structures syntaxiques peu fréquentes à l'oral, découvrir des formes morphologiques spécifiques à l'écrit. D'autre part, le récit littéraire considéré comme le meilleur ambassadeur universel, joue un rôle primordial dans la transmission des traits culturels des civilisations.

Pour cela, l'intégration de l'enseignement de l'approche littéraire et interculturelle dans les programmes d'enseignement du français langue étrangère et en considérant le texte littéraire comme un support didactique indispensable dans la situation pédagogique ; permet à l'apprenant d'acquérir la langue étrangère ainsi que sa culture. Ce qui participe fortement dans la construction de son identité.

A cet effet, et afin de rendre compte de la réalité pratique d'une pédagogie en action, nos réflexions se focalisent dans ce premier chapitre de notre cadre théorique sur l'étude de la place accordée à la littérature et sa dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE.

Nous commençons, en premier lieu, par présenter une brève définition des concepts clés en éducation, à savoir : Enseignement- Apprentissage- Triangle didactique.

En deuxième lieu, nous abordons la notion de littérature ainsi que ses différents genres, critères et théories.

En troisième lieu, nous évoquons le statut de l'approche littéraire dans l'enseignement / apprentissage du FLE, précisément dans les systèmes éducatifs algérien et français pour aboutir à une comparaison de l'importance accordée à l'enseignement du texte littéraire dans les deux systèmes éducatifs cités précédemment. En dernier lieu, nous évoquons la position de l'approche interculturelle dans le processus pédagogique du FLE.

II. Définition des concepts clés en éducation :

En effet, ces deux concepts « Enseignement » et « Apprentissage » sont des mots clés qui vont être présentés dans notre thèse d'une manière fréquente. C'est la raison pour laquelle, nous exposons, ci-dessous, leurs définitions selon les différents courants pédagogiques ainsi qu'un bref aperçu de leur évolution.

II.1 Enseignement :

Le courant transmissif définit le concept de « l'enseignement » comme étant une transmission des informations en les expliquant clairement pour que l'apprenant reçoive les renseignements de manière adéquate.¹

La perspective constructiviste, quant à elle, pense que « enseigner » signifie organiser des situations d'apprentissage favorisant la construction active des connaissances par l'apprenant². Pour les socioconstructivistes, le terme « enseigner » consiste à créer, animer et gérer des situations propices à l'apprentissage, c'est-à-dire créer des situations (rôle de didacticien) où l'élève effectue lui-même toutes les opérations intellectuelles propres à assurer la construction de ses connaissances (rôle de facilitateur), [...] pour assurer le développement des compétences transférables.³

Du point de vue des behavioristes l'« enseignement » est l'inculcation des comportements, des attitudes, des réactions [...]⁴. C'est-à-dire, il s'agit d'inciter, de concevoir et de renforcer des comportements perceptibles adéquats.

D'après ces différentes définitions, nous pouvons déduire l'évolution significative du terme « Enseignement » qui a été considéré, auparavant, seulement comme une exposition verticale du savoir dont l'enseignant est le seul détenteur. Plus tard, il a pris la mission d'inculcation des comportements observables ; puis d'organisation des situations pédagogiques où l'apprenant construit ses connaissances.

¹ Barnier, G, *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. IUFM d'Aix- Marseille, 2008. Repéré à : Kouassi Sylvestre Kouakou, *L'enseignement apprentissage de la maîtrise de l'information à l'université : proposition d'un référentiel de formation*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01689232/document> (consulté le 21-02-2020).

² Vienneau, R, *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : G. Morin, 2011. Cité par : Marjan Alipour, *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé*, Université de Montréal, 2018

³ Raymond, D, *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? un tandem en piste!* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 2006.

⁴ Ibid : 2.

II.2 Apprentissage :

Selon le courant transmissif l'« apprentissage » fait référence à la réception, au moyen d'une écoute attentive, d'informations transmises par l'enseignant.¹ Nous rappelons que pour les concepteurs de ce modèle, la transmission du savoir est au cœur du processus pédagogique et l'apprenant se contente seulement de la réception de ce savoir. Autrement dit, l'enseignant joue le rôle d'un transmetteur de connaissances, tandis que le rôle de l'apprenant se limite à l'écoute et l'observation attentives afin de pouvoir acquérir les informations d'une façon adéquate.

Les constructivistes et les socioconstructivistes, quant à eux, ils pensent que « apprendre » consiste à modifier ses connaissances antérieures en intégrant de nouvelles connaissances et en s'adaptant aux nouvelles situations². Selon Jonnaert et Vander Borght, le concept d'« apprentissage » désigne :

*« Un processus dynamique par lequel un apprenant, à travers une série d'échanges avec ses pairs et l'enseignant, met en interaction ses connaissances avec des savoirs, dans l'objectif de créer de nouvelles connaissances adaptées aux contraintes et aux ressources de la situation à laquelle il est actuellement confronté dans l'objectif d'utiliser ses nouvelles connaissances [...] ».*³

La perspective behavioriste, de son point de vue l'« apprentissage » s'effectue par la transmission des savoirs et le renforcement des comportements⁴. L'accent est mis sur le changement de comportement, qui est associé à des stimuli et aux réponses observables de l'apprenant⁵. Ultérieurement, après la naissance du néo-behaviorisme, l'incidence des interactions sociales et cognitives a été prise en compte dans le processus d'apprentissage.⁶

¹ Barnier, G, *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. IUFM d'Aix- Marseille, 2008 Repéré à : Kouassi Sylvestre Kouakou, *L'enseignement apprentissage de la maîtrise de l'information à l'université : proposition d'un référentiel de formation*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01689232/document> (consulté le 21-02-2020).

² Piaget, J, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (Vol. 370), 1er éd. 1936, 1977, Paris : Delachaux et Niestlé.

³ Jonnaert, P. & Borght, C, *Créer des conditions d'apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, 2009, p.p. 266. De Boeck, Université. Belgique.

⁴ Raynal, F. & Rieunier, A., *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2012, p.p. 36.

⁵ Skinner, B. F, *Science and Human Behavior*. New York: The MacMillan Company, 1953. Cité par Marjan Alipour, *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé*, Université de Montréal, 2018, p.p. 08

⁶ Bandura. A, *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ., 1986. Cité par Marjan Alipour, *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé*, Université de Montréal, 2018, p.p.

En effet, nous soulignons que le courant béhavioriste est orienté vers l'étude du comportement observable¹. C'est-à-dire, selon cette théorie, la tête de l'apprenant est considérée comme une boîte noire qui représente une énigme pour l'enseignant, ce qui rend le changement du comportement observable de l'apprenant l'unique moyen pour pouvoir mesurer son niveau d'apprentissage. De ce fait, l'apprenant en recevant un stimulus, il produit une réponse sous forme de comportement observable qui sera évalué par l'enseignant.

En se basant sur les distinctes interprétations données, ci-dessus, au concept d'« Apprentissage », nous pouvons le définir, à notre tour, comme un processus où l'apprenant construit ses répertoires informatifs, d'une façon autonome, et par le biais de la mise en œuvre des mécanismes de résolution des situations problèmes en faisant appel à des moyens fournies par l'enseignant- accompagnateur ainsi qu' aux interactions effectuées avec ses camarades et son enseignant.

A l'issue de ces moult données théoriques relatives à la définition des concepts d'« Enseignement » et « Apprentissage », nous avons pu présenter une comparaison sous forme d'un tableau récapitulatif.

Perspectives mettant l'enseignant au cœur du processus pédagogique		Perspectives mettant l'apprenant au cœur du processus pédagogique	
Rôle de l'Enseignant	Rôle de l'Apprenant	Rôle de l'Enseignant	Rôle de l'Apprenant
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transmission du savoir ✓ Explication claire des informations 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Réception du savoir ✓ Ecoute/Observation attentives des informations. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Favoriser la participation active de l'apprenant à travers différentes situations d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Construire des connaissances en interagissant avec ses pairs et son enseignant.

Tableau 1 : processus pédagogique axé sur l'enseignant vs processus pédagogique axé sur l'apprenant

¹ Skinner, B. F, *Contingencies of reinforcement; a theoretical analysis*. New York. Appleton-Century-Crofts, 1969. Cité par Marjan Alipour, *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé*, Université de Montréal, 2018, p.p. 09

II.3 Triangle didactique :

Il s'agit d'un troisième concept clef dans le processus d'enseignement / apprentissage en général et dans notre thèse en particulier, c'est le triangle didactique qui est défini selon le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, comme :

« Un système de relations qui s'établissent entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant, l'enseignant. On représente souvent ces relations sous la forme d'un triangle (appelé triangle didactique) dont les trois éléments du système didactique forment les pôles : Ce qui caractérise le système didactique est la présence des trois pôles de ce triangle et les relations qu'ils entretiennent entre eux. »¹

A partir de cette définition, nous pouvons spéculer que le triangle didactique est un contrat didactique qui représente une schématisation du système didactique. En effet, la dynamique de tout processus pédagogique est centrée sur l'interaction entre les trois pôles du système didactique, à savoir : l'enseignant- l'apprenant et un savoir disciplinaire.

Pour récapituler nos propos, nous avons reproduit un schéma² représentatif des différents composants du triangle didactique, afin d'effectuer une lecture précise des relations entretenues entre les trois actants de l'action pédagogique.

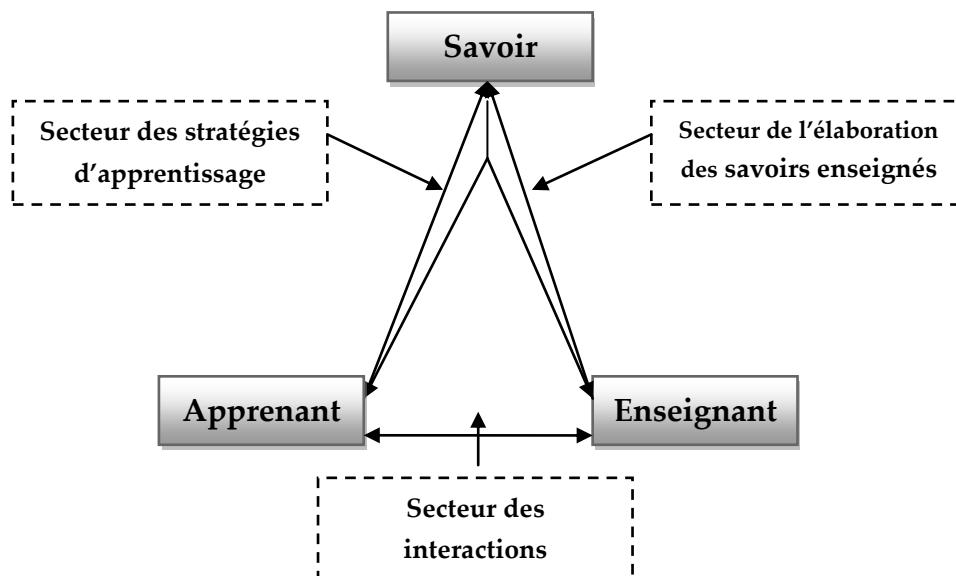


Figure 1 : schématisation du triangle didactique

¹Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* 2013, p.p. 203 à 210.

² *Le triangle didactique*. Schéma repris du site Did@ctiweb. Cité par: Jelmam Yassine, *Le triangle didactique vu sous la lumière de l'introduction des TIC Cas de la physique à l'université tunisienne*, Novembre 2010. Repéré à : <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1011e.htm> (consulté le 22/02/2020)

III. La notion de littérature :

La littérature est riche et passionnante, parler de littérature c'est remonter à des origines très lointaines presque oubliées, c'est partir à la découverte de ses fontaines. Ce champ d'étude, avec les métaphores, connotations, allusions, analogues et sous-entendus, fascine et enthousiasme les uns, inquiet et lasse les autres à cause de son contenu parfois inaccessible ou complexe.

Suite à toutes ces raisons, nous présentons dans ce deuxième point du chapitre 1 les différentes définitions données à la notion de littérature, son évolution à travers le temps, ses types et ses théories ainsi que son statut dans l'enseignement du Français Langue Etrangère.

III.1 Définition :

Afin d'accorder une définition plus ou moins authentique à ce concept, nous privilégions remonter aux origines de cette notion, à travers les époques et les ères, du latin jusqu'à nos jours en passant par les différents siècles.

Venant étymologiquement du latin médiéval¹ «litteratura» qui signifie «écriture», le terme littérature apparaît au début du XIIe siècle avec un sens technique de «chose écrite» puis évolue à la fin du [Moyen Âge](#) vers le sens de «savoir tiré des livres». Ensuite, au début du XVème siècle le terme «littérature» a été utilisé surtout pour désigner la culture générale. Ainsi, Furetière, dans l'Essai d'un dictionnaire universel, le définit comme «*Doctrine, connaissance profonde des Lettres.*»²

Aux XVIIe-XVIIIe siècles, la littérature atteint sa signification présente: ensemble des œuvres écrites ou [orales](#) comportant une dimension esthétique et qui permettent d'établir un rapport entre une communauté (ou une société) et sa culture, sa civilisation.³ A cet effet, nous proposons la définition de l'Encyclopédie "Lettres" qui considère la littérature comme :

« Les lumières que procure l'étude, et en particulier celle des Belles-lettres ou de la littérature. [...]. Il en résulte que les Lettres et les sciences proprement dites ont entre elles l'enchaînement, les liaisons et les rapports les plus étroits »⁴

¹Rey A, précise qu'« 'en latin médiéval, littérature définit la langue savante par rapport au vulgaire » Littérature, dans Jean Pierre de Beaumarchais, Daniel Couty et Alain R. *Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris Bordas, 1987. p. p 505. 506

²Furetière A : cité par, Frasse E. Mouralis B, *Questions générales de littérature*, Ed. Seuil, 2001. P. 88

³Encyclopédie Wikipédia, <https://fr.wikipedia.org>. Consulté en ligne le 24/06/2018.

⁴Didérot M, *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, Neuchâtel 1751-1780, reprint. Stuttgart. Frommann verlag. 1966, P. 409.

Aux XIXe-XXe siècles, la littérature trouve sa gloire spécialement avec l'apparition des sciences du langage. Nous soulignons qu'au début du XIXe siècle, Mme De STAEL¹ dans son ouvrage *«De la littérature dans ses rapports avec les institutions sociales»* a considéré le terme « littérature » avec une nouvelle perspective. Selon elle, la littérature ne caractérisait plus une somme de textes, fussent-ils savants, mais la production de leurs auteurs. CHATEAUBRIAND², quant à lui, il a écrit dans *«Les Mémoires d'outre tombe»* :

« La littérature qu'exprime l'ère nouvelle n'a régné que quarante ou cinquante ans après le temps dont elle était idiome. Pendant ce demi-siècle, elle n'était employée que par l'opposition. C'est Mme de STAEL, c'est Benjamin CONSTANT (...), c'est moi enfin qui les premiers avons parlé cette langue».

Selon le dictionnaire LAROUSSE³ la littérature représente l' :

« Ensemble des œuvres écrites dans la mesure où elles portent la marge d'un souci esthétique ». A notre égard, cette définition semble être restrictive du fait qu'elle exclue la production des sociétés n'ayant pas vite découvert l'écriture.

En somme, la signification de la notion « littérature » ne cesse d'évoluer ainsi que son champ d'investigation et ses revendications qui s'élargissent au fur et à mesure que le nombre de productions littéraires émergeant des bibliothèques et des librairies; vêtus de diversités et mystères.

De ce fait, la littérature représente aujourd'hui un monde à part entière avec ses propres normes et ses propres composants. Cela a poussé Barthes ainsi que d'autres à revendiquer le statut particulier de cette notion :

« L'œuvre est essentiellement paradoxale [...] elle est à la fois signe d'une histoire et résistance à cette histoire [...] En somme dans la littérature, deux postulats: l'une historique, dans la mesure où la littérature est institution; l'autre psychologique, dans la mesure où elle est création. Il faut donc, pour l'étudier, deux disciplines différentes et d'objet et de méthode historique; dans le premier cas, l'objet, c'est l'institution littéraire, la méthode, c'est la méthode historique dans ses plus récents développements: dans le second cas, c'est l'investigation psychologique »⁴.

¹ Mme STEAL H. *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*. Seconde édition revue, corrigée et augmentée. TOME PREMIER. L'IMPRIMERIE DE CRAPELET, PARIS. 1800.

² CHATEAUBRIAND F-R. *Les Mémoires d'outre tombe*. Ed, Penaud frères, Paris, [1849](#) et [1850](#).

³ Dictionnaire français LAROUSSE, 2000.

⁴ Barthes R, *Histoire ou littérature ?* [Annales, n°3, mai-juin 1960], in sur Racine, Paris, Ed Seuil , 1967, p.p. 147.167.

III.2- La littérature orale :

En Afrique, la littérature orale est bien structurée ; cela est témoigné par la diversité de ses thèmes et la variété de ses formes affirmant sa vitalité. Car chez les peuples africains, la transmission d'un message de génération en génération se fait suivant des normes esthétiques et selon des compositions qui lui confèrent un caractère littéraire. Or, la pensée occidentale associe commodément littérature et écriture ; c'est ce qui explique sa difficulté à admettre l'expression « Littérature Orale ».

Nous pensons que cette vision est péremptoire car elle n'a pas pris en considération les peuples ignorant l'écriture. Parmi ses genres les plus célèbres, nous citons : l'épopée, le conte, la légende.

III.3- La littérature écrite :

La littérature écrite a pris naissance avec l'apparition de l'écriture et le désir de l'homme de conserver et de communiquer sa culture. En Afrique, elle est apparue avec la colonisation. Elle comprend quatre genres littéraires principaux [le roman, le théâtre, la poésie et l'essai] qui se démultiplient en sous-genres. (Voir le tableau suivant)

Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?	C'est un ensemble d'écrits à caractères particuliers [roman, poésie, théâtre, etc.] comprenant des formules esthétiques obéissant à un système de normes linguistique et littéraire. Offrir un plaisir esthétique au public est sa mission principale.			
Principaux genres et sous-genres littéraires	1. Le roman :			
	Tout au long de son histoire, dès le Moyen Age à ce jour, ce genre littéraire diversifié s'avère une perpétuelle évolution. Le genre romanesque tend à répondre à plusieurs préoccupations : commençant par donner au lecteur le plaisir d'évasion de sa réalité quotidienne, passant par sa mission de dénonce des mutations et des conventions sociales pour aboutir finalement à installer chez le lecteur une certaine prise de conscience sur le plan axiologique et culturel.			
	<p style="text-align: center;">Le roman autobiographique</p> <p>✓ A ne pas confondre avec l'autobiographie d'un écrivain qui raconte sa propre vie. ✓ Met en scène un</p>	<p style="text-align: center;">Le roman historique</p> <p>✓ Offre au lecteur un monde romanesque enraciné dans un contexte historique. ✓ Sa mission est de</p>	<p style="text-align: center;">Le roman réaliste</p> <p>✓ Un récit dans lequel les personnages, les lieux et les actions appartiennent à la vie réelle.</p>	<p style="text-align: center;">Le roman policier</p> <p>✓ Né au XIXe siècle, grâce au développement technologique de la</p>

	<p>personnage fictif qui raconte son vécu au lecteur.</p> <p>✓ Ce personnage fictif est identifié par la première personne.</p> <p>✓ Exemples :</p> <p>- Le Paysan parvenu [Marivaux]</p> <p>- Le Lys dans la vallée [Balzac]</p>	<p>faire revivre une époque passée.</p> <p>✓ Pour ce faire, le romancier fait croiser des personnages fictifs avec d'autres historiques dans un cadre reconstitué d'une manière précieuse.</p> <p>✓ Le XIXe est son siècle de gloire, notamment avec Victor Hugo, Alexandre Dumas et Alfred de Vigny.</p>	<p>✓ Il donne au lecteur l'impression de la réalité à travers des situations empruntées du monde quotidien.</p> <p>✓ Aux XVIe et XVIIe siècles, il met en évidence le corps.</p> <p>✓ Au XVIIIe siècle, il évoque le rapport de l'argent et la société.</p> <p>✓ Au XIXe siècle, il montre l'influence du milieu social sur les individus.</p> <p>✓ Au XXe siècle, les écrivains poursuivent le chemin de ceux qui les ont précédés en continuant à représenter la réalité et chercher la « vérité »</p> <p>✓ Ecrivains réalistes :</p> <p>-Balzac, -Zola -Flaubert, -Maupassant.</p>	<p>société industrielle.</p> <p>✓ Caractérisé par l'usage du raisonnement logique et d'un esprit scientifique.</p> <p>✓ Il s'est évolué du roman énigme au roman noir : du plaisir d'une pratique intellectuelle pour déchiffrer l'histoire à la découverte de la vie désagréable des grandes sociétés modernes.</p> <p>✓ Parmi les grands détectives :</p> <p>-Sherlock Holmes [de C.Doyle]</p> <p>-Hercule Poirot [d'A. Christie]</p> <p>-Maigret [de G.Simenon]</p>
--	---	---	--	--

2. La poésie :

Un genre littéraire longtemps reproché pour sa réticence qui provoque une certaine ambiguïté chez le lecteur. Etant donné que dans chaque domaine artistique ou autre, il existe des préceptes devançant d'autres ce qui conduit à la production d'une certaine continuité entre les différentes perceptions et doctrines ; la poésie a précédé la poétique. Elle représentait dans ses débuts un recueil d'observations basées sur les compositions poétiques les plus connues.

La poétique, quant à elle, représente la théorie de la poésie : un ensemble de règles et directives relatives à la poésie qui guide aussi bien le poète dans ses ouvrages que le critique dans ses jugements. Il existe quatre poétiques les plus célèbres, à savoir : celles d'Aristote- d'Horace, de Marco Girolamo Vida et de Boileau.

L'épigramme	La chanson	La poésie lyrique	La ballade
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Un petit poème avec une organisation artistique précise et raffinée. ✓ Caractérisé par l'aisance et la liberté. ✓ En France, elle représentait aussi bien la naïveté [Marot, Gombaut] que la pensée mordante et satirique [Racine, Boileau, Rousseau] 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Une petite pièce de vers à caractère léger, sensible et amusant. ✓ Elle se compose d'un ensemble de couplets et un refrain. ✓ Pour chanter, il faut trop de d'inspiration, d'imagination et de délicatesse. ✓ Les types de la chanson : <ul style="list-style-type: none"> - religieux - patriotique - satirique - romantique. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ C'est une forme noble d'expression des sentiments soutenus. ✓ Elle est rythmique avec la présence des ressources de musicalité ✓ Les émotions abordées ont une relation avec des thèmes religieux ou existentiels ✓ La poésie lyrique englobe six genres de poèmes : 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Une petite pièce de poésie avec une forme régularisée, composé de trois couplets¹ et un envoi², en vers égaux, avec un refrain. ✓ Ses deux formes les plus célèbres : la petite ballade et la grande ballade. ✓ Elle perd sa forme fixe au XIXe siècle avec Hugo [<i>Odes et Ballades</i>], Musset [<i>Ballade à la lune</i>]

¹ Le couplet est une strophe de huit, de dix ou de douze vers, divisées en deux parties égales, c'est-à-dire qui présente un sens complet au milieu. Repéré à : Espace français, Genres littéraires, Les genres de poésie. (Consulté le 10/03/2020).

² L'envoi, qui répond ordinairement à la seconde partie de la strophe, n'est qu'un demi-couplet, de sorte que la pièce entière se compose de 28, 35 ou 42 vers. Il faut noter aussi que l'envoi nomme le dédicataire du poème : « Prince », « Princesse » ou « Sire ». Repéré à : ibid.

			-L'ode, -l'élégie, -dithyrambe, -la cantate, -la chanson, -l'épithalame	
3. Le théâtre :				
C'est un genre littéraire représentant une pièce qui sera mise en scène par des acteurs dans un espace et un temps limités. Pour produire un texte théâtral, le dramaturge doit prendre en considération aussi bien les caractéristiques formelles du genre que la vocation du texte destiné à être mis en scène. La particularité du texte théâtral réside dans le fait que l'expression de l'auteur est limitée dans les paroles de ses personnages et ne pourrait en aucun cas intervenir d'une façon directe dans le dialogue.				
La tragédie		La comédie		Le drame
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Met en scène des personnages nobles qui appartiennent à l'aristocratie. ✓ Les personnages affrontent un destin qui les amène à un dénouement malheureux et tragique. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ses siècles de prospérité sont XVIIe [Molière] et XVIIIe [Marivaux]. ✓ Elle se caractérise par : <ul style="list-style-type: none"> -Le caractère réel de ses sujets. -Personnages individualisés -Dénouement heureux -L'effet produit sur le spectateur peut du sourire au rire - Un niveau de langue familier 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apparue au XIXe siècle. ✓ Présente un ton tragique sans tenir compte des normes de la tragédie classique. ✓ Il se caractérise par : <ul style="list-style-type: none"> -Cadre temporel de l'histoire est récent -Son dénouement est malheureux

Tableau 2 : Principaux genres et sous-genres littéraires

III.4. Les théories littéraires :

En effet, les théories littéraires ont fait leur apparition avec le philosophe grec Aristote (Poétique, V.340 av.J.-C.). Ultérieurement, les autres écrivains pensent à définir la littérature et ses genres ainsi que concevoir des œuvres littéraires.

Nous spéculons qu'il s'avère nécessaire de définir le concept de « théorie » avant de présenter les grandes théories littéraires selon un ordre chronologique.

III.4.1 Qu'est-ce qu'une théorie ?

En effet, une théorie du grec *theorein*, « contempler, observer, examiner », est un ensemble de notions, d'idées, de concepts abstraits appliqués à un domaine particulier.¹

Autrement dit, c'est un système cohérent englobant une unité de notions abstraites, de lois ainsi qu'une finalité didactique. La réflexion intellectuelle, hypothétique, et synthétique vérifiée par des normes expérimentales ; est le fondement de ce système qui sert de base aux différents domaines scientifiques. Selon R. Carnap, ce concept,

« se fonde sur la dichotomie du langage scientifique en une partie empirique et une partie théorique. Carnap définit ainsi ces deux composantes :

La partie empirique ne contient que des prédicats compréhensibles en eux-mêmes; il s'agit de prédicats d'observations élémentaires et complexes. Les prédicats élémentaires fonctionnent comme prédicats de base, à partir desquels les prédicats complexes sont déduits à l'aide de définitions explicites.

La partie théorique comprend par contre tous les prédicats que le langage d'observation, trop restreint, ne peut articuler. Ce sont, par exemple, les prédicats de disposition, qui indiquent des attributs, lesquels ne peuvent être établis que lorsque certaines conditions sont remplies. Ainsi les concepts métriques ou quantitatifs et ceux qui caractérisent les objets par principe inobservables (atome, molécule, etc.). Selon Carnap, chaque phrase qui manifeste au moins un concept théorique, est par définition une phrase théorique. Une théorie est une construction de phrases dont chacune est une phrase théorique. On appelle cette conception de la théorie le « statement view ».²

¹ *Les théories littéraires*. Repéré à : Espace français, le site de référence sur le français. (Consulté le 22/02/2020). <https://www.espacefrancais.com/les-theories-litteraires/>

² Carnap, R., 1956. Cité par A.KIBEDI Varga, *Théorie de la littérature*, Collection L connaissance des langues, sous la direction d'Henri Hierche.p.p.15. Repéré à : <https://excerpts.numilog.com/books/9782402562669.pdf> (Consulté le 22/02/2020).

III.4.2 Théories et doctrines littéraires :

Au Préalable de la considération de la littérature comme un véritable domaine scientifique basé sur un fondement théorique, ils existaient plusieurs « poétiques »¹ dont la plus connue dans l'histoire de la littérature européenne est celle du philosophe grec Aristote qui a joué un rôle indispensable dans l'antiquité classique.

A la Renaissance, les fondements de la Pléiade (Pierre de Ronsard, Joachim Du Bellay, Rémy Belleau, Jean-Antoine de Baif, Etienne Jodelle, Pontus de Tyard) ont été présentés à travers l'œuvre de Joachim Du Bellay la *Défense et illustrations de la langue française* (1549). Ils visaient la rupture avec les pratiques médiévales afin de rénover totalement la poésie française en faisant appel aux modèles antiques.

Au XVIIe siècle, les règles de l'esthétique classique ont été normalisées par François de Malherbe puis Nicolas Boileau (*Art poétique* 1674), en se basant sur la clarté, la mesure et l'équilibre.

Au début du XIXe siècle, la littérature prend un caractère théorique grâce à l'évolution de sa production, notamment avec les œuvres romantiques qui sont devenues elles-mêmes de véritables théories à travers les contenus qu'elles présentent telle que « Cromwell (1827) » de Victor Hugo. La fin du siècle a vu une réconciliation entre les écrivains et la théorie, principalement avec la diversité des écoles et des courants littéraires, à titre d'exemple, nous citons :

- Le Roman expérimental (1880) d'Emile Zola où théorisation du Naturalisme est présentée ;
- Le Manifeste du symbolisme(1886) de Jean Moréas où il défend une poétique idéaliste recourant au symbole.

Le XXe siècle est caractérisé par une révolution littéraire et artistique basée sur l'exploitation de l'inconscient et du surréel, lancée particulièrement avec le *Manifeste du surréalisme* (1924) d'André Breton. En 1963, Alain Robbe Grillet écrit « Pour un nouveau roman » où il a tenté de théoriser et de synthétiser les distinctes expériences de nombreux romanciers.

¹ C'est une collection de normes qui a une double finalité : la conception de nouvelles œuvres littéraires et le jugement des autres œuvres déjà existantes.

Nous ne pouvons clôturer ce point relatif à la présentation des différentes théories littéraires sans évoquer « *la critique littéraire* ».

III.4.2.1 La critique littéraire :

Venant étymologiquement du latin *cernere* et du grec *krinein* qui signifient respectivement « séparer » et « distinguer », la critique est décrite par le Dictionnaire de la langue Française (1863-1872) d'Émile Littré, comme :

« L'art de juger les productions littéraires », le critique comme « celui qui juge des ouvrages d'esprit », et une critique comme « un jugement porté par un critique ».

Cette ancienne pratique existée depuis les siècles classiques dans les commentaires de l'art poétique, « *était bâtie sur le dogmatisme issu des règles de l'Aristocratie en sa qualité de classe dominante, détenant le pouvoir.* »¹

Au XVII^e siècle, le critique BOILEAU (1636-1711) connu pour son dogmatisme, constitue la critique normative, adjacente à l'idéal classique, assise sur les principes de la vraisemblance, la mesure et la bienséance. Outre son caractère idéologique,

« Elle était établie sur l'obéissance au sentiment du bon goût, révélateur de la beauté formelle des textes. Ce fut Nicolas BOILEAU [1636-1711] qui en établit la doctrine rigoureuse dans son art poétique[1674], où il traita des « principes généraux » du culte de la raison et de la forme parfaite, des « petits genres » qu'il condamnait tels que la préciosité, le burlesque, l'emphase et autres, les « grands genres » telles que la tragédie, l'épopée et la comédie, et enfin les « conseils généraux » qui imposaient l'appétit du bon sens et de la vertu [...]BOILEAU accordait une place considérable au sublime, à l'abstrait qui ne pourrait s'expliquer, ni s'exprimer par le raisonnement. »²

Tout comme ARISTOTE, l'objectif de BOILEAU est de rendre la littérature compréhensible aux honnêtes gens, en prenant en considération les formules afin d'atteindre la perfection.

¹ Attalah, M, *Littérature et civilisation françaises. Introduction au XIX^e siècle*, Office des publications universitaires, Imprimerie régionale d'Oran, p.89, 2005.

²Ibid. p.89.

Dans le XVIIIe siècle, les mêmes normes sont reconduites avec l'apparition de nouvelles recherches dans les genres de « commun » tels que le roman, la nouvelle, le conte moins considérés par la critique classique.¹

Le XIXe siècle, quant à lui, était caractérisé par une réelle insurrection contre les critiques dogmatique, classique et normative du XVIIIe siècle. En suivant DU BELLAY, BALZAC et les encyclopédistes qui avaient ouvert le chemin de la critique, le XIXe siècle a donné naissance à plusieurs critiques² que nous présentons d'une manière détaillée dans le tableau suivant :

	Fondateurs	Définition / Principes / orientations
La critique Naturaliste	CHARLES AUGUSTIN SAINTE-BEUVE [1804-1869]	<ul style="list-style-type: none"> - Elle commence avec la critique biographique, les études sur la « Genèse de l'œuvre » et le rapport « auteur-œuvre ». - La personnalité incertaine et la mobilité d'esprit de Sainte-Beuve lui permet d'approcher les œuvres de manières assez diverses, selon les trois orientations majeures de la critique littéraire au XIXe siècle, à savoir : la psychologie, l'histoire et la science. - Au plan psychologique, Sainte-Beuve se spécialise dans le « portrait ». Il cherche, dans ses <i>Portraits Littéraires</i>, à saisir la personnalité de certains hommes de lettres, par le recours aux renseignements et aux témoignages. A titre d'exemples, ses <i>Causeries du Lundi</i> et ses <i>Nouveaux Lundis</i> [1849-1869]. - Au plan historique, Sainte-Beuve soumit ses portraits psychologiques à la contrainte du contexte historique, et fit de son <i>Histoire de Port-Royal</i> [1840-1860] une austère étude d'un milieu intellectuel nécessitant une parfaite connaissance du Jansénisme pour aborder en critique accompli Pascal et Racine.

¹ Ibid. p.90.

² Ibid. p.91.

<p style="text-align: center;">La critique Scientiste</p>	<p style="text-align: center;">HIPPOLYTE TAINÉ [1828-1893] ERNEST RENAN [1823-1892]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elle étudie l'œuvre en remontant à son cadre social et ses causes historiques - Les œuvres littéraires sont considérées comme de simples faits parmi d'autres. Cette perception sert à démystifier la « croyance dogmatique » héritée du XVIIIe siècle, comme le souligne Renan dans son <i>Avenir de la science</i>, en 1849 : <i>« La beauté d'une œuvre ne doit jamais être envisagée abstraitement et indépendamment du milieu où elle est née. [...] La vraie littérature d'une époque est celle qui la peint et l'exprime. »</i> <p style="text-align: center;">A partir de cette citation, nous pouvons dire que l'évaluation esthétique d'une œuvre littéraire se fait uniquement dans son époque.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En [1858-1865], Taine dans ses <i>Essais de Critique et d'Histoire</i>, dégagait trois éléments fondamentaux pour comprendre, sentir et juger de la conformité esthétique d'une œuvre avec l'esprit de son temps. Selon ce critique, qui se rapprochait de la discipline historique en se référant à son <i>Histoire de la littérature anglaise</i> [1864], la race, le milieu et l'époque représentent des conditions essentielles au Critique pour juger d'une manière raisonnable la « faculté maîtresse » de n'importe quel écrivain. Il a appliqué cette façon de penser au cas de Jean de La Fontaine dans sa thèse de Doctorat d'Etat intitulée : <i>La Fontaine et ses fables</i> ; où il note que le génie du poète s'explique par le caractère de l'homme ainsi que sa race et son milieu de vie. - - Au plan psychologique, Taine publiait son principal ouvrage en philosophie <i>De l'Intelligence</i>, en 1870 où il y fit œuvre de Psychologie expérimentale. Dans cet ouvrage, il explique que toutes les opérations de
--	---	--

		<p>l'esprit est le résultat d'une association des idées qui met en relation les faits psychologiques à des faits physiologiques.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En effet, l'activité critique de Taine a été considérablement influencée par son œuvre <i>De l'Intelligence</i> où il manifeste son esprit synthétique, son raisonnement logique et son souci de la réalité expérimentale. Ce qui faisait de lui un critique réaliste, déductif et vulgarisateur. - Dans toutes ses productions, Taine avait pour objectif de rendre la critique littéraire une science positive. Ses théories postulent que les œuvres d'art nécessitent certainement, une combinaison entre un déterminisme physique inhérent à un déterminisme moral. - Enfin, nous ne pouvons ignorer l'impact considérable des théories et des méthodes scientifiques de Taine sur les écrivains postérieurs à 1875. Nous citons : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Paul Bourget [Observation Morale] ✓ Emile Zola [La Brutalité Instinctive] ✓ Maurice Barrès [Ecrits Politiques] ✓ Ferdinand Brunetière [Critique Littéraire]
<p>La critique Dogmatique et Historique</p>	<p>FERDINAND BRUNETIERE [1849-1906]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ferdinand Brunetière, logicien rigoureux et traditionaliste remis en cause toutes les critiques qui l'ont précédé : du naturalisme qu'il désigna péjorativement de « <i>matérialisme scientifique</i> » aux écrits expérimentaux de Zola qu'il qualifiait de « <i>grossières révoltantes et malsaines</i> », passant par Balzac et Flaubert qu'il décrivit comme des « <i>peintres vigoureux de la réalité</i> »

		<p><i>palpable, mais les explorateurs moins que médiocres de la réalité qui ne se voit pas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ses études critiques sont bâties sur l'évolution des genres. Ainsi, il fit entrer les phases du mouvement littéraire dans les cadres généraux de l'évolutionnisme. Toutefois, ses jugements restent traditionalistes en mettant l'art au premier plan par rapport à la morale. - Il revint vers la Doctrine Classique du XVIIe siècle en reprenant le Dogmatisme Classique tout en lui adjoignant les principes de la critique universitaire traditionnelle [Biographie-Jugements- Appréciations morales.] - Quant à la critique historique, elle a été fondée par Gustave Lanson [1857-1934]. Elève de Brunetière, connu par son esprit moins systématique introduisait des procédés d'une érudition savante dans la critique historique. - Dans ses études, Lanson met l'accent sur la pertinence des sources crédibles. Il exprimait un intérêt particulier pour l'Histoire des idées en se focalisant dans sa vision diachronique sur des monographies anachroniques traitant de thèmes anciens déjà épuisés tels que, Boileau, Corneille et Voltaire. - Sa critique historique a été considérée comme une illustration dogmatique et désuète par rapport à la littérature de son époque ; à cause de ses jugements esthétiques.
<p>La critique Impressionniste et Synthétique</p>	<p>JULES LEMAITRE [1853-1914]</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Moraliste, sentimental et critique célèbre de la fin du XIXe siècle, Jules Lemaître rejetait la notion de règle et de mesure dans le jugement de l'œuvre d'art. - Il se particularise par ses impressions appréciatives ou dépréciatives d'un livre. - Dans son ouvrage de neuf volumes <i>Impressions de Théâtre</i>, Jules Lemaître dénonça l'artifice et la convention du Théâtre tant que critique.

	EMILE FAGUET [1847-1916]	<ul style="list-style-type: none"> - Esprit réactionnaire, nourri de littérature bourgeoise, Emile Faguet réalisa, dans le cadre de ses études, une synthèse globale et impressionnante des écrivains et des courants littéraires s'étalant sur quatre grands siècles. - Il se caractérise par son caractère trop théorique dans ses approches, ses analyses et ses comparaisons.
--	------------------------------------	---

Tableau 3 : Les différentes formes de la critique littéraire

La fin du XIXe siècle a connu l'apparition d'autres individualités talentueuses dans le domaine de la critique littéraire à l'exemple d'Eugène Fromentin [peintre et écrivain], Remy de Gourmont [romancier, journaliste et critique d'art], Charles Maurras [écrivain et journaliste], Pierre Lassère [journaliste, professeur d'université et critique littéraire].

Au XXe siècle, la critique littéraire a pris un sens moderne ; elle est devenue pour les écrivains comme un moyen d'expression de leurs idées esthétiques et de réflexion aux liens entre conception et vision du texte. Et cela, grâce à ses nouveaux fondements basés sur le savoir scientifique et la théorisation [Organiser- Analyser-Interpréter les œuvres].

De nos jours, la critique littéraire se divise en trois principales formes : la critique de jugement, la critique interprétative, défendue par Meschonnic qui pense que la logique comparative entre induction (exemples) et déduction est le principe de base sur lequel repose la critique littéraire. Enfin, la critique descriptive dont ses partisans, tel que Paul Valéry, se contentent de juger les fragments superposés de modèles dont l'œuvre est composée.

Après avoir présenté, la notion de littérature et ses enjeux, nos réflexions portant, dans le point suivant, sur l'importance accordée à son enseignement dans l'action pédagogique.

IV. La place accordée à la littérature dans l'enseignement / apprentissage du FLE :

Depuis de nombreux siècles, la littérature et l'enseignement des langues sont considérés comme deux partenaires d'une relation productive. Autrefois, l'enseignement de la langue latine et grecque fait recours à l'étude du texte littéraire qui était considéré comme modèle de leur ancien usage. Selon Georges Mounin:

«La littérature est considérée comme la seule et toujours la meilleure ethnologie de la culture d'un pays donné, au sens propre du mot ethnographie.»¹

Savoir et comprendre la position de la littérature, à l'heure actuelle, reste un objectif préalable à celui d'étudier sa place dans la didactique du FLE. Comment est-elle aperçue par la société moderne ? Garde-t-elle encore son rôle important dans la culture contemporaine ? Jean Bruller (Vercors), exprime son avis sur la littérature française dans sa nouvelle *« Le silence de la mer »* ainsi :

« Les Anglais...on pense aussitôt : Shakespeare. Les Italiens : Dante. L'Espagne : Cervantès. [...] Mais si on dit : et la France ? Alors qui surgit à l'instant ? Molière ? Racine ? Hugo ? Voltaire ? Ou quel autre ? Il se pressent, ils sont comme une foule à l'entrée d'un théâtre, on ne sait pas qui faire entrer d'abord.² »

A partir de cette citation, nous comprenons l'image impressionnante de la littérature française chez ses lecteurs car depuis le début de la civilisation elle est considérée comme une référence de splendeur et de belle écriture de la langue. Par conséquent certains des étudiants de FLE pensent que la compréhension et le déchiffrement adéquats de la littérature nécessitent essentiellement un niveau très élevé sur le plan linguistique et grammatical.

Par ailleurs, cette question avait intéressé aussi Jean Peytard en 1982 où il a affirmé, d'une part, l'importance de bien choisir le moment de placement de l'enseignement de la littérature dans la progression pédagogique. Et il a présenté, d'autre part, les potentialités illimitées fournies par le langage littéraire.

« On ne conteste pas, ici, qu'une bonne compétence linguistique aide à une lecture sémiotique du texte. Mais on aimerait suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin ou au sommet ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du

¹ Mounin.G, *Linguistique et traduction*, Paris, Mardaga, 1976, p.53

² Bruller.J (Pseudonyme Vercors), *Le silence de la mer*, Editions Minuit, février 1942.

« cours de langue », un document d'observation et d'analyse des effets polysémiques. En regardant le texte dans sa matérialité scripturale, et en débusquant les « différences » en tous points à tous niveaux. En lui reconnaissant sa spécificité, en tant que discours situé et défini. Lire le texte littéraire c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où ils sont les plus forts. »¹

D'un point de vue didactique, l'enseignement de la littérature en classe de FLE à travers la mise en œuvre d'une démarche analytique des textes littéraires inculque un esprit scientifique auprès des apprenants en favorisant, en premier lieu, le développement de leurs aptitudes d'observation, d'interprétation et de construction cohérente dans leurs rédactions sur le plan formel ; et en permettant, en deuxième lieu, l'amélioration de leurs capacités sur le plan de la compréhension de la langue et de la formulation du sens. Pour renforcer nos propos, nous nous appuyons sur la citation suivante :

« Il suffit pas d'être autre pour voir : car, de son point de vue à lui, l'autre est un soi, et tous les autres sont des barbares. L'exotopie doit être vécue de l'intérieur; elle consiste en la découverte, en son cœur même, de la différence entre ma culture et la culture de l'autre, mes valeurs et les valeurs. On peut faire cette découverte par soi, sans jamais quitter le sol natal, en s'aliénant progressivement-mais jamais entièrement de son groupe d'origine : on peut y accéder à travers l'autre, mais dans ce cas aussi il faut en être passé par une mise en question de soi, qui seule garantit qu'on saura porter sur lui un regard attentif et patient. C'est en somme l'exilé, de l'intérieur ou à l'extérieur, qui met toutes les chances de son côté. »²

IV.1 Aperçu historique de la littérature en classe de FLE :

Au fil des années, la littérature a gardé sa position principale dans l'enseignement / apprentissage du FLE grâce à son contenu divertissant et sa langue raffinée. C'est ce qui fait d'elle un excellent déclencheur communicatif et un représentant culturel de taille en classe de FLE. Cela a été affirmé par Jean Peytard ³:

¹PEYTARD. J, Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE, 1982, p.p. 102

² Gohard-RadenKovic, A, Cité par Djebbari Souhila, *Texte littéraire, compétence interculturelle, enseignement-apprentissage du FLE*, Mémoire de Magistère, p. 123, Repéré à : <http://bu.univ-ouargla.dz/Djebbari-Souhila.pdf?idthese=965>. (Consulté le 02/03/2020)

³PEYTARD. J, *Des usages de la littérature en classe de langue*, in "Littérature et enseignement", FDLM, N° spécial, février /mars 1988, p.p. 12-13.

« [...] *La littérature et la langue sont deux entités indissociables et interdépendantes, elles se nourrissent l'une de l'autre pour se construire* »

« *La littérature francophone représente en effet une ressource incroyablement riche et variée qui, dans la dynamique communicative prônée par la majorité des méthodes actuelles, a toute sa place dans les supports FLE, permettant d'aborder divers aspects de l'enseignement.* »

Nous comprenons, à partir de ces deux citations de Jean Peytard, que la littérature au sein de la classe de langue est perçue comme un outil culturel et linguistique remarquable servant de base à l'enseignement de multiples pratiques langagières, aussi bien d'un point de vue linguistique que pragmatique.

IV.1.1 De la didactique du français à la didactique de la littérature :

La naissance de la didactique du français dans les années 70 qui avait pour mission la critique de l'enseignement traditionnel de la langue fondé sur l'admiration et l'imitation des « belles lettres » ainsi que la remise en cause du rôle de l'école dans la diffusion des divergences sociales par le biais de la culture littéraire.

En effet, le mouvement théorique des années 50-60 [Structuralisme, linguistique de l'énonciation, la nouvelle critique...] a représenté un fond théorique pertinent pour la première génération de didacticiens qui visait la rénovation profonde de l'enseignement de la littérature. De cela, se construit la didactique de la littérature en insistant sur l'activité de lecture et les cheminements interprétatifs. Elle s'appuie également sur la sociologie et l'histoire de la lecture qui se développent au même temps. Cette nouvelle perspective vise à :

- ✓ Se distinguer de la position de repli que constitue trop souvent la référence à la littérature (malaise latent qui inspire à certains des comportements défensifs et conservateurs.)
- ✓ Donner la priorité au lecteur sur le texte et aux phénomènes de réception.
- ✓ Réaffirmer la spécialité de la littérature et son importance dans l'enseignement et compenser, ce faisant, la minoration du littéraire dans une approche globale de l'enseignement du français.
- ✓ S'interroger sur les rapports entre lecture privée et lecture scolaire¹, en s'appuyant notamment sur les travaux en sociologie de la lecture.

¹ Demougin Patrick, Massol Jean-François (dir), *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble, 1999.

De ce fait, la didactique de la littérature n'a pas cessé de chercher des dispositifs pour tenter de réconcilier les deux formes de lecture en faisant place à la lecture subjective en classe comme une des voies possibles de cette réconciliation ainsi qu'en réfléchissant sur les corpus¹.

Une dizaine d'années était suffisante pour les didacticiens afin de constituer un champ de recherche avec ses objets et ses méthodes. Nous nous ne retenons que celle qui a un lien avec notre objet d'étude, à savoir : la lecture littéraire.

IV.1.1.1 La lecture littéraire :

La lecture littéraire, originaire de la fin du XIXe siècle, est apparue dans le mouvement de la remise en cause du courant traditionnel d'enseignement basé principalement sur la transmission. Pour Baudelot et Cartier, ce concept :

« réunit de manière large toutes les manières de lire qui, de la contemplation esthétique à l'analyse structurale en passant par la simple lecture par références littéraires, font du texte (dans son sens, ses formes, son application à un auteur ou tout simplement dans sa valeur spécifique) l'intérêt en soi et la fin de la lecture, celle-ci devenant du même coup une activité qui est à elle-même sa fin. »²

Cette notion, occupant une place majeure en didactique du français depuis une vingtaine d'années, a été développée sous l'influence des « maîtres du soupçon » [Marx, Freud, Nietzsche] puis de certains herméneutes [Dilthey, Dewey] qui défendent l'idée que le lecteur, en mettant en œuvre une diversité de stratégies et une certaine autonomie face au texte littéraire, peut faire de sa lecture une démarche innovatrice.

¹ Cette réflexion a fait notamment l'objet des 9^{ème} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature à Bordeaux en 2008

² Baudelot, C et Cartier, M, *Lire au collège et au lycée : de la foi du charbonnier à une pratique sans croyance.* in Actes de la recherche en sciences sociales 1998, p.27, cité in Dumortier 2001, p.459. Cité par : Dufayas, J-L, Gemenne, L, Ledur, D. *Pour une lecture littéraire*, 3^{ème} éd revue et actualisée, De boeck supérieur, 2015, p.90.

IV.1.1.2 Principales conceptions de la lecture littéraire :

1. La lecture littéraire comme lecture des textes littéraires :

Dans cette conception initiale, qui n'a pas remis en cause les constituants traditionnels de la discipline « français », l'objet [texte] et sa littéarité sont mis en évidence par rapport à la manière de sa lecture qui est placée au second plan. Autrement dit, le texte est considéré comme une composition, indépendante du lecteur, qui se contente de son sens et de ses valeurs.

2. La lecture littéraire comme distanciation :

A l'inverse de la perspective précédente qui postule que la lecture littéraire est centrée sur les propriétés du texte, celle-ci privilégie l'investissement des valeurs littéraires dans l'activité de lecture elle-même. Contigüe de l'approche intégrationniste de la lecture et des textes, cette conception met l'accent sur le cadre fonctionnel plutôt que l'objet.

En effet, elle a été formulée pour la première fois dans l'ouvrage de Marghescou [1974] qui présente une description détaillée de la manière de la « littéarité » du texte par la lecture qui repose sur trois opérations : suspension de la valeur référentielle du texte, manifestation de ses valeurs archétypales (ou symboliques), activation maximale.¹

3. La lecture littéraire comme participation :

Cette conception, quant à elle, favorise l'« *illusion référentielle* »². Selon elle, le lecteur doit être impliqué dans les référents du texte d'une manière psychoaffective. Autrement dit, l'implication du lecteur dans l'œuvre est une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire. Comme l'écrit Pierre Bayard,

« Le monde que produit le texte littéraire est un monde incomplet [...] où des pans entiers de la réalité font défaut »³ et « Le texte se constitu[e] pour une part non négligeable des réactions individuelles de tous ceux qui le rencontrent et l'animent de leur présence »⁴

¹Dufayas, J-L, Gemenne, L, Ledur, D. *Pour une lecture littéraire*, 3^{ème} éd revue et actualisée, De boeck supérieur, 2015, p.93.

² Ibid. p.94.

³ *Qui a tué Roger Ackroyd ?* 1998, p. 127.

⁴ Ibid. p. 130.

Cette perspective « *correspond à la lecture heuristique de Riffaterre, à la lecture quasi pragmatique de Stierle, ou encore à ce qu'Eco appelle l'utilisation du texte et Gervais la régie de la progression [...] le seul auteur à l'avoir explicitement assimilée à la lecture littéraire est Christian Poslaniec dans son essai de 1992 De la lecture à la littérature.* »¹

Unité, cohérence, conformité des règles communes, morales et référentielles telles sont les valeurs relatives à cette conception de la lecture qui privilégie, dans un cadre didactique, les réceptions autonomes telles que les commentaires paraphrastiques ainsi que la mise en œuvre des ressources de l'émotion, de l'imagination, de la passion et de la subjectivité.²

4. La lecture littéraire comme va-et-vient dialectique :

Cette dernière conception de la lecture a été développée pour la première fois dans *La lecture comme jeu* [1986] de Picard qui postule que tout lecteur a triple fonctions : liseur [considéré comme une structure physique et sensorielle], lu [un organisme psychoaffectif et émotionnel, qui représente un élément passif pour renvoyer aux effets de la lecture sur l'inconscient du lecteur] et lectant [une instance intellectuelle, rationnelle et interprétative qui a pour mission le déchiffrement du sens global de l'œuvre et la reconnaissance de la stratégie narrative du texte.].

Cette forme théorique a été conçue comme un va-et-vient dialectique entre lecture subjective, investie et lecture distanciée. Selon ses postulats, faire place au sujet lecteur dans la lecture littéraire est en effet un moyen de redonner du sens, personnel et social, à un enseignement littéraire trop marqué par le formalisme et le technicisme.

La lecture littéraire, malgré qu'elle soit conçue comme un pont de liaison entre les différentes approches, sa pratique est entravée par de nombreux obstacles. Nous expliquons, ci-après, d'une manière approfondie : les raisons majeures de ces difficultés.

IV.1.1.3 Les raisons des difficultés de la lecture littéraire :

La lecture littéraire en classe de langue étrangère pour un apprenant débutant est une opération complexe où s'entremêlent plusieurs paramètres parfois étroitement interdépendants.

¹Dufayas, J-L, Gemenne, L, Ledur, D. *Pour une lecture littéraire*, 3^{ème} éd revue et actualisée, De boeck supérieur, 2015, p.94

² Ibid.

Certains des apprenants, arrivés à l'université, ne peuvent déchiffrer et interpréter un texte littéraire. Si certains arrivent à lire, ils ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Si, par bonheur, ils comprennent ce qui est proposé, ils n'arrivent pas malheureusement à analyser. La question que nous nous posons : Pourquoi ce handicap ?

Les obstacles et les difficultés qu'entravent les apprenants lors de la pratique de l'activité de lecture, en classe, sont multiples. Cette incapacité est due à plusieurs facteurs. Ces derniers peuvent être classés en trois grands groupes :

1. Les facteurs d'ordre didactique et pédagogique autrement dit les méthodes et les procédures adoptées dans l'opération de lecture.
2. Les facteurs d'ordre *techniques* liés à la non-maitrise des principaux processus, méthodes et modes de lecture.
3. Les facteurs qui relèvent du *milieu socioculturel* et son influence sur la pratique de la lecture.

1. Facteurs didactiques et pédagogiques :

Les raisons qui pourraient déterminer l'handicap de lecture chez les apprenants sont variées. Dans un premier temps, ce sont des raisons portant sur la manière d'enseigner ou de faire apprendre la langue française comme langue étrangère, le choix des démarches pédagogiques permettant la maîtrise des langues est décisif, les outils et les activités didactiques sont déterminants dans la mesure où ils permettent d'atteindre les objectifs et les finalités visées.

Autrement dit, les méthodes et les techniques pédagogiques constituent une source considérable des difficultés que les apprenants rencontrent pendant leur apprentissage. La formation des enseignants, leurs compétences, leurs méthodes, et surtout leurs relations avec les apprenants, sont des raisons valables pour engendrer des difficultés dans la formation des sujets-lecteurs.

Les choix didactiques et pédagogiques du corpus sont déterminants pour captiver l'attention des jeunes lecteurs qui recherchent des textes qui répondent à leurs besoins psychologiques et affectifs. En d'autres termes, l'enseignant, à travers son choix du corpus, privilégie souvent une lecture distanciée qui considère l'apprenant-lecteur comme [lectant] alors que l'apprenant, quant à lui, préfère une approche affective des textes [lu], d'où vient la difficulté de compréhension et d'interprétation du corpus choisi par l'enseignant.

Dans un deuxième temps, la difficulté de la lecture chez les apprenants est due aux aspects de l'école fondés, comme l'affirme Catherine Tauveron,¹ sur le mythe de la graduation en difficulté, c'est-à-dire l'école procède d'une manière progressive dans la proposition des activités de lecture. La lecture ordinaire et superficielle est destinée aux jeunes apprenants tandis que celle qui nécessite une compréhension et une interprétation approfondies est réservée pour les plus âgés. Une fois arrivé à un niveau supérieur l'apprenant se trouve incapable d'établir des compréhensions interprétatives car il a été habitué pendant des années à la lecture courante.

Enfin, le dernier facteur pédagogique causant la difficulté de la lecture est le comportement de l'enseignant qui encourage ou bloque l'apprenant dans son activité de [lectant] car face à un formateur trop autoritaire et sévère, qui ne tolère pas les défaillances présentes dans les interprétations de ses apprenants, l'activité de lecture devient lassante pour les apprenants qui ne font que reproduire sagement l'analyse interprétative de leur maître sans aucune création personnelle.

2. Facteurs socioculturels :

Le statut de la langue française en Algérie entre dans un réseau de contradiction entre une réalité langagière qui lui donne une position importante et une autre réalité politique qui refuse d'être membre de la Francophonie et voit en l'adhésion à celle-ci une aliénation culturelle. En effet, les statistiques faites par la revue *Le Français Dans Le Monde* ont démontré que l'utilisation du Français Langue Etrangère qualifie l'Algérie de premier pays francophone après la France. En dépit de cela, cette langue véhicule des difficultés langagières, dues à l'étrangeté phonétique, grammaticale et syntaxique ainsi que le manque de sensibilisation, dans le cadre formel et informel, pour pratiquer l'activité de lecture.

Les pratiques et l'environnement social jouent un rôle prépondérant dans la valorisation de la lecture à travers la familiarisation des jeunes apprenants avec l'univers du livre. Car la représentation du livre-objet se diffère d'un lecteur à un autre selon la fréquentation constante ou occasionnelle des espaces documentaires tels que les bibliothèques et les librairies. D'après les résultats de nos recherches, ce sont les facteurs qui engendrent l'oisiveté et l'inaptitude de lecture chez les apprenants auxquels nous pouvons justement ajouté d'autres raisons de type intellectuel.

¹ Tauveron, C. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, in Repères, 19, 1999, pp.9-38. Cité par : Dufayas, J-L, Gemenne, L, Ledur, D. *Pour une lecture littéraire*, 3^{ème} éd revue et actualisée, De boeck supérieur, 2015, p.140.

3. Facteurs intellectuels :

Le répertoire référentiel de l'apprenant [connaissances historiques, culturelles, langagières, artistiques, textuelles, littéraires...] détermine l'envergure des livres accessibles. En effet, l'apprenant explique ses réticences de lire, comprendre et interpréter par la non maîtrise des compétences relatives au savoir. Il avoue sa pauvreté lexicale et grammaticale, son incapacité analytique. Dans ce cas, l'apprenant est, lui-même, sensible à l'imperfection des lectures produites, ce qui le démotive pour tenter régulièrement d'être [lectant] au sein de la classe comme milieu privilégié d'échange des idées. A cause du manque d'outils linguistiques, le jeune-lecteur craint de donner de lui-même une image dévalorisante.

Finalement, nous disons que l'activité de lecture littéraire en classe de *FLE* peut être bloquée et inhibée par plusieurs facteurs entravant les apprenants à élaborer des interprétations à partir d'un texte écrit. De ce fait, nous nous interrogeons dans le point suivant sur les stratégies qui doivent être mises en œuvre pour dépasser ces obstacles et réussir la lecture littéraire en classe de *FLE*.

IV.1.1.4 Comment favoriser la lecture littéraire en classe de *FLE* :

En effet, l'enseignant a un rôle primordial dans la réussite de l'enseignement de la lecture littéraire dans sa classe. Son génie s'avère dans la mise en œuvre des moyens concrets pour faire lire les apprenants d'une manière aisée et adéquate ainsi que dans la création d'un climat de détente et de sympathie favorisant les échanges et aspirant de former des apprenants causeurs et homogènes dans un groupe de classe. C'est dans des conditions pareilles que: « *L'enfant restera spontané et il règnera dans la classe une atmosphère propice au plein épanouissement de chacun* »¹

De même, à notre avis, la méthodologie de l'enseignement de la lecture littéraire doit mettre en jeu le contexte institutionnel dans lequel s'inscrit l'action pédagogique, les aspects axiologiques de la lecture littéraire ainsi que les représentations antérieures des apprenants sur cette activité. Pour ce faire, quatre piliers doivent être présents.

¹ SEMENADISSE, BUONOMO, *Activités de communication et d'expression*, Nathan, Paris, 1998, p. 07. Cité par SILVA Haydé, *Apprendre le français par le jeu*, Revue de Franc parler. <http://www.francparler.org/parcours/jeux.htm>. (Consulté le 01/03/2020).

1. Motivation :

C'est ce sens de créer, d'éveiller des réactions susceptibles, de favoriser l'apprentissage que recouvre le verbe motiver. L'enfant n'apprend que ce qui suscite son intérêt et affecte ses organes de sens, il n'acquiert réellement et de façon féconde que ce qu'il a choisi de faire.

A ce moment là, l'enseignant n'est pas censé intervenir afin de ne pas freiner l'initiative du jeune apprenant, mais ceci n'implique pas qu'il est abandonné ; ces méthodes tendent avant tout de prôner l'autodiscipline et l'effort volontaire et en aucun cas à un individualisme anarchique comme l'affirme PIAGET:

« L'intérêt n'exclut en rien l'effort, au contraire, et une éducation préparant à la vie ne consiste pas à remplacer les efforts spontanés par les corvées, car si la vie comporte une part non négligeable de travaux imposés à côté d'initiatives plus libres, les disciplines nécessaires demeurent plus efficaces lorsqu'elles sont librement acceptées que sans cet accord intérieur ».¹

2. Projets :

Tout enseignement disciplinaire nécessite une organisation méthodologique cohérente et progressive qui suscite l'intérêt des apprenants, à savoir : le projet. Cette unité didactique qui offre à l'enseignement une certaine signification et conformité aux yeux des acteurs pédagogiques. Cela s'applique aussi sur l'activité de la lecture littéraire puisqu'elle représente une partie intégrante de l'enseignement du FLE ; d'ailleurs c'est ce que souligne Evelyne Charmeux² qui pense que l'une des raisons majeures de l'échec de l'acte de lecture est l'absence d'une structuration fondée sur le projet.

A cet effet, l'élaboration des projets de lecture en commun s'avère un besoin immédiat afin de développer le plaisir de « lire » en classe de FLE. Cette démarche nécessite la collaboration des partenaires du processus pédagogique qui doivent avoir des attentes et des objectifs préalables à atteindre, comme l'affirme Gérard Chauveau :

« Lire, c'est nécessairement lire pour : s'informer, se divertir, agir, imaginer, apprendre, se cultiver, répondre à une question, satisfaire sa curiosité,

¹PIAGET Jean-Pierre, *Psychopédagogie et mentalité enfantine*. Journal de psychologie normale et pathologique, Paris, 1928, Vol 25, p. 31-60.

² Charmeux, E, *Savoir lire au collège*, p.17. Cité par Dufayas, J-L, Gemenne, L, Ledur, D. *Pour une lecture littéraire*, 3^{ème} éd revue et actualisée, De boeck supérieur, 2015, p.166.

s'émouvoir, etc. [...] La lecture n'existe pas en dehors de l'intention du lecteur. »

1

3. Appropriation :

Outre les directives institutionnelles, l'élaboration des projets en commun ; la réussite de l'enseignement de la lecture littéraire suppose aussi des finalités individuelles d'appropriation. Ces derniers se traduisent par une implication effective de l'apprenant qui sera en mesure de réaliser des productions personnelles à partir des connaissances déjà acquises. Ce concept d'appropriation est défini par Pierre Yerlès comme :

« Un fonctionnement capital de tout apprentissage : elle est l'action par laquelle l'apprenant s'approprie, fait siennes, rend propre à son usage les informations qui lui sont proposées. Elle est aussi un acte organismique total engageant toute la cérébralité et l'affect de l'apprenant. »²

Cette visée d'appropriation n'envisage pas un enregistrement des interprétations d'une manière complète par l'apprenant mais elle vise l'installation d'un processus d'interrogation chez l'apprenant sur le texte proposé à lire.

4. Esprit d'équipe :

En effet, la classe doit être formée d'un groupe dynamique et coopératif où chaque membre est appelé à participer, à être responsable. Les apprenants doivent vivre la solidarité et découvrir les qualités du travail d'équipe. C'est une technique qui forme des apprenants actifs, audacieux, armés d'une forte personnalité, bien préparés à la vie et qui développe aussi l'esprit d'initiative, d'insertion sociale et de responsabilité dans l'exécution des travaux. C'est ainsi qu'ils développent leur confiance en eux-mêmes et avancent avec enthousiasme et engagement à l'égard de leurs co-équipiers. Selon l'ouvrage *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*, il n'y a un travail en groupe que lorsque l'enseignant fait « *varier ses techniques d'animation en faisant éclater le groupe - classe en petits groupes de travail* »³

Maintenant que nous avons présenté le chemin menant d'une didactique de français à une didactique de la littérature, nous continuons à exposer, d'une façon précise l'historique de la notion de littérature en classe de FLE.

¹Chauveau, G, *Quelle psychologie de l'enfant apprenti-lecteur ?*, in *Comprendre l'enfant apprenti-lecteur*. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit, Paris, Retz, 2003, p.5. Cité par Dufayas, J-L, Gemenne, L, Ledur, D. *Pour une lecture littéraire*, 3^{ème} éd revue et actualisée, De boeck supérieur, 2015, p.137.

²Yerlès, P, *Opérateurs d'un « art de faire » didactique*, p.113. Cité par : Ibid. p164.

³RAYNAL François, RIEUNIER, *Pédagogie Dictionnaire des concepts clés*, ESF, p. 159.

IV.1.2 La littérature en classe de FLE entre les années 50 et 80 :

Au fil des siècles et dans les différentes méthodologies didactiques, la littérature a connu des hauts et des bas. Nous tentons de présenter, ci-après, le statut accordé à l'enseignement du texte littéraire dans les méthodes traditionnelles, puis dans les méthodes structuro-globales audio-visuelles (SGAV). Et enfin, dans les méthodes actuelles (communicative/ actionnelle).

IV.1.2.1 La littérature dans les méthodes traditionnelles :

Au XIX^e siècle, avec l'apparition des premières méthodes (les méthodes traditionnelles), la littérature jouit d'un statut privilégié ; occupant une place dominante dans les écoles. Dans cette méthodologie la littérature constitue le seul outil didactique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il était impossible de séparer la littérature de l'enseignement des langues (le latin et le grec ont longtemps servi de modèles). Faisant d'elle un outil de référence en matière de normes de la langue.

Selon cette perspective, la langue littéraire écrite est supérieure à la langue orale c'est la raison pour laquelle l'apprenant doit être capable de lire les ouvrages littéraires écrits.

IV.1.2.2 La littérature dans les méthodes structuro-globales audio-visuelles (SGAV):

La place de la littérature a été minimisée, dans les années 50, avec les méthodes structuro-globales audio-visuelles (SGAV). Dans cette pensée, l'exploitation et la découverte du texte littéraire au sein de l'apprentissage s'effectuent à travers la lecture de livres rédigés en «français facile ». Cela est dû au projet, lancé par le ministère français de l'éducation, et qui a pour objectif de faire face à la diffusion de l'anglais dans le monde entier, en élaborant un français élémentaire limité au vocabulaire considéré comme essentiel dans la communication.

IV.1.2.3 La littérature dans les méthodes actuelles :

En effet, la présence de la littérature, au sein de l'enseignement du FLE, a été réhabilitée essentiellement avec les méthodes actuelles fondées sur la perspective communicative. Car les concepteurs de cette méthodologie considèrent le texte littéraire comme un document authentique.

✓ L'approche communicative :

A l'inverse des méthodes précédentes, l'approche communicative (1980) prônée par le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), a réintroduit le texte littéraire en tant que support didactique dans l'enseignement du FLE ; en le considérant comme un document communicatif. En effet, le but majeur des tenants de cette approche est l'authenticité ; autrement dit le support, le milieu et la pédagogie doivent être authentiques pour assurer une communication naturelle. De plus, sa conception de l'apprentissage vise de mettre l'apprenant, désireux de réutiliser les acquis dans sa vie quotidienne, au premier plan en sélectionnant le contenu d'enseignement en fonction de ses besoins langagiers.

Afin de répondre aux objectifs de cette approche, nous pensons que la littérature constitue indéniablement une ressource essentielle au sein de l'apprentissage.

✓ L'approche actionnelle :

Selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), la perspective actionnelle :

« reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale. Elle considère donc l'apprenant comme un « acteur social » qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de la communication langagière. »¹

Cette approche favorise l'utilisation de la littérature en classe de FLE, considérée selon le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) comme :

« Une contribution majeure au patrimoine culturel Européen. (...) Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles, et pas seulement esthétiques »².

De ce point de vue, nous notons la contribution remarquable de la littérature dans l'enseignement / apprentissage du FLE sur le plan interculturel : aspect fondamental de l'apprentissage selon le CECR.

¹ Conseil de l'Europe, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001. Cité par : T. Bouguerra : Cours de méthodologie, E 53 SLL1, p.1.

² Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR), La version française commercialisée par les Editions Didier : I SBN 227805075-3. www.didierfle.com. (Consulté le 25/06/2018).

En somme, l'interaction avec la langue cible et sa culture se fait clairement via le contact avec le texte littéraire qui permet à l'apprenant non seulement d'apprendre sur l'autre, mais de se construire à partir de l'autre et d'enrichir sa propre culture.

IV.2 La place de la littérature dans le cadre éducatif et universitaire algériens :

En Algérie, la littérature a toujours occupée une position privilégiée dans l'enseignement du français. Cette place de choix s'explique par une double raison : d'une part, la littérature joue le rôle d'une « référence langagière », d'autre part elle véhicule une certaine culture que l'école a pour mission de transmettre à l'apprenant.

Toutefois, c'est suite aux différentes réformes qui se succédèrent dans les systèmes éducatif et universitaire algérien, depuis l'indépendance du pays, que l'enseignement des textes littéraires devint aléatoire ; les corpus, les finalités, les méthodes et les pratiques didactiques et pédagogiques préconisés par l'école ont, quant à eux, cessé d'évoluer au fil du temps.

Tel est le constat que nous avons ressorti de l'analyse des discours tenus par l'école. Ces discours ne révèlent certes pas la manière dont la littérature est réellement enseignée, mais ils expriment les idéaux liés à son enseignement et constituent des témoignages sur la manière dont certains acteurs pédagogiques ressentent l'évolution de leur pratique et de ses conditions d'exercices.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons pris en considération trois sortes de documents fournis par la tutelle : les institutions officielles relatives au cours de français langue étrangère [programmes scolaires et canevas universitaires], les manuels scolaires et les publications (ouvrages de formation continuée, guide pédagogique, revues) destinées aux enseignants.

En effet, il nous a fallu de vastes enquêtes pour savoir quelle place occupe réellement l'enseignement du texte littéraire dans le cadre universitaire algérien. Et quelles sortes d'œuvres (classiques, modernes, de haute culture ou des genres populaires) ont été le plus souvent étudiées ainsi que la façon dont elles étaient présentées. Selon nos analyses, la littérature classique n'est guère enseignée dans les écoles algériennes.

Nous remarquons, un vide remarquable en productions littéraires dans les manuels du FLE. Les textes littéraires ne font leur apparition que sous forme de fragments choisis considérés comme des moyens servant à un enseignement linguistique, lexical ou grammatical. Le côté littéraire des textes n'est presque jamais exploité.¹

Cependant, nous soulignons, depuis la récente réforme du système éducatif algérien datée de juillet 2002, la présence fréquente de textes littéraires dans les contenus des manuels scolaires algériens notamment dans les niveaux les plus avancés². C'est ce qui témoigne la détermination des décideurs du programme scolaire à améliorer la formation de la communauté scolaire selon les objectifs communicatifs, culturels et interculturels.

A ce sens, l'ex- Ministre de l'Éducation Nationale, BENGHABRIT.N, a insisté sur le fait que la vision classique des programmes, axés sur la transmission de contenus notionnels, devra être dépassée en faveur du développement intégral de l'apprenant en termes de connaissances, d'attitude, de valeurs et de compétences scientifiques, littéraires, linguistiques et culturelles.³

Quant au système d'enseignement supérieur algérien, il a été aussi marqué par un ensemble de réformes dont la plus récente est celle du système L.M.D. Ce nouveau régime qui vise non seulement la transmission du savoir langagier mais aussi la formation des apprenants dans une situation de communication interculturelle en leur permettant ainsi d'acquérir des compétences culturelles de la langue cible et de pouvoir communiquer avec l'autre sans stéréotypes et préjugés.

Afin de bien clarifier et expliciter la position de la littérature en classe de FLE dans l'enseignement supérieur, nous avons spéculé à faire une étude comparative entre les deux systèmes d'enseignement (Classique et Nouveau Régime L.M.D) adoptés par l'université algérienne. (Voir les grilles d'analyse présentées dans le chapitre 3 de ce travail).

En dépit de l'absence d'une documentation pédagogique spécialisée dans l'exploitation de la littérature et l'ambiguïté des objectifs didactiques présentés dans les canevas officiels ; l'enseignement du FLE dans le cadre universitaire algérien accorde une

¹ Cette remarque est valable pour les manuels scolaires publiés avant la réforme de 2002.

² Ce constat révèle que la littérature n'est pas forcément accessible à tous les apprenants.

³ BENGHABRIT N, Ex- Ministre de l'Éducation nationale algérienne, Journal « Liberté », 21/03/2016. Consulté le (27/06/2018).

place privilégiée à la littérature. Cela se traduit par le nombre de matières très élevé ainsi que le volume horaire suffisant consacrés à son enseignement.

En effet, la littérature française connue par sa richesse représente aussi bien la culture française que la langue française. De ce fait, son intégration dans l'enseignement supérieur, que ce soit dans l'ancien système ou dans le nouveau régime, a pour finalité l'introduction de l'interculturel ainsi que l'acquisition de la langue. Afin d'atteindre ces finalités, plusieurs genres littéraires sont programmés durant le cursus universitaire tels que : le genre romanesque- le genre poétique et les pièces théâtrales.

IV.2.1 Le roman dans l'enseignement du FLE :

Le genre romanesque qui, à travers le bon choix de ses extraits, représente un support pédagogique parfait dans la classe de FLE, car il met les apprenants à l'aise contrairement au genre poétique reproché de la réticence. En effet, le développement de la compétence de compréhension de l'écrit est l'objectif général¹ de traitement des fragments de romans en classe de FLE. En se basant sur la nature descriptive et narrative du roman, cet objectif général se divise, bien évidemment, en objectifs spécifiques²:

- Lire, comprendre et déchiffrer la polysémie des voix et des sens
- Développer un sens esthétique pour la langue
- Travailler les stratégies de narration auprès des étudiants.

D'un autre côté, le roman peut-être exploité entièrement, à travers les ateliers d'écriture où l'enseignant demande à ses apprenants de réécrire l'histoire présentée en variant la tonalité, le rythme, etc.

IV.2.2 La poésie dans l'enseignement du FLE :

Ce genre littéraire reconnu comme un excellent support didactique dans l'enseignement du FLE, n'est pas très apprécié par les apprenants qui préfèrent souvent le texte romanesque

¹Nous entendons par objectif général un énoncé d'intention pédagogique relativement large ; il peut-être également appelé objectif terminal d'intégration. Il décrit une compétence ou un ensemble de compétences que l'apprenant doit posséder au terme d'une unité d'apprentissage.

² Quant à l'objectif spécifique, il est issu de la démultiplication de l'objectif général. C'est une activité visible, une réaction observable et évaluable que l'enseignant souhaite voir se manifester chez ses apprenants. Il s'agit là de la description d'un ensemble de comportements langagiers (performances), que l'enseignant désire faire atteindre à ses apprenants.

plus facile à comprendre pour eux. Mais, cela n'a pas diminué son exploitation en classe de FLE :

« L'accès au texte littéraire ou poétique est déjà un privilège. Et, bien que cela paraisse contradictoire de favoriser les privilèges quand on croit en l'égalité, la liberté et la fraternité, je favorise toujours l'introduction de textes littéraires ou de poèmes dans l'apprentissage du FLE pour mes apprenants. Comme nous l'avons vécu quand nous étions enfants, s'approprier une poésie, c'est graver une mémoire dans la notre, c'est posséder à jamais des mots pleins d'un sens que nous ne leur aurions pas forcément donné, et c'est se souvenir pour toujours d'une langue que nous aimons. »¹

En présentant un support poétique aux apprenants, l'enseignant de FLE ne vise pas uniquement, le développement de la compétence linguistique ou communicative ; mais aussi l'enrichissement culturel et interculturel de ses apprenants.

« [...] la poésie, non seulement accroît et développe la compétence linguistique, de communication, de lecture, de compréhension au contact d'œuvres littéraires, mais sensibilise l'apprenant à un échange de cultures, car à tout moment, il a l'occasion de faire une comparaison entre les images poétiques et les figures de style de cette littérature cible et celles de la sienne. »²

En dépit des atouts linguistiques qu'offre la poésie à l'enseignement du FLE, son exploitation en classe s'achève le plus souvent par un échec à cause parfois de l'inadaptation du support choisi par l'enseignant. De ce fait, nous proposons qu'elle soit exploitée en travaillant la phonétique, par exemple, avec des exercices d'écoute et de lecture. Ou bien, en proposant des ateliers d'écriture et d'imitation des courts poèmes³.

IV.2.3 Le théâtre dans l'enseignement du FLE :

Le théâtre a été défini par Gisèle Pierra comme : *« l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situation. »⁴* De cela, il a été appliqué et exploité en classe de FLE grâce à ses multiples rôles joués dans l'apprentissage de la langue. En premier lieu, il permet aux apprenants de se mettre en situation d'échanges verbaux et

¹ Le français dans le monde, Le courrier des internautes. Quelque chose de différent, Hachette, janvier-février 2003, n°325, Repéré à (Site Payant): <https://www.fdlm.org/article/325/courrierinternet.php> (Consulté le 24/02/2020)

² Jaleh Kahnoumipour, *l'enseignement de la poésie, l'espace d'un échange interculturel*, Fédération internationale des professeurs de français, Dialogues et Cultures n°49. Université de Téhéran, Iran

³ Comme le poème de Jean Eluard *« Dans Paris. »*, représente un excellent support pour ce genre d'activité.

⁴ Gisèle Pierra, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, l'Harmattan, Paris 2001 in FDLM, septembre-octobre 2003, n°329. Repéré à (Site Payant): <https://www.fdlm.org/article/329/theatre.php> (Consulté le 24/02/2020).

d'interaction ce qui leur permet d'affronter leurs obstacles relatifs à la prise de parole et de s'exprimer librement en langue étrangère dans l'espace scolaire.

En deuxième lieu, il favorise la pratique phonétique et prosodique par le biais de la lecture répétée des différents mots et phrases de la langue en intonations distinctes.

En troisième et dernier lieu, les pièces théâtrales, à travers leur originalité et leur imitation de la réalité contemporaine, offrent aux apprenants de FLE une excellente opportunité de développer leurs capacités d'analyse et d'interprétation sur le plan linguistique et culturel ainsi que de découvrir l'histoire de la civilisation française.

Pour soutenir nos propos par rapport à l'exploitation du genre théâtral en classe de FLE, nous citons le témoignage d'un professeur de L'Alliance Française de Monterrey au Mexique :

« La langue est outil de communication, le théâtre est communication ouverte. L'association est donc facile, rapide et logiquement juste. Le théâtre a toute sa place dans l'enseignement d'une langue, tout comme dans son apprentissage, même si c'est à un autre niveau. En effet, le théâtre permet au professeur de créer un espace de liberté particulier qui sera vite approprié par les apprenants s'ils y trouvent à leur tour un espace d'expression. L'utilité de la pratique théâtrale est donc multiple :

Représentation d'une situation faisant appel à des actes de paroles spécifiques ; expression orale différente car en contexte et plus libre ; enfin, comme projet de groupe, le théâtre permet l'implication de tous ses membres à différents niveaux [...] »¹

IV. 3 La place de la littérature dans le système scolaire français :

A travers les époques et les siècles, l'enseignement du savoir littéraire a pris une position favorisée dans le système éducatif français afin de répondre à des objectifs qui s'inscrivent dans les finalités de l'enseignement des lettres visées par la tutelle², à savoir :

- 1) La constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire ouverte sur d'autres champs du savoir et sur la société ;

¹ Témoignage d'un professeur de L'Alliance Française de Monterrey au Mexique. Cité par *La Littérature en Didactique du français langue étrangère (Techniques de classe)*. Université Stendhal, Grenoble3. p.16

² Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010. www.education.gouv.fr. (Consulté le 27/06/2018).

- 2) La construction progressive de repères permettant une mise en perspective historique des œuvres littéraires ;
- 3) Le développement d'une conscience esthétique permettant d'apprécier les œuvres, d'analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte à l'écrit comme à l'oral ;
- 4) L'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination ;
- 5) La formation du jugement et de l'esprit critique ;
- 6) Le développement d'une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation.

Nous présentons, dans ce qui suit, les différentes étapes du développement considérable de la littérature au sein de l'éducation française.

A la fin du XVIIe siècle, Charles Perrault, avec les contes de ma mère l'Oye : récits assortis de "moralités", a donné un caractère éducatif et pédagogique à la littérature en mêlant la littérature écrite avec celle d'origine orale, ancrée dans la vie populaire et qui s'adresse à la fois aux jeunes et aux adultes.

Le XVIIIe siècle, quant à lui, il représente la première étape de la reconnaissance de la littérature comme un moyen d'enseignement / apprentissage à l'école. Notamment à travers les écrits de Rousseau qui ont mis en valeur « l'enfant » en lui considérant comme public lecteur spécifique.

Le XIXe siècle, c'est l'époque de la généralisation de l'école dans toutes les communes françaises (loi Guizot) afin de faire face à un contexte international en perpétuel changement. Cela a conduit à la multiplication des publications littéraires pour enfants, dominées par une intention pédagogique, par exemple : Le journal des enfants, Le journal de la jeunesse, romans de la comtesse de Ségur, roman de Jules Verne, etc.

En 1881, la France a connu le développement considérable de la presse illustrée¹, à partir des lois (certifiées dans la même année) établissant l'école obligatoire. Avec

¹ La presse illustrée naît au 19^e siècle en Europe. Elle se démarque en effet par sa temporalité, distincte de celle de la presse classique comme de celle de l'histoire générale, et par ses conditions d'émergence et de diffusion. Les développements techniques (des transports avec le chemin de fer comme de l'édition avec la technique de gravure « bois debout »), et surtout les mutations sociales et politiques des sociétés européennes, ont permis l'avènement d'une presse illustrée en Europe. Exemple : (Le petit Français illustré, chez A. Colin)

l'apparition de la nouvelle dimension qui favorise le divertissement, des romans dont les héros sont des enfants voient le jour.

1931, c'est la période de la naissance des albums du père Castor, éditions bon marché, adressés aux jeunes écoliers, dans le but de développer leur expression et de leur faciliter l'accès à la lecture.

Les années 60, quant à elles, ont donné naissance à une presse pour adolescents dominée aussi par le souci pédagogique. A titre d'exemple, nous citons : Salut les copains, Pomme d'api, J'aime lire.

Dans les années 70, la scolarisation est prolongée jusqu'à seize ans. C'est la raison pour laquelle, les éditions françaises des livres pour la jeunesse ont connu un développement considérable. A cette époque, le souci de la valeur esthétique et littéraire s'affirme, et donne parfois naissance à des œuvres de grande qualité, tant par les illustrations que par les textes, ce qui conduit à l'apparition d'une tendance visant à légitimer ces publications par le biais des études pédagogiques et éducatives voire didactiques.

A l'issue de ce bref aperçu historique de la place accordée à l'enseignement du savoir littéraire dans le système éducatif français, nous constatons que les instructions officielles françaises insistent sur le rôle incontournable du texte littéraire dans la formation intellectuelle des apprenants :

« Le texte littéraire, plus que tout autre, se prête, par le travail d'écriture qu'il implique, à l'observation des pouvoirs du langage et à l'exploration des effets de sens. En s'exerçant à déchiffrer les textes littéraires, les élèves apprennent à mieux lire tous les textes »¹.

A l'issue de cette étude comparative, nous pouvons émettre que si les institutions éducatives en Algérie tiraient parti du développement de la littérature de jeunesse en France en lui prêtant plus d'importance dans les programmes d'enseignement, le statut du texte littéraire pourrait reprendre sa position au sein de la classe de FLE.

¹ Texte officiel français : B.O spécial, N°1 du 5 février 1987 p.p. 07.

IV.4 Quelle littérature proposée à l'enseignement de FLE : française ou francophone?

Le débat littérature française vs littérature francophone a, amplement, entraîné de grande discussion en didactique du FLE. Les deux littératures sont-elles identiques ou l'une est subordonnée de l'autre ? En effet, les didacticiens ainsi que les acteurs pédagogiques n'arrivent toujours pas à trouver les points distinctifs entre les deux littératures.

Avant d'aborder la question de la différence entre la littérature française et francophone et laquelle est la plus appropriée à enseigner, il nous semble nécessaire de présenter une brève définition, illustrée par une carte géographique, de la francophonie.

« Ce terme est apparu pour la première fois vers 1880, sous la plume du géographe français, Onesime Reclus, pour désigner l'ensemble des personnes et des pays parlant le français. Employé avec un « f » minuscule, ce terme désigne désormais les locuteurs de français (autrement dit toute personne qui énonce quelque chose ou qui prend la parole au sein d'un discours oral ou écrit en français) ; avec un « F » majuscule la Francophonie désigne le dispositif institutionnel organisant les relations entre les pays francophones ; nous entendons par là les pays où le français est soit la langue officielle unique (par exemple le Québec depuis juillet 1974) ou une langue Co-officielle avec une autre langue (comme la Belgique qui compte trois langues officielles : le néerlandais, le français et l'allemand). »¹

Afin d'éclaircir le nombre de pays dits francophones qui sont membres dans l'organisation internationale de la francophonie, nous proposons l'analyse de l'illustration présentée ci-dessous.



Figure 2: L'organisation Internationale de la Francophonie-des pays francophones dans le monde

¹ Abdelkader Abdellaoui, *L'organisation Internationale de la Francophonie et la situation de la francophonie dans le monde*. Repéré à : RESEARCHGATE. <https://www.researchgate.net/publication/336798590> (Consulté le 24/02/2020)

Malgré la grande amplification de la zone francophone dans le monde selon la carte géographique ci-dessus et le dernier rapport¹ de l'OIF qui estime à 284 millions en 2015 le nombre de locuteurs francophones dans le monde, la francophonie apparaît dans les publications officielles de l'enseignement de FLE d'une façon timide. Cela est dû à certains didacticiens et concepteurs des programmes d'enseignement qui insistent à effectuer la distinction entre La France et les autres pays francophones. Mauger Bleu en témoigne bien :

« C'est avec grand plaisir que nous aurions présenté dans ce livre quelques-uns des poètes et prosateurs qui honorent aujourd'hui la langue française en Belgique, en Suisse, au Canada, dans l'île Maurice, dans la République haïtienne. Il y a là de grands noms et de grandes œuvres. Mais notre ouvrage étant consacré à la France et ses écrivains, nous aurions eu scrupule à paraître annexer des auteurs qui doivent le meilleur de leur talent à eux-mêmes et au pays qui les a vus naître. »²

Nous comprenons à travers cette citation de Mauger la position marginalisée de la littérature francophone qui est mise au second plan par rapport à la littérature française. Cette façon de penser néglige carrément l'influence marquante de la culture et la littérature francophones sur celles de la France.

Toutefois, il faut tenir compte des contributions remarquables de la culture francophone dans le développement actuel de la langue française. A titre d'exemples, nous citons : le mot « BLED » d'origine maghrébine qui signifie la terre ou le pays de manière tout à fait neutre, il a été emprunté par la langue française lors de la conquête de l'Algérie.³ L'adverbe « kifkif » d'origine maghrébine aussi qui signifie la même chose. Le mot « toubib » emprunté lors de la conquête d'Algérie qui veut dire un médecin. Et la liste est bien longue des mots français empruntés de la culture francophone.

D'un point de vue didactique, l'intégration de la littérature francophone dans l'enseignement du FLE est totalement indispensable pour trois raisons principales : En recevant un enseignement sur les deux littératures l'apprenant de FLE sera en mesure de tisser une relation entre elles et les comparer ensuite avec celle de sa culture d'origine. En outre, la plupart des apprenants de FLE ont un penchant vers la littérature francophone car

¹ Ibid.

² Mauger. B, *Cours de la langue et civilisation française*, 1957, p.VI. Cité par *La Littérature en Didactique du français langue étrangère (Techniques de classe)*. Université Stendhal, Grenoble3. p.19

³ [Aurélia Vertaldi](https://www.lefigaro.fr/culture/2015/03/16/), *Bled, barda... ces dix mots d'ailleurs devenus français*, SEMAINE DE LA LANGUE FRANÇAISE, Le Figaro, 16 mars 2015.Repéré à : <https://www.lefigaro.fr/culture/2015/03/16/> (Consulté le 24/02/2020)

elle est thématiquement proche de leur propre culture à cause de l'histoire coloniale vécue par la majorité des peuples francophones.

Enfin, la littérature francophone s'avère comme un excellent itinéraire menant vers la découverte de langue française car en l'enseignant, l'apprenant va entrer en contact avec d'autres cultures qui lui sont étrangères ce qui lui présente l'opportunité d'approfondir ses connaissances sur le mode de vie des peuples étrangers ainsi que de développer son style d'écriture à partir de la diversité lexicale exposée dans les différentes rédactions.

A l'issue de ce développement argumenté, l'importance de la littérature en contexte de l'enseignement du FLE s'avère clairement. Dès les anciennes méthodologies pédagogiques jusqu'à les nouvelles approches didactiques, que ce soit dans les systèmes éducatifs scolaires ou dans l'enseignement supérieur, la littérature a été toujours considérée comme un chemin adéquat menant vers un apprentissage efficace de la langue française à travers l'exploitation de ses différents genres¹ : Roman- Poésie- Théâtre- Essai.

Après avoir évoqué le premier axe de ce chapitre qui concerne la position accordée à la littérature dans l'enseignement / apprentissage du FLE, nous passons dans le point suivant au deuxième axe traitant la problématique de la dimension interculturelle et sa place dans le processus pédagogique de FLE.

V. La place de la dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE :

En effet, la dimension interculturelle représente une nouvelle optique dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, notamment le Français Langue Etrangère. Cette dernière doit son apparition à l'évolution considérable de la didactique du FLE, depuis les années 70, d'une perception centrée uniquement sur l'étude de la langue à une vision axée sur l'apprenant privilégiant l'approche communicative et la distinction langue-culture. D'où vient la notion de l'« Interculturel ».

Un concept récent apparu pour la première fois dans le cadre scolaire français en 1975 afin de mettre en évidence la situation scolaire des migrants. Il englobe les compétences linguistiques et culturelles en visant à enseigner la langue étrangère dans un cadre contextualisé. Après seulement quelques années de son émergence, il prend une place intégrale dans plusieurs domaines tels que : la didactique des langues, la sociologie, etc. Cette

¹ Nous rappelons que la définition de chaque genre littéraire a été présentée, précédemment, dans le chapitre.

position est méritée grâce aux nombreuses recherches intéressantes à l'étude de cette nouvelle problématique, ce qui a fait de lui un véritable champ de recherches scientifiques.

D'une manière lente mais progressive, les didacticiens du FLE revendiquent l'indissociabilité langue-culture en donnant plus d'importance à l'acquisition des compétences culturelles et interculturelles dans le processus d'enseignement / apprentissage du FLE, comme le stipule Abdallah- Pretceille :

« L'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnue par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante [...] le culturel sous-entend le linguistique et réciproquement »¹

En d'autres termes, la dimension interculturelle doit être intégrée dans le principe culturel de l'enseignement du français en tant qu'une langue étrangère, car la classe de langue s'avère le lieu propice pour la mise en pratique de cette dernière qui permet de mettre l'apprenant dans une situation de communication et d'interrelation concrète.

Comme l'affirme M. DENIS:

« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie... Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle culture.² »

En contexte scolaire, le postulat principal de l'interculturel part de l'idée de dépassement des appartenances lors des interactions effectuées entre des locuteurs porteurs de cultures semblables ou différentes et qui partagent une langue commune. Comme le confirme ABDALLAH-PRETCEILLE :

« Le préfixe "inter" du terme "interculturel" indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités ».³

Quant à la culture d'origine de l'apprenant, elle est également prise en considération dans le cadre de l'approche interculturelle qui s'efforce à mener l'apprenant à tenir une vision critique et objective de sa propre culture parce que naturellement tout individu porte un

¹ Abdallah-Pretceille M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996.

² M. DENIS, « développer des aptitudes interculturelles en classe de langue », in *Dialogues et cultures*, n°44, Paris, 2000, p.62.

³ Abdallah-Pretceille M., *L'éducation interculturelle*, Que sais-je? N° 3487, PUF, Paris, 2004, p. 85.

regard idéalisant envers sa culture ce qui engendre un sentiment de rejet des autres cultures. En classe de FLE, ce véritable carrefour de confrontation et d'échanges culturels et / ou interculturels, l'apprenant a l'opportunité de faire une mise à jour de ses connaissances antérieures sur sa propre culture, de prendre conscience de son identité et de s'ouvrir sur le monde en découvrant d'autres perceptions car il « *n'aborde l'apprentissage d'une culture étrangère, vierge de tout savoir culturel.* »¹ A ce sujet Christian Puren et Robert Galisson affirment que :

*« La culture dans toutes ses formes est de plus en plus incontournable à l'école, parce qu'elle est au cœur de la formation, de l'éducation, de l'éthique, ce qui lui confère une importance capitale par rapport aux autres disciplines scolaires. »*²

Cependant, la présence simultanée des deux entités culturelles avec leurs ressemblances et leurs divergences en classe de FLE, peut engendrer un déséquilibre identitaire chez l'apprenant qui aura besoin d'un accompagnateur [enseignant] performant en matière de l'inter-culturalité. A ce sujet PORCHER dit :

*« La difficulté consiste à mener à bien cette opération sans abandonner ses propres références culturelles, ses propres valeurs, ses choix spécifiques. Mon ouverture interculturelle sera d'autant encore mieux mon identité patrimoniale que je serais plus fortement moi-même, et, réciproquement, je maîtrise d'autant encore mieux mon identité patrimoniale que je serais disponible au partage interculturel. »*³

Par ailleurs, la perspective culturelle a connu un parcours évolutif en didactique de FLE en passant par les différentes méthodologies d'enseignement.

En premier lieu, la méthodologie dite traditionnelle qui a procuré une position limitée à la dimension culturelle en considérant la traduction et la lecture comme le seul chemin d'accès à la culture.

En deuxième lieu, les méthodes : directe, active, audio-orale et audio-visuelle focalisées spécifiquement sur le côté pratique de la langue étrangère [l'oral en particulier] en mettant au second plan l'aspect culturel. Leur principale finalité est d'installer chez l'apprenant la capacité de produire adéquatement des énoncés en langue cible en négligeant la composante culturelle qui sert à faire découvrir la langue dans sa totalité.

¹ ZARATE, G, *Enseigner une culture étrangère*, HACHETTE, Paris, 1986, p 24.

² R. GALISSON, C. PUREN, *La formation en questions*, CLE International, Paris, 1999, p. 96.

³ PORCHER, L, *Le français langue étrangère*. Hachette, Paris, 1995, p.59.

En troisième lieu, les approches dites récentes : communicative et actionnelle qui ont bouleversé le domaine de l'enseignement des langues étrangères et particulièrement le FLE en renouvelant ses objectifs et finalités. Cette nouvelle perspective est axée sur le développement d'une certaine compétence communicative¹ chez l'apprenant en tenant compte des modes, références, valeurs et comportements sociaux de la langue à enseigner. D'où vient l'instauration de la composante interculturelle comme un élément clé au sein de la compétence communicative [Enseignement de langue-culture] afin de permettre à l'apprenant de langue de dépasser les stéréotypes qui pourraient être origine à la création des conflits culturels. En effet, cette récente composante, qui représente l'ensemble des informations relevant de la culture cible, doit son apparition au développement perpétuel des finalités de la didactique des langues qui prennent désormais en considération aussi bien le lien tissé entre les deux codes linguistiques [langue source et langue cible] que le contact entre les deux modes culturels.

De ce fait, nous pouvons souligner que ce cheminement de la dimension culturelle en didactique du FLE a mis en relief le développement méthodologique progressif de la didactique des langues. D'une perspective centrée sur la méthode où l'apprenant est considéré comme « *un réceptif de connaissances déversés par l'enseignant* »² à une vision qui met l'apprenant au centre de l'action pédagogique. Cette évolution a permis à la composante culturelle, depuis une vingtaine d'années, de trouver, d'une part, sa place dans l'enseignement / apprentissage du FLE et d'être, d'autre part, un objet d'étude à part entière de la didactique des langues. D'où vient ce qu'appellent les spécialistes « Didactique des langues-cultures. » Cette nouvelle discipline qui a pour souci l'interaction des systèmes linguistiques et culturels afin de reconstruire les représentations préalables de l'apprenant vis-à-vis de la langue et de la culture étrangères en vue d'avoir une communication réussie et efficace. Pour ce faire,

*« Une double stratégie didacto-culturelle s'impose. Cette stratégie consiste à didactiser l'offre et à accompagner le plus loin possible dans leur culture les apprenants »*³

¹Nous marquons l'importance de la communication en classe de FLE par ce qu'a avancé C.Puren dans son Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.* » PUREN, C, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-Clé International, DLE, Paris, 1988, p. 372

² PUREN, C, *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langue-cultures*, in *ELA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, jan.-mars, 1998, p.10

³ J.I CHISS, J.DAVID. Y.REUTER, *Didactique du français*, Ed debock, Paris, 2005, p. 131.

En fait, cette stratégie didactique, citée dans la citation ci-dessus, a pour mission la réadaptation perpétuelle des pensées de l'apprenant face à la langue cible. Cette reconstruction ne peut se faire que par le biais de l'interaction avec une autre langue- culture qui va lui permettre de découvrir mêmes ses propres aspects identitaires et culturels. A ce sens, Haddad.K décrit cette stratégie d'une façon claire et précise :

« D'abord l'interprétation de la culture de l'autre à la lumière de ma propre culture; vient ensuite la phase d'interprétation de ma propre culture à la lumière de celle de l'autre; enfin, dans un troisième temps, on assiste à l'émergence d'une culture originale, fruit de la synthèse entre ma culture et celle de l'autre. »¹

Du point de vue de l'enseignement / apprentissage du savoir dit littéraire, la littérature et la perspective culturelle s'avèrent comme deux faces d'une même pièce. La première représente un véritable médiateur de la culture étrangère, du fait qu'une œuvre littéraire fait découvrir aux lecteurs les aspects idéologiques, historiques et culturels de la société de la langue cible. A l'exemple des grands écrivains français comme Hugo, Diderot, Flaubert, Molière, etc. ; qui ont réussi à dévoiler l'histoire de la culture française par le biais de leurs productions littéraires. Quant à la deuxième, elle avait toujours eu une ample valeur dans la transmission du savoir littéraire car elle permet, d'une part, l'enrichissement des performances de l'apprenant afin qu'il réussisse à réaliser les différentes tâches dans le cadre des nouvelles approches didactiques. Et d'autre part, elle sert comme un excellent moyen assurant une communication efficace dans les différentes situations concrètes. A ce sens, G.Mounin précise que :

« Pour pénétrer la civilisation mieux vaut savoir la langue, et pour se perfectionner dans la langue, il faut se familiariser toujours plus avec la civilisation. »²

Toutefois, la didactisation de la dimension culturelle en classe de FLE représente un véritable souci pour les spécialistes en didactique des langues-cultures, car elle nécessite la capacité de pouvoir faire face au caractère complexe et invisible de la culture en faisant le choix adéquat des contenus d'enseignement répondant exactement aux besoins pédagogiques souhaités.

¹ HADDAD, K, *Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, Éd. AUPELF-UREF, Paris, 1997, p.385.

² G. MOUNIN, *Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues*, in *Le français dans le monde*, No:188, Hachette-Larousse, Paris, 1984, p. 35.

Dans le même ordre d'idées, afin de faciliter l'enseignement / apprentissage de la dimension culturelle en classe de FLE, C. Puren propose différentes approches ¹ que nous décrivons d'une manière détaillée dans le tableau suivant :

	Principes / Description
Approche par le parcours d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Accorder à l'apprenant la possibilité de connaître la culture étrangère par le biais de la découverte individuelle c'est-à-dire lui offrir les dispositifs nécessaires ainsi que le climat favori pour tracer son propre parcours vers la culture étrangère en constituant par lui-même ses représentations.
Approche par le représentatif	<ul style="list-style-type: none"> - Rendre la culture étrangère vivante et présente aux apprenants à travers des faits représentatifs des différents aspects culturels et sociaux, à l'exemple des œuvres littéraires qui s'avèrent comme l'outil primordial pour dévoiler les secrets sociaux et historiques de la culture cible.
Approche par les fondements	<ul style="list-style-type: none"> - Conçoit l'enseignement / apprentissage de la culture étrangère sur la découverte des fondements historiques et géographiques de la langue cible.
Approche par le contact	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre l'apprenant en contact direct avec la culture étrangère en lui faisant acquérir une certaine compétence interculturelle qui lui permet de connaître sa propre identité culturelle, de développer son répertoire culturel, de s'ouvrir sur le monde extérieur, d'explorer d'autres modes sociaux et de reconstruire ses

¹ PUREN, C, *La culture en classe de langue, enseigner quoi ?*, Les Langues Modernes n° 4, APLV, Paris, 1998.

	<p>propres représentations de la langue et la culture cible en dehors des stéréotypes. Dans ce contexte, M. ABDALLAH-PRETCEILLE stipule :</p> <p>« [Certes] <i>on a négligé d'enseigner les civilisations et les cultures en enseignant les langues. Or il convient que cet apprentissage « interculturel » se fasse, mais il ne faut pas le réifier, le didactiser à l'excès. Car apprendre une culture, c'est d'abord rencontrer l'Autre, l'interlocuteur... »</i>¹</p> <p>- Nous notons qu'à l'heure actuelle, cette approche est la plus dominante, en didactique des langues-cultures grâce aux nouveautés qu'elle a rapportées au domaine.</p>
--	---

Tableau 4 : Les différentes approches utilisées pour l'enseignement de la culture en classe de FLE

A l'issu de ce tableau représentatif des différentes approches proposées par C. Puren servant de didactisation de la culture en vue de la présenter comme une substance enseignable, nous pouvons dire que l'association entre la maîtrise du système linguistique et l'appropriation du système culturel demeure la finalité majeure de la didactique des langues-cultures.

De ce fait, l'enseignement de la littérature [la culture] est devenu un objet d'étude à part entière en didactique des langues-cultures qui a élargi son terrain de recherche pour englober toutes les conceptions et les visions possibles en essayant de les mettre en relations d'une manière simultanée.

Par conséquent, les nombreuses approches mises en contact se sont intéressées à mettre l'apprenant au centre de l'action pédagogique en lui procurant un rôle actif et en le considérant comme un élément déclencheur des différents changements réalisés dans le domaine de la didactique des langues-cultures, que ce soit sur le plan des contenus enseignés, des méthodes adoptées ou des supports exploités. Nous soutenons nos propos par la citation suivante :

« Ce qui paraît insuffisamment pris en compte par la didactique de la culture, c'est l'idée que les processus d'accommodation culturelle (on pourrait dire aussi

¹ ABDALLAH-PRETCEILLE, M, *Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité*, Les Cahiers pédagogiques, n°360, Paris, janvier 1998, p.49.

d'accommodement) sont longs, demandent du temps et sollicitent la participation active du sujet»¹

Le schéma ci-après récapitule d'une manière précise le cheminement évolutif de la perspective culturelle en didactique de FLE.

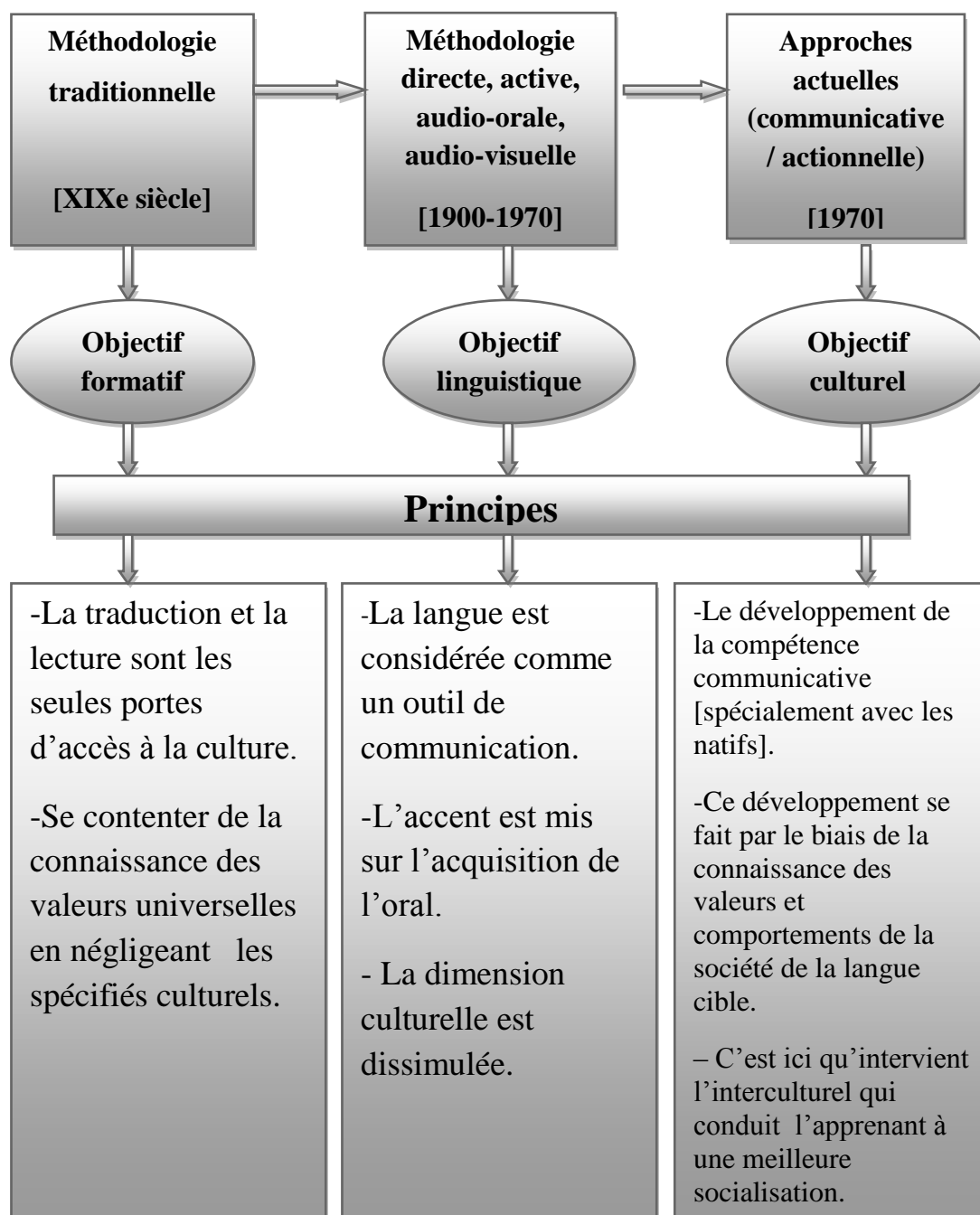


Figure 3 : Parcours évolutif de la dimension culturelle en didactique du FLE

¹ J.I CHISS, J.DAVID. Y.REUTER, *Didactique du français*, Ed debook, Paris , 2005, p. 129.

Suite à ce développement relatif à l'intégration de la notion de culture d'origine et étrangère en classe de FLE, il s'avère nécessaire, pour nous, de définir ce que nous entendons par le concept de « culture », en effet c'est un :

« Ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des aspirations »¹

En d'autres termes, la culture est une conception en perpétuel mouvement à cause de son contact continu avec les autres cultures. Son répertoire très varié et ses aspects divers, lui donne un caractère hétérogène et fait d'elle une entité plurielle, riche, passionnante et caractérisé par le métissage². PORCHER affirme à ce point :

« Toute culture, qu'elle soit sociale, individuelle ou groupale, se définit comme une culture métissée. La notion de culture pure n'a pas vraiment de sens. Ce que nous apprenons modifie notre capital culturel. Notre capital culturel change d'identité en même temps que de quantité. Quand Michel Serres dit " nos cultures sont toutes métissées, tigrées, tatouées, arlequinées ", il décrit une réalité qui nous entoure et nous fabrique, et qui permet les distinctions entre les appartenances culturelles. C'est donc une communication qui s'instaure entre les cultures »³

En outre, les privilèges et les opportunités que puisse apporter l'approche culturaliste et / ou inter-culturaliste au développement de la compétence communicative de l'apprenant sont nombreux.

En premier lieu, cette optique permet l'enrichissement de la notion de l'altérité⁴ chez l'apprenant en l'outillant d'un ensemble de stratégies et de savoir-faire qui l'aident, dans ses

¹ Dictionnaire de l'éducation, Larousse, 1988.

² Il est défini par le Dictionnaire français comme une influence mutuelles de cultures différentes en contact les unes avec les autres, notamment dans les domaines artistiques. Repéré à : Lintern@ute. FR. <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/metissage-culturel/> (Consulté le 13/03/2020.)

³ PORCHER, L sur : <http://classes.bnf.fr/classes/pages/actes/2/porcher.rtf> consulté le 22/12/2005. Cité par: MEZIANI Amina, *Pour un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle : Cas des élèves de la 2ème année secondaire*, Mémoire de Magistère, Université de Batna, 2007, p.46.

⁴ Venant étymologiquement du mot latin « alter », le concept altérité « indique le caractère de ce qui est autre et « la reconnaissance de l'autre dans sa différence ». Marie Licendle, Dans les concepts en sciences infirmières, 2012, p.p. 66-68. Repéré à : <https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-66.htm> (Consulté le 13/03/2020).

interactions avec l'autre [étranger, différent] et avec ses « *Mêmes* » [qui ont la même identité, culture, traditions et religions], à se rendre compte de leurs ressemblances et leurs différences sans faire intervenir des préjugés conduisant à leur valorisation ou dévalorisation.

En deuxième lieu, le développement des relations basées sur le respect mutuel avec les locuteurs sociaux de la langue cible[les natifs], est également l'une des attributions remarquables de la dimension interculturelle dans l'enseignement du FLE.

En troisième lieu, cette démarche d'ouverture sur le monde prend en considération les situations de métissages qui peuvent être présentes en classe de FLE. Par conséquent, elle vise d'amener l'apprenant à la reconnaissance aussi bien des différentes identités culturelles que du système structural de la société de la langue cible.

En dernier lieu, l'intégration de l'interculturel au cours du processus pédagogique du FLE permet à l'apprenant d'approprier certains traits et valeurs culturels de la langue cible, ce qui agit positivement sur ses attitudes et ses connaissances déjà acquises en le conduisant à dépasser d'une manière progressive et efficace ses représentations¹ antérieures et ses stéréotypes².

De ce fait, l'enseignement / apprentissage du FLE considère, désormais, la langue et sa culture comme deux faces d'une seule médaille ; en optant pour l'intégration d'une démarche dite interculturelle en donnant à ses finalités pédagogiques un caractère plus pratique en choisissant à les réaliser par le biais des approches favorisant le développement de la compétence communicative. Cependant, nous notons que ces approches dites communicatives sont axées uniquement sur l'acquisition du système linguistique ainsi que la favorisation de la composante orale de l'apprenant en mettant au second plan l'étude des correspondances existées entre la langue et sa culture tels que les modes de vie, les manières de penser et les valeurs culturelles de la société de langue cible.

¹ « Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une vision pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. (...) On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que système d'élaboration régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales (...), la diffusion de connaissance, le développement intellectuel et collectif, la définition des identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales. » JODELET, D, *Les représentations sociales*, Ed PUF, Paris, 1989, p.40.

² Un stéréotype est une *idée* préconçue que l'on attribue à un groupe de personnes mais qui ne se révèle pas forcément *vrai*. Repéré à : <https://fr.wikimini.org/wiki/St%C3%A9r%C3%A9otype> (Consulté le 13/03/2020)

Dans le cadre de cette démarche de socialisation qui vise à établir des liens entre la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue enseignée, l'enseignement du FLE s'est axé davantage sur l'apprenant en tant qu'acteur social autonome ayant des caractéristiques et des représentations culturelles propres à lui. De ce fait, la formation de l'apprenant s'efforce à lui faire acquérir des compétences qui lui mettent en mesure d'établir diverses interactions sociales en adéquation avec le système linguistique et culturel. (Voir la schématisation ci-dessous)

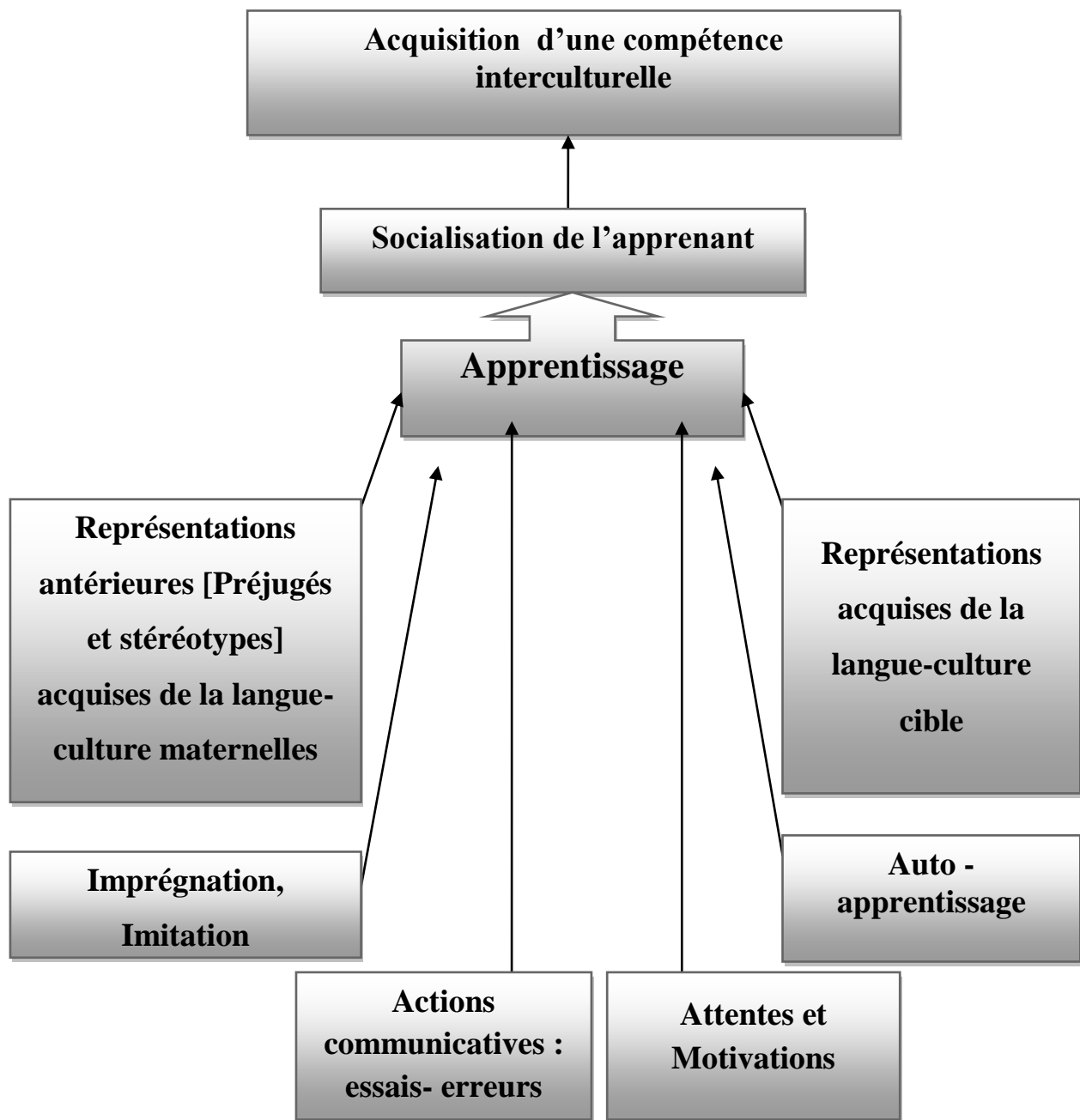


Figure 4 : Réseau interdépendant pour l'installation de la compétence interculturelle chez l'apprenant de FLE

V.1 La compétence interculturelle :

Etant donnée que, à l'heure actuelle, l'enseignement du Français Langue étrangère a pour mission de former l'apprenant en tant que sujet social capable de réfléchir, d'analyser et d'agir consciemment avec les autres cultures au sein de sa classe voire à l'extérieur dans sa vie quotidienne ; l'installation d'une compétence interculturelle s'avère une nécessité car elle lui offre l'opportunité d'acquérir à la fois le système linguistique, culturel et interculturel de la langue étrangère.

En effet, cette compétence a été définie par COSTE.D comme :

«un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.»¹

Nous constatons d'après cette définition donnée par Coste que la compétence interculturelle se compose d'un ensemble diversifié de notions relatives au domaine de la didactique et qui s'inter-correspondent et se complètent entre elles pour participer à l'épanouissement social de l'apprenant.

De ce fait, nous présentons, ci-après, d'une manière détaillée et schématisée ses principales composantes ainsi que les niveaux dans lesquels elle peut se situer.

- **Le savoir :**

Nous pouvons définir cette première composante de la compétence interculturelle comme la capacité de se distancier de ses propres représentations afin de s'ouvrir sur le système référentiel de l'autre dans un cadre de respect mutuel. Pour cela, l'apprenant doit reconnaître les différences des groupes sociaux en incluant les caractéristiques, les valeurs et les pratiques sociales des deux cultures présentes en classe de FLE [d'origine et étrangère]. Ainsi, il enrichit son répertoire linguistique et culturel, reconnaît sa propre identité et culture, et atteint son objectif de socialisation.

¹ COSTE.D, « *Compétence plurilingue et pluriculturelle* », Repéré à : *Le français dans le Monde*, n°spécial, Hachette/Edicef, Paris, juillet 1998, p.08.

- **Le savoir-faire :**

Quant à cette deuxième composante, c'est une sorte d'étude comparative entre les aspects fondateurs des deux cultures [d'origine et étrangère] qui consiste à relever les faits culturels ainsi que les caractéristiques de la culture étrangère et tenter de les faire correspondre avec sa propre culture afin d'actualiser ses connaissances par rapport à son identité culturelle. De plus, cette comparaison procure à l'apprenant le rôle d'un médiateur entre les deux cultures, ce qui lui amène à élaborer une véritable interprétation de la situation communicative où il se situe et d'entreprendre des interactions dans un cadre de tolérance mutuelle.

- **Le savoir-être :**

Cette dernière composante de la compétence interculturelle est relative à la capacité de l'apprenant de manifester des attitudes d'objectivité, d'acceptation et de respect vis-à-vis les différences véhiculées par le système culturel de l'autre. En maintenant ces attitudes, l'apprenant reconnaît les valeurs de son monde culturel, son identité personnelle, sociale, intellectuelle et historique.

A partir de cette nomenclature des différentes composantes de la compétence interculturelle, nous constatons que cette dernière représente l'ensemble des attitudes et les comportements de l'individu [l'apprenant dans notre cas] vis-à-vis la culture de la langue cible comme l'appréciation de l'altérité.

FLAYE SAINTE MARIE en résume bien ces propos :

« La compétence interculturelle peut être définie comme capacité qui permet à la fois de savoir analyser et comprendre les situations de contact entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes, et de savoir gérer ces situations, il s'agit de la capacité à prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle on est impliqué, pour être à même de repérer et de lire ce qui s'y joue comme processus, pour être capable de maîtriser ces processus. »¹

¹ Flay Sainte Marie, A, « La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale ». *Les cahiers de l'actif*, 1997, p. 55.

Etant donné que la compétence interculturelle vise le développement de plusieurs capacités chez l'apprenant : de la découverte de la diversité culturelle à la compréhension mutuelle en passant par la maîtrise du système linguistique de la langue, elle se situe au :

- **Niveau cognitif** quand il s'agit d'apprendre un savoir relatif à des connaissances correspondantes aux deux cultures en question.
- **Niveau actionnel** où l'apprenant est appelé à agir comme un intermédiaire interculturel entre les deux cultures dont il gère des situations de litiges interculturels tout en conservant sa propre identité culturelle.
- **Niveau affectif** quand il est question d'installer chez l'apprenant une certaine conscience de la diversité des représentations liées aux valeurs de l'autre en relativisant son système référentiel déjà acquis afin d'interagir dans un cadre de tolérance et de respect.

Par le biais de la schématisation suivante [Figure 4], nous tentons de synthétiser nos réflexions portant sur les principales composantes de la compétence interculturelle ainsi que les niveaux où elle se situe.

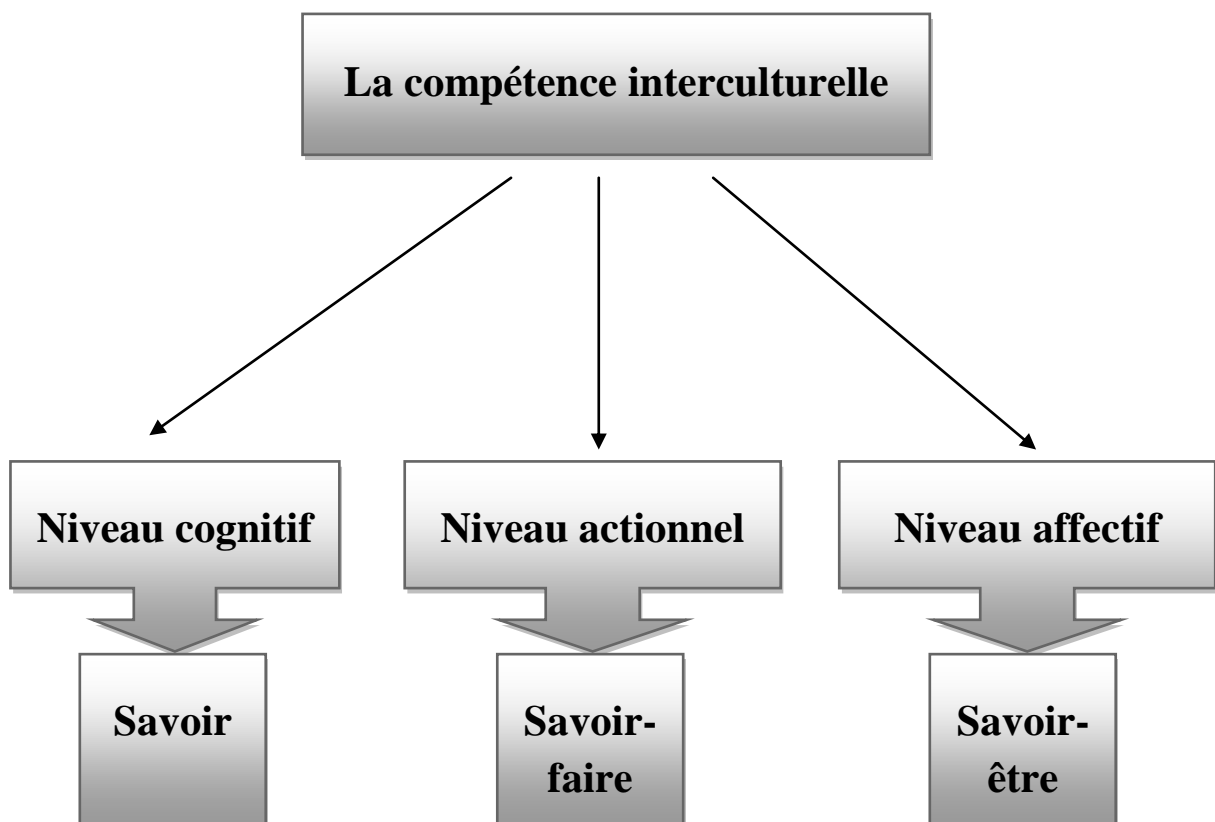


Figure 5 : Les composantes de la compétence interculturelle

En somme, nous pouvons synthétiser ce que nous avons avancé par rapport à la dimension interculturelle et son intégration dans l'enseignement / apprentissage du FLE par le biais de ce qu'a avancé ABDALLAH-PRETCEILLE en disant :

« Qui dit interculturel dit, s'il donne tout son sens au préfixe inter : interaction, échange, décloisonnement. Il dit aussi, en donnant son plein sens au terme culture : reconnaissance des valeurs, des modes de vie, des représentations symboliques auxquelles se réfèrent les êtres humains, individus et sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur appréhension du monde ; reconnaissance des interactions qui interviennent à la fois entre les multiples registres d'une même culture et entre les différentes cultures, et ceci, dans l'espace et dans le temps »¹

Nous comprenons à partir de cette citation que le processus de l'interculturel en contexte scolaire englobe tous les phénomènes et les problématiques engendrés par l'interaction des langues et des cultures au sein de la classe. De plus, ses principaux objectifs se résument dans la socialisation de l'apprenant, l'indentification de sa propre identité, l'initiation à la tolérance et l'acceptation de l'autre et de sa diversité. A ce sens, le Cadre Européen Commun de Références pour les langues confirme que :

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. »²

En effet, nous pouvons définir la socialisation comme un processus d'interaction principal et complexe dans la situation didactique, qui répond aux attentes de la nouvelle vision méthodologique de la didactique des langues-cultures, car elle permet à l'apprenant de langue de devenir un acteur social [Principe de l'approche actionnelle] tout en assurant son enrichissement linguistique et culturel. Selon M. Charkaoui, ce processus est :

« L'inculcation d'un système d'idées, de croyances et de pratiques religieuses et morales, de traditions professionnelles ou de classe, bref d'une idéologie. »³

¹ Abdallah-Pretceille M, Cité par M. REY-VON ALLIMEN, *Une pédagogie interculturelle ? Pièges et défis*, Textes et documents accompagnant le cours du Diplôme d'Etudes Supérieures (DES), Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Octobre 1992, p.30.

² Cadre Européen Commun de Références pour les langues (CECRL), Conseil de l'Europe, Didier, Strasbourg, 2000, p.09.

³ CHARKAOUI, M, *Naissance d'une science sociale : la Sociologie selon Durkheim*, Editions Librairie DROZ, Genève/ Paris, 1998, p.119.

A l'issu de ce développement, nous déduisons que l'épanouissement social de l'apprenant, la construction de son identité ainsi que l'enrichissement de son référentiel linguistique et culturel représentent aussi bien la mission de l'école que de la société par le biais du contact des langues et des cultures. (Voir la représentation ci-dessous)

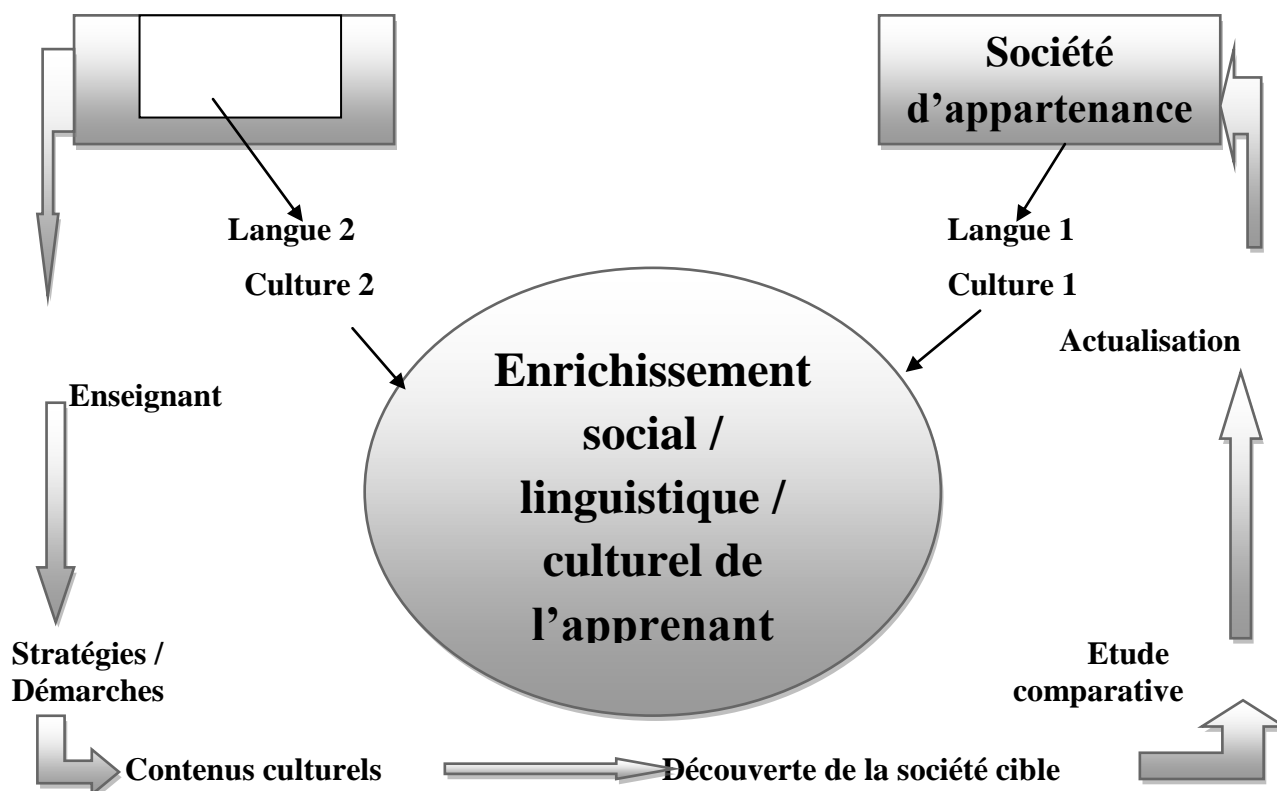


Figure 6: Les rôles complémentaires de l'école et de la société dans l'interculturel

VI. Conclusion :

En conclusion à ce premier chapitre consacré à la présentation de l'importance de la littérature et sa dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE, nous avons constaté que l'approche littéraire et interculturelle ont prouvé leurs positions incontournables en didactique de FLE. L'intégration appropriée du texte littéraire dans les programmes d'enseignement de Français Langue Etrangère, offre à l'apprenant l'opportunité de découvrir les nuances de la langue cible ainsi que de développer ses capacités linguistiques, sociologiques, esthétiques et enrichir ses connaissances culturelles et interculturelles.

A partir de ces données récoltées dans ce Chapitre 1, nous nous interrogeons, dans le Chapitre 2, sur :

1. Quels sont les privilèges d'exploitation du texte littéraire en classe de FLE ?
2. Quelles approches / méthodes adoptées pour un transfert didactique adéquat de notions littéraires ?
3. Quelle relation existe-t-elle entre le métalangage et l'enseignement littéraire?

Chapitre II

Métalangage et Exploitation du texte littéraire dans le cadre de l'interculturel en classe de FLE

I. Introduction :

En effet, notre recherche appartient au champ de la didactique des langues et s'ancre plus spécifiquement dans la didactique de la littérature. Nous explorons le contexte de l'enseignement de la littérature en FLE dans l'université algérienne. Une des caractéristiques de ce terrain provient du fait que les apprenants étudient peu la littérature de cette langue étrangère et ne possèdent donc pas de bagage littéraire suffisant à leur entrée à l'université. Nous supposons que pour pallier ce manque de connaissances, les enseignants du FLE lors de l'exploitation des textes littéraires doivent choisir un discours adapté ou contextualisé.

De tout temps, l'enseignement de la littérature en classe du FLE a pour finalité didactique la transmission d'un certain savoir à la fois littéraire et linguistique. Grâce à sa perpétuelle évolution, la didactique de la littérature s'est passée d'une pratique analytique à une pratique langagière. En effet, l'usage de la langue étrangère en milieu formel, particulièrement en classe de Français Langue Etrangère se caractérise par une pratique différente de la langue usuelle utilisée dans la vie quotidienne de l'apprenant.

De ce fait, nous nous intéressons, dans ce chapitre 2, à présenter dans un premier temps les privilèges du texte littéraire en classe de FLE. Puis, dans un deuxième temps, nous exposons les diverses approches et méthodes que nous avons utilisées comme un fondement théorique de référence dans la réalisation de notre proposition didactique présentée dans le chapitre 4 de notre thèse et destinée à l'exploitation de différents textes littéraires. Ce chapitre s'achève avec l'étude de la contribution du métalangage dans l'acquisition du savoir littéraire.

II. Les privilèges du texte littéraire en classe de FLE :

L'école a pour mission d'offrir un contexte favorisant le développement social, culturel, communicatif et affectif de l'apprenant. En classe de FLE précisément, l'apprenant est mis en situation d'apprentissage où il sera capable de résoudre des problèmes d'ordre pédagogique, de construire une image positive de soi par la découverte de ses habiletés, de ses aptitudes à maintenir une relation avec les autres apprenants.

En effet, l'enseignement du texte littéraire contribue efficacement dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce document vivant, appartenant résolument au monde éducatif offre, d'une part, aux deux pôles du processus d'apprentissage : l'enseignant et l'apprenant, la

possibilité d'entretenir une connexion communicative entre eux car il a été toujours considéré comme un acte de conversation et de dialogue. D'autre part, il sert à déclencher les activités orales et écrites constituant l'action pédagogique « *un texte littéraire peut être, et devrait être, un instrument de perfectionnement ou parfois d'acquisition de la langue parlée* ¹»

A cet effet, nous tentons dans ce premier point du chapitre 2 à définir le texte littéraire ainsi que préciser son rôle dans le processus d'enseignement du FLE.

II.1 Définition du texte :

Avant d'aborder la définition de la notion « texte littéraire », il nous a paru primordial de passer davantage par la définition du terme « texte ».

Etymologiquement, le mot texte vient du latin «textus», qui signifie «tissé» ; c'est-à-dire un texte est considéré comme un tissu où s'entrecroisent plusieurs séries de fils. En d'autre terme, « *c'est un assemblage de mots et de phrases qu'un auteur a entrelacés. Et tout comme nous nous habillons selon les circonstances (aller en cours, à un spectacle ou à un gala, à un entretien, ...), un texte est souvent habillé selon sa fonction : raconter une histoire, apporter des informations, convaincre.* » ²

D'un point de vue linguistique, selon Bakhtine :

*« Si l'on prend le texte au sens large d'ensemble cohérent de signes, les sciences de l'art, elles aussi (la musicologie, la théorie et l'histoire des arts plastiques), traitent de textes (les produits de l'art). »*³

En outre, le Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage définit le texte comme :

« un système connotatif, car il est second par rapport à un autre système de signification. Si l'on distingue dans la phrase verbale ses composant phonologiques, syntaxiques et sémantiques, on en distinguera autant dans le texte sans que cependant ses composants soient situés au même plan ». ⁴

Sur le plan littéraire, le terme "texte" prend une définition plus large en dépassant la parole et le signe pour désigner une œuvre : « littéraire ou artistique".

A ce sens, le petit Robert décrit ainsi cette évolution :

¹ Cailaud J, *Le français dans le monde*, N° 65, Juin 1969, P. 79.

² ALBERT M.C, SOUCHON M, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette. 2000, p. 251.

³ Bakhtine M, *Esthétique de la création verbale*, traduit du russe par Aucouturier A, préface de Todorov T, Éd. Gallimard, Paris, 1984. p.311.

⁴ DUCROT O, TODOROF T, *Dictionnaire encyclopédie des sciences du langage*, Paris.

« L'emploi pour "Œuvre littéraire" ne semble s'établir qu'au XIX^e siècle, en même temps qu'une valeur extensive assimilant un objet culturel interprétable à un texte, d'abord à propos de la musique (chez Balzac) »¹

En somme, suite aux différentes définitions présentées au dessus, nous pouvons dire que le texte étant un phénomène de langue, sa définition ne cesse d'évoluer ainsi que son champ d'application qui s'élargit au fur et à mesure notamment avec la multiplication des moyens technologiques actuels.

II.2 Définition du texte littéraire :

Le texte littéraire occupe une place privilégiée dans le monde de l'écriture. Il ne représente pas un simple écrit où le scripteur doit manifester une bonne maîtrise de la langue en choisissant un lexique adéquat et une orthographe, morphologie et syntaxe respectées ; c'est une expression, un regard fragmentaire porté sur un modèle culturel. A cet effet, il est considérée comme un moyen de connaissance représentatif d'une société, d'un peuple, d'une civilisation voire d'une culture.

En effet, ce type d'écriture est caractérisé par l'emploi d'un langage littéraire, un type de langage qui obéit à des préoccupations esthétiques afin de capter l'intérêt du lecteur. Par conséquent, l'écrivain d'une production littéraire doit chercher les mots adéquats pour formuler ses expressions conformément aux critères stylistiques, c'est ce qu'affirme Turmel John :

« Tout texte relevant de la fiction, écrit avec un souci d'esthétique et reconnu comme tel par une opinion commune »².

Par ses caractéristiques artistiques, le texte littéraire se diffère des autres types d'écrits tels que le texte argumentatif, descriptif, scientifique. Comme l'expliquait Pierre Bourdieu :

« Il n'est pas de meilleure attestation de tout ce qui sépare l'écriture littéraire de l'écriture scientifique que cette capacité, qu'elle procède en propre, de concentrer et de condenser dans la singularité concrète d'une figure sensible et d'une aventure individuelle, fonctionnant à la fois comme métaphore et comme métonymie, toute la complexité d'une structure et d'une histoire que l'analyse scientifique doit déplier et déployer laborieusement »³

¹ Le Robert, *Langage et culture*, dictionnaire Le Robert, 1992, P.2112.

² TURMEL J, *Le texte littéraire en classe seconde ou étrangère*, Québec français, 1996 .P51

³ BOURDIEU P, *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champs littéraire*, Éd, Seuil Paris, 1992. nouv.ed.rev. et corrigé.1998.coll. « Point Essais », p.55.

En outre, ce type de texte représente un tout indissociable, il est le produit à la fois d'un créateur (l'auteur) et d'un lecteur. Dans ce sens, Poslaniec a écrit :

«Pendant un siècle on a cherché cette définition dans divers lieux. Du côté de l'auteur d'abord, considéré comme créateur de beau ex nihilo– et on cherchait alors dans sa biographie ce qui pouvait l'avoir fait ainsi créateur. Puis, après avoir tué l'auteur, on a cherché la définition du côté du texte – notamment à partir du structuralisme – en vain. Plus récemment, on a commencé à la rechercher du côté du récepteur– puisque les textes ne sont pas esthétiques en eux-mêmes, mais relativement à la façon dont ils sont perçus [...] ».¹

A l'issue de ces éclaircissements, nous pouvons émettre que produire un texte littéraire supposerait des compétences linguistique, culturelle, cognitive, communicative, une créativité hors du commun d'où le génie littéraire.

II.3 Le rôle du texte littéraire en classe de FLE :

L'enseignement du FLE a pour mission d'aider l'apprenant à acquérir des compétences linguistiques ainsi que élargir ses connaissances culturelles, à travers des moyens et supports didactiques multiples. En effet, le texte littéraire représente un support didactique qui joue un rôle fondamental dans le processus d'enseignement / apprentissage en classe de FLE.

Traditionnellement, il a été un vecteur et un facteur de connaissances visant d'une part le développement de l'esprit d'observation, de réflexion, de jugement et le caractère critique chez l'apprenant. D'autre part, il a pour but d'offrir une formation humaniste aux élèves : histoire, culture, imaginaire ; en leur permettant de développer leur curiosité, leurs émotions, de s'ouvrir sur les autres cultures.

Nous tentons de préciser, ci-après, les rôles de ce support pédagogique en classe de FLE ; en les classant en quatre grands groupes :

1. Le rôle linguistique et sémantique ;
2. Le rôle sociologique ;
3. Le rôle historique ;
4. Le rôle affectif et émotionnel.

¹ POSLANIEC, *La lecture littéraire*, p.18.

1. Le rôle linguistique et sémantique :

Les influences du texte littéraire en classe de FLE sont variées. Dans un premier temps, ce sont les fonctions portant sur l'enseignement du langage le plus correct.

En effet, il est difficile voire impossible de considérer l'enseignement de la littérature française en dehors de l'enseignement du français ; car le texte littéraire représente le lieu par excellence où s'exerce la "belle langue", contrairement à d'autres types de textes. Dans ce sens, Deleuze Gérard déclare que :

*« (La littérature) trace une sorte de langue étrangère, qui n'est pas une autre langue, ni un patois retrouvé, mais un devenir autre de la langue [...] Elle opère une décomposition ou une destruction de la langue maternelle, mais aussi l'invention d'une nouvelle langue dans la langue par création de syntaxe ».*¹

Du même avis, le linguiste Jean Peytard affirme que :

*« Le texte littéraire, postulat fondamental, est un laboratoire langagier [...] tout écrivain est professeur de langue [...]. Ecrire, c'est en actes, exposer la langue à un public »*²

De ce fait, nous interprétons que la littérature représente le terrain de prédilection de l'apprentissage d'une langue, dans la mesure où elle est le témoin linguistique de celle-ci. En outre, nous soulignons que l'écrivain est considéré comme un créateur de langage parce qu'il donne une forme, une cohérence, un fonctionnement, à un système de codes initialement indépendants. C'est les raisons pour lesquelles, le choix des textes littéraires permettant la maîtrise de la langue est décisive dans la mesure où ils permettent d'atteindre les objectifs et les finalités visées par le programme.

Outre son influence linguistique en classe de FLE, le texte littéraire permet aussi à l'apprenant d'élargir son horizon de connaissance encyclopédique, sur ce fait Thérien insiste que :

« La littérature de fiction, mais aussi la poésie, la littérature autobiographique (récits de voyage, journaux, mémoires, correspondances, etc.), la littérature historique (roman, théâtre, biographie, etc.), constituent un immense réservoir pour construire l'encyclopédie au sens d'Eco. [...] il n'est pas un domaine du savoir (religion, sciences, techniques, arts), il n'est pas une réalité sociale

¹ Deleuze G, *Critique et clinique*, Ed de minuit, 1993, p.15.

² PEYTARD J, *Variations de l'écriture, ou la littérature comme enseignement de la langue*, 1991, article consulté en ligne le 03/07/2018.

(travail, chômage, etc.), pas une réalité économique ou politique pour lesquelles la littérature ne peut considérablement contribuer à construire l'encyclopédie.»¹

2. Le rôle sociologique :

Dans un deuxième temps, l'utilité du texte littéraire en classe de FLE est d'ordre sociologique. En effet, il se présente à travers ses diverses formes (poésie, théâtre, roman...) comme un véritable instrument social capable de refléter avec assez d'exactitude les mœurs, les coutumes et la vie des autres. En outre, il offre à l'apprenant du FLE la possibilité de découvrir, de comprendre voire d'interpréter le monde qui l'entoure, en élargissant ses perspectives sur les autres. D'ailleurs c'est ce qu'affirme Vandendorpe :

« De tous les objets culturels créés par l'homme, la littérature est encore le plus facilement accessible, le plus riche des représentations variées dans le temps et dans l'espace, le plus susceptible de jeter un pont entre les êtres, de nous livrer un message essentiel sur ce que nous sommes et sur la fragilité de l'aventure humaine.»²

De ce fait, nous pouvons émettre que la littérature constituerait une ressource sociale complète et solide.

3. Le rôle historique :

Dans un troisième temps, l'intégration du texte littéraire en classe de FLE permet d'enrichir le répertoire culturel de l'apprenant avec des savoirs historiques, déterminants dans la construction de sa citoyenneté.

En effet, la littérature est l'expression authentique d'une humanité toute entière, c'est un formidable témoin historique, capable de présenter les problématiques des événements les plus marquants de l'histoire, à titre d'exemple : la Révolution Française, la Seconde Guerre Mondiale, la colonisation, ...etc.

Autrement dit, il existe un lien étroit entre la littérature et l'histoire. Le récit littéraire est beaucoup plus puissant que les documentaires, car il présente parfois le même événement dans un style attirant, élégant voire séduisant, qui donne envie de lire. C'est ce qu'a montré Northrop :

¹ Thérien M., *Plaisirs littéraire*, Québec français, 1997, p.26.

² Vandendorpe C, *Comprendre et interpréter*, Inc. Préfontaine et M.Lebrun (sous la direction de), *la lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage*, Montréal logique, 1992, p. p. 159 .181.

« L'histoire en tant que telle est constamment à réécrire: avec le temps qui passe et les historiens qui en apprennent plus, l'œuvre de Gibbon se met à « dater », comme description définitive du Bas-Empire. Deux choses arrivent qui sont instructives pour nous. En premier lieu, l'oeuvre de Gibbon survit par son « style », ce qui veut dire qu'elle passe insensiblement de la catégorie de l'Histoire à la poésie, et devient un classique de la littérature anglaise ou, en tout cas, de l'Histoire anglaise. A mesure qu'elle le fait, sa matière s'universalise: elle devient une méditation éloquente et spirituelle sur la décadence et la chute de l'homme, telles que les montre la Rome des Césars. L'attention se déplace du particulier à l'universel et ce que dit Gibbon à sa manière de le dire. Nous le lisons pour son « style », en ce sens que son écriture se met progressivement à compter plus par son aspect de stylisation que par son aspect de représentation, de même qu'une peinture de Cimabue devient, avec le temps, plus importante comme tableau que comme figuration de la mort du Christ. »¹

4. Le rôle affectif et émotionnel :

Pour le quatrième rôle du texte littéraire dans l'enseignement du FLE, il s'agit de la contribution affective de ce dernier sur le jeune apprenant. En effet, la littérature a été toujours considérée comme un mode d'expression doté de particularités et de pouvoirs magiques. Dans la même optique, nous soulignons que le texte littéraire est sollicité dans l'enseignement des langues grâce à son aspect émotionnel. Il représente un lieu d'effervescence permettant à l'apprenant-lecteur de trouver une solution à un problème personnel d'ordre affectif, émotionnel ou environnemental, dans ce sens Manguel disait :

« Et parfois, nous lisons comme si un souvenir enfoui au fond de nous avait soudain été libéré – comme si nous reconnaissions une chose dont nous avons toujours ignoré la présence, ou une chose que nous sentions vaguement ».²

Enfin, nous disons qu'il est indispensable d'intégrer la littérature en classe de FLE car elle répond à une exigence en termes de formation humaniste des apprenants : histoire, culture, affection, langue. Elle permet de développer leur curiosité, leurs émotions, de s'ouvrir sur l'autre culture, et contribue par conséquent à manifester un nouvel intérêt envers la langue.

¹ Nothrop F, *The great code, The bible and literature*. Harcourt Brace Jovanovich, 1981-1982. *Le grand code, La bible de la littérature*, Trad. par Catherine Malamoud, Préface par Tzvetan Todorov, Paris, Seuil 1984. p.p92,93.

² Manguel A, *Une histoire de la lecture*, Arles, actes Sud, 1998, p.357.

Nous déterminons dans le point suivant, la manière dont le texte littéraire doit être exploité afin d'en assurer une certaine pertinence pédagogique, en présentant certaines pistes didactiques nécessaires à sa bonne intégration en classe de FLE.

III. Exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE :

En effet, il n'existe pas une méthode type à appliquer pour aborder un texte littéraire dans une classe de FLE. Cependant, nos réflexions portent sur le développement de nouvelles pistes didactiques à suivre au moment de l'exploration du texte littéraire en classe de FLE en vue d'une exploitation efficace et pertinente de celui-ci.

Selon nos constats, ces dernières années le texte littéraire retrouve sa place dans les manuels de français langue étrangère, parmi les supports authentiques, toutefois sa représentation reste souvent liée à la méthode traditionnelle, aux activités de grammaire - traduction qui ne correspondent pas à l'approche communicative. C'est ce qu'affirment BEMPORAD et al :

« Le texte littéraire est aujourd'hui bien présent dans les manuels de français langue étrangère, où son exploitation pédagogique est variée, de même que les genres littéraires proposés. La question des objectifs d'apprentissage associés à cet usage pédagogique de la littérature se pose cependant. Lire un texte littéraire n'est pas lire un texte de presse, par exemple, et la lecture littéraire nécessite des compétences et des stratégies particulières qui ne sont pas toujours transposables de la langue maternelle à la langue étrangère. »¹

L'enseignant, quant à lui, il a un rôle primordial dans l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE. Sa mission est à la fois périlleuse et passionnante. En effet, son génie s'avère dans la création d'un climat d'apprentissage favorisant une bonne lecture, ainsi qu'une meilleure compréhension et aspirant de former des apprenants capables de lire, d'interroger, d'analyser une forme d'écriture différente en grande partie, des autres formes d'écritures.

En d'autres termes, le bon enseignant, est celui qui coordonne de façon flexible un ensemble de stratégies et méthodes en modifiant l'application lorsque cela s'avère nécessaire, en vue d'une meilleure exploitation du texte littéraire en classe de FLE.

¹ BEMPORAD C, JEANNERET T, Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères, 2007, pp. 19-20.

De même, à notre avis, un cours de littérature n'adoptant pas le même parcours structurel qu'un autre cours ; l'espace pédagogique nécessite d'être propice à la lecture et l'écriture littéraires, il doit stimuler les apprenants de façon à les motiver et à susciter leur envie de découvrir le texte littéraire. De surcroît, le choix du texte doit être adéquat afin de répondre aux objectifs du programme et aux besoins des apprenants. Ainsi, le support choisi doit être en adéquation avec le niveau des apprenants. Nous illustrons nos propos par ce qu'avance Barthes :¹

« Nous ne lisons pas tout avec la même intensité de lecture ; un rythme s'établit, désinvolte, peu respectueux à l'égard de l'intégrité du texte ; l'avidité même de la connaissance d'un texte nous entraîne à survolter ou à enjamber certains passages (pressentis «ennuyeux») pour retrouver au plus vite les lieux brûlants de l'anecdote (qui sont toujours ses articulateurs : ce qui fait avancer le dévoilement de l'énigme ou du destin) nous sautons impunément (personne ne nous voit) les descriptions, les explications, les considérations, les conversations».

De ce fait, pour assurer une réelle exploitation du texte littéraire et une meilleure maîtrise de cet instrument de la langue en classe de FLE, l'enseignant doit nécessairement faire appel à diverses approches théoriques.

De notre côté, nous avons développé nos stratégies d'enseignement [présentées dans le chapitre 4] en s'appuyant sur la formule pédagogique l'Approche par compétence (APC) qui nous a permis de mettre en pratique une conception socioconstructiviste et interculturelle de l'apprentissage afin d'atteindre nos objectifs pédagogiques.

III.1 L'approche par compétences :

Actuellement, l'enseignement / apprentissage du FLE et particulièrement celui du texte littéraire, en Algérie, s'inscrit dans le cadre de l'approche par compétence. Elle a fait son apparition après le constat de lacunes dans les méthodes pédagogiques traditionnelles basées sur l'enseignant. Dans cette nouvelle mesure, axée sur la communication et l'interaction, le texte littéraire devient un objet d'enseignement à part entière, différent de celui utilisé à des fins linguistiques et grammaticales dans les anciennes méthodologies. Il s'agit de faire apprendre à l'apprenant un savoir littéraire basé sur des situations authentiques.

¹ BARTHES R, *Le plaisir du texte*, Ed Seuil, Paris, 1973,17, p.21.

Initialement retenue dans le domaine de la formation professionnelle puis transposée dans celui de l'éducation ; cette approche se réclame principalement de la théorie constructiviste¹. Ce sont les compétences qui imposent le choix des objectifs à atteindre pour permettre la construction du savoir.

Dans l'Approche par compétences, comme nouveau paradigme éducatif, la réflexion porte plutôt sur la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources (savoirs / savoir-faire / savoir-être), en vue de résoudre une famille de situations² ; c'est-à-dire un ensemble de situations d'apprentissage de même nature et de même niveau de complexité, qui se rapportent toutes aux mêmes compétences.

• **Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ?**

En effet, elle peut-être définie comme un ensemble d'activités de différents types proposées à l'apprenant afin de lui permettre, d'une part, d'acquérir les ressources nécessaires à la compréhension de textes littéraires et d'autre part, de mobiliser ses compétences pour développer son savoir-faire. La clarté et la signification sont des éléments essentiels dans la construction d'une situation d'apprentissage afin que l'apprenant puisse trouver un sens à son apprentissage et s'y implique pleinement.

• **Quelles sont ses caractéristiques ?**

- ✓ Tenir compte des intérêts et des connaissances antérieures de l'apprenant.
- ✓ Donner à l'apprenant la possibilité de réaliser une ou plusieurs tâches, ce qui aidera l'enseignant à mieux observer la démarche de l'apprenant pour l'évaluer.
- ✓ Solliciter plusieurs compétences dans la ou les tâches proposées.
- ✓ Susciter l'apprenant à faire appel à sa créativité et produire des réponses originales
- ✓ Encourager le travail collaboratif entre les apprenants
- ✓ Donner accès à l'apprenant aux divers outils et supports : livres, internet, etc.
- ✓ Consacrer un volume horaire suffisant pour la réalisation des tâches.

¹ Le constructivisme désigne un ensemble de conceptions issues surtout des travaux de PIAGET et de VYGOTSKY. Néanmoins, les travaux de ce dernier sont plutôt désignés sous le terme de socioconstructivisme (parce qu'il met plus l'accent sur l'importance des relations sociales de l'enfant que sur le développement de son intelligence).

² « La situation-problème est une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver. » Partoune, C. *La pédagogie par situations-problèmes*. Puzzle : la revue de CIFEN. Université de Liège, Belgique, 2002. Repéré à : http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/situation_probleme.html (consulté le 25-02-2020).

Nous présentons comme exemple, dans le tableau ci-dessous, quelques situations d'apprentissage du savoir littéraire en rapport avec les compétences terminales à développer chez les étudiants de la 3^{ème} année licence L.M.D.

Domaine	Compétence terminale	Exemples de situations d'apprentissage
<p>Écrit : Lire, produire</p>	<p>Comprendre / Produire des textes littéraires</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Les apprenants sont mis en situation de lecture d'un texte littéraire pour dégager ses composants linguistiques, grammaticaux et sémantiques. – Les apprenants produisent individuellement une synthèse du texte étudié en respectant l'enchaînement des idées.

Tableau 1 : Exemples de situations d'apprentissage

Dans l'enseignement littéraire, l'APC s'appuie spécialement sur les compétences: communicative, linguistique et interculturelle en défendant l'idée que la primauté de l'enseignement d'une langue étrangère est la communication ainsi que la découverte d'autres cultures: compétences constituant l'un des soucis majeurs de l'enseignant de langue qui s'attache pertinemment à identifier et à choisir les activités répondant aux objectifs d'enseignement spécifié par la tutelle.

En effet, nous entendons par compétence : « *Un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné. Cette proposition suggère que la compétence serait une combinaison appropriée de plusieurs capacités dans une situation déterminée.* »¹

Venant étymologiquement du bas-latin « *Competentia=aptitude* », ce terme « *Correspond aux capacités d'un individu en général et d'un apprenant en particulier, à effectuer telle ou telle action [...]* »²

D'après Jean-Pierre. Cuq: « *Le terme de compétence recouvre trois formes de capacités cognitives et comportementales : compétence linguistique, communicative, socioculturelle* »¹

¹ MEIRIEU Philippe, *Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée*, (sous la direction de), Cahiers pédagogiques, Paris, 1989, 4^e édition, 1992.

² Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001. Cité par : T. Bouguerra : *Cours de méthodologie*, E 53 SLL1, p.2.

En somme, nous pouvons dire qu'une compétence est un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir-être qu'un individu, dans notre cas un apprenant, peut investir pour résoudre une situation. En outre, ces multiples définitions données au terme de « compétence » nous montrent son importance dans le domaine des langues étrangères.

III.2 L'approche interculturelle :

A l'heure actuelle, l'évolution de la société a rendu nécessaire d'intégrer la dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Cette approche vise l'installation d'une compétence interculturelle en suscitant la capacité de dépasser les stéréotypes et les préjugés, comme le souligne M.Giraud : « *Savoir-vivre en diversité nécessite l'ouverture sur le monde* ».

En effet, l'installation d'une compétence interculturelle dans le cadre de l'enseignement du FLE devient une nécessité du fait que la langue est devenue aujourd'hui un moyen de communication et d'interaction sociale, son apprentissage doit dépasser la simple appropriation d'éléments linguistiques et arriver au stade de la construction socioculturelle de l'apprenant afin de construire des futurs citoyens ayant une capacité de s'adapter à une situation quelconque et de communiquer efficacement avec autrui.

« La conception de l'apprenant comme individu intériorisant un système linguistique est abandonnée en faveur de l'idée d'un acteur social qui développe des compétences langagières variables à travers son interaction avec d'autres acteurs sociaux. »²

Selon les postulats de cette approche, l'enseignement du FLE doit prendre en compte le fait que la langue et sa culture représentent deux faces d'une même médaille, l'une est complémentaire de l'autre,

« Une langue aussi bien étrangère que maternelle fait appel à une culture dont elle est à la fois la productrice, et le produit ; de ce fait un cours de langue étrangère donnée ne peut pas échapper à la culture de cette langue »³

¹ Jean pierre Cuq, *Le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE, paris, 2003, p.48.

² S. Pekarek Doehler. Cité par Amina Meziani, *Pour une valorisation de la compétence interculturelle en FLE*, in <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/meziani.pdf> P. 2.

³ Ahmed Moussa, *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien*, thèse de doctorat, p. 37, Repéré à : http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0180_MOUSA.pdf. (Consulté le 27/02/2020).

De cela, la dimension culturelle et son intégration en classe de FLE occupe une place intégrale dans la didactique du FLE. Car, elle permet à l'apprenant [considéré comme un acteur social] d'entretenir des relations loin des stéréotypes et préjugés.

III.3 L'approche socioconstructiviste :

Le socioconstructivisme, connu également sous le nom de constructivisme social, est l'approche sur laquelle nous nous sommes appuyé pour établir nos propositions didactiques. Étant donné que cette approche a été développée principalement comme un ajustement complémentaire au constructivisme de Piaget (1896-1980), nous spéculons qu'il est nécessaire de présenter premièrement le courant constructiviste ainsi que son évolution vers le socioconstructivisme.

III.3.1 Le courant constructiviste :

C'est une théorie d'apprentissage développée principalement par le pilier de la psychologie développementale Jean Piaget qui dit que :

« Les connaissances ne sont pas transmises d'un individu qui sait à un individu qui ne sait pas selon un système cruche / pot, mais sont reconstruites par l'individu qui apprend »¹.

En effet, ce courant se base sur le principe que l'apprenant construit son apprentissage en développant des connaissances nouvelles à partir des antérieures. En d'autres termes, l'apprenant s'approprie les connaissances par l'exploration, l'apprentissage actif et les mises en pratique, en se confrontant à des situations et en résolvant des problèmes.²

Pour la question de la confrontation de l'apprenant avec les nouvelles situations, Piaget développe la notion de l'adaptation et la définit ainsi :

« L'adaptation est un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation se caractérise par l'intégration, par l'apprenant, de nouveaux objets ou de nouvelles situations à son schème mental. L'accommodation se définit comme la capacité de l'apprenant à restructurer ses connaissances pour

¹ Piaget, J. Cité par Raynal, F. & Rieunier, A. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2012.

² Chevrollier, C. *Les courants pédagogiques*. Dijon : IFCS Dijon, 2016. Repéré à : <https://docplayer.fr/46706331-Les-theories-de-l-apprentissage-les-courants-pedagogiques.html> (consulté le 26-02-2020).

intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation; ce processus amène l'individu à modifier ses schèmes mentaux ».¹

Nous comprenons à partir de cette citation que l'apprenant se trouve dans une situation de déstabilisation provisoire entre les deux phases mentionnées par Piaget ; avant de dépasser cet état et s'adapter aux nouvelles situations. Par conséquent, nous pouvons déduire que l'adaptation de l'apprenant à son environnement se fonde principalement sur ce processus d'assimilation et d'accommodation

Du point de vue d'apprentissage, ce courant considère l'enseignant comme un accompagnateur : il aide l'apprenant, par le biais des activités pertinentes, à développer son esprit d'observation, de réflexion, de jugement ; et à réinvestir ses compétences antérieures afin de construire de nouveaux savoirs. Quant à l'apprenant, il a un rôle autonome : c'est lui le maître de son apprentissage ; il se sert de ses expériences antérieures pour en construire de nouvelles.

III.3.2 Le courant socioconstructiviste :

En se basant sur les postulats du constructivisme, ce courant issu essentiellement des travaux de Vygotski (1896 - 1934) et de Bruner (1915 - 2016), donne un caractère social à la construction de l'apprentissage.

« Le socioconstructivisme introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux (enseignant ou élève) dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective. »

Selon cette approche, l'apprenant construit des nouvelles connaissances en se basant sur ses expériences antérieures et ses échanges relationnels avec ses pairs et son enseignant. Cela lui permet de comparer ses idées avec celles des autres ce qui conduit à l'approfondissement de ses connaissances.

Contrairement au postulat avancé par Piaget², qui considère que le développement précède l'apprentissage, Vygotski¹ pense que *« l'apprentissage devance toujours le développement »*. Nous détaillons le postulat de chaque spécialiste :

¹ Piaget, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (Vol. 370). 1^{er} éd. 1936, Paris Delachaux et Niestlé, 1977.

² Piaget, J. *L'épistémologie génétique*. Paris : P.U.F. 1^{er} éd. 1950, 2005.

Pour Piaget, l'apprenant développe ses capacités de résolutions des situations problèmes progressivement donc il ne sera pas en mesure de découvrir la solution adéquate s'il n'a pas atteint le stade requis d'apprentissage. A l'opposé de cela, Vygotski ²spécifie deux situations :

- L'apprenant peut accomplir seul certaines activités; et ainsi apprendre.
- L'apprenant peut réaliser une activité avec l'assistance d'un accompagnateur.

C'est dans cette situation qu'apparaît le concept central de la théorie de Vygotski la « Zone prochaine ou (proximale) de développement » (ZPD) qui le définit ainsi :

« Distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers » ³

« La ZPD est donc la distance (différence) entre le niveau de développement actuel, tel qu'on pourrait le déterminer par les capacités de l'enfant à résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement potentiel, tel qu'on pourrait le déterminer à travers la résolution de problème par cet enfant, lorsqu'il est aidé par des adultes ou collabore avec des pairs initiés. » ⁴



Figure 1: Représentation de la Zone proximale de développement

¹ Vygotski, L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978. Cité par : Marjan Alipour, *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé*, Université de Montréal, 2018

² Ibid.

³ Vygotski, L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978, p.86. Cité par : Marjan Alipour, *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé*, Université de Montréal, 2018

⁴ Définition traduite de ZPD. Repéré à : définitions de psychologie.com. <http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html> (Consulté le 26/02/2020)

A partir de la définition et la représentation de la ZPD présentées, au-dessus, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une zone d'apprentissage située entre la zone dans laquelle l'apprenant peut réaliser une tâche seul et d'une façon autonome et la zone dans laquelle ne parvient pas à résoudre une situation problème sans l'aide de son enseignant ou de ses pairs les plus avancés.

III.4 Synthèse :

En effet, nous avons opté pour la formule pédagogique APC pour mettre en pratique les approches d'apprentissage sur lesquelles nous nous sommes basées pour construire nos stratégies d'enseignement

Afin de synthétiser nos propos, nous présentons, ci-dessous, un tableau récapitulatif des principaux postulats de chaque approche en mettant en valeur leurs similarités et leurs divergences.

Approche socioconstructiviste	Approche interculturelle	Approche par compétence
Enseignement axé sur l'apprenant		
L'apprenant : autonome, maître de son apprentissage		
L'enseignant : accompagnateur et médiateur		
Objectifs : ✓ Développer des compétences nouvelles à partir de celles antérieures en faisant face à une situation problème. ✓ Viser la ZPD de l'apprenant dans la construction des activités proposées	Objectifs : ✓ Développer une compétence culturelle et interculturelle afin de découvrir une nouvelle culture et pouvoir interagir aisément avec autrui.	Objectifs : ✓ L'enseignement se fait en se basant sur le développement des différentes compétences.
Développement de l'esprit scientifique et analytique de l'apprenant		
Contribution des interactions sociales dans l'apprentissage		

Tableau 2 : Principales caractéristiques des trois approches employées dans notre travail.

A partir de ce tableau récapitulatif, nous constatons que les postulats des trois approches sont complémentaires à divers égards :

1. Elles se sont mis d'accord sur le fait que l'apprenant est au centre du processus pédagogique ; ce qui donne à l'enseignant le rôle d'un guide pédagogique chargé d'aider l'apprenant dans la construction de ses apprentissages en proposant des pistes de résolution de problème.
2. Ces pistes sont préparées de manière à stimuler l'esprit analytique et critique de l'apprenant ainsi qu'à développer sa réflexivité.
3. Les interactions, avec ses différents types [enseignant-apprenant et apprenant-apprenant], représentent un élément majeur dans la construction de l'apprentissage.

III.5 Démarche pédagogique à suivre pour l'exploitation d'un texte littéraire :

Chronologiquement, un cours de littérature peut être enseigné en plusieurs séances pédagogiques. L'enseignant qui jouit de toutes les libertés peut choisir sa démarche en fonction des besoins et de niveau de ses apprenants.

En effet, nous entendons par « séance » une heure de cours- voire deux heures qui s'inscrivent dans une répartition temporelle scolaire et s'intègrent dans une progression séquentielle ou unité d'enseignement. Cette séance a une finalité explicite que l'on décline en objectif (s) atteint (s) par la mise en œuvre de compétences.

Il en découle que l'enseignant doit favoriser la participation active des apprenants à travers différentes situations d'apprentissage dans lesquelles, chaque séance se particularise selon une dynamique spécifique au contenu enseigné, dont les finalités et les compétences sont définies par le programme officiel. Par conséquent, et à l'issue de chaque séance, l'enseignant devrait s'auto-évaluer en fonction de ses investissements personnels et en prévision de l'ajustage et de l'enchaînement des séances à suivre :

- L'objectif spécifique, a-t-il été atteint ? [Selon la particularité de la séance – c'est-à-dire la Compétence].
- Cet objectif spécifique a-t-il été intégré dans l'objectif général, tel qu'il est notifié dans le programme officiel ? [Selon le degré d'implication des élèves et la variété des situations d'interlocution – c'est-à-dire la performance].

Quelle que soit sa dominante [Lecture – Analyse – Oral – Syntaxe – Lexique], la construction de la séance relève d'une démarche inductive s'appuyant sur une étape d'investigation réalisée en fonction des représentations individuelles des apprenants [Ecriture libre – Lecture] ; selon des confrontations particulières à une variété de problèmes [Images – Textes] ; afin d'aboutir à une résolution dudit problème [Bilan – Synthèse].

Effectivement, selon cette problématique portant sur la relation de formateur et d'apprenants, la séance s'avère être un temps particulier dans une relation triangulaire impliquant trois pôles : savoir – enseignant – élève ; d'où l'importance de la réflexion sur la manière de mettre au diapason ces trois pôles déterminés par un espace-temps particulier.

Suite à la définition proposée de la séance, il s'avère nécessaire, pour nous, d'examiner d'autres définitions portant sur les objectifs pédagogiques.

En effet, en pédagogie, un objectif est un énoncé d'intention décrivant ce que l'apprenant saura ou aura à faire, à la fin d'un apprentissage auquel il aurait été soumis. Nous soulignons, dans cette perspective que les objectifs, en eux-mêmes, découlent logiquement des finalités du programme officiel et des objectifs généraux de formation, lesquels se décomposent en objectifs spécifiques.

Il en résulte, toujours d'après ROUGIER, que l'objectif pédagogique « *décrit ce que l'élève sera capable de faire à la fin d'une séance ou d'une séquence. Il doit être formulé à l'aide d'un verbe d'action* »¹. Elle ajoute que « *formuler un objectif permet de centrer l'apprentissage sur l'apprenant (pédagogie par objectif)* »².

A ce propos, qu'entendons-nous par objectif général ? Nous entendons par objectif général un énoncé d'intention pédagogique relativement large ; il peut être également appelé objectif terminal d'intégration. Il décrit une compétence ou un ensemble de compétences que l'apprenant doit posséder au terme d'une unité d'apprentissage.

A titre d'exemple, l'objectif général de la 3^{ème} année Licence L.M.D, à l'issue du Semestre 1, vise à ce que « *l'apprenant [devrait être] capable d'acquérir et utiliser les*

¹ ROUGIER Brigitte, *Définition empruntée à la Terminologie de l'éducation 2009*. BOEN n° 35 – 17/09/92. IEN-SBSSA Versailles.

² Ibid.

techniques des différents courants de la critique littéraire contemporaine à travers les textes littéraires. »¹

Quant à l'objectif spécifique, il est issu de la démultiplication de l'objectif général. C'est une activité visible, une réaction observable et évaluable que l'Enseignant souhaite voir se manifester chez ses apprenants. Il s'agit là, de la description d'un ensemble de comportements langagiers (performances), que l'enseignant désire faire atteindre à ses apprenants.

Notons, dans cette perspective, que MAGER² formule, par ailleurs, pour qu'un objectif spécifique soit atteint, d'autres Critères fondamentaux, dont : la description du comportement et la spécification d'un objectif. Effectivement, d'après MAGER, selon le premier critère, le comportement est synonyme d'actions observables. Par conséquent, il nous faut décrire ce que l'apprenant pourrait être capable de réaliser pour prouver que l'objectif visé est atteint. Ce qui constitue une règle de formulation obligatoire. Simultanément, selon le second critère, il s'agit de préciser ce que serait un seuil de réussite. Cela dit, toujours selon MAGER, il nous faut aussi, préciser préalablement un critère de performance, qui devrait accroître la clarté de ce que nous délimitons comme objectif spécifique. Le fait de préciser la performance minimale permet de juger de l'atteinte ou du ratage des objectifs.

A cela, nous ajoutons conformément aux propos de MAGER que la performance minimale acceptable, ne peut être atteinte qu'en fonction d'un temps précis et délimité dans l'espace pour pouvoir indiquer les pourcentages relatifs aux bonnes ou aux mauvaises réponses.

Dans une autre perspective et en d'autre terme, LANDSHERE³ estime qu'un objectif précis doit satisfaire à quatre exigences opérationnelles que nous formulons sous forme de questions :

- Qui produit le Comportement souhaité ? [Sujet]
- Quel Comportement observable peut nous montrer qu'un objectif est atteint [Comportement]
- Quel est le produit de ce Comportement ? [Performance] [Objet]
- Quels Critères peuvent servir à déterminer si le produit est satisfaisant ?

¹ Canevas de mise en conformité, Offre de formation L.M.D, Licence académique, 2015 – 2016, p54.

² Mager Robert Frank, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars, 1974, p. 60, Éd originale américaine, 1962. Repéré à : <https://www.amazon.fr/> (Consulté le 27/02/2020).

³ LANDSHEERE Viviane et Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1978. p. 293.

Dans notre étude, les objectifs pédagogiques visés pour l'exploitation d'un texte littéraire en classe de FLE sont :

1. Objectifs linguistiques : le contact avec le texte littéraire est avant tout un contact avec la langue du texte enseignée indirectement.
2. Objectifs esthétiques : qui concernent l'apprentissage de la stylistique et de la rhétorique.
3. Objectifs socio-historiques et culturels : visant la formation humaniste de l'apprenant ainsi que la découverte de nouvelles pratiques culturelles et de nouvelles valeurs.

Après avoir passé en revue ces quelques notions théoriques portant sur des éléments de base dans l'action pédagogique, nous nous intéressons, ci-après, aux enjeux de l'apprentissage de la lecture-compréhension d'un texte littéraire à visée narrative. [C'est le type de texte que nous avons proposé à enseigner dans notre chapitre 4]

III.5.1 L'apprentissage de la lecture :

Principale compétence visée par l'enseignement des langues étrangères en général et celui du français langue étrangère en particulier¹, elle intéresse, depuis des années, les acteurs de l'éducation, ce qui a conduit à la constitution d'une mine de réflexion traitant la question de l'apprentissage de la lecture.

III.5.1.1 Définition de la lecture :

En effet, nous entendons par lecture « *un ensemble d'activités de traitements perceptif, linguistique et cognitif de l'information visuelle écrite. Elle permet au lecteur de décoder, de comprendre et d'interpréter les signes graphiques de la langue.* »² Autrement dit, c'est une activité cognitive complexe qui nécessite une mise en œuvre d'un ensemble de processus pour la réussir. Gouch et Tunmer le résume de la manière suivante :

« *L = R x C. La lecture (L) est le résultat de l'identification des mots isolés (R) et de la compréhension linguistique et sémantique des mots lus (C). Le décodage des*

¹ Comme il est évident qu'au terme de chaque enseignement de langue, l'apprenant doit être capable de lire aisément, comprendre des textes et écrire en maîtrisant des connaissances d'ordre lexical, orthographique et syntaxique.

² Brin, H, Courrier, Lederlé et Masy, *Dictionnaire d'orthophonie*, 2011. Repéré à : BELLANGER, M, *Outil d'évaluation de la compréhension écrite chez le jeune lecteur : COMP-RI Élaboration d'un support écrit et illustré*, UFR de Médecine – Département d'orthophonie, 2017, P. 8.

mots isolés n'est pas suffisant, car la lecture est impossible sans compréhension. »¹

Dans un but d'explication et d'explicitation, nous exposons, ci-après, de manière approfondie cet ensemble de processus menant à cette équation de Gough et Tunmer.

1. Les processus au niveau visuel :

En effet, tout acte de lecture doit, principalement, faire appel à une analyse visuelle.

Selon Dehaene, « lire consiste à accéder aux représentations linguistiques par la modalité visuelle. Le mot perçu est directement projeté sur la rétine, au niveau de la fovéa, qui identifie les lettres de manière précise »².

Au cours de la lecture, notre regard est mobile. Il réalise des saccades, qui sont des mouvements oculomoteurs successifs très rapides allant de gauche à droite. Chaque saccade recouvre environ 7 caractères³. En outre, dans ce processus, la fixation des syllabes pertinentes est la base de la reconnaissance du mot car elle représente 90% du temps de lecture pour un bon lecteur⁴.

Cette opération appelée également une « période de fovéation » se réalise entre chaque syllabe en permettant au lecteur d'effectuer un traitement perceptif de la syllabe fixée.

2. Les processus au niveau cérébral :

De nombreuses recherches en neuropsychologie ont prouvé que l'acte de lecture nécessite l'activation de tout un système cérébral avec ses différentes connexions et aires.

Parmi ces recherches, nous citons le modèle des réseaux corticaux de la lecture proposé par Dehaene et Cohen qui met en évidence, le rôle de la région occipito-temporale gauche dans le traitement perspectif des mots écrits.⁵ Dans cette région, la reconnaissance des lettres s'effectue par le biais de l'analyse de leur forme puis leur assemblage pour constituer un mot.

¹ Gough, P. B. et Tunmer, W. E. *Decoding, Reading, and Reading Disability. Remedial and Special Education*, 7(1), 1986, p 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>. Repéré à : BELLANGER, M, *ibid*.

² Dehaene, S. *Les neurones de la lecture*, (Odile Jacob), 2007, Repéré à : BELLANGER, M, *ibid*.

³ Quercia, P, Mouvements oculaires et lecture : une revue bibliographique. *Journal Français d'Ophtalmologie*, 33(6), 2010, 416–423 Repéré à : BELLANGER, M, *ibid*.

⁴ Orssaud, C., Berbey, N. et Dufier, J.-L., *Le rôle de la vision dans la lecture*, *Revue Francophone d'Orthoptie*, 2008. Repéré à : BELLANGER, M, *ibid*.

⁵ Dehaene, S et Cohen, L, *The unique role of the visual word form area in reading. Trends in Cognitive Sciences*, 15(6), 254–262, 2011. Repéré à : BELLANGER, M, *Outil d'évaluation de la compréhension écrite*

Après le traitement visuel des mots, ils sont transmis à de nombreuses aires cérébrales spécifiques ou non au langage dans tout l'hémisphère gauche pour avoir accès à la prononciation, à l'articulation et au sens.¹ (Voir la schématisation suivante)

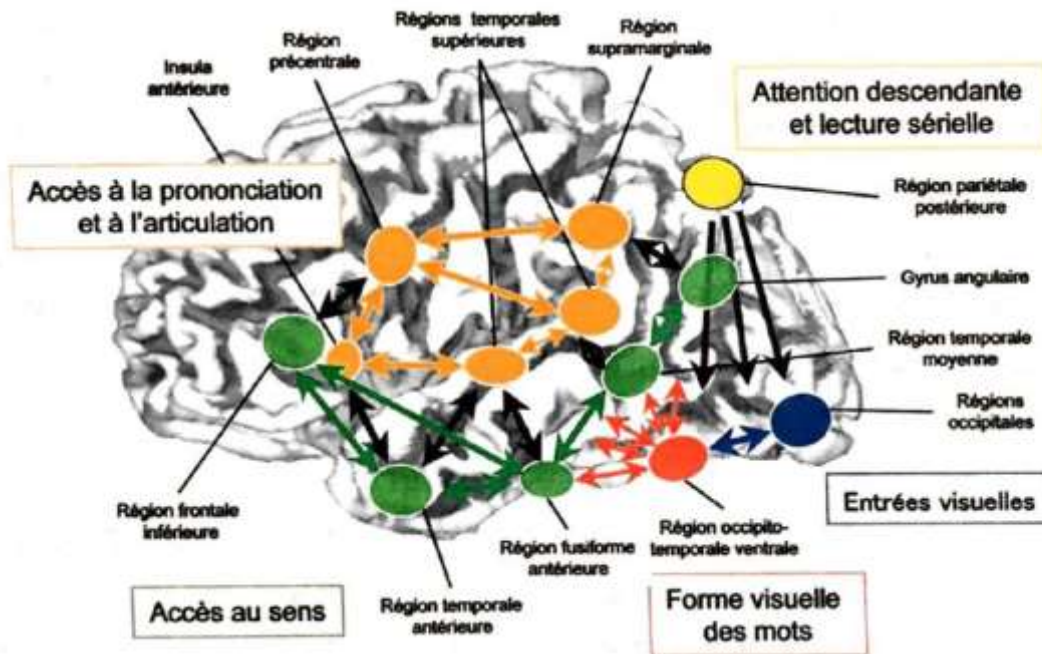


Figure 2 : Schéma moderne des réseaux corticaux de la lecture (Dehaene, 2007)

Parmi les définitions théoriques de la notion de lecture que nous avons recueillies, nous citons respectivement celles de Jean-Pierre Cuq dans le Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde, de Galisson et Coste, d'Alain Bentolila et d'Observatoire National de la Lecture ONL :

*«On aborde généralement la lecture par trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques, et l'accès au sens des messages écrits».*²

*«Une action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit, aussi c'est une émission à haute voix d'un texte écrit, action de parcourir des yeux sur ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu.»*³

chez le jeune lecteur : COMP-RI *Élaboration d'un support écrit et illustré*, UFR de Médecine – Département d'orthophonie, 2017, P. 9.

¹ Dehaene, S. *Les neurones de la lecture*, (Odile Jacob), 2007, Repéré à : BELLANGER, M, ibid.

² CUQ.J.P, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : clé international. (coll.asdifl) 2003, p.803.

³ GALISSON.R, COSTE.D, *Dictionnaire des langues*. Ed Hachette, Paris, 1976, p.312.

Nous comprenons à partir de ces deux définitions que l'acte de lecture nécessite, d'une part, la participation de trois pôles : premièrement, l'enseignant à travers le choix adéquat des textes supports à enseigner. Deuxièmement, les activités pédagogiques qui aident l'apprenant à mieux déchiffrer et comprendre le sens des mots. Et troisièmement, l'apprenant qui joue le rôle d'un auditeur qui découvre pour la première fois des mots nouveaux. D'autre part, l'adoption de plusieurs stratégies telles que : l'enchaînement des idées, la mise en place des notions de cohérence, de cohésion et de structuration du texte, et la relation des mots avec leurs désignations.

Selon Alain Bentolila, lire :

« C'est être capable de comprendre mentalement un texte lu, de l'énoncer à voix haute en le comprenant et en le paraphrasant si nécessaire avec ses propres mots. »¹

Pour L'Observatoire National de la Lecture ONL, savoir lire :

« C'est attribuer du sens à un écrit en prélevant tous les indices possibles et en construisant des hypothèses de sens vraisemblables et vérifiables. »²

Pour clore ce point, nous pouvons dire que la réussite de l'acte de lecture dépend de la capacité du lecteur [apprenant dans notre cas d'étude] à adapter son savoir-lire au type du support écrit proposé (Récit- documentaire-journal, etc.) ainsi qu'à l'objectif de lecture recherché (Avoir du plaisir- rechercher une information- s'ouvrir sur le monde, etc.)

III.5.1.2 Place de la lecture dans la didactique du FLE :

Afin de cerner la situation de l'activité de lecture dans l'enseignement / apprentissage du FLE, Claudette Cornaire et Claude Germain, dans leur ouvrage *Le point sur la lecture*, suggèrent : *« un bref retour sur chaque approche et sur son orientation théorique sous jacente, nous permettra de mieux comprendre cette discipline en voie de constitution qu'est l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue seconde et de mettre en lumière les lignes de force des expériences antérieures »³*

¹ Bentolila, A, *Former des enfants lecteurs*, tome 1 Groupe ECOUEN.

² *Regards sur la lecture et ses apprentissages* (ONL Observatoire national de la lecture)

³ CORNAIRE .C et Germain .C, *Le point sur la lecture*, CLE international. Paris 1999.

En d'autres termes, étant donné que la lecture et son apprentissage constituent un élément fondamental dans l'enseignement / apprentissage du FLE, il s'avère nécessaire d'analyser la place qu'elle occupe dans les différentes approches et méthodes didactiques.

III.5.1.2.1 Place de la lecture dans l'approche traditionnelle :

La méthode dite traditionnelle fonde ses postulats sur l'enseignement de règles grammaticales. Dans ses orientations, elle s'appuie sur le fait que le lexique est le seul élément qui distingue les langues qui ont une structure universelle. En outre, elle vise principalement, en proposant des textes appartenant à la langue classique, à installer chez l'apprenant des compétences de types linguistique et grammatical afin de lui faire acquérir un socle lexical consistant.

L'apprentissage de la lecture, selon cette approche, s'effectue par le biais de la traduction de la langue maternelle de l'apprenant [Langue originaire] à la langue étrangère [Langue cible] en établissant des liens et des correspondances entre les deux langues. Toutefois, ces principes ont été remis en cause par certains spécialistes qui considèrent les postulats de cette méthode comme un exercice de traduction et d'analyse des textes.

III.5.1.2.2 Place de la lecture dans l'approche structuro béhavioriste:

L'enseignement / apprentissage du FLE dans le cadre de cette approche s'effectue en plusieurs étapes. Commencer, d'abord, par la construction du sens et l'audition avant de passer à la production orale et terminer par la lecture et la rédaction au dernier moment. Partant du principe que l'apprentissage d'une langue est considéré comme un processus mécanique qui vise à faire acquérir à l'apprenant des structures élémentaires de la langue usuelle, l'activité de lecture qui sert à faire maîtriser à l'apprenant le système phonétique de la langue cible, n'est pas introduite dès les premières étapes de l'action pédagogique.

III.5.1.2.3 Place de la lecture dans l'approche structuro globale audio-visuelle :

Considérant la langue comme un moyen de communication à partir des différentes situations d'apprentissage présentées à l'apprenant, cette méthode appelée aussi

l'approche SGAV conçoit ses principes sur le fait que *« dans l'apprentissage d'une langue étrangère tout effort doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, une organisation linguistique formelle et que cette perception sera facilitée si les éléments audio et visuel sont présent »*¹.

Autrement dit, cette approche dite structuro globale audio visuel donne l'importance à l'enseignement de la composante orale par le biais de l'illustration [image]. Pour cela, elle propose d'enseigner la langue comme un outil d'expression en mettant l'écrit au second plan par rapport à l'oral. A partir de ces postulats, nous pouvons déduire que cette approche donne aussi de l'importance à l'activité de lecture puisqu'elle aide l'apprenant à développer ses compétences communicatives.

III.5.1.2.4 Place de la lecture dans l'approche communicative :

C'est une approche didactique récente, apparue au milieu des années 70. Selon elle, l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif primordial l'installation d'une compétence communicative chez l'apprenant en lui proposant des situations d'apprentissage favorisant son interaction avec ses pairs et son enseignant. Contrairement aux postulats de l'approche traditionnelle, cette nouvelle perspective recentre l'enseignement de la langue sur le développement de la capacité communicative de l'apprenant en se référant aussi bien au système linguistique qu'aux normes sociales et culturelles.

Par le biais de la mise en œuvre des éléments de type linguistique, textuel et référentiel, la lecture occupe une place réhabilitée dans cette optique qui l'inscrit dans un processus de communication. Nous pouvons dire, à ce niveau, que la lecture constitue un instrument d'apprentissage de la langue parlée, par rapport aux différentes expressions stylistiques que l'apprenant peut acquérir.

Après avoir décrit de manière précise et selon un ordre chronologique, la place accordée à l'activité de lecture dans la didactique du FLE, à travers les différentes approches didactiques ; nous allons nous pencher maintenant sur les objectifs de la lecture

III.5.1.3 Les objectifs de la lecture :

¹ CORNAIRE, C, GERMAIN, C *Le point sur la lecture*, CLE international. Paris 1999, p.05.

En effet, les objectifs généraux de l'activité de lecture se divisent en deux catégories : internes et externes. Pour la première catégorie, elle est déterminée par le genre du support écrit proposé par l'enseignant par exemple les objectifs d'un texte littéraire se diffèrent bien évidemment de ceux d'un texte scientifique. La deuxième, est établie en fonction du vécu et des représentations personnelles du lecteur, en dehors du texte proposé.

Quant aux objectifs spécifiques de l'apprentissage de la lecture, nous citons :

- ✓ Connaître le système graphique de langue en question : il s'agit de maîtriser la correspondance graphie /phonie régulière et irrégulière voire les mécanismes de base de la lecture orale ainsi que découvrir les graphèmes complexes de la langue.
- ✓ Construire le sens d'un message écrit par le biais de :
 - la formulation des hypothèses de sens à partir des éléments externes et internes ;
 - l'enrichissement de la langue des apprenants par de nouvelles structures lexicales et syntaxiques ;
 - l'élaboration d'une distinction entre les unités du texte [idées principales- idées secondaires].
- ✓ Former un lecteur autonome : l'apprenant n'acquiert cette compétence que s'il est mis dans des situations d'apprentissage favorisant le travail individuel où il peut s'impliquer pleinement, en lui demandant par exemple de faire une lecture silencieuse avec une prise de note afin de dégager les informations essentielles véhiculées par le texte ou encore en lui donnant la tâche d'identification des types textuels, etc.

III.5.1.4 Les modèles de la lecture :

Les années 60-70 étaient fructueuses pour la lecture car de nombreuses recherches ont été effectuées à son égard. Les moult études effectuées ont abouties à l'identification des différents facteurs de l'acte de lecture ainsi que l'élaboration de plusieurs modèles théoriques de la lecture. Nous développons, ci-après, d'une manière approfondie, trois types de modèles :

1. Le modèle du haut vers le bas :

Ce modèle est centré sur la construction du sens du texte. Cette dernière commence dès les hypothèses de sens émises suite à une pré-lecture. En effet, la formulation des hypothèses est relative aux connaissances antérieures du lecteur ainsi qu'aux indices paratextuels et textuels du support proposé. Après cette première étape d'anticipation de la part du lecteur, vient une deuxième étape de lecture silencieuse dédiée à la vérification et à la confirmation des hypothèses émises préalablement. Comme l'affirme Goodman : « *La lecture est un jeu*

d'essais et d'erreurs où le lecteur choisit dans les signes graphiques les indices les plus productifs, anticipe la suite du texte, vérifie ses hypothèses ...".¹

2. Le modèle du bas vers le haut :

Contrairement au précédent, ce modèle postule que la construction du sens d'un texte s'effectue à partir de l'encodage d'unités de base. Autrement dit, le lecteur doit passer par une étape d'identification des lettres, des syllabes, des mots, des phrases avant d'aboutir à une lecture correcte du texte. De ce fait, la compréhension du sens est mise au second plan par rapport au déchiffrement technique. Afin de mettre en œuvre ses postulats, ce modèle repose sur les méthodes synthétiques et syllabiques qui sont fondées sur les principes suivants² :

- La langue écrite est une simple retranscription de l'oral ; L'élément simple de la langue est la lettre : on part du simple pour aller vers le complexe : principe du b-a / ba, il faut d'abord apprendre à déchiffrer associer les lettres entre elles pour former des syllabes puis des mots, on peut ensuite lire « couramment ».
- La compréhension passe par la lecture à voix haute et la répétition pour créer des automatismes.
- On ne se soucie pas de présenter de vrais textes aux lecteurs débutants, il faut que les textes contiennent les graphèmes à étudier. Les lecteurs novices sont souvent invités à lire des lettres et des syllabes isolées, de même que des mots et des phrases sans établir aucun lien entre eux.
- On ne propose pas de but de lecture à l'élève, la lecture n'y est pas une lecture fonctionnelle.

3. Le modèle interactif :

Ce troisième modèle englobe en quelque sorte les postulats des deux types présentés au-dessus en mettant en évidence l'interaction lecteur-texte. Selon cette perception, la construction du sens d'un texte se base aussi bien sur les connaissances antérieures du lecteur

¹ Goodman, 1985. Cité par Joëlle Lucas, « *LES MODELES DE LECTURE : HISTORIQUES DES METHODES* » Repéré à : <https://enep.ddec.nc/spip.php?article10> (Consulté le 10/03/2020)

² Repéré à : *ibid* (Consulté le 10/03/2020)

que sur les informations véhiculées par le texte support. D'après Giasson et Thériault les modèles interactifs :

« décrivent la lecture comme un processus de synthèse de l'information fournie simultanément à travers différents niveaux d'analyse (orthographique, syntaxique, sémantique) »¹

Nous comprenons de cette citation que plusieurs stratégies sont mises en jeu pour effectuer l'acte de lecture. Etant donné que ce type de modèle réunit les deux types cités précédemment, la compréhension du texte se fait soit d'une manière ascendante lorsque l'information contextuelle n'est pas suffisante ou d'une façon descendante lorsque le contexte permet l'anticipation du lecteur. De ce fait, nous pouvons dire que pour lire et comprendre adéquatement un texte dans le cadre de ce modèle interactif, le lecteur doit mobiliser ses compétences précédentes en relation avec les renseignements données par le texte.

III.5.1.5 Le processus de la lecture :

Tout acte pédagogique nécessite la mise en œuvre d'un processus cohérent sur le plan chronologique et scientifique afin d'atteindre les finalités souhaitées. Pour le processus de la lecture, nous présentons dans ce qui suit les principales compétences à mobiliser pour apprendre à lire ainsi que les difficultés d'apprentissage relatives à cet acte.

1. Les compétences fondamentales pour apprendre à lire :

En effet, trois principales compétences doivent être développées simultanément pour assurer une maîtrise adéquate et réussie des techniques de lecture.

- **La richesse lexicale:**

C'est la variété et la multitude du vocabulaire de l'apprenant détermine ses capacités communicatives dans la langue étrangère. Ainsi Richards [1976] définit la compétence lexicale de manière large en y incluant, outre une connaissance de type logico-sémantique (le ou les sens et les associations de sens), de nombreux autres facteurs tels que, par exemple, collocabilité, registre et comportement syntaxique.

- **L'habileté phonologique :**

¹ GIASSON et THERIAULT, Cité par Joëlle Lucas, « *LES MODELES DE LECTURE : HISTORIQUES DES METHODES* » Repéré à : www.enep.ddec.nc. (Consulté le 10/03/2020)

C'est la possibilité d'entendre, d'identifier et de distinguer les sons d'une manière adéquate. Cette compétence est considérée par la majorité des enseignants, des orthopédagogues et des orthophonistes comme un élément fondamental dans l'apprentissage de la lecture.

Vu son importance, deux points de vue scientifiques différents ont été développés à son égard. Le premier divise les habiletés phonologiques en deux types : explicites comme la conscience phonologique, qui ont une relation avec l'apprentissage de la lecture de mots en sous-tendant un raisonnement conscient sur les sons du langage ; et implicites comme la mémoire verbale à court terme, qui est responsable de traiter les phonèmes. Quant au deuxième avis, la conscience phonologique peut-être considérée comme un tout qui nécessite l'analyse de la relation entre chacune de ses composantes¹ et l'apprentissage de la lecture.

- **La connaissance de la correspondance phonie-graphie :**

En effet, la maîtrise de la correspondance graphie /phonie représente l'une des composantes de l'objectif spécifique de l'apprentissage de la lecture cité précédemment, à savoir : la connaissance du système graphique de langue en question. Il s'agit de rendre l'apprenant capable de faire des correspondances entre les phonèmes [la langue parlée] et les graphèmes [la langue écrite]. Par conséquent, il sera en mesure d'établir un lien entre les mots écrits et ceux qui lui sont familiers et il a l'habitude d'entendre depuis son apprentissage de la langue.

2. Les méthodes et les phases de lecture :

Pour rendre l'apprenant capable de lire adéquatement et aisément, il existe de nombreuses stratégies à développer lors d'une démarche pédagogique composée d'un certain nombre de phases et de moments d'apprentissage présentés d'une manière cohérente et enchaînée. Nous commençons par exposer les quatre méthodes les plus célèbres de l'acte de lecture. Puis nous détaillons les différentes phases servant à l'apprentissage de la lecture.

- **La méthode syllabique appelée aussi méthode b.a-ba :**

¹ A titre explicatif, les composantes de la conscience phonologique sont, en ordre chronologique de développement, la conscience syllabique, la conscience de la rime et la conscience phonémique. Marie-Eve Bergenon Gaudin, *Les habiletés phonologiques et l'apprentissage de la lecture*. Repéré à : <https://passetemps.com/blogue/les-habilet%C3%A9s-phonologiques-et-l'apprentissage-de-la-lecture-n3056> (Consulté le 11/03/2020)

C'est l'approche la plus ancienne, elle consiste à commencer l'acte de lecture par l'acquisition du code de la langue. Autrement dit, l'apprenant commence par apprendre l'alphabet, puis il associe les lettres entre elles et forme des syllabes pour aboutir enfin à la construction du mot. Cette méthode a été reprochée pour l'habitude qu'elle installe chez l'apprenant débutant en lui faisant acquérir des mécanismes sans les avoir compris, ce qui provoque chez lui un sentiment de lassitude et bien évidemment il n'arrivera pas à comprendre.

- **La méthode globale appelée aussi méthode analytique :**

Cette approche a vu le jour au début du XIIe siècle. Elle s'oppose aux principes de la précédente [synthétique], en inversant le processus intellectuel. Elle part du postulat que l'apprenant s'oriente, en premier, sur le texte, sur la phrase puis progressivement sur les mots qui lui sont familiers. Ainsi, cette visualisation globale lui permet de saisir uniquement ce qui est significatif pour lui. Nous notons que cette approche très controversée, n'est guère adoptée par les nouveaux programmes scolaires.

- **La méthode mixte appelée aussi semi-globale:**

Elle représente une sorte de combinaison entre les approches précédente. C'est une méthode hybride dans laquelle l'apprentissage de la lecture se fonde sur la formation des syllabes ainsi que la visualité d'un corpus de mots importants. Elle privilège la méthode phonique qui insiste seulement sur la lecture des sons sans avoir accès au sens. Cela a été dénoncé par certains chercheurs et orthophonistes qui pensent que cette manière d'apprentissage donne à l'apprenant une conception erronée de la lecture. Afin d'avoir un apprentissage adéquat et efficace de la lecture, l'enseignant doit insister sur l'importance du code ainsi que sur la compréhension du sens.

- **La méthode naturelle :**

Une approche apparue en 1925 avec Célestin Freinet permettant, simultanément, la mise en œuvre des trois méthodes citées au-dessus [syllabique, globale, mixte]. Selon elle, l'acte de la lecture s'appuie sur les besoins réels de l'apprenant ainsi que sur les interactions entre l'individu et le groupe en privilégiant l'écriture dès le début de l'apprentissage c'est-à-dire que les relations graphophonologiques sont établies grâce à de nombreuses activités d'écriture.

Après la présentation détaillée des méthodes de lecture, nous évoquons, d'une manière successive, les trois phases¹ d'apprentissage de la lecture.

- **La phase idéographique :**

C'est un moment d'apprentissage global où l'apprenant-lecteur établit des correspondances entre les mots oraux et des indices présents dans son environnement immédiat tel que : un logo publicitaire.

- **La phase alphabétique (déchiffrage) :**

C'est la phase de la découverte des analogies graphèmes/phonèmes. Son intervention varie selon les capacités des apprenants. Elle représente un moment important dans l'apprentissage de la lecture, du fait que la maîtrise grapho-phonémique est un élément clé qui permet à l'apprenant de libérer son attention pour se focaliser sur la recherche du sens.

- **La phase orthographique :**

Nous pouvons qualifier cette phase comme l'étape finale de l'apprentissage de la lecture. Car l'apprenant arrivant à ce stade possède les mots et leurs significations dans sa mémoire et ne fait plus recours à la conversion phonologique. C'est ce qui est appelé l'automatisation : une compétence qui s'acquiert suite à la fréquence de lecture et qui offre au lecteur l'opportunité de consacrer la quasi-totalité de sa réflexion à la compréhension des informations véhiculées par le texte.

4. Les difficultés d'apprentissage de la lecture :

Les obstacles et les difficultés rencontrés dans l'apprentissage de la lecture est un sujet qui a intéressé de nombreux chercheurs dans le domaine de l'éducation. Cette prise de conscience de l'importance de l'activité de lecture et l'inquiétude croissante des spécialistes témoignent la nécessité que représente la lecture pour atteindre la finalité principale de l'école qui est la formation d'un individu social capable d'établir des relations et de s'adapter à différentes situations formelles et informelles. Nous pouvons limiter les difficultés de l'acte de lecture en deux catégories : le code et la compréhension. Elles sont définies comme :

«Un retard d'acquisition dans l'une ou l'autre des matières scolaires, malgré un potentiel intellectuel normal, on le considère en difficulté d'apprentissage .Un

¹ *Regards sur la lecture et ses apprentissages* (ONL Observatoire national de la lecture)

élève peut connaître des difficultés d'apprentissage pour une matière scolaire tout en réussissant dans les autres ou connaître des retards d'acquisition pour l'ensemble des matières scolaires »¹

- **Première difficulté : Le code**

Conçu du principe alphabétique et des règles de combinaison, le code représente la première difficulté de l'activité de lecture. *«Plus que les connaissances sur les caractéristiques de l'écrit et de sa fonctionnalité, ce sont les connaissances métalinguistiques qui font défaut aux lecteurs en difficulté, au premier rang les capacités méta-phonologiques. »²*

Sa maîtrise nécessite une mémorisation de la majorité des transcriptions phonèmes-graphèmes, une installation des mécanismes de l'identification ainsi qu'une connaissance des irrégularités de la langue. Une fois, le code de la langue est maîtrisé le déchiffrage devient plus aisé à l'apprenant qui tourne sa focalisation envers la compréhension du sens.

- **Seconde difficulté : La compréhension**

Malgré leurs excellentes capacités de déchiffrage, certains apprenants [lecteurs débutants] éprouvent des difficultés quant à la compréhension écrite c'est-à-dire ils décodent tous les mots sans obstacles mais ils n'arrivent pas à dégager le sens de l'énoncé présenté. Cela est dû à leur inconscience des paramètres et des indices qui peuvent les aider dans la construction du sens tels que :

- **Les caractéristiques métalinguistiques ou typographiques** peuvent être porteuses de sens comme la formation des mots et leur longueur, la mise en page du support écrit, les modalités de ponctuation adoptées, etc.
- **Les composants syntaxiques** comme les connecteurs grammaticaux [logiques et chronologiques] sont l'une des clés majeures de la compréhension du sens des phrases et leur enchaînement.
- **Le recours au contexte** afin de comprendre le lexique utilisé par l'auteur

¹Legendre, R, MARTINEZ, J-P, Les difficultés de lecture». Repéré à : [www.er.uqam.ca.http://www.enfantsdulivre.fr](http://www.er.uqam.ca/http://www.enfantsdulivre.fr) (Consulté le 11/03/2020)

² *Manuel de psychologie pour l'enseignement* coordonné par Daniel Goanach et Caroline Golder , Hachette éducation, 1995

- **L’orthographe lexicale et grammaticale** peut constituer une véritable aide à la compréhension en lecture. « *La graphie des mots étant déterminée par leur sens dans un contexte et non par la phonétique* »¹.
- **Les procédés de reprise** tels que les substituts lexicaux et grammaticaux qui servent à remplacer le mot afin d’éviter la répétition. Toutefois, ces indices ne peuvent pas aider certains apprenants qui n’arrivent pas à établir un lien entre le mot et son substitut.
- **Les informations implicites** apportées par le texte qui permet à l’apprenant de lire entre les lignes afin de comprendre les sous-entendus du texte. C’est une sorte de lecture référentielle qui met en relation les connaissances antérieures de l’apprenant avec les informations véhiculées par le message écrit.

- **Les profils du lecteur en difficulté :**

Le lecteur en difficulté se caractérise, selon Nicole van Grunderbeek, *par son manque de clarté cognitive, sa tendance à n’utiliser qu’une stratégie en situation de lecture, sa rigidité et sa dépendance à l’égard de l’enseignement* »²

- **Premier profil : axé uniquement sur le code**

Le lecteur de ce profil est centré exclusivement sur le déchiffrement du code des mots proposés dans l’énoncé écrit en négligeant la construction de son sens. Qualifié par les spécialistes dans l’apprentissage de la lecture comme un « phénicien » ou « perroquet », ce lecteur se contente seulement de la mémorisation et la répétition des mots sans comprendre. Pour cela, il rencontre de nombreuses difficultés soit en lecture orale où il déchiffre lentement certaines lettres en les inversant ; soit en lecture silencieuse où il n’arrive pas à dégager le sens du message qui lui a été proposé. .

- **Deuxième profil : axé uniquement sur le sens**

A l’opposé du précédent, ce type de lecteur se focalise sur la recherche du sens de l’énoncé proposé à partir de la compréhension de quelques mots en se basant sur ses connaissances antérieures ainsi que le contexte en marginalisant la lecture effective de ce qui

¹ *Former des enfants lecteurs*, tome 1. Groupe ECOUEN

² Grunderbeek, N, *les difficultés en lecture*. Gaétan Morin éditeur, Boucherville, 1994, p.19.

est écrit et se contenter de deviner des mots de sens identique ou proche. Ce profil manifeste des difficultés de combinaison grapho-phonétique

– **Troisième profil : axé sur la reconnaissance lexicale**

En lisant un énoncé écrit, ce profil essaye de repérer les mots qui lui sont familiers en sautant les autres. Dans son acte de lecture, il s'appuie souvent sur la reconnaissance immédiate des mots en ignorant la signification. Ses erreurs sont généralement sous forme de confusion des mots qui se ressemblent graphiquement.

– **Quatrième profil : axé en priorité sur le code**

Pour ce quatrième profil, le déchiffrage est une base sur laquelle il s'appuie pour découvrir la première syllabe d'un mot et deviner le reste par la suite. Pour ce faire, qu'il met en œuvre deux stratégies : la première grapho-phonétique qui lui permet de découvrir le début d'un mot et la seconde de devinette sans tenir compte du contexte et de la syntaxe du texte proposé.

– **Cinquième profil : axé soit sur le code soit sur le sens**

Ce lecteur dispose de plusieurs stratégies relatives au code et au sens dont il se sert afin de reconnaître un mot. Toutefois, il est incapable d'employer ses stratégies simultanément ce qui influence négativement sur son apprentissage de la lecture.

A l'issue de ce développement, nous constatons que le code et la compréhension du sens représente de réelles difficultés pour l'apprentissage adéquat de la lecture, ils s'avèrent comme deux faces d'une seule médaille. L'un ne suffit pas sans l'autre pour réussir l'activité de lecture.

Après ces mises en points relatifs à la notion de lecture, nous tentons, de présenter dans ce qui suit l'une des quatre habiletés langagières à développer et à maîtriser (avec la compréhension orale, la production orale et la production écrite) quand on veut pratiquer une langue.

III.5.2 La compréhension écrite :

Savoir lire et comprendre un support écrit constitue un objectif fondamental dans l'enseignement du FLE. Avant que l'apprenant passe à la phase de production écrite, tout d'abord il doit acquérir une compétence de compréhension écrite qui vise à développer chez lui des stratégies de lecture premièrement et de construction progressive du sens d'un texte deuxièmement afin de former des apprenants autonomes au moment de l'analyse interprétative du texte et même à l'extérieur c'est-à-dire dans leur vie quotidienne.

Selon Blanc : « *La compréhension d'un texte écrit est le fait d'élaborer une représentation signifiante de la situation exposée* ». ¹

JEAN PIERRE CUQ, quant à lui, définit la compréhension en lecture comme :

« *L'aptitude résultant de la mise en oeuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite)* »

Dans le même cadre REUTER.Y affirme que :

« *La compréhension du texte en tant qu'activité constructive du lecteur est précédée d'une évaluation cognitive des coachant et leurs connaissances, intérêts et attitudes, ainsi que dans la situation ou cet acte de communication a lieu.* »

Aussi COSTE. D la définit :

« *Une opération mentale, résultat du décodage d'un message qui permet à un lecteur (compréhension écrite) ou un auditeur (compréhension orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores, c'est une opération de réception des messages.* »

Dans la même sujet, Denhiere et Legros pensent que :

« *La signification ne réside pas dans le texte, elle est dans la tête des individus.* »²

Nous constatons, d'abord, de cette variété de données théoriques traitant la notion de la compréhension écrite que, cette faculté d'apprentissage représente un sujet intéressant pour plusieurs chercheurs du champ didactique du fait de son importance dans l'action pédagogique. En plus, nous comprenons que la signification du texte est le résultat d'une

¹ Blanc, N, *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant* (DUNOD), 2009.

² Denhiere, G. et Legros, D, *Comprendre un texte*. Revue Française de Pédagogie, 65 (1), 1983, p.p.19-29.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1983.1599>

représentation mentale cohérente formée par le lecteur à partir de son vécu personnel, ses croyances et ses expériences précédentes.

Certes, lire et comprendre sont deux tâches difficiles mais des efforts doivent être mis en œuvre par l'enseignant et l'apprenant pour arriver au stade d'une compréhension écrite adéquate.

Le tableau récapitulatif, ci-dessus, comprend le rôle de chacun des acteurs pédagogiques dans la démarche de lecture-compréhension écrite.

Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Guider les apprenants dans leur appropriation de la situation problème et dans leur construction du sens ; ✓ Proposer des outils de travail et des indications méthodologiques ; ✓ Stimuler et encadrer les débats ; ✓ Donner des informations et fournir des ressources ; ✓ Proposer des tâches bien définies afin de faciliter la compréhension du texte ✓ Répondre à certaines questions par d'autres questions pour inciter les apprenants à construire leur propre savoir ; ✓ Veiller à ce que les apprenants ne puissent pas contourner l'obstacle par des stratégies d'évitements. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participer autant qu'auditeur actif et autonome dans l'élaboration d'une ou des représentations de la classe ; ✓ Identifier les problèmes et émettre des hypothèses de sens ; ✓ Remettre en cause des représentants ; ✓ S'impliquer pleinement dans les tâches d'apprentissage proposées ; ✓ Résoudre efficacement les situations problèmes présentées en faisant recours aux connaissances antérieures; ✓ Se rendre compte de l'évolution de ses représentations [Une sorte d'autoévaluation] ;

Tableau 3 : Les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans la compréhension écrite

Afin de récapituler ce que nous avons avancé à propos la compréhension en lecture, nous reprenons ce schéma du modèle contemporain de Jacelyne Giasson qui souligne que :

« Le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture »¹

Elle ajoute aussi :

«La compréhension résulte de l'interaction entre le lecteur, le texte et le contexte (...). Pour favoriser la compréhension, il faut s'assurer que les trois variables sont adéquatement agencées. .

Le lecteur possède-t-il les connaissances nécessaires pour comprendre le texte ?

Le texte présenté est-il adapté au niveau d'habileté du lecteur ?

Le contexte psychologique, social ou physique favorise-t-il la compréhension² ?»

FIGURE 1.2: Modèle contemporain de compréhension en lecture

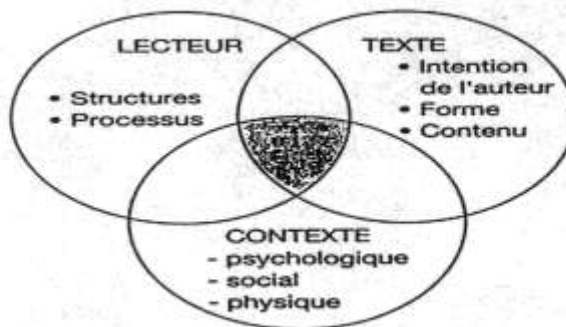


Figure 2 : Modèle contemporain de compréhension en lecture de J. Giasson (2007)

Nous comprenons de ces deux citations et cette schématisation de Giasson qu'il faut l'unification de trois conditions nécessaires pour éviter les difficultés de compréhension, à savoir : le lecteur, le texte et le contexte psychologique, social ou physique.

Première condition : « Le lecteur »

A travers ses structures cognitives et affectives, le lecteur représente un élément clé dans le processus de lecture en compréhension. En d'autres termes, ses représentations du monde, ses connaissances sur la langue ainsi que son attitude face l'énoncé écrit qui lui est adressé, déterminent en grande partie la réussite ou l'échec de l'apprentissage de la lecture.

¹Giasson, J, *La compréhension en lecture, Pratiques pédagogiques*, Edition : Deboeck, 2007.

² Giasson, J, *La compréhension en lecture, Pratiques pédagogiques*, Edition : Deboeck, 2007.

Par exemple, si le texte propose un thème intéressant pour lui, il y sera pleinement impliqué ce qui influence d'une manière positive sa compréhension.

Deuxième condition : « Le texte »

Le texte c'est le deuxième élément fondamental dans le processus de lecture en compréhension à travers ses diverses natures qui peuvent être présentées au lecteur. Cette composante est classifiée selon quatre critères : le genre littéraire, la structure du texte (narratif ou informatif), le contenu du texte et l'intention de l'auteur (distraindre, informer, ou persuader).¹

Troisième condition : « Le contexte »

Quant à la troisième composante du modèle de compréhension en lecture proposé par J.Giasson, il s'agit du contexte avec ses trois sous-ensembles. Nous les présentons respectivement à leur classement dans le schéma de Giasson. Le premier c'est le contexte psychologique où se situe le lecteur pendant l'acte de lecture c'est-à-dire sa construction du sens est influencée par sa motivation à lire et son intérêt envers le texte proposé. Le deuxième se présente sous la désignation de contexte social correspondant à la façon de lire le texte : soit silencieusement, soit à haute voix [seul, devant un public]. Quant au troisième et dernier sous-ensemble, il s'agit du contexte physique qui englobe tout ce qui est matériels essentiels au moment de la lecture [qualité du texte, vacarme, aides pédagogiques, etc.]

Enfin, nous pouvons déduire que les trois éléments du modèle contemporain de compréhension en lecture représentent des partenaires cohérents d'une relation complémentaire qui nécessitent l'intervention de chacun d'entre eux afin d'atteindre les finalités souhaitées de l'apprentissage de lecture.

Rappelons que dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons à l'enseignement du texte littéraire, et particulièrement le texte de type narratif [Il s'agit du type textuel que nous avons proposé dans nos propositions didactiques dans la partie empirique de cette recherche]. Pour cela, il nous a paru essentiel d'évoquer la notion de la compréhension du texte narratif.

¹ Giasson, J, *La compréhension en lecture, Pratiques pédagogiques*, Edition : Deboeck, 2007.

III.5.3 La compréhension d'un texte narratif

Si nous voulons définir ce que c'est un texte à dominante narrative, nous pouvons dire qu'il s'agit d'une succession de faits enchaînés réels ou imaginaires, déterminés dans un cadre spatio-temporel limité, racontés par un narrateur à la première ou troisième personne, selon son type d'implication dans l'histoire. Ce type textuel se caractérise par l'emploi des verbes d'action et de mouvement indiquant la progression de l'histoire ainsi que les compléments circonstanciels de temps et de lieu servant comme des indices spatio-temporels.

Afin de soutenir nos propos, nous proposons la définition suivante, du texte narratif, donnée par Lavigne, Giasson et t Saint-Laurent :

« Le récit est un texte à dominante narrative qui expose des événements réels ou fictifs qui se succèdent dans le temps. Ces événements sont liés entre eux par des liens de causalité et sont cohérents quant à l'atteinte du but visé par le personnage ou quant à la résolution du problème présenté. »¹

Pour la compréhension du texte à visée narrative, elle dépend de deux facteurs interdépendants, à savoir : la structure du récit et sa grammaire.

- **La structure du récit :**

Généralement, le récit est présenté sous forme d'une situation progressive codifiée selon un découpage, nommé traditionnellement schéma narratif. Grâce à ce dernier, le lecteur construit une idée du déroulement des différents événements de l'histoire [caractères des personnages, les obstacles rencontrés, les résultats, le dénouement et la fin du récit]. Ce plan à caractère indicatif aide le lecteur à la formation de sa représentation mentale de la situation présente ; en formulant, au cours de sa lecture, des devinettes sur la suite ainsi que la fin de l'histoire.

- **La grammaire du récit :**

Ce deuxième facteur est au service du premier cité au-dessus. Car, en mettant en évidence les informations pertinentes à travers les règles, les différents rapports de causalité, d'opposition et de conséquences ainsi que les connecteurs chronologiques, la grammaire aide

¹ Lavigne, J., Giasson, J. et Saint-Laurent, L, *Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation*. Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation, 10(2), 165, 2007, <https://doi.org/10.7202/1018169ar> .

le lecteur dans l'analyse du récit et la formulation de ses prédictions du déroulement de l'histoire.

Afin de récapituler ces deux facteurs, nous proposons le tableau de Giasson. J [2007] dans lequel elle classe les six catégories principales pour la compréhension d'un récit à dominante narrative.

1	Exposition	Description du ou des personnages, du temps, du lieu, ainsi que de la situation initiale, c'est-à-dire la situation dans laquelle se trouve le personnage au tout début de l'histoire. Souvent introduite par « Il était une fois... ».
2	Evènement déclencheur	Présentation de l'évènement qui fait démarrer l'histoire. Souvent introduit par « Un jour... ».
3	Complication	La réaction du personnage : ce que le personnage pense ou dit en réaction à l'élément déclencheur ; Le but : ce que le personnage décide de faire à propos du problème central du récit ; La tentative : l'effort du personnage pour résoudre ce problème.
4	Résolution	Dévoilement des résultats fructueux et infructueux de l'essai du personnage, c'est-à-dire la résolution du problème.
5	Fin	La conséquence à long terme de l'action du personnage (facultative). Exemple : « Ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours. ».
6	Morale	Précepte ou leçon, que l'on peut tirer de l'histoire (facultative).

Tableau 4 : les six catégories principales pour la compréhension d'un récit à dominante narrative.

Après ces mises en points relatifs à la lecture en compréhension, nous décrivons, ci-après, de manière concise les étapes constituant le déroulement de la démarche d'exploitation du texte littéraire en visant une réelle exploration et une meilleure maîtrise de l'instrument littéraire en classe de FLE. Sur le plan pratique de la démarche, nous pouvons spéculer sur les critères qui permettent une meilleure prise en charge de la séance de littérature, en les énumérant comme suit :

III.5.4 La prise de contact avec le document support (le texte) :

Une mise en situation qui peut correspondre à la première étape de découverte du texte littéraire est l'étude rapide, de la part de l'enseignant et ses apprenants, du paratexte¹ dans le but d'avoir plus d'informations et d'orientations sur le contenu du support choisi.

III.5.5 La lecture comme moyen de découverte du texte :

Quant à la deuxième étape, il s'agit de la lecture, une phase d'exploitation et d'investigation du texte littéraire dans laquelle l'apprenant va découvrir l'objet d'étude à travers l'ensemble de questions de compréhension proposé par l'enseignant portant sur : l'identification du type du texte, des types de tonalités et du discours, la progression thématique, linéaire et spirale du texte. Nous illustrons nos propos par ce qu'avance J-L Beylard-Ozeroff :

« Le meilleur moyen d'exploiter le texte littéraire et le faire découvrir aux apprenants est la lecture, lire pour analyser, pour comprendre, interpréter, c'est ici que la méthode sémiotique est la plus recommandée car elle permet au lecteur de modeler le sens du texte selon les différentes possibilités qui s'offrent à lui. Le document littéraire, lieu où, par excellence, la langue travaille de manière non linéaire et non univoque, se prête particulièrement à des lectures plurielles. »²

A travers l'ensemble de ses questions de compréhension, l'enseignant vise à fournir un climat stimulant la réflexion de l'apprenant en l'aidant à pénétrer au fond du texte pour évaluer sa compréhension, et développer en même temps sa compétence d'assimilation.

En outre, nous soulignons que l'activité de lecture doit conduire à la production, à la communication afin qu'elle soit bénéfique. Elle ne doit pas être dissociée de l'écriture. De

¹ Le paratexte est une notion de [théorie littéraire](#) englobant titres, sous-titres, noms d'auteur, indications génériques, illustrations, quatrièmes de couverture, dédicaces, notes de bas de page, correspondances d'écrivains, etc. [Gérard Genette](#), *La littérature au second degré*, 1982. Consulté en ligne le 09/07/2018 <https://fr.wikipedia.org>

² BEYARD-OZEROFF J-L, *Sémiotique narrative et didactique du FLE*, 1998, p. 29

plus, l'apprenant doit être capable de manipuler le texte de manière plus autonome et de définir le type du texte et le type du discours. Cela a été affirmé par Beylard-Ozeroff :

« L'enseignement des textes littéraires doit amener à l'apprentissage de la langue en apprenant à communiquer et à écrire en cette langue. C'est pendant la lecture que l'apprenant peut manier le texte à sa façon selon sa flexibilité, en adoptant par exemple la méthode intertextuelle, le texte devient cette espèce d'œuvre ouverte dont parle Birago Diop, d'un lecteur libre d'interpréter le texte des différents sens possibles. D'ailleurs un texte est rempli d'indices, de traces dont la valeur sémantique pour le lecteur échappe souvent au narrateur lui-même. »¹

Enfin, nous pouvons conclure qu'il est indispensable à l'enseignant d'adapter des méthodes pluridisciplinaires, à la fois historique, littéraire, linguistique afin de mieux appréhender le texte littéraire et permettre ainsi à l'apprenant-lecteur de faire une lecture plurielle et d'exploiter la polyphonie² du texte.

Après une lecture minutieuse, nous passons à la troisième phase d'exploitation du texte littéraire dans laquelle l'enseignant invite l'apprenant à interpréter le texte proposé.

III.5.6 L'interprétation du texte littéraire :

L'interprétation personnelle du texte par l'apprenant constitue le deuxième objectif visé par l'enseignant après la compréhension et la troisième étape primordiale dans la démarche d'enseignement dans un cours de littérature. En effet, elle favorise la curiosité littéraire de l'apprenant-lecteur et lui donne l'occasion de s'impliquer directement dans le contenu du texte en manifestant sa propre vision de celui-ci. Dans cette optique, Vandendrope disait :

« Si ce dernier (le lecteur) a une pleine notion des relations qu'il établit entre les données pour en extraire le sens, des vides qu'il est obligé de combler et des incertitudes inhérentes à ces opérations, il est en train d'interpréter. Ce travail ne se met en marche que si le texte oppose une résistance, qu'il exige la convocation de savoirs contradictoires. Si, au contraire, des relations de sens s'établissent facilement, à l'aide de processus automatique, sans obliger le sujet à effectuer des calculs conscients, celui-ci dira qu'il a compris-ce qui peut se produire aussi, bien sûr, à la suite d'une interprétation jugée satisfaite. »³

¹ Idem, p.35.

² La polyphonie ou la polysémie est l'une des spécificités du texte littéraire, d'où la pluralité des sens, la pluralité des langues puisqu'il y a forcément langue étrangère et langue mère d'où aussi la pluralité culturelle et ou l'interculturel et l'intertextuel. Site Internet *FABULA : La recherche en littérature*, Consulté en ligne le 09/07/2018. <http://www.fabula.org/atelier>.

³ VANDENDROPE C, *Lire les fables pour apprendre à lire*, Ed. Québec français, 1992, p. 62.

Après avoir exploré le texte littéraire par le biais de la lecture et les activités de compréhension et d'interprétation, l'enseignant doit proposer à ses apprenants des activités sur la langue dans le but de se l'approprier et de combler toute lacune d'ordre: linguistique, communicatif, cognitif, culturel,...etc.

III.5.7 Proposer des activités d'appropriation de la langue par le texte :

En effet, les trois phases présentées au dessus, représentent le socle sur lequel repose cette quatrième étape de clôture de la démarche, qui s'avère la plus importante dans l'enseignement / apprentissage du FLE à travers le texte littéraire, à savoir : la production ou l'écrit.

Dans cette phase d'évaluation, qui pose problème dans l'apprentissage du FLE, l'enseignant doit entraîner l'apprenant à s'approprier la langue et l'employer à des fins langagières. Ce moment d'évaluation permet de se représenter les capacités des apprenants, ainsi que les remédiations prévues par l'enseignant

En effet, nous entendons par « évaluation » la définition les insuffisances des *apprenants* pour y remédier. C'est aussi découvrir leurs capacités pour les développer et les améliorer. De ce fait les différentes formes d'évaluation doivent être prises en charge durant l'action pédagogique :

- 1. L'évaluation diagnostique** : cette forme d'évaluation a pour objectif de faire émerger les connaissances et les représentations initiales des apprenants avant d'entamer une année universitaire ou un nouveau semestre.
- 2. L'évaluation formative** : est une partie intégrante de l'action pédagogique. Elle porte à la fois sur des connaissances et sur des aspects méthodologiques. Elle doit être régulière, suffisamment variée et multiforme pour prendre en compte l'importance et la diversité des compétences à développer à l'oral et à l'écrit.
Elle se pratique avec l'aide de l'enseignant(e) qui doit aider l'apprenant à apprendre pour : mieux se connaître et s'organiser ; mieux définir ses points forts et ses points faible ; et enfin se construire des méthodes de travail adaptées à ses possibilités : [Intellectuelles (ensemble de savoirs acquis) – Méthodologiques (ensemble de savoir-faire développés) – Affectives (travailler en groupes ou seul, maîtriser ses émotions...) – Communicationnelles (participer à des échanges, être intelligible, être lisible...)].
- 3. L'évaluation sommative** : cette forme d'évaluation permet aux apprenants et à l'enseignant de faire le point sur le degré de développement des compétences. Ces

compétences s'évaluent à la faveur des situations qui font que chaque apprenant peut témoigner de ses acquis, permettant ainsi d'établir des bilans individualisés de compétences, à partir d'appréciations établies par rapport à des critères définis en termes d'Indicateurs.

Pour ce faire, l'enseignant peut proposer aussi des grilles d'évaluation « *qui permettent de porter un jugement sur la qualité d'une production ou d'un produit, l'accomplissement d'une prestation ou d'un processus qui ne peuvent être jugés tout simplement bons ou mauvais comme dans le cas d'une question à correction objective* »¹.

Ainsi, la grille d'évaluation peut être exploitée pour l'autoévaluation ou la co-évaluation en fournissant à l'apprenant une information précise sur son rendement et lui permet de cibler les objets de formation auxquels il doit remédier afin de réaliser les apprentissages attendus.

Une grille bien construite devient donc un outil qui aidera autant l'enseignant à mieux préciser ses attentes que l'apprenant à connaître ces dernières. A ce titre, l'évaluation est partie intégrante du processus d'enseignement / apprentissage.

La grille prend habituellement la forme d'un tableau. Ce tableau comprend à la fois les critères d'évaluation qui servent à évaluer la compréhension, la production et le(s) niveau(x) de performance possibles ou attendus de la part de l'apprenant.

Voici un exemple de grille ²à deux critères, pour évaluer la compréhension et la production écrites d'un étudiant de 3^{ème} année Licence.

¹ SCALLON Gérard, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Boeck Supérieur, Amazon France, 2004.

² Cette grille d'analyse a été adaptée de l'article de Harfouche Fouad, *L'impact d'une grille d'évaluation critériée sur l'amélioration de la qualité des productions écrites des apprenants de FLE*. HARF, Université Hadj Lakhder. Batna, 2017, p.63. Et du mémoire de Margaux Bellanger, *Outil d'évaluation de la compréhension écrite chez le jeune lecteur : COMP-RI Élaboration d'un support écrit et illustré*, UFR de Médecine – Département d'orthophonie, 2017, p.66. Ainsi que de la *Grille d'Evaluation d'Expression Orale-1er Degré*. (PDF). (Les trois sources ont été consultées le 28/02/2020).

		Niveaux selon CECRL	Savoir- faire :	Connaissance de langue :	Degré d'autonomie
			Restitution du contenu des documents :	Structuration du discours:	
			<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compréhension globale: capacité à dégager le thème, la problématique commune aux documents ✓ Mise en relation des documents Sélection des informations/ idées essentielle ✓ Présentation et hiérarchisation de ces informations/idées dans un plan personnel ✓ Aptitude à reformuler ✓ Objectivité (respect de la perspective adoptée dans chaque document) 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Présence d'éléments introducteurs pertinents ✓ Présence d'articulateurs adéquats marquant l'enchaînement des idées <p>Compétence linguistique</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compétence morphosyntaxique ✓ Compétence lexicale 	
Dépassement	6	C2	<p>Parfait :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contenu cohérent, complet et original 	<p>Parfait :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Vocabulaire adéquat - Choix facile des mots - Pas d'erreurs grammaticales. 	Elève autonome (qui n'a pas besoin d'aide)
	5	C1	<p>Complet :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Contenu cohérent avec très peu d'erreurs 	<p>Complet :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulaire varié - Peu ou pas d'hésitation dans le choix des mots. - Peu ou pas d'erreurs grammaticales 	L'élève demande très rarement de l'aide.
Socle	4	B2	<p>Suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Globalement correcte -Cohérence remarquable dans le contenu 	<p>Suffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelques erreurs dans le choix du lexique adéquat - Quelques erreurs grammaticales 	L'apprenant demande quelques fois l'aide
	3	B1			
Echec	2	A2	<p>Nettement insuffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grande difficulté de déchiffrage de sens - Incohérence dans le contenu produit 	<p>Nettement insuffisant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choix difficile des mots - Erreurs syntaxiques 	L'apprenant a très souvent besoin d'aide.
	1	A1			
	0	Impossibilité ou refus de communiquer quoi que ce soit			

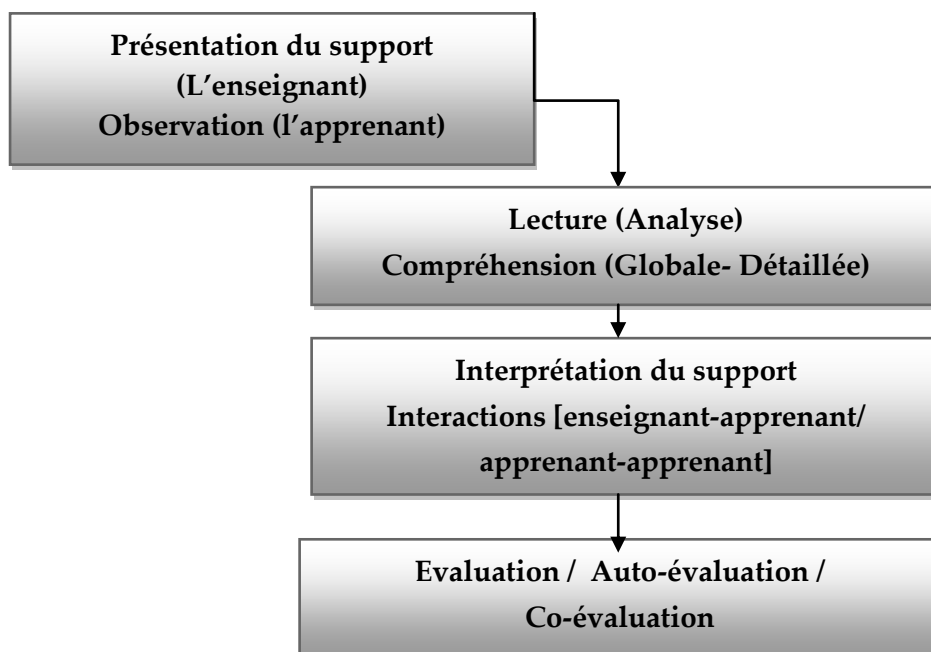
Grille d'évaluation de la compréhension et de la production écrite

Quant à l'apprenant, il construit ses connaissances en s'appuyant sur quatre étapes successives :

1. **L'observation** : considérée comme un moment de découverte permettant de focaliser l'attention des Apprenants, de telle sorte qu'ils réfléchissent sur la notion à étudier.
2. **L'analyse** : c'est percevoir des tendances, reconnaître les sous entendus, tirer les faits d'un énoncé ou d'une question, identifier des principes d'une organisation...etc.
3. **L'interaction** : régie par l'enseignant, elle s'effectue à travers la confrontation des idées entre les apprenants, afin d'en créer de nouvelles et d'extrapoler à partir d'un certain nombre de faits, en les mettant en rapport avec les connaissances issues des autres membres de la classe. L'apprenant saura ainsi interroger et conjuguer ses idées avec celles des autres.
4. **L'évaluation** : c'est établir des distinctions entre les différentes réponses émises par les élèves, afin de se corriger et s'autonomiser de la réponse adéquate. Celle-ci peut se réaliser individuellement (une auto-évaluation), mutuellement (entre les élèves) ou conjointement (avec l'enseignant).

Ces étapes explicitées ci-dessus incitent l'apprenant à prendre connaissance de la particularité du langage littéraire, de la grammaire, des structures morphosyntaxiques et des règles de l'orthographe. Progressivement, l'apprenant sera amené à être, davantage, autonome dans sa connaissance de la langue française, pour l'utiliser à des fins de communication (orale/écrite) et de documentation.

Pour récapituler nos propos avancés au-dessus, nous présentons la schématisation suivante :



En somme, nous pensons que toutes ces dimensions de l'enseignement du texte littéraire doivent être prises en compte dans la conception du programme scolaire en vue d'élargir le champ d'investigation du texte et le rendre plus flexible à des usages variés. Autrement dit, dans le projet didactique le texte littéraire ne doit pas être exploité uniquement à des fins esthétiques, stylistiques et culturelles, mais aussi et surtout dans le cas de la formation de spécialiste de langue, à des fins langagières. De ce fait, le texte devient le lieu de conciliation entre le traitement communicatif et la prise en charge effective des dimensions esthétiques et culturelles afin de motiver les apprenants à développer leurs compétences de production.

A l'issue de ce développement, nous pouvons dire que le travail sur les textes littéraires en classe de FLE, emmène l'apprenant à découvrir la langue et à éprouver ses contraintes en maîtrisant les formes graphiques, syntaxiques et esthétiques.

Après avoir présenté une description détaillée de la démarche d'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, nous montrons, ci-après, d'une manière approfondie la relation qui pourrait exister entre le métalangage et l'enseignement du texte littéraire.

IV. Le métalangage au service de l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE :

En effet, pour la didactique du français, la question des métalangages constitue un problème central. Dans tout processus d'enseignement / apprentissage d'une langue, le recours à la métalangage est primordial car l'enseignement d'une langue se diffère de celui des autres disciplines car il n'y a sans doute pas un sujet mathématique mais un sujet langagier. D'où la complexité à distinguer les niveaux de la communication, les niveaux des contenus avec leurs modes d'organisation et de présentation ainsi que les niveaux des pratiques.

Dans le cadre de notre recherche, nos réflexions portent, essentiellement, sur le rôle décisif du métalangage (facilitateur ou inhibiteur) dans l'enseignement du texte littéraire, ainsi que les modes de présentation et d'explicitation en littérature, notamment ceux qui concernent le discours de l'enseignant ou le discours de l'apprenant.

En effet, nous entendons, généralement, par métalangage « *un répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple « mot », « verbe », « adjectif », « phrase »*. *L'activité métalinguistique est une activité de prise de conscience et d'analyse des phénomènes langagiers, qui permet leur étude ou leur contrôle en situation de*

production. »¹ Autrement dit, l'objet fondamental de la fonction métalinguistique est le langage. Ce code considéré comme un moyen de transmission de message. Parmi les fonctions du langage mentionnées par Jakobson², nous citons :

1. **Fonction référentielle (ou dénotative)** : c'est la fonction prépondérante du langage, où le référent est au centre du message. Elle marque la 'visée du référent'. Elle concerne l'aspect purement informatif du langage et donne lieu à un discours qui porte sur les objets référentiels du monde.
2. **Fonction expressive (ou émotive)** : dans cette fonction l'émetteur occupe une position majeure dans le message.
3. **Fonction conative** : contrairement à la précédente, cette fonction donne au destinataire un rôle central dans le message qui peut avoir un caractère performatif : c'est-à-dire elle permet de tenir compte de la trace laissée par l'émetteur dans son propre message.
4. **Fonction phatique** : traduit les conditions de la communication. Le message cherche à établir ou à maintenir le contact. « Allô ? », « n'est-ce pas ? », etc. relèvent de la fonction phatique du langage.
5. **Fonction poétique** : est sans doute la plus controversée. Elle est définie comme la mise en relief d'un message pour son propre compte.
6. **Fonction métalinguistique** : c'est la fonction qui a une relation avec notre étude. Elle reflète la conscience que le locuteur a de sa langue en tant que code. L'exercice de cette fonction laisse transparaître, dans le discours, des éléments de métalangage. Autrement dit, elle considère que le langage occupe une place capitale dans le message. Les usagers habituels de la fonction métalinguistique du langage sont, par exemple, les linguistes. Les procédés explicatifs de la langue appartenant à cette fonction comme : la définition, la reformulation « je veux dire... », « C'est-à-dire », « en d'autres termes... », etc.

Nous notons que plusieurs fonctions peuvent intervenir en même temps dans la langue.

¹ Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter, *Métalangage — activité métalinguistique*, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques 2013, p.123 à 128. Repéré à : <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-123.htm> (Consulté le 28/02/2020)

² Jakobson, R, *Essais de linguistique générale*, chapitre 11, Tome 1: Les fondations du langage, Editions de Minuit, Paris, 1978. p 214-220. Repéré à : *Les fonctions du langage*, Etudes littéraires. <https://www.etudes-litteraires.com/fonctions-du-langage.php> (Consulté le 28/02/2020)

IV.1 Le Métalangage vu par quelques théories linguistiques :

Comment les différentes théories linguistiques traitent-elles la question du métalangage ?

En effet, la linguistique disserte cette question d'une manière différente, selon que l'on envisage la langue comme un système qui se réalise dans les activités langagières de ses locuteurs, ou comme un système dont les composantes et les fonctionnements peuvent se prêter à la description.

En suivant un ordre chronologique, nous présentons, ci-après, les travaux des linguistes parlant de ces diverses possibilités de traitement de la question du métalangage : Hjelmslev (1943), Jakobson (1963) qui intègre la fonction métalinguistique pour mettre en place une description du langage, Chomsky (1965), Culioli (1968), Rey Debove (1978).

1. Le métalangage chez Hjelmslev :

Dans ses prolégomènes à une théorie du langage (1943)¹, ce pionnier du structuralisme européen en vogue dans la première moitié du XXe siècle élabore une théorie dite "glossématique" se fondant sur le caractère formaliste de la langue. Pour Hjelmslev, la linguistique est une science des catégories qui sont une qualité fixe du langage. Il opère une hiérarchisation dans l'analyse qui se fonde sur un principe dynamique lui permettant d'être dédoublée dans tous les sens. Il reprend la célèbre dichotomie saussurienne LANGUE / PAROLE sous les termes de SYSTEME / PROCES (ou TEXTE), il la baptise dichotomie "sémiotique".

La théorie formaliste postule la construction d'un modèle d'analyse doté de deux plans (celui de l'expression et un autre du contenu) applicable aussi bien au système qu'au procès. Cette sémiotique étudie le signe qui est une réunion des formes sur les deux plans sous toutes ses formes et les processus de sa production, codification et communication. La caractéristique du langage d'être aussi son propre métalangage se présente chez Hjelmslev sous deux formes : la sémiotique connotative et la métasémiotique (ou métalangage) qui est une sémiotique particulière où un tiers plan, celui du contrôle, vient s'adjoindre aux deux premiers pour lever toute ambiguïté entre l'expression et le contenu comme c'est le cas dans les mots métalinguistiques spécialisés qu'on appelle autonymes.

¹HJELMSLEV L, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Editions de Minuit, Paris, 1984, p. 232.

3. Le métalangage chez Jakobson :

La fonction métalinguistique chez Jakobson est définie selon son schéma de communication élaboré dans son *Essais de linguistique générale*¹, en distinguant six fonctions du langage citées préalablement

Pour Jakobson, la faculté même de parler une langue présuppose l'existence d'une activité métalinguistique telle que la recherche de synonymes ou paraphrases.

*"Ainsi pouvons-nous parler en français (pris en tant que métalangage) à propos du français (pris comme langue objet) et interpréter les mots et les phrases du français au moyen de synonymes, circonlocutions et paraphrases françaises."²
Une interrogation familière telle que "que voulez-vous dire ?" déclenche " un remplacement du signe qui fait défaut par un autre signe appartenant au même code linguistique [synonyme]"³*

3. Le métalangage chez Chomsky :

Dans la théorie chomskyenne, la dimension métalinguistique du langage est palpable dans les jugements de grammaticalité. La faculté de porter ce jugement est selon ce structuraliste américain dépendante de la compétence, un savoir intériorisé par les usagers d'une langue constituant leur connaissance intuitive de celle-ci.

Pour Chomsky, connaître une langue revient non seulement à la capacité implicite de comprendre un nombre infini de ses phrases mais aussi à la capacité de comprendre l'infinité des phrases possibles engendrées par un processus génératif. Ce savoir permet de distinguer les phrases appartenant au système (grammaticales) de celles dites non grammaticales. Le jugement de grammaticalité traduit les performances d'un locuteur qui à leur tour laissent déduire ses connaissances de la langue.

En définitif, pour Chomsky, le jugement de grammaticalité constitue un moyen d'accéder aux connaissances linguistiques d'un locuteur et le processus conduisant à sa production présuppose l'existence d'un métalangage.

¹ JAKOBSON R, *Essais de linguistique générale*. Tome 1: Les fondations du langage, Editions de Minuit, Paris, 1978.

² Ibid. Op. Cité. p. 53

³ Ibid. Op. Cité. p.53

4. Le métalangage chez Antoine Culioli:

Selon Culioli, le processus d'acquisition du langage ne peut pas être compris sans émettre l'hypothèse de l'existence chez l'individu d'une activité mentale d'analyse et de réflexion sur le discours. A travers sa célèbre distinction entre activité méta VS épilinguistique¹ fondant essentiellement sur le caractère conscient VS inconscient de cette activité ; Culioli restreint l'activité épilinguistique à l'activité langagière ordinaire du locuteur qui s'adonne à une activité métalinguistique souvent non consciente puisque « [...] *non totalement contrôlable* »² et qui laisse des traces telles que les corrections, les hésitations. Quant à l'activité métalinguistique, selon la vision culiolienne, elle est totalement consciente, cognitive, réfléchie et délibérée permettant ainsi le développement linguistique. En outre, elle prend sa manifestation la plus représentative dans l'activité du linguiste spécialiste des faits de langue.

En somme, l'activité métalinguistique, au sens culiolien, est une activité cognitive appliquée consciemment à la manipulation du langage. En effet, Elle ne prend sa trace matérielle que dans les verbalisations des réflexions d'un spécialiste de la langue sur son fonctionnement en construisant un système de représentation explicite. De plus, elle donne lieu à un discours métalinguistique conscient.

5. Le métalangage chez Rey-Débove :

Rey-Débove, dans son œuvre le métalangage qui a été consacrée à l'étude du discours métalinguistique du point de vue lexical (métalexique) et phrastique (phrases métalinguistiques), définit le métalangage comme un sous-système de la langue, destiné à parler de celle-ci. Elle le considère comme un paramètre considérable dans toute description d'une langue. Vu que notre réflexion porte particulièrement sur le lexique, nous nous contentons dans notre recherche du niveau lexical.

¹L'Épilinguistique est définie par Culioli comme une activité métalinguistique non consciente. Elle repose fondamentalement sur des gloses spontanées. « *Nous appelons ainsi ces textes qu'un sujet produit lorsque, de façon spontanée ou en réponse à une sollicitation, il commente un texte précédent. Nous parlons de glose et non de paraphrase, afin de réserver ce dernier terme à une activité réglée, donc contrôlée par l'observateur, alors que la glose renvoie à la pratique langagière du sujet énonciateur.* » CULIOLI, *Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques*, 1981.

² CULIOLI A, *La linguistique : de l'empirisme au formel*, in *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Tome 1, Ophrys, Paris, 1990 [1968], p.18.

En effet, le langage est un système de signes apte à parler des choses du monde englobant des signes qui servent à parler du langage même. Le signe linguistique étant doté d'un signifiant (expression) et d'un signifié (contenu au sens de Hjelmslev), Rey-Debove établit l'opposition entre *signifié mondain* et *signifié langagier*¹. Le signifié mondain serait le contenu d'un signe ordinaire qui renvoie aux objets du monde, alors que le signifié langagier est le contenu d'un signe dit métalinguistique et désigne le langage. Le lexique est communément défini comme étant l'ensemble des mots d'une langue. Il est généralement composé d'un lexique mondain, englobant un ensemble de mots qui parlent du monde et d'un lexique métalinguistique, destiné à parler du langage et d'un lexique neutre contenant tous les mots de haute fréquence d'emploi, polyvalents et athématiques. Les éléments constitutifs de cette dernière composante du lexique peuvent appartenir à la fois au lexique mondain ou au lexique métalinguistique.

Rey- Debove présente le métalexique comme *un sous système qui comprend des mots métalinguistiques et des autonymes*². Le métalexique dans une langue est constitué de mots autonymes qui sont des formes linguistiques qui renvoient à elles-mêmes comme "cheval est un mot masculin" où l'autonymie consiste à employer un mot ou une phrase "*comme nom de sa propre forme*"³. Et aussi, de mots métalinguistiques, l'auteur les dénomme *lexies métalinguistiques* appartenant à une terminologie spécialisée comme nom, verbe, masculin, etc., elles correspondent à l'ensemble des lexies destinées à parler exclusivement de la langue. En enseignement/ apprentissage d'une langue seconde ou étrangère, l'autonymie est la première manifestation de ce travail d'appropriation du code appris par l'exercice de l'activité métalinguistique.

A l'issue de ce développement, nous pouvons récapituler que le *métalangage* est utilisé pour référer au sous système. Le *discours métalinguistique*, quant à lui, il désigne la réalisation de ce système en discours ayant pour thème la langue. Enfin, le *lexique métalinguistique* indique l'ensemble des lexies utilisées pour parler de la langue.

Après avoir passé en revue ces quelques théories linguistiques traitant la notion du métalangage, nous tentons, dans le point ultérieur, d'étudier les contributions du

¹ Rey- Debove J, *Le métalangage*, Armand –Colin, Paris, 1997, p. 22.

² Les autonymes sont « [...] des noms de signes ou de séquences langagières déterminées, qui sont forgées en discours au fur et à mesure des besoins, et qui forment avec les mots métalinguistiques codés, le lexique de base du métalangage métalexique ». Ibid. Op. Cité, p.345

³ Ibid. Op, Cité. p.61.

métalangage dans le cadre de l'enseignement du texte littéraire ; en essayant de répondre à la série de questions suivante :

1. Comment déterminer les intentions du locuteur en classe de FLE ?
2. Comment identifier les types de textes selon les fonctions du langage ?
3. Quelles sont les caractéristiques du registre littéraire et quel vocabulaire utilisé pour son analyse ?

IV.2 Le métalangage dans le cadre de l'enseignement du texte littéraire :

Nous visons à travers les questions d'identification posées ci-dessus à connaître le rôle du métalangage dans l'action pédagogique relative à la littérature.

IV.2.1 Déterminer les intentions du locuteur :

Naturellement, l'être-humain a besoin de communiquer pour une visée utilitaire. L'expression orale ou écrite lui permet d'exposer ses intentions envers autrui afin de s'adapter dans son environnement. Le linguiste, Jakobson, spécialiste du langage humain, a établi un schéma de la communication qui met en évidence les six fonctions du langage. Nous avons reproduit ce schéma¹ représentatif des différents composantes de la situation communicative, afin d'effectuer une lecture précise de la place occupée par le métalangage dans ce système.

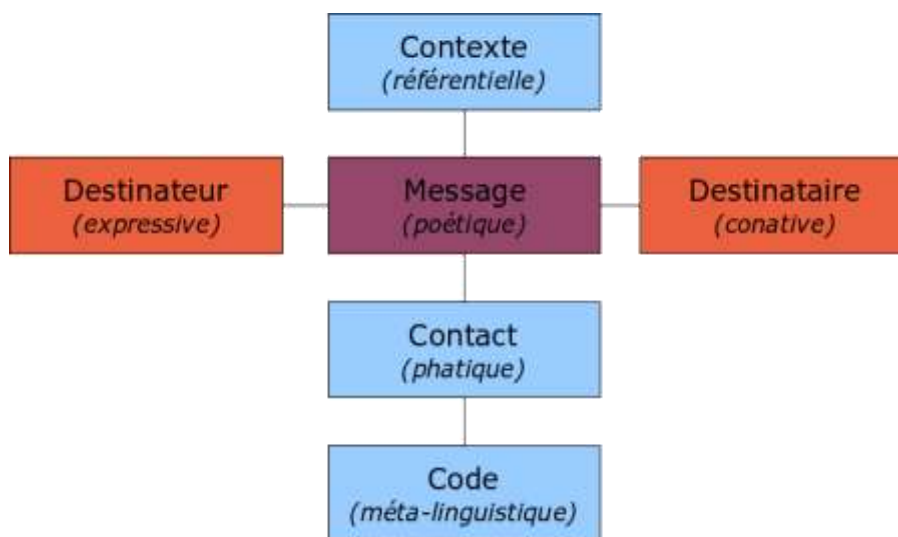


Figure 3 : schéma de communication de Jakobson correspondant aux six fonctions du langage

¹ Schéma extrait de *Les fonctions du langage*, Etudes littéraires. Repéré à : <https://www.etudes-litteraires.com/fonctions-du-langage.php> (Consulté le 28/02/2020)

A partir de cette reproduction, nous remarquons que le métalinguistique représente l'un des six enjeux de la communication. Les textes littéraires, quant à eux, ils vont s'inscrire dans l'un ou plusieurs de ces enjeux.

IV.2.2 Identifier les types de textes selon les fonctions du langage ?

En effet, le texte comme une production de la langue écrite est divisé en divers types. Afin de cerner d'une manière précise les caractéristiques de chaque type, nous présentons le tableau suivant :

Type du texte	Caractéristiques		
	Finalité	Formes ou genres de textes	Quelques indices
Argumentatif	-Convaincre -Persuader -Défendre une opinion	-Essai -Article de presse -Slogan publicitaire -Discours politique	Présence de : -Thèse, des arguments... -Connecteurs logiques et chronologiques Temps du discours : Présent de valeur vérité générale
Descriptif	-Faire découvrir le lecteur -Dévoiler	-Portrait -Passage d'un roman (pause dans le récit) -Guide touristique -Dépliant	Présence de : -Vocabulaire concret -Repères spatiaux et informations sur les lieux -Adjectifs/Figures de style Temps du discours : -Imparfait de description
Narratif	-Raconter / Relater	-Conte / Fable -Roman -Nouvelle -Bande dessinée -Reportage -Fait-divers	Présence de : -Repères temporels -Verbes d'action Temps du discours : -Passé simple de narration -Passé composé -Imparfait d'habitude -Présent de narration
Explicatif	-Faire comprendre -Renseigner	-Encyclopédie -Dictionnaire	Présence de : -Connecteurs logiques

		-Documentaire -Manuel -Revue	et chronologiques Absence de : -Indices de subjectivité Temps du discours : Présent de valeur vérité générale
Prescriptif : injonctif	-Donner les moyens d'agir -Guider	-Recette -Notice -Consigne -Mode d'emploi -Règlement	Présence de : -La voix passive -Référence à la 2 ^{ème} personne Mode du discours : -Impératif / Infinitif
Rhétorique	-Créer un effet esthétique / une émotion	-Poème -Chanson -Proverbe -Aphorisme -Dicton	Présence de : -Figures de style -Figures de construction -Jeu sur les mots -Allitération -Assonance
Dialogal	-Rapporter les propos	-Pièce théâtrale -Passage d'un roman (pause dans le récit) -Interview	Présence de : -Guillemets -Tirets -Identification des interlocuteurs -Interrogations -Exclamations -Interjections

Tableau 5 : Les types de textes et leurs principaux caractéristiques

Etant donné que le texte, quel que soit son type, fait recours principalement à l'une ou à plusieurs fonctions du langage, nous exposons ci-après une représentation détaillée de la répartition de ses différents types dans les six fonctions du langage établies par Jakobson.

Fonction	Référentielle	Expressive	Conative	Phatique	Métalinguistique	Poétique ²
Type de texte	Descriptif	Descriptif				Rhétorique
		Argumentatif	Argumentatif			
	Narratif	Narratif	Injonctif	Injonctif		
		Dialogal	Dialogal	Dialogal		
	Explicatif		Explicatif		Explicatif	

Tableau 6: La répartition des types de textes dans les six fonctions du langage

A travers cette représentation, nous remarquons qu'un seul type de texte peut s'inscrire à la fois dans plusieurs fonctions. Par ailleurs, nous constatons que seul le texte à visée explicative qui fait recours à la fonction métalinguistique du langage du fait qu'il utilise énormément de définitions et de reformulations.

Après avoir présenté, d'une manière détaillée, les types du texte, leurs caractéristiques et leurs positions dans les différentes fonctions du langage, nous traitons dans le point suivant, les caractéristiques du registre littéraire ainsi que le lexique employé pour effectuer une analyse littéraire.

IV.2.3 Les caractéristiques du registre littéraire¹ :

La tonalité d'un texte se diffère d'un type à l'autre. Autrement dit, chaque texte littéraire présente un registre avec des éléments et des indices particuliers qui lui caractérisent. Pour identifier les caractéristiques de chacun, nous procédons de la même manière utilisée au-dessus, en établissant un tableau représentatif :

Registre littéraire	Définition	Indices
Oratoire	Une expression qui cherche à persuader le lecteur, les procédés relèvent de l'enthousiasme ou de l'indignation. Recherche du consensus autour de valeurs	Présence de : - interrogations et apostrophes - questions oratoires, - anaphores - images contrastées

¹Adapté de *Les fonctions du langage*, Etudes littéraires. Repéré à : <https://www.etudes-litteraires.com/fonctions-du-langage.php> (Consulté le 28/02/2020).

	admisses par le groupe.	<ul style="list-style-type: none"> - phrases amples - antithèses - je/nous/vous -impératif
Comique	ce registre cherche à provoquer un amusement ou le rire. Il utilise les jeux de mots, les jeux de sonorités, les répétitions, les comparaisons amusantes, les exagérations, les propos absurdes ou familiers... Ce registre exploite toute l'habileté de la tromperie.	<p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> -Une variante satirique dans laquelle priment la caricature et l'agressivité des ridicules dont on espère la vertu correctrice -L'ironie
Tragique	ce registre exprime le paroxysme d'un conflit qui écartèle le héros noble. Il est marqué par un destin inéluctable qui agit comme une mécanique aveugle. Il laisse surgir un au-delà cruel dans une condition humaine marquée par sa finitude.	<p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - champs lexicaux de la mort - passions destructrices - sentiments héroïques, - la défaite
pathétique	C'est un énoncé qui provoque la compassion devant les souffrances, un attendrissement en portant les sentiments à une grande intensité.	<p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Champs lexicaux des larmes, de la douleur, de la démesure -Nombreuses exclamations -Lamentations -Métaphores et comparaisons -Hyperboles
Fantastique	C'est une irruption brutale d'événements étranges dans un univers réaliste.	<p>Présence de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - champ lexical de l'angoisse, du doute, de la folie, du rêve, de la nuit.

		<ul style="list-style-type: none"> - Procédés d'évocation - mode de l'ambiguïté, de la confusion, contradiction entre les informations fournies par les sens et la rationalité de l'individu.
épique	C'est un affrontement à des forces qui dépassent la condition humaine, représentation de valeurs symboliques d'une société aristocratique et guerrière. Ce registre vise à provoquer l'admiration.	Présence de : <ul style="list-style-type: none"> - termes collectifs - superlatifs - hyperboles - gradations - métaphores - personnifications
Contre-épique	Ce registre se caractérise par l'opposition voulue entre le sujet et son traitement : soit un sujet héroïque est rabaissé par un style familier, voire vulgaire ; soit un sujet trivial est abordé au moyen d'un style soutenu. L'effet recherché est la remise en cause des conventions de genre.	Présence de : <ul style="list-style-type: none"> - grivoiserie - représentation des fonctions naturelles - décalage - réification - recherche du grotesque - absurdité
Lyrique	Une expression mélodieuse de sentiments intimes de l'auteur	Présence de : <ul style="list-style-type: none"> - champs lexicaux du sentiment, - je/tu - ponctuation expressive - Langue soutenue, -Nombreux modélisateurs

Tableau 7 : Les principaux caractéristiques des registres littéraires

Pour clore ce chapitre, il nous a paru utile de présenter un vocabulaire¹ précis que l'enseignant pourrait employer lors de sa démarche d'exploitation du texte littéraire.

✓ **Pour un mot, un vers, une phrase, un texte, une œuvre :**

accentue, confirme, dénote, rappelle, allie, constitue, dépeint, explique, caractérise, construit, présente un caractère, exprime, comporte, se compose de, crée, développe, compose, décrit, énumère, illustre, confère, montre, met en évidence, évoque, implique, indique, oppose, signifie, insiste (sur), présente, situe, produit, renseigne, souligne, met l'accent (sur), qualifie, suggère, rappelle, représente, suscite, restitue, symbolise, reflète, résume, traduit, relie, retrace, unit, renforce, révèle...

✓ **Pour procédé stylistique ou une figure de rhétorique :**

Connote, dénote, révèle, donne au lecteur (l'impression, l'illusion, le sentiment de), oppose, revêt, témoigne de, souligne, anime, renforce, appuie, met en valeur, met en évidence, signale, rapproche...

✓ **Pour un narrateur, un romancier, un poète :**

accumule, déplore, mentionne, affirme, désigne, met en garde, alerte (sur), dessine, analyse, prône, approfondit, dresse (le portrait), propose, recourt à, brosse ou ébauche (un portrait), emploie, réfute, campe (un personnage), esquisse, (re)trace, exalte (un héros), célèbre (un sentiment), s'indigne de, communique, expose, s'insurge, consacre, fait l'éloge de, critique, tente de, déclare, introduit, transfigure, définit, ironise (sur), use de, utilise...

✓ **Pour l'auteur, le locuteur :**

Réussit (à), évoque, cherche (à), s'efforce (de), se contente de, souligne, fait ressortir, insiste (sur), s'appuie (sur), fait allusion (à), dénonce, justifie, étaye, avance, développe, décrit, introduit, suggère, se propose de, commente, analyse, explique, décrit, adopte (tel fait textuel) procède par, s'emploie à, renvoie à, qualifie, précise

¹ *Les fonctions du langage*, Etudes littéraires. Repéré à : <https://www.etudes-litteraires.com/fonctions-du-langage.php> (Consulté le 28/02/2020).

✓ **Pour le personnage :**

Séduit, éprouve, rencontre, ressent, perçoit (comme), confronte, traduit, est sensible à, réalise, procure, émerveille, se caractérise comme, fascine, apprécie, apporte, considère, (s') enthousiaste, (s') imagine, impressionne, soupçonne, découvre, souffre (de), apparaît (comme), soulève, néglige, suscite, déplore, incarne, représente, constitue un exemple de, se pose en modèle de, est caractéristique de, est représentatif de...

✓ **Pour le lecteur :**

Admire, éprouve, s'interroge, ressent, comprend, est ému, partage, découvre, est touché, perçoit, se demande, s'identifie, se projette, considère que, se demande si, adhère à, ressent, devine, comprend, apprécie, reconnaît, goûte plus particulièrement,...

V. Conclusion :

En guise de conclusion à ce deuxième chapitre, nous soulignons que nous avons essayé de soulever les privilèges du texte littéraire en classe de Français Langue Etrangère, en mettant l'accent sur ses différents rôles ainsi que sur la démarche pédagogique suivie pour son exploitation.

A la fin du chapitre, nous avons évoqué le rôle du métalangage dans l'enseignement du FLE, particulièrement dans l'acquisition des savoirs littéraires. Cette métalangue utilisée souvent par les acteurs pédagogiques afin de désigner les notions étudiées et livrer leurs observations concernant des phénomènes langagiers.

A partir de ce cadre théorique concernant les enjeux et les avantages d'*enseignement / apprentissage* du savoir littéraire, nous essayons dans la partie suivante dite empirique, d'analyser sa place réelle dans les documents officiels de la Licence académique (Classique-Nouveau Régime L.M.D) fournis par la tutelle. Et de proposer, dans un cadre technique, une démarche pédagogique de didactisation de quelques textes littéraires.

Partie empirique

Chapitre III

*Le texte littéraire dans les
Institutions officielles et les
représentations des enseignants*

I. Introduction :

Ce chapitre est présenté en deux parties. Nous commençons d'abord par effectuer une étude comparative et diachronique de la place accordée à l'enseignement de la littérature dans le programme de la licence Classique ainsi que La licence Nouveau régime [LM.D]. Ensuite, nous passons à une analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants du département de français de Mostaganem sur l'importance qu'ils accordent à l'enseignement de la littérature.

Pour ce faire, nous élaborons des grilles d'analyse¹ subdivisées en deux parties. Chacune poursuit nécessairement des critères d'analyse précis.

- La première propose d'examiner la place accordée à l'enseignement littéraire dans le programme de Licence de français, langue étrangère (système classique).
- La deuxième présente l'analyse du degré d'importance de la littérature dans le programme de Licence de français, langue étrangère (système LMD).

Par le biais de ces grilles d'*analyse*, nous tentons d'une part d'affirmer ou d'infirmer notre hypothèse de départ sur la place qu'occupe la littérature dans l'enseignement / apprentissage du FLE dans le premier cycle universitaire en Algérie. D'autre part, de soutenir nos propos avancés dans le premier chapitre de la partie théorique de notre thèse.

¹ En effet, l'explicitation d'une grille d'analyse est primordiale pour chaque étude empirique. [C'est nous qui le soulignons]

II. Etude comparative / diachronique de la place de l'enseignement littéraire dans les publications officielles du premier cycle universitaire (Licence : Classique / Nouveau régime LMD) :

Jusqu'à l'année 2004, l'enseignement supérieur en Algérie offrait aux bacheliers une formule d'enseignement classique comportant une Licence de 4 années, un Magister de 2 ans et un Doctorat Science. En effet, ce système a formé tant de générations avant de se réduire au fur et à mesure pour céder le terrain au nouveau projet d'enseignement dit : L.M.D.

Ce nouveau régime est caractérisé par la diminution du parcours universitaire notamment pour la phase de graduation. Son introduction a été imposée par la Tutelle, malgré les nombreuses critiques formulées par les deux pôles du processus pédagogique, à savoir : les enseignants et les étudiants.

Rappelons que notre objectif est d'analyser la place qu'occupe l'enseignement de la littérature dans les programmes d'enseignement supérieur [anciens et nouveaux]. Pour cela nous procéderons, dans ce point, par le biais des grilles d'analyse, à une étude comparative de la position de la littérature dans la formation de Licence de langue française aussi bien dans le système classique que le nouveau régime L.M.D.

II.1 Grille d'analyse de la place de l'enseignement littéraire dans la formation de Licence de langue française (système classique) :

<p>fiche signalétique du Système Classique</p>	<p>Définition :</p> <p>« Le système classique est défini comme l'ancien régime d'enseignement supérieur en Algérie, qui a vu la formation de tant de générations.</p> <p>Sa structure est basée principalement sur trois grades :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Licence: diplôme de niveau bac+4 (soit fondamentale, soit professionnelle). L'obtention du diplôme de licence est validée après avoir achevé un parcours de 4 années de formation. - Magister : diplôme de niveau bac+6. c'est le deuxième diplôme ou grade du cycle d'enseignement supérieur conduisant aux études doctorales ou à une activité professionnelle de haut niveau. L'accès au Magister se fait après obtention du grade de licence et
---	---

	la réussite dans un concours national. Le parcours de formation	
	– Doctorat : diplôme de niveau bac+10 sanctionnant un travail de recherche dans le cadre d'une thèse.	
Public visé	Age	A partir de 17 ans
	Nationalité	Algérienne
	Cycle universitaire	1 ^{er} cycle : Licence
Durée d'apprentissage	Nombres de semestres	08
	Nombres de semaines	Environ 120 semaines
	Nombres d'heures par semaine	Environ 30 heures
Structure et contenu de la formation de Licence Classique	Existence de : -Document d'accompagnement -Guide pédagogique -Supports didactiques	Non
	Spécialité	Langue française
	Intitulé de la matière	Objectifs d'enseignement
	Lecture critique I, II, III, IV	Construction d'une situation de communication à partir du schéma de la communication et compte tenu des modifications apportées par les travaux critiques récents. - Initiation des étudiants à une réflexion sur le texte en fonction des trois couples suivants : texte et histoire, texte et société, texte et idéologie
	Auteurs français I, II	-Etude de la production d'ensemble d'un écrivain, avec un choix précis

		<p>de deux ou trois écrits de cette production pour les travaux dirigés</p> <ul style="list-style-type: none"> - replacer cette production dans son contexte (époque, mouvement, école). - Les aspects fondamentaux seront vus à partir de lectures expliquées de passages importants ou d'exposés sur des thèmes ou des problèmes abordés dans l'œuvre, de commentaires littéraires et études d'ensemble rendant compte de la bonne connaissance des œuvres en question et permettant la mise en application des acquis des modules d'initiation théorique.
	<p>Textes et Histoire I, II, III, IV, V, VI</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Découverte des principaux mouvements littéraires en liaison avec les spécificités linguistiques et sociologiques correspondantes. -Discussion de notions théoriques (acculturation, aliénation, assimilation, négritude, francophonie, etc...) -Etude des différents genres littéraires. -Etude des lieux d'émergence, de régulation et de fonctionnement des phénomènes culturels (école, information...) - Etude du surréalisme et de la littérature engagée

		-Les conceptions traditionnelles du théâtre. La notion de catharsis – théoriciens du XXème siècle (Brecht et Artraud) Réflexions sur le théâtre et l’Histoire (notions de dramaturgie et de scénographie); Théâtre et politique
	Littérature d’expression française du Maghreb et du Tiers-Monde I - II	-Réflexion sur le patrimoine culturel. -Oralité et écriture dans la culture. -Les conditions externes de production littéraire -Les problèmes de diffusion. -Réception et gestion
	Littérature et société I -II	-Etude des approches sociologiques du texte littéraire. -Identification des structures sociales et structures textuelles.
	Littérature contemporaine	-Etude d’un auteur français choisi parmi ceux du XX° S.
	Théâtre	-De la dramaturgie aristotélicienne à la dramaturgie d’inspiration matérialiste. -Etude de l’Approche des transformations théâtrales depuis Brecht.
	Initiation à la littérature comparée	-Définition de la littérature comparée, de ses méthodes et de ses champs d’investigation. Ce module se propose d’initier les étudiants à la littérature étrangère. -En TD, regroupement des textes en fonction d’une thématique, d’une

		étude générique, etc. (quelques exemples : la nouvelle – la ville – la ferme – la question nationale – l’autobiographie – l’écriture féminine – le roman africain d’expression anglaise, etc.).	
	Théorie de la littérature I, II	-Permettre aux étudiants d’accéder à la post-graduation ou à une pratique pédagogique susceptible de se renouveler sans cesse.	
	Didactique des textes littéraires	<p>-Préparer les étudiants à l’enseignement du FLE en fonction de la transmission du texte littéraire.</p> <p>- Connaitre :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. les divers supports à l’enseignement d’une langue et leurs implications (textes littéraires et paralittéraires) 2. Les pratiques relevant de ces supports 3. Les relations : <ul style="list-style-type: none"> • Enseignant/enseigné • Texte/enseignant • Texte/enseignant 4. Les approches des textes littéraires et les pratiques pédagogiques. 	
	Volume horaire hebdomadaire	De 02 à 04 heures	
	Mode d’enseignement	Cours	TD
+			

	Mode d'évaluation	Evaluation finale	Evaluation continue
		+	+

Remarques sur la 1^{ère} grille :

Cette grille d'analyse nous montre que :

1. Le *Programme* de Licence du français, langue étrangère (Système classique)¹, présente en premier lieu l'intitulé des modules et le volume horaire hebdomadaire des cours et travaux dirigés ainsi que le mode d'évaluation adopté.
2. Il précise en deuxième lieu, les objectifs de l'enseignement des matières: cette formation inscrite dans le cadre du premier cycle universitaire, contribue à développer chez l'étudiant la pratique des deux domaines d'apprentissage réception / production. Nous avons cité les objectifs relatifs aux matières littéraires ce qui sont en relation avec notre thème de recherche.
3. A propos des compétences et des finalités d'enseignement de la littérature au premier cycle universitaire, le *Programme* présente des compétences couvrant les deux domaines d'apprentissage : Réception / Production.
 - Lire pour réfléchir sur le texte littéraire en fonction de la situation de communication.
 - Construire du sens à partir d'un support littéraire.
 - Découvrir les principaux mouvements et genres littéraires.
 - Identifier les aspects fondamentaux d'un texte littéraire.
 - Prendre sa place dans un échange culturel (à deux ou à plusieurs interlocuteurs).
 - Produire un énoncé littéraire cohérent.
 - Préparer l'étudiant à l'enseignement du FLE en fonction de la transmission du texte littéraire.
 - Construire progressivement son répertoire littéraire et culturel afin de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

Nous notons que chacune de ces compétences se démultiplie, par l'enseignant, en objectifs spécifiques d'apprentissage.

¹ Ce programme a été confectionné par les professeurs de l'université d'Oran, promotion 1989.

4. En dernier lieu, le *Programme* propose les types et les catégories d'évaluation de l'enseignement littéraire. Une pratique qui se réalise uniquement par l'enseignant, c'est-à-dire une évaluation dite magistrale faite en deux modes :

- L'évaluation formative : l'enseignant évalue l'étudiant progressivement tout au long de son apprentissage, en lui attribuant une note de contrôle continu.
- L'évaluation sommative : se déroule régulièrement à la fin de chaque semestre pour chaque unité d'enseignement, où le professeur examine une tâche effectuée par l'étudiant.

Nous constatons que cette catégorie d'évaluation, proposée par le *Programme*, marginalise les autres catégories possibles, à savoir :

- L'autoévaluation : l'étudiant évalue la tâche qu'il a effectuée.
- La Co-évaluation : la tâche est évaluée conjointement par l'apprenant et l'enseignant.
- L'évaluation mutuelle : la tâche est évaluée par l'étudiant avec un ou d'autres étudiants de la classe

II.2 Grille d'analyse de la place de l'enseignement littéraire dans la formation de Licence de langue française (Nouveau Régime L.M.D) :

Nouveau Régime [L.M.D]	Définition : « La réforme LMD («Licence-Master-Doctorat») désigne un ensemble de mesures modifiant le système d'enseignement supérieur pour l'adapter aux standards internationaux. Elle met en place principalement une architecture basée sur trois grades : licence, master et doctorat; une organisation des enseignements en semestres et unités d'enseignement; la mise en œuvre des crédits et par la délivrance d'une annexe descriptive au diplôme. Les textes fondateurs de cette réforme sont parus en 2002, mais celle-ci s'est étalée sur plusieurs années, et en 2011 certaines formations sont encore en train d'être modifiées. »
	Date de parution : 2004
	Date de lancement opérationnel : 2007

	<p>Finalités :</p> <ul style="list-style-type: none"> – L’organisation de l’offre de formation sous la forme de « parcours types de formation » ensembles cohérents d’unités d’enseignement organisant des progressions pédagogiques adaptées, préparant l’ensemble des diplômes nationaux; – L’intégration, en tant que de besoin, des approches pluridisciplinaires et la facilitation de l’amélioration de la qualité pédagogique, de l’information, de l’orientation et de l’accompagnement de l’étudiant; <hr/> <ul style="list-style-type: none"> – Le développement de la professionnalisation des études supérieures, la réponse aux besoins de formation continue diplômante et la favorisation de la validation des acquis de l’expérience, en relation avec les milieux économiques et sociaux; – L’encouragement à la mobilité, l’accroissement de l’attractivité des formations, au niveau national et international, et la possibilité de la prise en compte et de la validation des périodes de formation; – L’intégration de l’apprentissage de « compétences transversales » telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques; – La facilitation de la création d’enseignements par des méthodes faisant appel aux technologies de l’information et de la communication et du développement de l’enseignement à distance. <hr/> <p>Grades :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Licence (L) : diplôme de niveau bac+3 (soit fondamentale, soit professionnelle). Dans le cadre du L.M.D, la licence sanctionne un parcours cohérent de formation sur 6 semestres, c’est-à-dire un parcours qui s’étale sur 3 années. L’obtention du diplôme de licence est validée pour 180 crédits – Master (M) : diplôme de niveau bac+5 (soit fondamental préparant à la recherche, soit spécialisé). Le Master est le deuxième diplôme ou grade du cycle d’enseignement supérieur conduisant aux études doctorales ou à une activité professionnelle de haut niveau. L’accès au Master se fait après obtention du grade de licence. Il est donc
--	---

	<p>accessible à tout étudiant détenteur d'une licence « académique ». Le parcours de formation au sein d'un Master est conçu comme un ensemble cohérent et continu de 4 semestres. Les deux premiers semestres (60 crédits) doivent permettre une progression maîtrisée vers une formation à la recherche ou une spécialisation professionnelle lors des deux derniers semestres (60 crédits).</p> <p>– Doctorat (D) : diplôme de niveau bac+8 sanctionnant un travail de recherche dans le cadre d'une thèse.</p>
	<p>Unités d'enseignement et crédits :</p> <p>Les parcours de formations sont découpés en « unités d'enseignement ». Chacune a une valeur définie en crédits. Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base de la « charge totale de travail requise de la part de l'étudiant pour obtenir l'unité ». La charge totale de travail tient compte de l'ensemble de l'activité exigée de l'étudiant et, notamment, du volume et de la nature des enseignements dispensés, du travail personnel requis, des stages, mémoires, projets et autres activités.</p> <p>Afin d'assurer la « comparaison » et le « transfert » des parcours de formation au niveau international, une référence commune est fixée correspondant à l'acquisition, après le baccalauréat, de 180 crédits pour le niveau licence et de 300 crédits pour le niveau master. Cette référence permet de définir la valeur en crédits de l'ensemble des diplômes. Les crédits sont obtenus lorsque les conditions de validation définies par les modalités de contrôle de connaissances et aptitudes propres à chaque type d'études sont satisfaites.</p>
	<p>Annexe descriptive :</p> <p>Ce système de crédit est accompagné de la délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes.</p>

	<p>L'annexe descriptive est le supplément au diplôme, c'est-à-dire un document joint à un diplôme d'études supérieures qui vise à améliorer la « transparence » internationale et à faciliter la reconnaissance académique et professionnelle des qualifications (diplômes, acquis universitaires etc..). Il est destiné à décrire la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études accomplies avec succès par l'étudiant. En clair, le supplément au diplôme (annexe descriptive) n'est pas un curriculum vitae, ni un relevé de notes mais une description précise du cursus de l'étudiant et des compétences acquises pendant la période d'études</p>		
	Evaluation :		
	Contrôles continus	Examen final	Examen de la deuxième chance
	Des contrôles de TD, de TP, de l'évaluation des travaux de recherche, des exposés, des interrogations orales ou écrites etc.	Il se déroule à la fin de chaque semestre et pour chaque Unité d'Enseignement	C'est une double session qui sera accordé à l'étudiant n'ayant pas obtenu une moyenne supérieure ou égal à 10/20.
Public visé	Age	A partir de 17 ans	
	Nationalité	Algérienne	
	Cycle universitaire	1 ^{er} cycle : Licence	
Durée d'apprentissage	Nombres de semestres	06	
	Nombres de semaines	Environ 90 semaines	
	Nombres d'heures par semaine	Environ 25 heures	

Structure et contenu de la formation de Licence L.M.D [De 2007 à 2015]	Existence de : -Document d'accompagnement -Guide pédagogique -Supports didactiques	Non			
	Semestres	Du 01 au 04			
	Spécialités	Didactique du français et ingénierie pédagogique	Français Administratif	Français des médias	Langue/ littérature/ civilisation françaises
	Intitulé de la matière	-Genres littéraires -Histoires des formes d'expression artistique -Théories et méthodes littéraires -Littératures francophones	Même matière	Même matière	Même matière
	Objectifs d'enseignement	-Initier les formés à la littérature française et francophone. -Etudier les formes artistiques et leurs correspondants en	Même objectifs	Même objectifs	Même objectifs

		littérature. -Découvrir les genres littéraires ; faire suivre par des applications. -Développer les théories et méthodes littéraires ; faire suivre par des applications. -Connaître les principaux mouvements et tendances se rapportant aux littératures francophones.							
	Volume horaire hebdomadaire	1H30		Même volume horaire		Même volume horaire		Même volume horaire	
	Mode d'enseignement	cours	TD	cours	TD	cours	TD	cours	TD
		+		+		+		+	

	Mode d'évaluation	Évaluation finale	Évaluation	Évaluation finale	Évaluation	Évaluation finale	Évaluation	Évaluation finale	Évaluation
		+		+		+		+	
	Semestres	05 et 06							
	Spécialités :	Didactique du français et ingénierie pédagogique	Français Administratif	Français des médias	Langue/littérature/civilisation françaises				
	Intitulé de la matière	∅	∅	∅	- Analyse du discours et pragmatique de la littérature et la civilisation francophone. -Littérature				
	Objectifs d'enseignement	∅	∅	∅	-Connaitre et savoir apprécier les œuvres rédigés dans la langue d'étude. -Savoir lire et analyser un texte littéraire				
	Volume horaire hebdo-	∅	∅	∅	03h				

	madaire								
	Mode d'enseignement	∅		∅		∅		cours	TD
		+		+		+		+	+
	Mode d'évaluation	Evaluatio	n	Evaluatio	n	Evaluatio	n	Evaluatio	n
		∅		∅		∅		∅	
		∅		∅		∅		+	+
Structure et contenu de la formation de Licence L.M.D [De 2015 à ce jour]	Semestres	Du 01 au 04							
	Spécialité	Langue française							
	Intitulé de la matière	- Littérature de la langue d'étude - Culture(s), Civilisation(s) de la langue							
	Objectifs d'enseignement	- Connaitre et savoir apprécier les œuvres rédigés dans la langue d'étude. - Savoir lire et analyser un texte de fiction. - Connaitre les multiples expressions de cette langue à travers les peuples et les lieux.							
	Volume horaire-hebdomadaire	03H							
	Mode d'enseignement	Cours				TD			
		+				+			
Mode d'évaluation	Evaluation finale				Evaluation continue				
	+				+				

	Semestres	05 et 06	
	Spécialité	Langue française	
	Intitulé de la matière	Etude de textes littéraires. Etude de textes de civilisation.	
	Objectifs d'enseignement	-Acquérir et utiliser les techniques des différents courants de la critique littéraire contemporaine à travers les textes littéraires. -Connaitre et savoir apprécier les œuvres littéraires de différentes aires civilisationnelles et à différentes époques.	
	Volume horaire hebdomadaire	03H	
	Mode d'enseignement	Cours	TD
		+	+
	Mode d'évaluation	Evaluation finale	Evaluation continue
+		+	

Remarques sur la 2^{ème} grille :

A partir de grille d'analyse présentée ci-dessus, nous notons que :

1. Le système LMD est une nouvelle formule d'enseignement adoptée par l'enseignement supérieur algérien en 2004. Il se base sur le principe de crédits et dettes. Il a commencé son fonctionnement à l'université de Mostaganem en 2007 et continue de l'être jusqu'à aujourd'hui. Durant cette période, son application a connu deux étapes successives, à savoir : [Voir la grille 2 d'analyse ci-dessus].

➤ La première étape (2007-2015) : caractérisée par la multiplicité des spécialités d'enseignement : [Didactique du français et ingénierie pédagogique - Français

administratif - français des médias - Langue, littérature et civilisation françaises]. Dans cette période, les thématiques d'enseignement proposées pour la spécialité « Langue, littérature et civilisation françaises » se diffèrent de celles présentées pour les trois autres spécialités, à savoir : Didactique du français et ingénierie pédagogique, Français administratif, français des médias. Nous notons aussi que les étudiants de ces trois spécialités n'apprennent pas la littérature durant le cinquième et le sixième semestre de leur formation. Ce qui montre une certaine marginalisation de la matière « Littérature » de la part des concepteurs de canevas officiels.

➤ La deuxième étape (2015- à ce jour) : déterminée par l'unification de la formation proposée. [Langue française]. Dans cette seconde période du L.M.D, les matières proposées, les objectifs tracés ainsi que les modes d'enseignement et d'évaluation sont restés presque les mêmes avec un changement très léger.

2. Officiellement, l'enseignement de la littérature au 1^{er} cycle universitaire se déroule chronologiquement. Voir la grille 2 d'analyse ci-dessus.
3. Les modules proposés, pour chaque spécialité, sont abordés de façon chronologique et comprend plusieurs thématiques générales. Selon le volume horaire consacré durant l'année universitaire.

II.3 Synthèse des deux grilles d'analyse :

A partir de l'analyse des propositions et des enjeux pédagogiques des deux systèmes d'enseignement supérieur (ancien et nouveau), nous remarquons qu'il y a des similarités et des divergences entre les deux régimes.

1. Points de similarité :

- L'absence de document d'accompagnement, guide pédagogique et supports didactiques.
- Le manque de détails à propos des cours proposés dans les matières littéraires.
- Se contenter de la présentation des intitulés des modules, des objectifs pédagogiques et des modes d'enseignement et d'évaluation.

2. Points de divergence :

- L'ancien système accorde une place importante à la littérature en proposant, durant le premier cycle universitaire, dix matières destinées à son enseignement pour un volume horaire de deux à quatre heures par semaine; contrairement au nouveau régime qui en propose que six pour un volume horaire hebdomadaire d'une heure et demi à trois heures.
- La durée d'apprentissage est différente dans les deux systèmes : le nouveau régime L.M.D est caractérisé par la diminution du cursus universitaire notamment pendant le premier cycle universitaire ainsi que la période de graduation.

Par conséquent, nous constatons une certaine limite du système L.M.D dans l'enseignement de la littérature. Nous rappelons que les apprenants arrivant à l'université avec un faible répertoire littéraire alors est-ce que l'amélioration de leur savoir passe par la réduction de nombre de matières littéraires et du cursus universitaire ? La question reste ouverte sur un régime qui a fait couler beaucoup d'encre.

III. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants universitaires de FLE :

III.1. Pré-enquête :

Dans le cadre de notre enquête, nous avons mené des entretiens avec les enseignants et les Apprenants du département de français de l'université de Mostaganem, afin de connaître leurs points de vue sur l'enseignement / apprentissage de la littérature en classe de 3^{ème} année Licence L.M.D : sa place, son rôle et son statut ; ainsi que leurs propositions pour une meilleure compréhension. A travers cette pré-enquête, qui nous a beaucoup aidés dans la réalisation de notre questionnaire, nous visons à connaître:

1. La réalité de l'enseignement du savoir littéraire en Algérie, en posant certaines questions aux enseignants.
2. L'intérêt porté par les enseignants pour la littérature.
3. Le modèle d'enseignement de la littérature utilisé en classe (traditionnel axé sur l'enseignant ou actif axé sur l'autonomie de l'apprenant)
4. Les activités proposées par les Enseignants stimulant une compréhension aisée en classe, et en motivant l'étudiant à s'engager dans des analyses littéraires approfondies en classe

III.2.. Présentation / Description du corpus :

L'objectif de notre enquête est de rassembler un maximum d'informations afin de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses concernant la place accordée à la littérature en classe de 3^{ème} année Licence nouveau régime L.M.D. Nous avons distribué un questionnaire écrit, contenant quinze (10) questions fermées, destiné aux enseignants chargés des modules littéraires.

En effet, c'est à travers cet ensemble de questions qui nous semble pertinents que nous essayons d'analyser les représentations des enseignants à propos des stratégies et méthodes d'enseignement de la littérature : comment procèdent-ils pour son enseignement ? Quelles sont obstacles de l'incompréhension du texte littéraire en classe ? Et quelles activités proposent-ils pour les confronter?

	Questions	Nos objectifs
01	A votre avis, quelle place occupe de la littérature dans l'enseignement/ apprentissage du FLE ? <ul style="list-style-type: none"> - Inférieure - Dominante 	A travers les réponses de ces quatre questions, nous analysons les représentations didactiques des enseignants sur l'enseignement / apprentissage de la littérature et comment trouvent-ils les directives et orientations mentionnées dans le canevas de la 3 ^{ème} année Licence LMD ?
02	Quelles sont les raisons pour lesquelles, l'introduction de la littérature en classe de FLE ne se fait qu'aux niveaux supérieurs ? <ul style="list-style-type: none"> - Les thèmes proposés n'ont pas une relation avec la culture des apprenants. - Le registre soutenu de la langue littéraire qui ne correspond pas aux niveaux linguistique et culturel des apprenants. 	
03	Quel rôle joue la littérature en classe de FLE ? <ul style="list-style-type: none"> - Outil pédagogique pour enseigner la grammaire et le lexique - Développer l'écriture stylistique des apprenants - Développer un sens esthétique pour la langue. - Découvrir de nouvelles civilisations et cultures. 	

04	<p>Avez-vous consulté les directives et les orientations pédagogiques mentionnées dans le canevas de la 3^{ème} année Licence, concernant l'enseignement / apprentissage de la littérature ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oui / – Non 	
05	<p>Si la réponse est positive, comment avez-vous trouvé ces orientations pédagogiques ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Claires et précises - Ambigües 	
06	<p>Comment trouvez –vous le volume horaire hebdomadaire de cette matière ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suffisant. - Insuffisant. 	
07	<p>Avez-vous l'habitude de didactiser les textes littéraires avant de les proposer aux apprenants en vue de les aider à assimiler aisément le savoir littéraire ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oui / – Non 	
08	<p>Utilisez-vous des supports didactiques pour travailler le texte littéraire en classe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oui, souvent - Quelques fois - Rarement - Non, jamais. 	<p>Nous visons à travers cette deuxième série de questions à connaître les pratiques enseignantes en classe.</p>
09	<p>Quel est votre but pédagogique de travailler le texte littéraire au sein de votre classe ?</p>	
10	<p>Comment évaluez-vous la compréhension de vos apprenants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - En lui attribuant une note - Par une grille d'évaluation contenant des critères spécifiques. 	
11	<p>Quelles sont les obstacles que vous rencontrez dans l'apprentissage de la littérature effectué par les apprenants de la 3^{ème} année Licence L.M.D ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sémantiques - Lexicaux - Syntaxiques - 	<p>Suite aux réponses à cette troisième série de questions, nous comptons analyser les obstacles qui entravent l'apprentissage de la littérature.</p>
12	<p>Quels sont les facteurs qui favorisent ces difficultés ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les méthodes d'enseignement - Le milieu social - 	

13	Quelle est la méthode que vous jugiez plus efficace pour surmonter ces difficultés ? - La formule traditionnelle - L'approche actionnelle ?	Par le biais de cette dernière série de questions, nous visons à trouver les solutions adéquates pour surmonter les obstacles qui entravent l'apprentissage de la littérature.
14	Quels types d'activités proposez-vous afin de surmonter ces difficultés ?	
15	Quels genres littéraires privilégiez-vous exploiter dans ce type d'activités ? - Genre romanesque - Genre poétique - Pièce de théâtre - Essai	

Tableau 1 : Questionnaire destiné aux enseignants de FLE

III.3 Les raisons du choix de l'outil de recueil de données :

Nous avons fait le choix du questionnaire comme outil méthodologique de recueil de données afin de donner aux enseignants l'opportunité de s'exprimer librement et d'une façon anonyme. Etant préconstruit et bien convenu, il répond au besoin d'obtenir des résultats précis, objectifs, ciblés et rapides.

III.4. Lieu de l'enquête :

Nous avons choisi le département de français de l'université de MOSTAGANEM pour effectuer nos investigations et distribuer notre questionnaire.

III.5. Analyse des résultats de l'enquête :

Afin de saisir la méthodologie suivie dans l'analyse des données recueillies, nous présentons les résultats sous forme de tableaux et de graphes contenant les pourcentages de chaque réponse suivis d'un commentaire.

Questions n°1 :

A votre avis, quelle place occupe de la littérature dans l'enseignement/ apprentissage du FLE ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Dominante	07	70%
Inférieure	03	30%

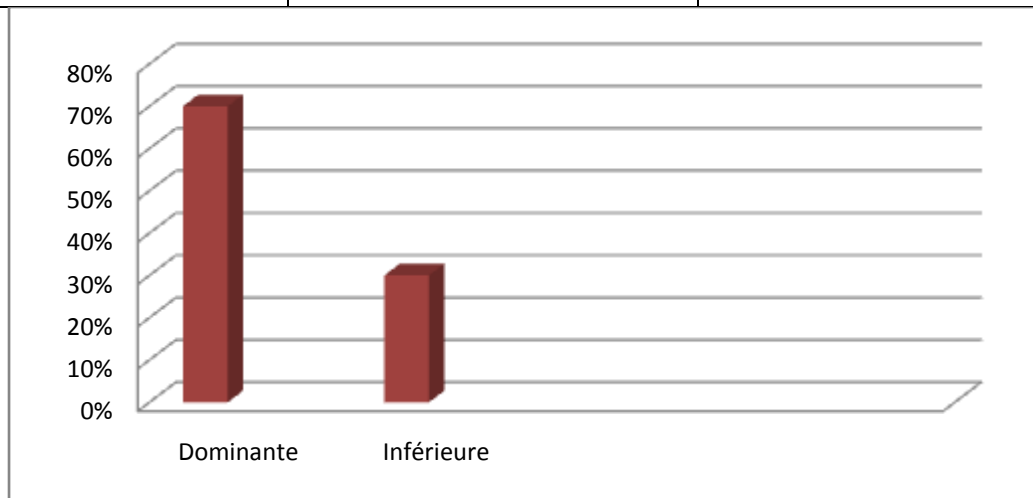


Figure 1: La place de la littérature dans l'enseignement/ apprentissage du FLE

Commentaire :

Par le biais des réponses à cette question, nous pouvons noter que 70% d'*enseignants* pensent que la littérature a une position dominante dans l'enseignement / apprentissage du FLE, alors que seulement 30% trouvent qu'elle occupe une place inférieure.

A partir de ces résultats, nous constatons que la majorité de notre échantillon pense que la littérature autant que objet d'étude a une grande importance dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Cela veut dire qu'ils sont conscients de sa dominance dans la formation des étudiants de FLE.

Questions n°2 :

Quelles sont les raisons pour lesquelles l'introduction de la littérature en classe de FLE ne se fait qu'aux niveaux supérieurs ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Les thèmes proposés n'ont pas une relation avec la culture des apprenants.	03	30%
Le registre soutenu de la langue littéraire qui ne correspond pas aux niveaux linguistique et culturel des apprenants.	07	70%

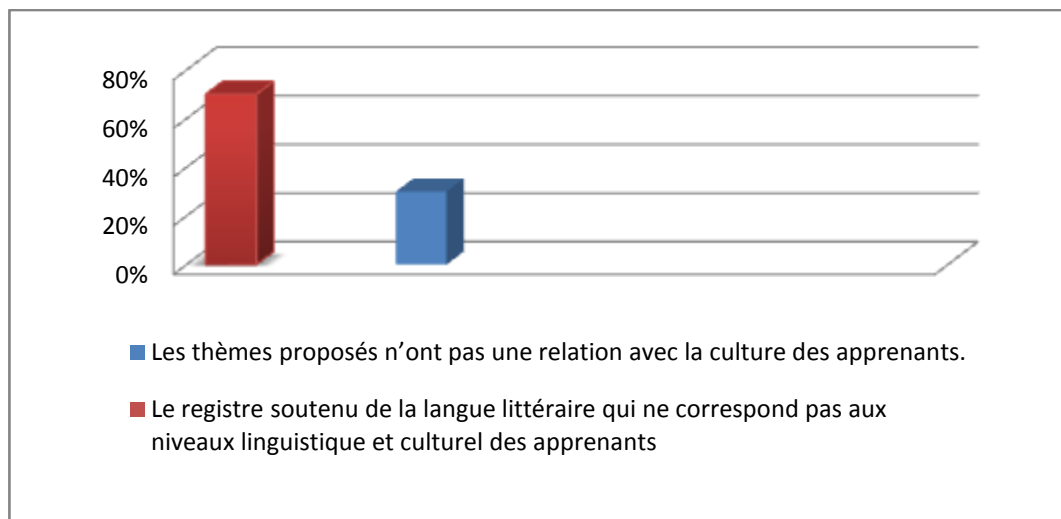


Figure 2: Les raisons pour lesquelles la littérature est introduite en classe de FLE jusqu'aux niveaux supérieurs.

Commentaire :

Les résultats de cette question montrent que 70% des enseignants interrogés pensent que la difficulté de la langue littéraire représente la raison majeure pour laquelle la littérature n'est pas exploitée en classe de FLE dès les niveaux débutants. Cette perception a été constituée à partir de la langue courtoise que présente la littérature. Toutefois, il faut dépasser cette vision traditionnelle qui considère la littérature comme un domaine sacré réservé exclusivement pour les apprenants des niveaux avancés.

Questions n°3 :

Quel rôle joue la littérature en classe de FLE ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Outil pédagogique pour enseigner la grammaire et le lexique	02	20%
Développer l'écriture stylistique des apprenants	00	00%
Développer un sens esthétique pour la langue.	03	30%
Découvrir de nouvelles civilisations et cultures	05	50%

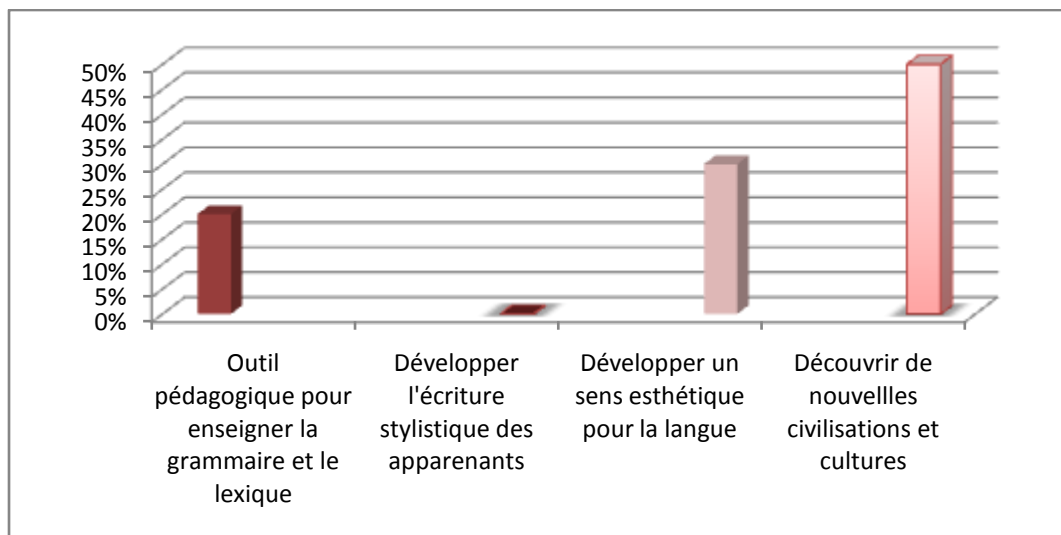


Figure 3: Le rôle de la littérature en classe de FLE

Commentaire :

Les réponses données à cette troisième question montrent que la moitié de nos questionnés considèrent que l'intégration de la littérature en classe de FLE a pour objectif l'ouverture sur le monde extérieur ainsi que l'encouragement à tisser des relations multiculturelles.

De plus, 30% de notre population pensent que travailler le texte littéraire en classe de FLE développe un goût esthétique pour la langue.

Seulement 10% voient que le rôle de la littérature au sein de la classe de FLE est la découverte des nuances de la langue.

Enfin, personne de nos enseignants interrogés ne reconnaît le rôle déterminant de la littérature dans le développement stylistique de l'écriture personnelle des apprenants. Nous pouvons traduire cette donnée comme une certaine marginalisation de la part des enseignants à l'importante contribution de la littérature dans l'évolution des productions écrites des apprenants.

A partir de ces réponses, nous pouvons dire que la littérature est une matière fructueuse dans l'apprentissage de la langue étrangère en question. Car elle permet d'une part de faire apprécier la langue aux apprenants et d'autre part d'améliorer le vocabulaire des apprenants ce qui les aidera à mieux comprendre la culture de la langue cible.

Questions n° 4 :

Avez-vous consulté les directives et les orientations pédagogiques mentionnées dans le canevas de la 3ème année Licence, concernant l'enseignement / apprentissage de la littérature ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	08	80%
Non	02	20%

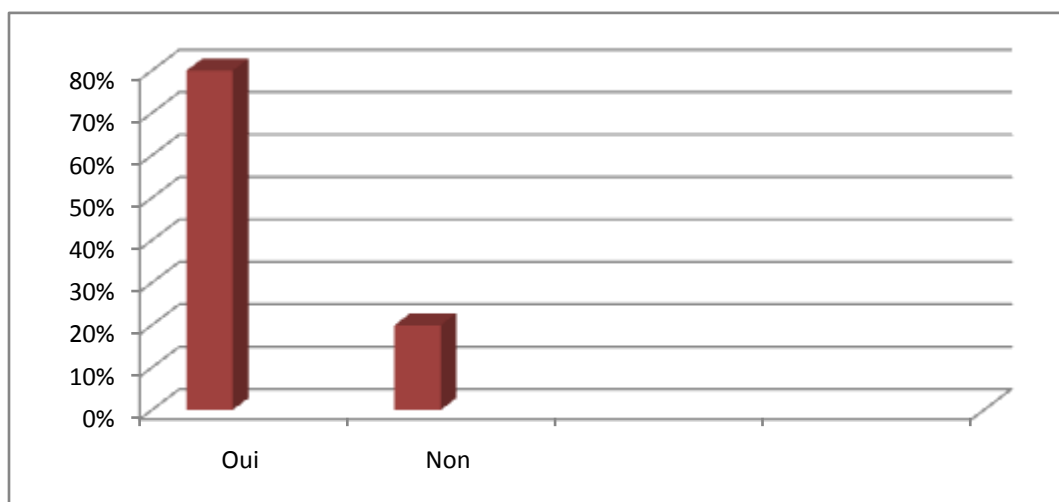


Figure 4: La consultation des orientations officielles par les enseignants.

Commentaire :

Les résultats de ce tableau montrent que 80% des enseignants ont consulté les directives et orientations pédagogiques mentionnées dans le canevas de la 3ème année Licence, concernant l'enseignement / apprentissage de la littérature ? Tandis que 20% des questionnés affirment ne pas les avoir consultées,

Nous constatons que plus que la moitié de notre population a consulté les directives et orientation pédagogiques. Ce qui traduit leur besoin d'avoir plus d'informations et de précisions concernant l'enseignement / apprentissage de la littérature.

Questions n°5 :

Si la réponse est positive, comment avez-vous trouvé ces orientations pédagogiques ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Clares et précises	01	10%
Ambigües	07	90%

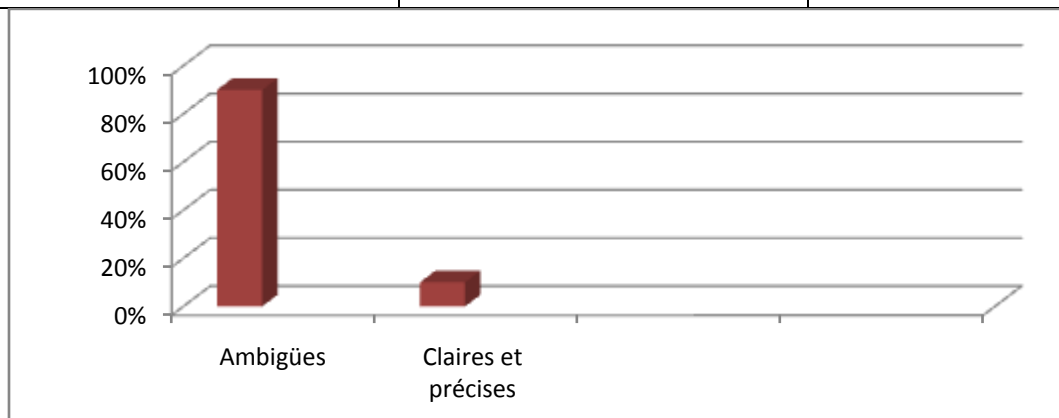


Figure 5: La clarté ou l'ambigüité des orientations officielles.

Commentaire :

Sur les 08 Enseignants qui ont répondu positivement à la question précédente, 90% d'entre eux trouvent que les orientations pédagogiques sont ambigües et demandent plus de clarté et de précision; et seulement 10% trouvent que ces directives sont claires et précises. Ces résultats expliquent clairement la situation de malaise dans laquelle se trouvent les formateurs face à l'enseignement de la littérature.

Questions n°6 :

Comment trouvez –vous le volume horaire hebdomadaire réservé à cette matière ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Suffisant	03	30%
Insuffisant	07	70%

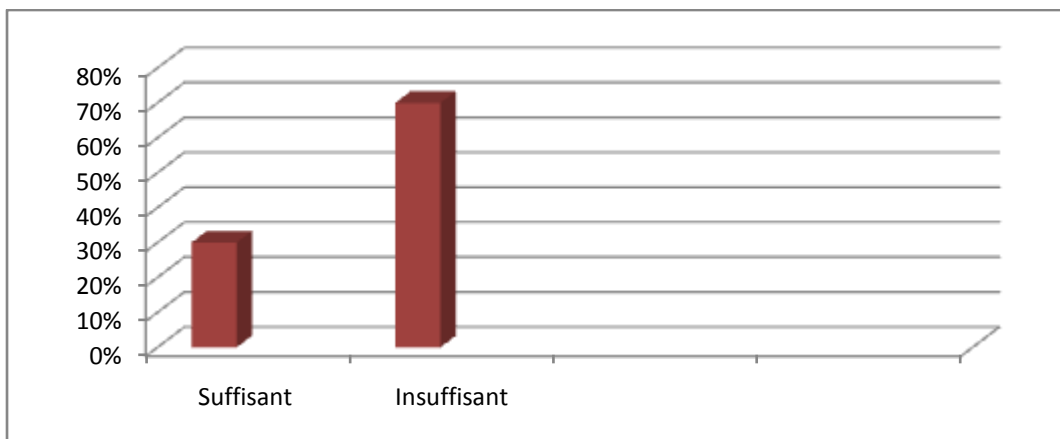


Figure 6: La suffisance du volume horaire hebdomadaire réservé à l’enseignement de la littérature.

Commentaire :

Par le biais de cette question, nous notons que 70% des enseignants montrent leur insatisfaction à propos du temps consacré à l’enseignement de la littérature par contre 30% ont trouvé que le temps réservé à cette matière est suffisant.

Suite à ces données, nous constatons que plus que la moitié des enseignants trouvent que le volume horaire réservé à l’enseignement de la littérature est insuffisant ; ce qui traduit un besoin éprouvé par les enseignants d’accorder plus de temps et d’importance à cette spécialité.

Questions n°7 :

Avez-vous l’habitude de didactiser les textes littéraires avant de les proposer aux apprenants en vue de les aider à assimiler aisément le savoir littéraire ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	04	40%
Non	06	60%

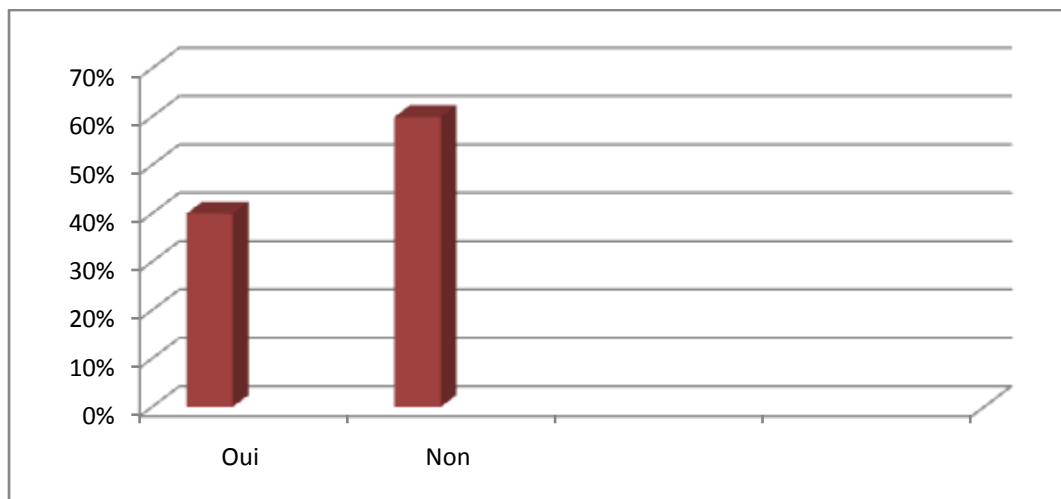


Figure 7: La didactisation des textes littéraires par les enseignants.

Commentaire :

D’après les résultats obtenus, nous remarquons que 40% des enseignants rend leurs textes accessibles avant de les proposer aux apprenants en vue de les aider à comprendre aisément ; alors que plus que la moitié d’entre eux se contentent juste de présenter les textes tels qu’ils sont. Ce qui traduit les raisons de l’incompréhension et du désintérêt des étudiants à la matière de littérature.

Questions n°8 :

Utilisez-vous des supports didactiques pour travailler le texte littéraire en classe ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui, souvent	02	20%
Quelques fois	01	10%
Rarement	03	30%
Non, jamais	04	40%

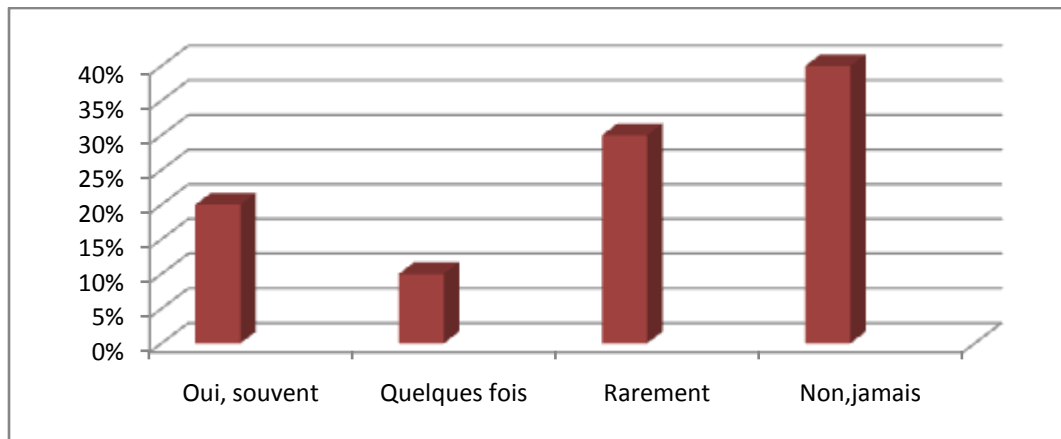


Figure 8: L'utilisation des supports didactiques par les enseignants.

Commentaire :

40% des enseignants affirment ne jamais avoir utilisé des supports didactiques pour enseigner la littérature, 30% d'entre eux déclarent les utiliser rarement, 10% déclarent utiliser quelques fois les supports audio-visuels lors des séances de l'Oral. Seulement 20% des enseignants affirment utiliser souvent des supports audio-visuels pour travailler la littérature en classe.

Nous constatons d'après ces résultats qu'un grand nombre d'*enseignants* se contente de livrer un condensé strictement théorique aux étudiants sans prendre en considération leur motivation. Cela joue un rôle majeur dans l'installation des obstacles entravant l'apprentissage convenable du savoir littéraire.

Questions n°9 :

Quel est votre objectif pédagogique de l'intégration du texte littéraire au sein de votre classe ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Introduire l'interculturel	02	20%
Faire parler les apprenants	00	00%
Faire comprendre les nuances de la langue	02	20%
Travailler l'expression écrite des apprenants	00	00%
Développer l'esprit analytique et interprétatif des apprenants	06	60%

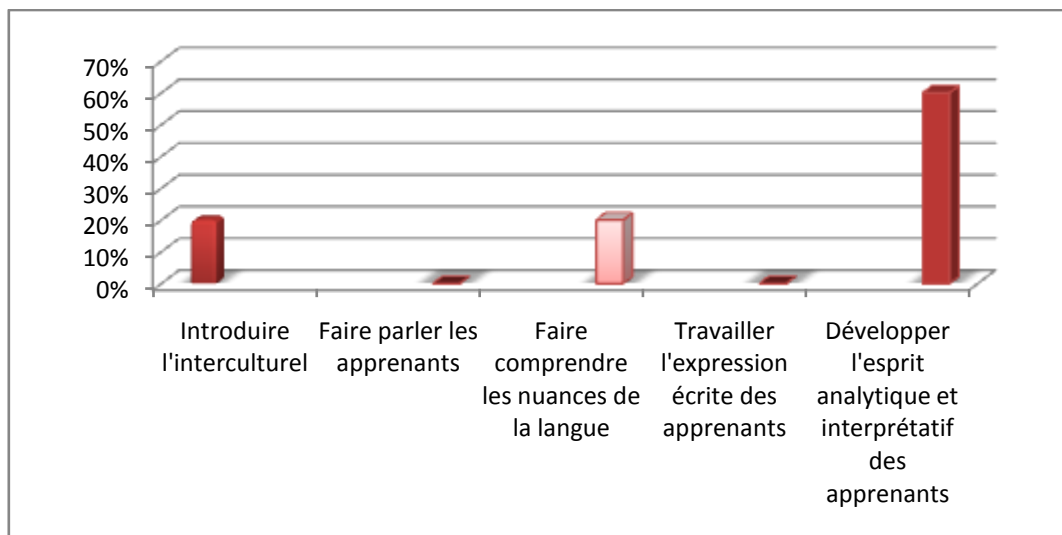


Figure 9: Les objectifs pédagogiques de l'intégration des textes littéraires en classe de FLE

Commentaire :

Nous constatons, d'après ces résultats, que plus que la moitié de notre population, soit 60% des enseignants visent le développement de l'esprit analytique et interprétatif des apprenants à travers le texte littéraire. Uniquement, 20% utilise ce document authentique comme support pédagogique pour des fins interculturelles. Le même pourcentage travaille le texte littéraire en classe dans le but d'enrichir les compétences linguistiques des apprenants. Tandis que, les pratiques orale et écrite sont quasiment absentes des finalités pédagogiques de l'enseignement par le biais du texte littéraire.

A partir de ces réponses, nous remarquons que les objectifs pédagogiques de l'introduction du texte littéraire en classe de FLE comme un support intégral et authentique, se différent selon les enseignants qui sont maitres de leurs choix didactiques.

Questions n°10 :

Comment évaluez-vous la compréhension de vos apprenants ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
En lui attribuant une note.	08	20%
Par une grille d'évaluation contenant des critères spécifiques.	02	30%

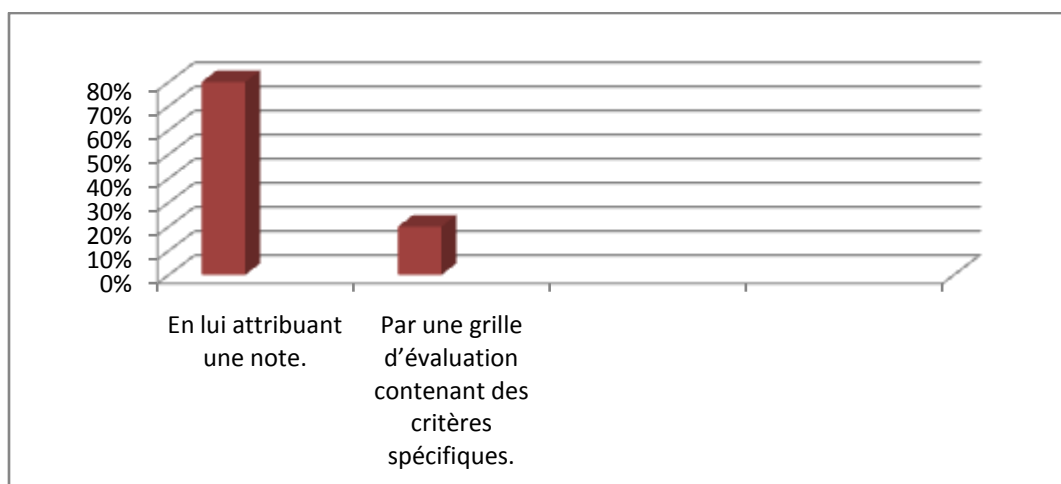


Figure 10: L'évaluation de la compréhension des apprenants.

Commentaire :

A cette question concernant l'évaluation de la compréhension des étudiants à la matière de littérature, la majorité des enseignants affirme juste se contenter d'attribuer une note aux apprenants qui répondent correctement aux questions de compréhension, et seulement 20% de nos questionnés procèdent à la grille d'évaluation contenant des critères spécifiques pour évaluer la compréhension des apprenants.

Selon ces résultats, nous constatons que la majorité des enseignants ne procèdent pas à une vraie évaluation des compétences des étudiants en matière littéraire alors que cette dernière est très importante afin de vérifier les acquisitions des apprenants et les aider à se rendre compte de leurs insuffisances langagières et culturelles.

Questions n°11 :

Quelles sont les obstacles que vous rencontrez dans l'apprentissage de la littérature effectué par les apprenants de la 3^{ème} année Licence L.M.D ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Syntaxiques	01	10%
Lexicaux	03	30%
Sémantiques	06	60%

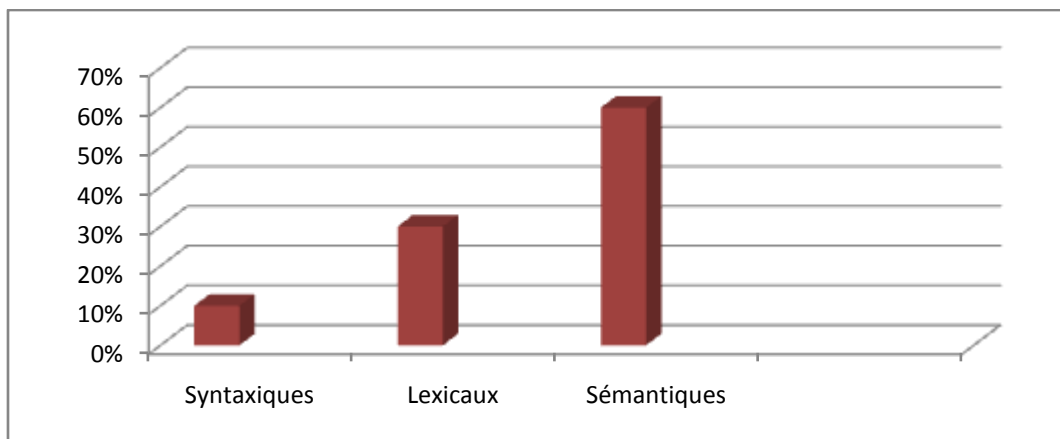


Figure 11: Les obstacles entravant l'apprentissage du savoir littéraire en classe.

Questions n°12 :

Quels sont les facteurs qui favorisent ces obstacles ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Méthodes d'enseignement	07	70%
Milieu social	03	30%

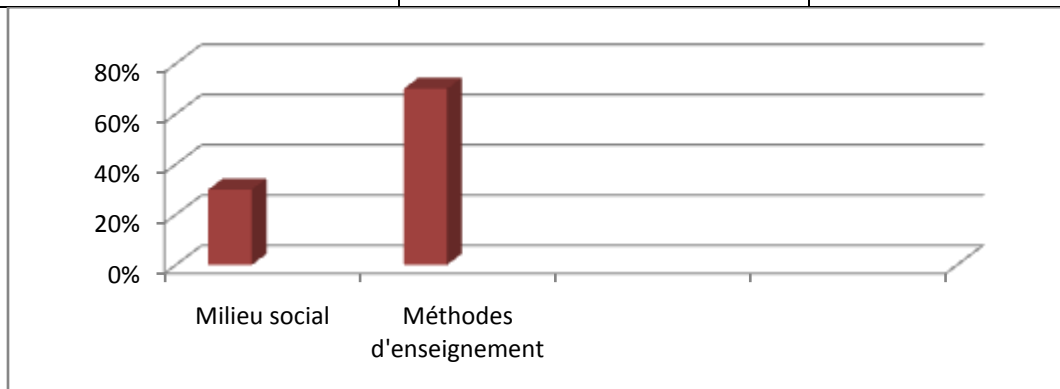


Figure 12: Les facteurs favorisant les obstacles de la question précédente.

Commentaire :

Après l'analyse de la 08^{ème} et la 09^{ème} question, nous remarquons que les obstacles majeurs, qui entravent l'apprentissage de la littérature [Sémantiques, syntaxiques et lexicaux], ont une relation directe avec le sens et la signification. Ces difficultés sont principalement causées par la carence des méthodes d'enseignement et le manque de lecture des produits littéraires tels que (les romans, les chroniques, les nouvelles, les pièces théâtrales...etc.) ; en dehors du cadre scolaire à cause de la mondialisation et du développement technologique qu'a connu la société moderne [La littérature est de plus en plus inutilisable dans notre société].

Questions n°13 :

Quelle est la méthode que vous jugez plus efficace pour surmonter ces difficultés ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
La formule traditionnelle	07	70%
l'approche actionnelle	03	30%

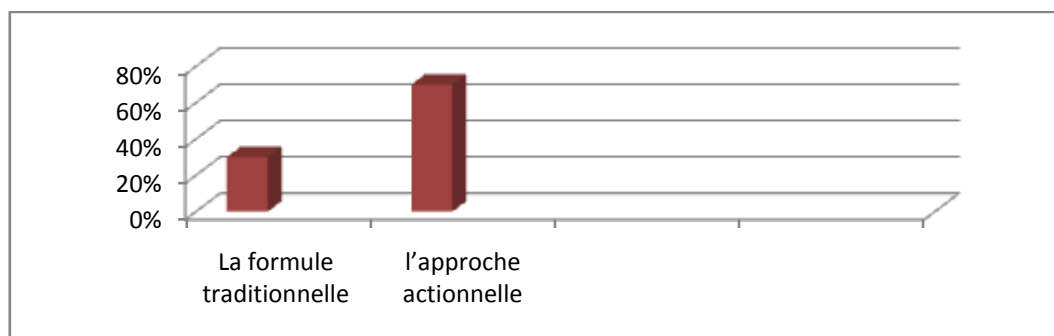


Figure 13: La méthode d'enseignement la plus efficace pour surmonter ces obstacles selon nos questionnés.

Commentaire :

La plupart des *Enseignants*, soit 70% pensent que l'approche actionnelle s'avère plus efficace pour un apprentissage facile et adéquat du savoir littéraire car cette perspective s'intéresse beaucoup à susciter la motivation de l'apprenant en le mettant au cœur de son apprentissage [comme nous l'avons déjà cité préalablement dans notre partie théorique]. Tandis que la méthode traditionnelle donne à l'enseignant la monopolisation de la classe en lui procurant le rôle du détenteur de savoir.

Questions n°14 :

Quels types d'activités proposez-vous afin de surmonter ces difficultés ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Lecture, compréhension écrite et analyse littéraire.	09	90%
Ateliers d'écriture	01	10%

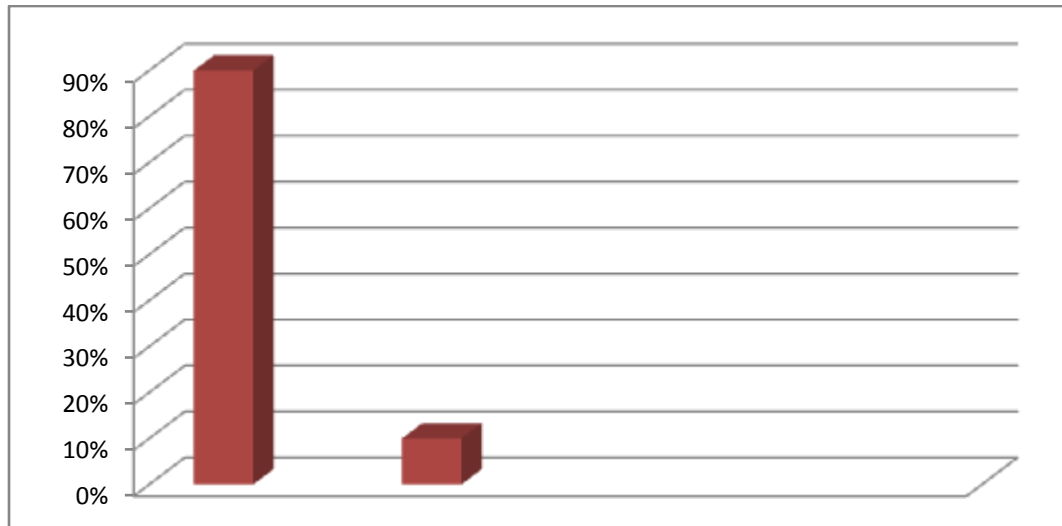


Figure 14: Les types d'activités proposés pour surmonter les obstacles de l'acquisition du savoir littéraire

Commentaire :

La grande majorité des enseignants, soit 90% proposent les activités de : lecture-compréhension écrite et analyse littéraire pour surmonter les difficultés entravant l'apprentissage adéquat du savoir littéraire parce que ce type d'activités offre à l'apprenant un terrain fertile où il peut réinvestir ses connaissances linguistiques et culturelles acquises préalablement afin de développer ses compétences phonologiques, analytiques et interprétatives.

Questions n°15 :

Quels genres littéraires privilégiez-vous exploiter dans ce type d'activités ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Genre romanesque	07	70%
Genre poétique	01	10%
Pièces de théâtre	00	00%
Essai	02	20%

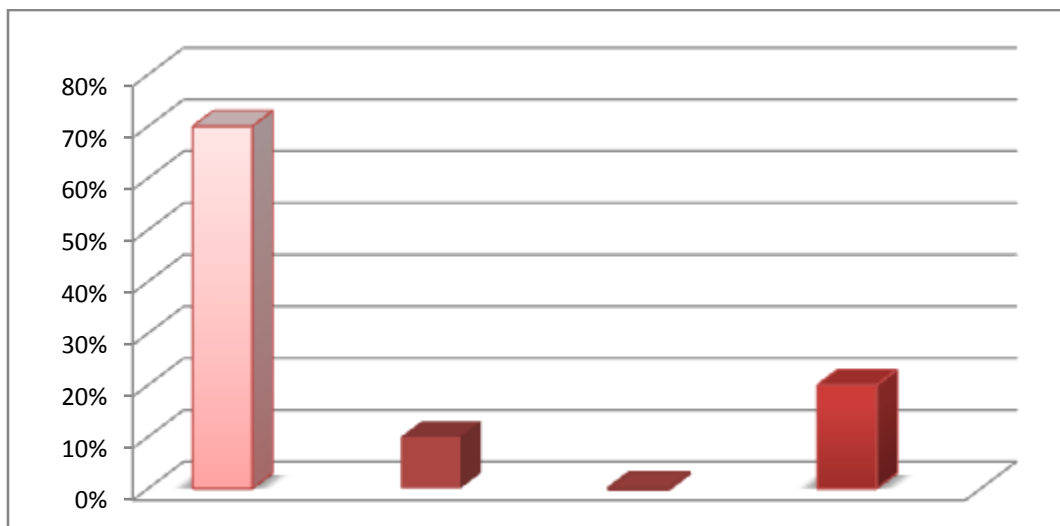


Figure 15: Les genres littéraires privilégiés en classe de FLE

Commentaire :

Nous remarquons, à partir de ces données, que la majorité de notre population questionnée, soit 70% préfèrent l'utilisation du genre romanesque, comme support didactique dans son action pédagogique. Ce choix s'explique par la nature descriptive et narrative du roman qui met l'apprenant à l'aise dans son apprentissage de la langue littéraire, en lui offrant énormément de motivation et de plaisir. Quant aux autres genres, ils ne sont guère exploités en classe de FLE à cause, peut-être, de leur ambiguïté et leur réticence qui provoquent chez l'apprenant un sentiment de lassitude et hésitation.

III.6 Synthèse :

A travers l'analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants du département de français de Mostaganem chargés de la 3^{ème} année Licence L.M.D, nous avons pu établir les constats suivants :

1. D'abord à travers les questions relatives aux représentations des enseignants à propos de la place de la littérature dans l'enseignement / apprentissage du *FLE*, nous avons constaté que les questionnés, et malgré leur conscience de l'importance de la littérature autant qu'objet d'étude dans l'enseignement du *FLE*, ils ne prennent pas en considération la difficulté de son apprentissage de la part de leurs étudiants qui manifestent un dénuement littéraire et culturel.
2. A propos des directives et orientations didactiques citées dans les canevas officiels, nous avons constaté que la plupart de notre échantillon les a consultées malgré leur

ambiguïté. Ce qui explique nettement le besoin des praticiens qui se sentent désarmés à avoir plus de précisions concernant l'enseignement / apprentissage de la littérature.

3. Quant aux autres questions plus détaillées concernant les pratiques enseignantes, nous constatons que notre échantillon n'accorde pas assez d'importance à faciliter la l'apprentissage du savoir littéraire et cela se manifeste par le peu de nombres d'enseignants qui didactisent leurs textes avant de les proposer aux étudiants pour travailler l'analyse littéraire.
4. A partir des résultats requis concernant les obstacles entravant l'apprentissage de la littérature effectué par les apprenants, nous voyons clairement que les élèves ont plusieurs obstacles, qui les empêchent d'assimiler aisément le savoir littéraire. Cela est dû, selon les enseignants, aux méthodes d'enseignement ainsi qu'à l'influence du milieu socioculturel.
5. Enfin, quant à la série de questions relatives aux solutions adéquates qui permette de surmonter les obstacles entravant l'apprentissage du savoir littéraire, notre population questionnée a proposé l'exploitation du genre romanesque dans des activités de lecture-compréhension écrite et analyse littéraire. Ces propositions s'appuient sur la nature et les privilèges que pourraient offrir ce genre littéraire et ces types d'activités à l'apprenant.

IV. Conclusion :

En guise de conclusion, nous avons tenté dans ce premier chapitre de la partie empirique d'analyser, en premier lieu, la place accordée à l'enseignement de la littérature dans les publications officielles en élaborant une étude comparative et diachronique entre les contenus proposés en matière de littérature aussi bien dans le système classique que le nouveau régime L.M.D. En second lieu, nous avons essayé d'examiner les représentations que se font les enseignants sur la place qu'occupe cette composante dans l'enseignement du FLE.

Dans le prochain et dernier chapitre, nous proposons une séquence pédagogique destinée aux enseignants de FLE chargés de la 3^{ème} année Licence L.M.D, contenant une tentative modeste de didactisation de quelques textes littéraires qui appartiennent au XXe siècle.

Chapitre IV

Propositions didactiques dans le cadre de l'approche interculturelle.

I. Introduction :

Après avoir présenté la place qu'occupe l'enseignement du texte littéraire dans les différentes publications universitaires officielles de La licence classique et La licence nouveau régime(L.M.D) et après examen du questionnaire destiné aux enseignants concernant leurs représentations de cette problématique ainsi que leurs pratiques enseignantes, nous suggérons dans ce chapitre 2 de la section pratique une séquence pédagogique universitaire à l'intention des enseignants de la littérature de la 3^{ème} année licence (L.M.D).

Nous avons décidé de faire cette proposition pédagogique pour les raisons suivantes :

1. Ne pas rester coincer dans un cours magistral purement informatif, destiné à transmettre un condensé théorique du savoir littéraire.
2. Faciliter la transmission et l'acquisition du savoir littéraire aux étudiants de la 3^{ème} année licence (L.M.D) qui manifestent des carences culturelles et un dénuement documentaire.
3. Le manque d'ouvrages pédagogiques à caractère technique dans le département de français de Mostaganem.

En effet, l'élaboration de cette séquence, à caractère technique et de cadrage pédagogique, vient dans le prolongement des canevas officiels, en rendant opératoires les finalités¹ tracées et présentées par ces derniers.

De plus, nous précisons que l'absence d'un référentiel général et d'un document d'orientation officiel nous a motivé à élaborer modestement ce guide méthodologique destiné principalement aux enseignants de la littérature chargés de la 3^{ème} année Licence (L.M.D) afin de les aider utilement dans leurs pratiques de classe. Nous présentons à travers ce guide une démarche de didactisation de certains textes littéraires relevant du XXe siècle, en privilégiant la cohérence, la progression et la cohésion du contenu.

En outre, nous notons que toute unité pédagogique à élaborer doit nécessairement s'appuyer sur une logique qui mets en relation les objectifs visés avec les situations, les

¹ -Matière Etude des textes littéraires : « *acquérir et utiliser les techniques des différents courants de la critique littéraire contemporaine à travers les textes littéraires.* »

- Matière Etude de textes de civilisations : « *Connaitre et savoir apprécier les oeuvres littéraires de différentes aires civilisationnelles et à différentes époques.* »

Canevas de mise en conformité, Offre de formation L.M.D, Licence académique, 2015 – 2016, p54.

contenus et les procédures appelés à les concrétiser, avec les moyens humains, techniques et matériels à mobiliser, avec les capacités de l'apprenant et les compétences de l'enseignant.

Dans la construction de cette séquence, nous avons pris appui sur le respect des principes de :

- **Cohérence** : les relations entre les différentes composantes du canevas officiel sont explicites.
- **Faisabilité** : l'adaptabilité aux conditions de réalisation est prise en charge
- **Lisibilité** : simplicité, clarté et précision
- **Pertinence** : l'adéquation des objectifs de formation avec les besoins éducatifs.

Ces principes généraux (Cohérence-Faisabilité-Lisibilité-Pertinence), présents inévitablement dans chaque programme pédagogique¹, constituent l'objectif principal de notre proposition, soit² :

➤ **au plan axiologique :**

- la prise en charge de manière effective des finalités/ valeurs de l'enseignement de la langue française en Algérie, comme l'intégration de l'interculturel³.

➤ **aux plans méthodologique et pédagogique :**

- la mise en œuvre de l'approche actionnelle⁴ dans le cadre d'une approche socioconstructiviste⁵ des apprentissages ;
- la nécessité de concilier deux impératifs :

¹ C'est une publication officielle fournie par la tutelle. Elle a pour but de s'interroger sur les finalités de tout le système éducatif d'une part, et de définir les rôles et les tâches assignées aux principaux acteurs du processus d'enseignement/ apprentissage d'autre part.

² « *Guide d'élaboration des programmes* », élaboré par la Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'éducation nationale, Le cabinet, 2009, p 05.

³ C'est la compétence d'acquérir des savoirs pour optimiser l'interaction et la coopération avec des personnes de cultures différentes. Elle représente « *la capacité de comprendre, d'analyser les différences d'une autre culture, de s'y adapter, d'y évoluer, d'atteindre ses objectifs dans cette différence* ». HENRIETTE Marie, *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle*, Revue internationale sur le travail de la société, n 32, 2005, p. 682.

⁴ Elle assigne à l'apprenant le rôle de piloter son apprentissage. Elle donne aussi à l'enseignant le rôle de concevoir des situations proches de la réalité qui impliquent l'apprenant et qui vont lui permettre de construire ses connaissances dans l'action. Derrière le terme « approche actionnelle », on trouve un ensemble de méthodes qui permettent d'y parvenir. [C'est nous qui soulignons].

⁵ Elle est mise de l'avant principalement par Vygotski (1934/1997), puis par Bruner (1960), adopte les postulats du constructivisme, mais souligne également le rôle déterminant des interactions sociales dans la construction des connaissances de l'apprenant. « *Le socioconstructivisme introduit la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux (enseignant ou élève) dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective* ». Raymond 2006, p78.

- la dimension curriculaire : par la réalisation des transferts et l'intégration interdisciplinaires ;
- la dimension disciplinaire : pour assurer la cohérence interne de la séquence pédagogique.

➤ **au plan épistémologique :**

- la définition des savoirs qui structurent la matière à enseigner et lui assurent sa cohésion interne ;
- une présentation fonctionnelle de la matière à enseigner fondée sur sa contribution à installer des compétences culturelles et interculturelles.

Nous procédons, dans ce qui suit, à une didactisation, par le biais d'une démarche analytique critique, de trois textes extraits des œuvres littéraires appartenant au XXe siècle, titrés successivement :

- *Le Ruban au cou d'Olympia* de Michel LEIRIS.
- *Les Mots* de Jean-Paul SARTRE.
- *Avril brisé* d'Ismail KADARE.

Nous notons que nos choix d'activité et de textes supports ont été faits, en se basant sur les propositions des enseignants interrogés dans notre enquête [Voir Chapitre 3].

Nous soulignons également que, notre démarche analytique ne se base pas sur une étude diachronique, autrement dit, nous n'avons pas fait recours au contexte historique des textes proposés.

Nous commençons notre démarche avec une étape de pré-lecture afin de mettre les apprenants dans le bain du cours et créer un climat favorable pour la réception du texte. Dans cette étape, une discussion de quelques notions théoriques relatives au texte choisi sera faite dans le but de préparer les apprenants aux différentes lectures de compréhension du texte. De ce fait et corrélativement à cette situation, trois lectures ont été mises en place, afin de permettre la compréhension aisée et réussie du texte littéraire, à savoir :

- Première lecture : Compréhension globale
- Deuxième lecture : Compréhension détaillée
- Troisième lecture : Compréhension affinée

1. Première lecture :

Chaque cours de littérature débute par une séance¹ de lecture, à travers l'exploitation de textes variés. Cette activité selon Gilberte Niquet : « *consiste en un contact prolongé, approfondi, avec un texte [...]* ». ² C'est l'étape de la compréhension globale du texte. Une sorte de préparation de terrain où les apprenants peuvent déterminer le thème général du texte et reconnaître une polyphonie de voix. Cette initiation à la compréhension du texte est accompagnée d'un questionnaire traditionnel afin de déterminer la situation de communication et d'explorer les des références intertextuelles.

Situation de communication	
Questions à poser	Objectifs
Qui ? A qui ? Fait quoi ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ?	✓ Repérer les informations essentielles du texte ✓ Etablir un premier niveau de compréhension.

2. Deuxième lecture :

Elle représente la compréhension détaillée du texte fondée sur une variété de questions proposée par l'enseignant (Grille de lecture- questions ouvertes- questionnaire à choix multiples- activité de repérage...). Dans cette étape essentielle, les textes sont exploités de telle sorte que l'apprenant parvient à en extraire l'organisation du texte littéraire, et à repérer les passages portant le thème du cours présenté. La construction du sens du texte, quant à elle, elle sera déterminé par l'étude de : typologie - genre- linguistique textuelle ainsi que la grammaire Etant donné que le texte littéraire est un tissage de sens selon la théorie d'intertextualité, l'interprétation sémantique du texte est partagée entre l'auteur et les lecteurs. A la fin de cette deuxième lecture, l'apprenant sera en mesure de réaliser une synthèse englobant les différents indices de sens.

3. Troisième lecture :

L'objectif majeur de cette étape est la compréhension affinée du texte c'est-à-dire le traitement de la stylistique du texte à travers l'identification des motifs linguistiques répétés.

¹ Voir le chapitre 2 de cette thèse. p59.

² NIQUET, Gilberte, *Enseigner le français, pour qui ? Comment ?*, Paris, Hachette Education, 2000, p. 213.

Pour ce faire, il peut adopter une des deux stratégies (Globale – Linéaire). La première est destinée au traitement des textes longs en se basant sur le sens final créé par les observations des apprenants placés dans des petits groupes. Contrairement à la précédente, la stratégie linéaire est utilisée quand il s'agit du déchiffrement et recombinaison des textes courts.

Finalement, nous pouvons dire que la lecture constitue un instrument d'apprentissage de la langue, par rapport aux différents outils linguistiques ainsi que les expressions stylistiques que l'apprenant peut acquérir.

A l'issue de chaque séance, une évaluation est faite par l'enseignant sous forme de production orale ou écrite afin de vérifier l'acquisition des connaissances. Dans notre démarche méthodologique, nous avons opté pour l'activité d'établir un bilan final du texte étudié.

II. Fiches pédagogiques :

En effet, toute situation pédagogique nécessite l'élaboration d'une fiche pédagogique ou fiche de préparation. Une feuille de route qui sert comme une référence d'enseignement/apprentissage en permettant à l'enseignant de réfléchir en amont à la stratégie d'enseignement souhaitée être mise en œuvre.

Pour cela, nous présentons ci-dessous des fiches techniques subdivisées en trois parties. Chacune poursuit nécessairement des critères d'analyse précis.

Fiche n°01	
Niveau :	3 ^{ème} année Licence L.M.D
Durée :	3 heures (3 phases)
Séquence	L'étude de différents extraits littéraires à visée interculturelle.
Thématique 1	A la découverte du genre autobiographique
Objectifs pédagogiques:	<p>Amener l'apprenant à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Définir le genre autobiographique. • Savoir ce qu'est le "<i>pacte autobiographique</i>". • Lire, comprendre, analyser et faire une critique littéraire d'un texte autobiographique aux plans formel et thématique. • Stimuler les apprenants à lire l'œuvre entière.

Support :	Texte littéraire extrait du <i>Ruban au cou d'Olympia</i> de Michel Leiris.
Démarche	
Phase 1 Informations Théoriques¹	<p><u>I. Questions / Réponses sur des notions théoriques sur l'autobiographie :</u></p> <p>1. Qu'est-ce qu'une autobiographie ?</p> <p>Le mot autobiographie est formé de trois mots grecs (autos "soi-même" + bios "la vie" + graphein "écrire") qui signifient littéralement : "récit de sa propre existence".</p> <p>Une autobiographie est un genre littéraire. Il s'agit d'un récit dans lequel une personne raconte l'histoire de sa propre vie à l'écrit. Dans un récit autobiographique : je = auteur = narrateur = personnage.</p> <p>2. Qui a rédigé toute une théorie sur l'autobiographie ?</p> <p>C'est l'écrivain et théoricien Philippe Lejeune qui a rédigé toute une théorie sur l'autobiographie, il est notamment l'auteur d'une œuvre nommée <i>Le Pacte Autobiographique</i>.</p> <p>3. Qu'est-ce qu'un « pacte autobiographique » ? À quoi sert-il ?</p> <p>Un « <i>pacte autobiographique</i> » est un contrat que l'écrivain(e) passe avec ses lecteurs et lectrices au début d'un récit autobiographique. L'intérêt de ce pacte est d'instaurer un lien entre auteur / lecteur, et l'auteur jure et promet de raconter la vérité sur l'histoire de sa vie et de son existence.</p>
Phase 2 Analyse de l'extrait	<p><u>III. Passer les photocopies du texte.</u></p> <p><u>IV. Lecture / Correction et mise en commun en cours dialogué :</u></p>

¹ Mme BELLOCHE, *Les récits autobiographiques*, créé le 18 août 2018. Repéré à : DUMOOV, consulté le 18/02/2020. <https://www.dumooov.com/fiche-de-preparation-sequence/156010/langage-oral-et-ecrit/3eme/les-recits-autobiographiques>

1 .Présentation de l'auteur

Michel Leiris

Ecrivain et ethnologue français

- Né en 1901 à Paris
- Décédé en 1990 à Saint-Hilaire
- Quelques-unes de ses œuvres :
 - L'Age d'homme 1939
 - Aurora 1946
 - Alberto Giacometti 1978
 - Le Ruban au cou d'Olympia 1981

Michel Leiris, est un écrivain, ethnologue et critique d'art français. Né dans une famille bourgeoise, il délaisse ses études de chimie, préférant fréquenter les milieux d'avant-garde littéraire et artistique, rejoignant les surréalistes avant de se consacrer à une écriture plus personnelle. De 1931 à 1933, il est secrétaire-archiviste de la mission ethnographique et linguistique Dakar-Djibouti. Il devient ensuite ethnologue au sein du Musée de l'Homme jusqu'en 1971, et, surtout, il publie "L'Afrique fantôme" (1943). Il prolonge ensuite sa psychanalyse dans son livre "L'Age d'homme" (1939), livre autobiographique dans lequel il s'engage à tout dire et ne rien cacher afin de voir plus clair en lui-même, dans une structure non pas chronologique mais thématique.

Son œuvre "La Règle du jeu", se compose de quatre tomes : "Biffures" (1948), où il évoque l'importance du langage, "Fourbis" (1955), qui nous livre ses considérations sur la mort ainsi qu'une histoire amoureuse, "Fébrilles" (1966), tissage complexe entre l'amour, la mort et l'art, et "Frêle Bruit" (1976), où la poésie et l'esthétique du fragmentaire priment sur la logique et la continuité.¹

¹Biographie de Michel Leiris. Repréré à : « Babelio » consulté le 15/02/2020
<https://www.babelio.com/auteur/Michel-Leiris/2979>

Le chef-d'œuvre de Leiris

« L'Age d'homme »

- Genre : Récit autobiographique
- 1^{ère} Edition : 1939
- Thématiques : Identité, mythe, sexualité, violence, sacré.

C'est un récit autobiographique à travers lequel Leiris s'autoanalyse en évoquant son enfance et son influence sur la construction de sa personnalité. ¹

2. Présentation du livre dont on a extrait notre texte support :

En effet, Leiris a attendu quarante ans après la parution de « *L'Age d'homme* » pour publier « *Le Ruban au cou d'Olympia* » en 1981. Dans cet ouvrage, Leiris choisit une écriture autobiographique organisée particulièrement autour de certains moments significatifs pour lui et qu'il les a traduits en les rendant présents.

Le Ruban au cou d'Olympia dont la référence picturale est majeure est une écriture, très tenue, présentée à la première personne. Elle est structurée radicalement sur la déception de ne pouvoir saisir ces moments qui apparaissent comme indicibles.

Olympia est cette prostituée nue, couchée sur son sofa, qui d'une main cache son sexe et vous regarde droit dans les yeux.

Quant au ruban, il représente le petit détail fondateur du geste autobiographique.

¹ [Sybille Mogenet](#), Analyse du livre « L'Âge d'homme » de [Michel Leiris](#). Repéré à : [Le petit littéraire.fr](#), consulté le 14/02/2020.

3. Texte support :

« Fumant une cigarette en prenant le thé du matin dans ma chambre parisienne, il me vient parfois l'envie irraisonnée mais ressentie avec acuité, de fumer une cigarette. Or je suis entrain, précisément, de fumer et il est donc absurde de souhaiter faire ce que, tout simplement, je suis entrain de faire. Sans doute, ce que je souhaite en vérité, c'est la détente que procure l'acte de fumer, assis et le coude droit reposant dans la paume gauche, tenir le Rothmans entre l'index et le majeur de la main droite, la porter à ma bouche pour aspirer profondément la fumée, détacher de mes lèvres le boit liégé puis expulser la fumée de préférence par les narines, substituer de temps à autre le pouce à l'index pour libérer celui-ci qui de deux petits coups tapotés sur le cylindre à l'extrémité incandescente fera tomber la cendre dans le cendrier 1900 très camelote dont le bord est orné d'une toute jeune tête féminine en haut-relief qui regarde vers l'extérieur, et yeux au ciel, semble immergé du double flot de l'interminable chevelure encerclant l'épais calice de métal à peine creusé. Mais cette détente que j'escomptais quand, à la flamme de mon briquet, j'ai allumé la cigarette ne s'est pas opérée et comme je reste dans l'exact état auquel je voulais mettre fin en fumant, je garde le même désir, né du même sentiment d'un manque, et ce désir a pour objet, affaire peut-être de pli pris engendrant un automatisme ? , cette chose que je suis en train de faire et qui, inopérante, laisse mon désir intact, ce désir de détente qui, raisonnablement, devrait me conduire maintenant vers autre chose que ce palliatif dont, sans résultat, je suis en train d'user. Durant un instant, je suis habité si entièrement par ce désir qu'il ne me vient pas à l'esprit que, fumant et songeant à fumer comme si je ne le faisais pas, mon désir a pour objet la chose que je n'ai pas à désirer puisque, présentement, je la réalise et que, d'ailleurs, ce désir est absurde à un autre titre encore, sa

persistance montrant l'inutilité de cette chose incapable de le combler, malgré le vague petit plaisir qu'elle peut donner. Quand, presque tout de suite, je découvre que la chose que j'ai envie de faire est justement celle que je fais, mais que mon désir ainsi assouvi sous la forme mineure qu'il avait prise demeure inassouvi, je suis certes mortifié par mon étourderie comme par un signe d'érosion cérébrale, mais surtout j'éprouve un léger vertige, sentant que, même si j'ai pour excuse de ne pas être encore bien réveillé, une faille se manifeste là : celle qui continuera d'exister en profondeur alors même qu'en surface notre désir aura trouvé à se réaliser. »

Michel LEIRIS, *Le Ruban au cou d'Olympia*, Paris, Gallimard, 1981.

4. Analyse du texte support :

L'objectif de notre analyse de texte vise à étudier le statut de la quotidienneté dans l'écriture autobiographique et privilégie l'étude de la forme que nous détaillons dans notre analyse selon d'abord le **paratexte**, la **structure**, l'**énonciation** selon **ses indices temporels et spatiaux**.

✓ Le paratexte :

Le titre de ce recueil de fragments de Michel Leiris, publié en 1981, réfère au tableau du célèbre peintre Edouard Manet, nommé Olympia. Le personnage représenté dans la toile de Manet avec un ruban noir noué autour du cou, est une courtisane qui par son aspect nonchalant et presque existentiel a fasciné l'écrivain qui en dit :

« détail sans nécessité qui accroche et fait qu'Olympia existe ».

Dés l'ouverture du texte, nous comprenons que c'est cette parure, sans grande importance, qui intéresse Leiris et accroît son

trouble. A ce propos, Michel Leiris développe de nombreuses métaphores liées au ruban tel que : le fil de l'écriture que nous appelons généralement le fil d'Ariane.

Dans *Le Ruban au cou d'Olympia*, la description du quotidien de l'écrivain occupe une place importante dans le texte puisqu'il le présente, dès le début du texte, comme un prétexte à son écriture :

« *Fumant une cigarette en prenant le thé du matin dans ma chambre parisienne, il me vient parfois l'envie irraisonnée mais ressentie avec acuité, de fumer une cigarette.* »

✓ **La structure :**

Ce texte est composé de deux paragraphes et de six phrases dont le rythme et la complexité sont réglés par la syntaxe et la ponctuation (Phrases complexes et parenthèses).

Le 1^{er} paragraphe décrit la sensation de « détente » impliquée par l'acte de fumer ;

Le second paragraphe développe la prise de conscience de la contradiction entre la réalisation du désir et sa véritable satisfaction.

Cette structure particulière du texte associe le récit descriptif et la confession qui caractérisent l'écriture autobiographique depuis Jean-Jacques Rousseau.

✓ **L'énonciation :**

Dans ce texte, elle est construite à la première personne du singulier. Le « je » autobiographique représente l'auteur et le narrateur identifiés dans la même personne de Michel Leiris.

Nous trouvons aussi un certain nombre de mots de liaisons : « mais », « or », « donc », « puisque », « d'ailleurs », « malgré », « certes », « même si » ; ainsi que des modalisateurs pour nous montrer le point de vue de l'auteur : « précisément », « tout simplement », « sans doute », « en vérité », « peut-être », « justement » ; qui donnent au discours de l'auteur une forme argumentative.

	<p>✓ Les indices temporels et spatiaux :</p> <p>Les indices temporels et spatiaux localisent la circonstance de l'auteur dans un espace intime : « chambre parisienne » ; et le présent de l'indicatif domine toute l'énonciation en marquant l'habitude et la répétition : « <i>il me vient parfois l'envie de fumer une cigarette</i> ».</p> <p>Quant aux actions achevées, elles sont exprimées soit par le passé composé : « <i>j'ai allumé</i> » ; soit par le plus -que- parfait « <i>sous la forme mineure qu'il avait prise</i> » ; ou encore le futur antérieur : « <i>aura trouvé à se réaliser</i> ».</p>
<p>Phase 3 Bilan</p>	<p>V. <u>Demander aux apprenants de rédiger une synthèse.</u></p> <p><u>Réponse à titre d'exemple :</u></p> <p>Nous concluons que cette analyse de la forme du texte, nous a permis de voir comment l'auteur Michel Leiris, a pu transposer l'autobiographie à travers un support objectif, la toile de Manet, en conjuguant récit, discours et description selon une énonciation qui privilégie l'emploi du « je » et surtout la modalisation au détriment des pauses descriptives qui sont relativement courtes dans fragment étudié.</p>

Après avoir présenté, ci-dessus, la première fiche technique destinée à l'enseignement littéraire pour les étudiants de 3^{ème} année Licence L.M.D, contenant une méthode de didactisation d'un support littéraire à travers l'analyse détaillée d'un fragment extrait de l'ouvrage de Michel Leiris « *Le Ruban au cou d'Olympia, 1981* »; nous continuons notre séquence, ci- après, en travaillant un autre texte autobiographique extrait de l'œuvre de Jean-Paul Sartre « *Les Mots, 1963* ».

Fiche n°02	
Niveau :	3 ^{ème} année Licence L.M.D
Durée :	3Heures
Séquence	L'étude de différents extraits littéraires à visée interculturelle.
Thématique 1	A la découverte du genre autobiographique
Objectifs pédagogiques:	<p>Amener l'apprenant à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaitre les finalités de l'écriture autobiographique • Connaitre le courant littéraire de l'auteur Jean-Paul Sartre « L'existentialisme » • Lire, comprendre, analyser et faire une critique littéraire, sur le plan formel seulement, d'un texte littéraire autobiographique relevant du XXe siècle.
Support :	Texte littéraire extrait de Partie 1 de l'œuvre <i>Les Mots</i> de Jean-Paul Sartre.
Démarche	
Phase 1 Informations théoriques	<p><u>I. Questions / Réponses sur des notions théoriques sur l'autobiographie :</u></p> <p>1. Quelles sont les finalités de l'écriture autobiographique ?¹</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>✓ Témoigner :</p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>L'écrivain peut témoigner sur le monde qui l'entoure, sur les événements historiques auxquels il a assisté ou participé pour constituer une mémoire collective. - Pour que les événements ne tombent pas dans l'oubli. - Pour informer les lecteurs. - Pour enseigner les leçons à tirer de l'Histoire.</p>

¹ Mme BELLOCHE, *Les récits autobiographiques*, créé le 18 août 2018. Repéré à : DUMOOV, consulté le 18/02/2020. <https://www.dumooov.com/fiche-de-preparation-sequence/156010/langage-oral-et-ecrit/3eme/les-recits-autobiographiques>

- ✓ **Explorer l'âme humaine :**
- ✓ **Chercher à se connaître :**



Comme l'écrit Montaigne dans les Essais, chaque homme porte en lui l'humaine condition. Ainsi l'écrivain racontant sa vie permet aux lecteurs de découvrir comment un autre homme appréhende les mêmes expériences de vie. Cela permet d'apporter des réponses aux grandes questions existentielles que se posent les hommes.

- ✓ **Partager son expérience et se justifier :**



Certains auteurs ont cherché à se justifier d'actes passés dans leurs œuvres. Ils aident ainsi le lecteur à se sentir moins seul : « Impossible de faire la lumière sur sa vie sans éclairer, ici ou là, celle des autres. » (Simone de Beauvoir)

2. Qu'est-ce que c'est l'Existentialisme ? Quels sont ses principaux thèmes ? Quelle relation existe-t-elle entre Sartre et l'Existentialisme ? ¹

2.1 Définition de L'Existentialisme :

C'est un courant de philosophie plaçant au cœur de la réflexion l'existence individuelle, la liberté et le choix personnels, thèmes qui furent traités en littérature aux XIXe et XXe siècles par des écrivains associés à ce mouvement de pensée.

2.2 Ses principaux thèmes :

Opposé aux grands systèmes philosophiques et englobant des vues d'une grande diversité, l'existentialisme se caractérise

¹ *Courant littéraire L'existentialisme XXe siècle.* Repéré à : Espace français, le site de référence sur le français. Consulté le 18/02/2020 à 12H41. <https://www.espacefrancais.com/lexistentialisme/>

par des grands thèmes liés à une préoccupation majeure : l'existence individuelle déterminée par la subjectivité, la liberté et les choix de l'individu.

- L'individualisme moral :

La plupart des philosophes depuis Platon soutenaient que le bien moral est le même pour tous. Au XIXe siècle, le philosophe Danois Kierkegaard, le premier auteur à se qualifier d'existentialiste, réagit contre cette tradition en affirmant que l'homme ne peut trouver le sens de sa vie qu'à travers la découverte de sa propre et unique vocation. « *Je dois trouver une vérité, écrivait-il dans son journal, qui en soit une pour moi-même...une idée pour laquelle je puisse vivre ou mourir.* »

D'autres écrivains existentialistes reprirent l'idée de Kierkegaard selon laquelle l'homme doit choisir sa propre voie sans se référer à des critères universaux. Au XIXe siècle, Friedrich Nietzsche déclarait qu'il incombait à l'individu seul de décider de la valeur morale de ses actes et des actions d'autrui.

- Subjectivité :

Tous les existentialistes accordaient une importance capitale à l'engagement personnel et passionné dans la recherche du bien et de la vérité. Aussi soulignaient-ils que l'expérience personnelle réglée sur ses propres convictions est essentielle dans la quête de la vérité. Cette focalisation sur la perspective de l'acteur individuel contribua également à renforcer la méfiance des existentialistes à l'égard de tout système de pensée.

- Choix et engagement :

Le thème le plus marquant de l'existentialisme est sans doute celui du choix. La plupart des existentialistes font de la liberté de choix le trait distinctif de l'humanité considérant que les êtres humains ne sont pas programmés par nature ou par essence à la façon des animaux ou des plantes. Par ses choix, chaque être

humain crée sa propre nature. Selon une formule devenue célèbre de Jean-Paul Sartre, « *L'existence précède l'essence* ».

Aussi le choix est-il central dans l'existence humaine, et il est inéluctable ; même le refus du choix est un choix. La liberté de choix implique engagement et responsabilité. Parce qu'il est libre de choisir sa propre voie, l'homme doit, selon les existentialistes, accepter le risque et la responsabilité inhérents à son engagement, quelle qu'en soit l'issue.

- **Anxiété et angoisse :**

Kierkegaard pensait qu'il est essentiel pour l'esprit de reconnaître que l'on n'éprouve pas seulement de la peur face à certains objets spécifiques mais aussi un sentiment général d'appréhension, qu'il appela « angoisse » et qu'il interprétait comme l'invitation faite par Dieu à chaque individu à s'engager dans une voie qui soit bonne pour lui. Le terme « angoisse » acquit une importance similaire dans l'œuvre de Martin Heidegger. Selon le philosophe allemand, l'angoisse mène l'individu à la confrontation avec le néant et à l'impossibilité de trouver une raison ultime au choix qu'il doit faire. Dans la philosophie de Sartre, le terme de « nausée » désigne l'état d'esprit d'un individu qui prend conscience de la pure contingence de l'Univers, et celui d'« angoisse » est employé pour qualifier la conscience de la totale liberté de choix à laquelle se confronte à tout instant l'individu.

2.3 Sartre et l'Existentialisme :

Le terme d'« existentialisme » devint courant grâce au philosophe français qui l'avait appliqué à sa propre philosophie et qui devint la figure de proue d'un mouvement existentialiste en France, appelé à connaître un retentissement international au lendemain de la Seconde Guerre mondiale.

La philosophie de Sartre, explicitement athée et pessimiste, affirmait que l'homme a besoin de donner un fondement rationnel à sa vie mais qu'il est incapable de réaliser cette

	<p>condition. Aussi la vie humaine est-elle à ses yeux une « futile passion ». Néanmoins, Sartre soulignait que l'existentialisme est une forme d'humanisme, et il mettait fortement l'accent sur la liberté de l'homme, sur ses choix et sa responsabilité. Par ailleurs, il tenta de concilier ses conceptions existentialistes avec l'analyse marxiste de la société et de l'histoire.</p>
<p>Phase 2 Analyse de l'extrait</p>	<p><u>II. Passer les photocopies du texte.</u></p> <p><u>III. Lecture / Correction et mise en commun en cours dialogué :</u></p> <p style="text-align: center;">1. Présentation de l'auteur¹</p> <p style="text-align: center;"><i>Jean-Paul Sartre</i></p> <p style="text-align: center;">Ecrivain et intellectuel français</p> <ul style="list-style-type: none"> • Né en 1905 à Paris • Décédé en 1980 à Saint-Hilaire • Quelques-unes de ses œuvres : <ul style="list-style-type: none"> - La Nausée, 1938 - Huis clos 1944 - L'existentialisme est un humanisme, 1946 <p>Jean-Paul Sartre est un écrivain et philosophe français né en 1905 à Paris et mort en 1980. Célébré au même temps que rejeté pour sa pensée existentialiste, il est l'auteur de plusieurs essais comme <i>l'Etre et le Néant</i> ou <i>L'existentialisme est un humanisme</i>. Il a également écrit de nombreux textes littéraires dans lesquels se déploient avec force sa philosophie et sa définition de la littérature. En 1964, il refuse le prix Nobel de la littérature et publie <i>Les Mots</i>, un récit autobiographique sur sa</p>

¹ Ophélie Ruch, Fiche de lecture « *Les Mots* » de Jean-Paul Sartre. Repéré à : Le petit littéraire.fr, consulté le 15/02/2020. https://www.lepetitlitteraire.fr/analyses-litteraires/jean-paul-sartre/les-mots/analyse-du-livre#_more_content

jeunesse.

2. Présentation du livre dont on a extrait notre texte support :¹

Les mots

Le récit d'une vocation

Les mots est l'autobiographie de Jean-Paul Sartre publiée en 1964 qui vient en quelque sorte clore sa carrière d'écrivain. Il y fait le récit fidèle de son enfance, de 4 à 11 ans, et développe les thèmes classiques du genre : parents, premières expériences, connaissance de soi. Le récit est structuré en deux parties, d'une longueur équivalente : « Lire », [d'où est extrait ce passage proposé à l'analyse] et « Ecrire ». Sartre articule son existence autour de la rencontre avec les mots, d'abord dans la lecture, ensuite dans l'écriture : il place ainsi sa vocation d'écrivain comme le résultat logique d'une expérience particulière.

Ce récit d'enfance est déterminant pour comprendre l'œuvre et la vie de l'écrivain. Il s'agit à la fois d'un ouvrage d'explication et de conclusion, qui en ce sens représente un élément déterminant dans l'œuvre prolixe et protéiforme de l'auteur.

3. Texte support :

« Ma vérité, mon caractère et mon nom étaient aux mains des adultes; j'avais appris à me voir par leurs yeux; j'étais un enfant, ce monstre qu'ils fabriquent avec leurs regrets. Absents, ils laissaient derrière eux leur regard, mêlé à la lumière; je courais, je sautais à travers ce regard qui me conservait ma nature de petit-fils modèle, qui continuait à m'offrir mes jouets et l'univers. Dans mon joli bocal, dans mon âme, mes pensées tournaient, chacun pouvait suivre leur manège: pas un coin d'ombre. Pourtant, sans mots, sans forme ni consistance, diluée

¹ [Ophélie](#) Ruch, Fiche de lecture « *Les Mots* » de [Jean-Paul](#) Sartre. Repéré à : Le petit littéraire.fr, consulté le 17/02/2020.

dans cette innocente transparence, une transparente certitude gâchait tout: j'étais un imposteur. Comment jouer la comédie sans savoir qu'on la joue? Elles se dénonçaient d'elles-mêmes, les claires apparences ensoleillées qui composaient mon personnage: par un défaut d'être que je ne pouvais ni tout à fait comprendre ni cesser de ressentir. Je me tournais vers les grandes personnes, je leur demandais de garantir mes mérites: c'était m'enfoncer dans l'imposture. Condamné à plaire, je me donnais des grâces qui se fanaient sur l'heure; je traînais partout ma fausse bonhomie, mon importance désœuvrée, à l'affût d'une chance nouvelle: je croyais la saisir, je me jetais dans une attitude et j'y retrouvais l'inconsistance que je voulais fuir. Mon grand-père somnolait, enveloppé dans son plaid; sous sa moustache broussailleuse, j'apercevais la nudité rose de ses lèvres, c'était insupportable: heureusement, ses lunettes glissaient, je me précipitais pour les ramasser. Il s'éveillait, m'enlevait dans ses bras, nous filions notre grande scène d'amour: ce n'était plus ce que j'avais voulu. Qu'avais-je voulu? J'oubliais tout, je faisais mon nid dans les buissons de sa barbe. J'entrais à la cuisine, je déclarais que je voulais secouer la salade; c'étaient des cris, des fous rires: « Non, mon chéri, pas comme ça! Serre bien fort ta petite main: voilà! Marie, aidez-le! Mais c'est qu'il fait ça très bien. » J'étais un faux enfant, je tenais un faux panier à salade; je sentais mes actes se changer en gestes. La Comédie me dérobaient le monde et les hommes: je ne voyais que des rôles et des accessoires; servant par bouffonnerie les entreprises des adultes, comment eussé-je pris au sérieux leurs soucis? Je me prêtais à leurs desseins avec un empressement vertueux qui me retenait de partager leurs fins. Étranger aux besoins, aux espoirs, aux plaisirs de l'espèce, je me dilapidais froidement pour la séduire; elle était mon public, une rampe de feu me séparait d'elle, me rejetait dans un exil orgueilleux qui tournait vite à l'angoisse. »

Jean-Paul SARTRE, *Les Mots*, 1964, pp. 70-72.

4. Analyse du texte support :

L'objectif de notre analyse est de montrer, sur le plan de la forme seulement, les caractéristiques de l'écriture autobiographique adaptées dans ce texte. Pour cela notre analyse va procéder successivement à identifier ce texte, à partir de sa structure, de sa focalisation, de son cadre temporel, de sa grammaire et enfin de sa tonalité.

Dans sa totalité, ce texte représente le discours de l'auteur-personnage qui domine le récit anecdotique dont il se sert pour illustrer l'analyse critique de son enfance ; ce que Sartre exprime dans la phrase suivante :

« j'étais un faux enfant, je tenais un faux panier à salade ; je sentais mes actes se changer en gestes » ou encore *« je me tournais vers les grandes personnes, je leur demandais de garantir mes mérites : c'était m'enfoncer dans l'imposture »*.

Au plan de sa composition, ce texte n'obéit à aucun découpage méthodique. Il se compose d'un seul et unique paragraphe. Nous pouvons toutefois isoler la dernière phrase qui énonce le thème de l'« exil ».

Pour ce faire, l'énonciation est accomplie à la première personne du singulier. En effet, ce « Je » du récit autobiographique dessine non seulement l'auteur mais aussi le narrateur et le héros. Ces trois instances renvoient cependant à différents moments de la narration qui permettent à l'auteur-narrateur d'énoncer un point de vue critique sur les événements relatifs à son enfance. Par exemple l'anecdote de « La salade » se réfère au temps de l'histoire, tandis que l'interprétation qui en a été proposée : *« La comédie me dérobait le monde et les hommes »* réfère au temps du récit c'est-à-dire le moment où le narrateur

est devenu adulte.

Pour montrer la subjectivité du discours dominant dans ce texte, nous pouvons relever plusieurs verbes à connotation péjorative, employés à des fins manipulatrices de la tromperie familiale :

« Une transparente certitude gâchait tout », « elles se dénonçaient d'elles-mêmes », « c'était m'enfoncer dans l'imposture », « des grâces qui se fanaient sur leur », « je trainais partout ma forme bonhomie », « je me dilapidais froidement ».

Quant à la répartition des pronoms de ce même texte, elle obéit à un principe récurrent qui oppose le « je », c'est-à-dire le monde de l'enfant, aux « Ils », « Eux », « Leurs », c'est-à-dire le monde des adultes. Notons que, même si ces deux mondes n'existent que l'un par rapport à l'autre, ils sont figés d'après le texte et condamnés au malentendu :

« Étranger aux besoins, aux espoirs, aux plaisirs de l'espèce, je me dilapidais froidement pour la séduire; elle était mon public, une rampe de feu me séparait d'elle, me rejetait dans un exil orgueilleux qui tournait vite à l'angoisse. »

Au plan de la construction temporelle, le temps dominant est l'imparfait de l'indicatif à valeur répétitive. Cet emploi marque la rengaine d'un rituel familial dans le passé d'une enfance envisagée dans sa globalité, sans repères chronologiques par Sartre. Seuls, deux verbes conjugués au présent de l'indicatif prennent une valeur de vérité générale :

« j'étais un enfant, ce monstre qu'ils fabriquent avec leurs regrets », « Comment jouer la comédie sans savoir qu'on la joue ? »

Au plan syntaxique, nous relevons deux interrogations rhétoriques :

- *« Comment jouer la comédie sans savoir qu'on la joue ? »*

	<ul style="list-style-type: none"> • « Comment eussé-je pris au sérieux leurs soucis ? » <p>Ces deux questions montrent le but analytique et démonstratif du texte. Ce qui explique les nombreuses expressions empreintes d'ironie qui montrent le regard sans complaisance ni émotion de Sartre adulte envers l'enfant qu'il était :</p> <p>« Dans mon joli bocal », « Condamné à plaire, je me donnais des grâces qui se fanaient sur l'heure », « ma fausse bonhomie », « mon importance désœuvrée », « servant par bouffonnerie les entreprises des adultes ». Aussi, cet accent ironique va de pair avec la vision analytique de Sartre, qui considère l'écriture autobiographique de son point de vue dénonciateur.</p>
<p>Phase 3 Bilan</p>	<p><u>IV. Demander aux apprenants de rédiger une synthèse.</u></p> <p>Nous concluons que c'est avec un point de vue caustique que Jean-Paul Sartre dénonce les relations familiales traditionnelles et petites bourgeoises qui ont, selon ses propres propos, provoqués sa névrose. Loin de la psychanalyse de Sigmund Freud, ce retour au passé au moyen de l'écriture autobiographique, selon les postulats de l'existentialisme, peut lui aussi parvenir aux mêmes résultats.</p>

Nous continuons notre démarche didactique, ci- dessous, en présentant le troisième et le dernier texte que nous avons choisi du livre de Ismail Kadare « *Avril brisé, 1978* ».

Fiche n°03	
Niveau :	3 ^{ème} année Licence L.M.D
Durée :	3 Heures
Séquence	L'étude de différents extraits littéraires à visée interculturelle.
Thématique 2	L'étude du roman au service de la découverte des cultures d'autrui.
Objectifs pédagogiques:	<p>Amener l'apprenant à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître l'énonciation, ses types, ses composants et ses indices. • Lire, comprendre, analyser et faire une critique littéraire, sur le plan formel seulement, d'un texte littéraire relevant du XXe siècle en identifiant sa situation d'énonciation. • Découvrir une nouvelle culture et des nouvelles coutumes dans le cadre d'une approche interculturelle.
Support :	Texte littéraire extrait du livre « <i>Avril brisé</i> » de KADARE Ismail.
Démarche	
Phase 1 Informations théoriques¹	<p><u>I. Questions / Réponses sur des notions théoriques sur l'autobiographie :</u></p> <p>1 .Comment peut-on définir l'énonciation ? L'énonciation est un acte de langage produit par un locuteur (celui qui parle) vers un destinataire (celui qui reçoit le message). L'énoncé est le produit de l'énonciation.</p> <p>2. Quels sont ses types ? Le type d'énonciation correspond à l'engagement ou à l'effacement du locuteur.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quand le locuteur est effacé, les énoncés sont coupés de la situation d'énonciation. Ce type d'énonciation se

¹ L'énonciation, Fiche de révisions Baccalauréat général Français. Repéré à : l'Etudiant. Consulté le 18/02/2020 <https://www.letudiant.fr/boite-a-docs/document/l-enonciation.html>

retrouve surtout dans :

- Les textes de fiction à la 3^e personne ;
 - Les textes d'histoire.
- ✓ Quand le locuteur est présent, les énoncés sont ancrés dans la situation d'énonciation. Ce type d'énonciation se retrouve surtout dans :
- L'écriture épistolaire ;
 - La poésie lyrique ;
 - Les textes argumentatifs ;
 - Les dialogues.

Remarque : dans un même texte, la présence et l'absence de marques d'énonciation alternent parfois. Par exemple : la fable.

3. Quels sont ses indices ?

Dans un discours (énoncé ancré dans la situation d'énonciation), vous pouvez repérer les indices de l'énonciation (ou marques de l'énonciation) qui répondent aux questions suivantes : qui parle ? à qui ? où ? quand ?

✓ **Les indices de personnes :**

Ce sont les pronoms personnels et les possessifs de 1^{ère} et 2^{ème} personne.

✓ **Les indices spatio-temporels :**

-Les indices spatiaux situent un lieu par rapport à la place occupée par le locuteur au moment de l'énonciation : « ici ».

-Les indices temporels situent un moment par rapport à l'instant de l'énonciation : « maintenant ».

-Les temps des verbes, présent, passé composé, imparfait, futur situent les actions par rapport au moment de l'énonciation.

	<p>✓ Les modalisateurs ou indices de jugement et de sentiment :</p> <p>Ils témoignent de la subjectivité du locuteur.</p> <p>Ils expriment :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un jugement valorisant ou dévalorisant (suffixes péjoratifs, adverbes de jugement (hélas), lexique appréciatif) ; • Une nécessité ou une volonté (il faut, je veux, c'est interdit...) ; • Une émotion ; • Une certitude ou un doute (il semble, je crois...). <p>✓ Les indices syntaxiques :</p> <p>Ils laissent apparaître l'émotion du locuteur. On retrouve donc des phrases exclamatives ou interrogatives.</p>
<p style="text-align: center;">Phase 2 Analyse de l'extrait</p>	<p><u>II. Passer les photocopies du texte.</u></p> <p><u>III. Lecture / Correction et mise en commun en cours dialogué :</u></p> <p style="text-align: center;">1. Présentation de l'auteur¹</p> <p style="text-align: center;"><i>KADARE Ismail</i></p> <p style="text-align: center;">Ecrivain et intellectuel albanais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Né le 28/01/1936, à Gjirokastrë • Quelques-unes de ses œuvres : <ul style="list-style-type: none"> - Le Général de l'armée morte, 1963 - Chronique de la ville de pierre 1970 - Avril brisé 1980 - Le Dossier H. 1989 <p>Ismail Kadare (ou Kadaré en français) est un écrivain albanais.</p> <p>Il étudie les lettres à l'Université de Tirana et à l'Institut Gorki</p>

¹Biographie de Ismail KADARE, Repéré à : « Babelio » consulté le 17/02/2020
<https://www.babelio.com/auteur/Ismail-Kadare/15332>

	<p>de Moscou. En 1960, la rupture avec l'Union soviétique l'oblige à revenir en Albanie où il entame une carrière de journaliste. Il commence à écrire très jeune, au milieu des années 1950, mais ne publie que quelques poèmes dans un premier temps.</p> <p>En 1963, la parution de son premier roman "Le Général de l'armée morte" lui apporte la renommée, d'abord en Albanie et ensuite à l'étranger. Paraissent ensuite "Chronique de la ville de pierre" et "Les Tambours de la pluie" en 1970.</p> <p>En 1972, nommé député albanais sans même l'avoir demandé, il est contraint d'adhérer au Parti communiste albanais (parti gouvernemental). Il n'en continue pas moins sa lutte constante contre le totalitarisme. Écarté de la nomenclature communiste, il poursuit un temps sa carrière d'écrivain sans heurts, nonobstant la charge corrosive de ses textes contre la dictature.</p> <p>Il publie d'autres romans importants comme "Avril brisé" (1980) et "Le Dossier H." (1989). Entré en disgrâce pour ses écrits subversifs, il est finalement contraint d'éditer ses romans à l'étranger où ils sont très bien accueillis. Se sentant menacé, il émigre en France où il obtient l'asile politique en octobre 1990.</p> <p>En 1992, il publie "La Pyramide". Depuis 1996, il est membre associé (à vie) de l'Académie des sciences morales et politiques, où il a remplacé le célèbre philosophe Karl Popper. Romancier, essayiste, dramaturge et poète, il reçoit le Prix international Man Booker en 2005, le Prix Princesse des Asturies de littérature en 2009 et le Prix Jérusalem en 2015. Il est le mari de la romancière Helena Gushi-Kadare.</p>
--	---

2. Présentation du livre dont on a extrait notre texte support :¹

Avril Brisé

Deux histoires s'entrecroisent ici : celle de Gjorg, le jeune montagnard qui vient de venger la mort de son frère et qui attend le châtement selon les termes du Kanun, et celle d'un jeune couple en voyage de noces, venu dans cette même région pour étudier les coutumes ancestrales et sanglantes de cette vendetta d'honneur. L'action a beau se situer au début du XXe siècle, la vie sur les hauts plateaux d'Albanie nous enfonce dans le Moyen Age. Le choc est si grand pour la jeune mariée qu'il sera fatal à son bonheur. Et cette expérience tragique va faire basculer son époux, écrivain mondain, dans la vraie réalité. C'est là sans doute la morale de Kadaré quand il apostrophe son héros : « Vos livres, votre art, sentent tous le crime. Au lieu de faire quelque chose pour les malheureux montagnards, vous assistez à la mort, vous cherchez des motifs exaltants, vous recherchez ici de la beauté pour alimenter votre art. Vous ne voyez pas que c'est une beauté qui tue.

Avril brisé a été adapté au cinéma en 1987 par Lina Begeja.

3. Texte support :

Bessian, maintenant allongé, suivait d'un regard distrait, appuyé sur un coude, les gestes familiers de sa femme devant le miroir. Le miroir, la commode, la pendule, ainsi que le lit et la plupart des autres meubles dans la Kulla, s'apparentaient, dans leurs grandes lignes, à un style baroque simplifié à l'extrême.

1 Librairie Gallimard, Paris [Librairie Générale Française Biblio / Romans](https://www.librairie-gallimard.com/livre/9782253033165-avril-brise-ismail-kadare/) N° 3035 23 novembre 1983, [Littérature générale](https://www.librairie-gallimard.com/livre/9782253033165-avril-brise-ismail-kadare/). Consulté le 17/02/2020 <https://www.librairie-gallimard.com/livre/9782253033165-avril-brise-ismail-kadare/>

En se peignant devant le miroir, Diane, du coin de l'œil, observait les flocons de fumée sur le visage songeur de Bessian. Le peigne glissait toujours plus lentement dans ses cheveux. D'un geste indolent, elle le posa sur la commode et, les yeux toujours fixés sur l'image de son mari dans le miroir, doucement, comme si elle avait voulu échapper à son attention, elle se dirigea d'un pas léger vers la fenêtre.

Derrière la vitre, il y avait l'angoisse et la nuit. Elle se laissa parcourir par leur frémissement, cependant, que ses yeux cherchaient obstinément dans le chaos la petite lueur perdue. Elle finit par la retrouver. Elle était là en bas, au même endroit, comme suspendue sur le gouffre, miroitant faiblement, sur le point d'être engloutie par la nuit. Un long moment, ses yeux ne purent se détacher de ce faible rougeoiement dans cet abîme de ténèbres. C'était comme le rougeoiement d'un feu primitif, un magma millénaire dont le pâle reflet émanait du cœur de la terre. C'étaient comme les portes de l'enfer. Et subitement, avec une intensité insoutenable, la vision de l'homme qui étaient passé par cet enfer lui revint à l'esprit. Gjorg, appela-t-elle en elle-même, en remuant ses lèvres glacées. Il errait par ces chemins inaccessibles avec des messages de mort dans les mains, sur les manches, dans les ailes. Ce devrait être un demi-dieu pour tenir tête à ces ténèbres et à ce chaos de la création. Et, ainsi extraordinaire, il prenait des dimensions grandioses, il se gonflait et flottait comme un hurlement à travers la nuit.

Maintenant, elle ne parvient pas à croire qu'elle l'avait réellement vu et que lui aussi l'avait vue. Se comparant à lui, elle se sentit comme délavée, dépouillée de tout mystère. Hamlet des montagnes, fit-elle, répétant les mots de Bessian. Mon prince noir. Le rencontrerait-elle encore ? et là, à la fenêtre, le front glacé par la vitre gelée, elle pensa qu'elle donnerait beaucoup pour le revoir.

A ce moment, elle sentit derrière elle l'haleine de son mari et une main qui s'appuyait sur sa hanche. Pendant quelques secondes, il caressa doucement cette partie de son corps qui l'attirait plus que toute autre, puis, sans voir ce qui se passait sur ses traits, il lui demanda d'une voix assourdie : « Qu'est-ce que tu as ? »

Elle ne lui répondit pas, mais elle maintint son visage tourné vers les vitres noires comme pour l'inviter lui aussi à regarder par là.

KADARE Ismail, *Avril brisé*, Paris, Livre de poche, 1978,
pp.127-129

4. Analyse du texte support :

Ce texte est un passage du 3^{ème} chapitre du roman d'Ismail Kadaré intitulé *Avril brisé*, publié en 1978. A cet effet, notre analyse ne peut se situer que sur le plan formel de la composition littéraire qui met en scène un couple *Diane* et *Bessian* ; ainsi qu'un tiers absent Gjorg, un mystérieux protagoniste émanant du passé des deux personnages présentés.

Dans un premier temps, nous nous intéressons à la description puisqu'elle permet de situer l'unique scène du texte.

Dans un deuxième temps, nos interrogations portant sur l'énonciation.

Dans un troisième et dernier temps, nous présentons la dimension interculturelle de notre support.

✓ Description :

Effectivement le décor peint se compose d'une chambre à coucher au deuxième étage d'une Kulla, c'est-à-dire une tour meublée dans « *un style baroque simplifié à l'extrême* ». L'ameublement comprend un « lit pesant en chêne » sur

lequel *Bessian* est allongé en fumant une cigarette. Au-dessus de la commode, un miroir, devant lequel se peigne Diane ; une fenêtre avec sa vitre noire et gelée. La nuit est tombée, une pendule vient de sonner deux coups ; il fait froid. Les deux personnages changent de place : Diane passe du miroir à la fenêtre ; et Bessian se lève pour la rejoindre. La scène est presque muette : les seules paroles sont prononcées à la fin du texte.

Effectivement, le narrateur décrit les personnages selon leurs gestes, leurs regards, leurs mouvements et leurs pensées. Les descriptions de Diane occupent la plus grande partie du passage que nous analysons ; et deviennent une vision hallucinatoire de Gjorg, ce jeune montagnard. En effet, l'intimité de cette scène peignant un couple en train de s'installer dans une chambre à coucher est brisée par l'intrusion d'un souvenir compromettant pour le couple. Ce qui est montré dans le texte par le contraste des paroles émises par l'un et l'autre des personnages.

✓ **Enonciation :**

Elle se traduit par une superposition de nombreuses voix. D'abord le discours du narrateur du roman absent de l'énoncé et deviné par la troisième personne du singulier et sans désignation du destinataire qu'est le lecteur.

De prime abord les paroles du personnage féminin identifié par le prénom Diane sont rapportées au style direct et n'ont qu'un seul destinataire absent mais explicite : Gjorg ; quoiqu'il n'y ait que le lecteur qui soit de fait l'authentique récepteur des paroles de cette jeune femme. Il s'agit en ce sens d'un monologue intérieur puisque Diane n'émet pas de son, mais interpelle toutefois : « *Gjorg, appela-t-elle en elle-même, en remuant ses lèvres glacées* » ; « *Hamlet des montagnes, fit-elle, répétant les mots de Bessian* ». C'est à

travers ce soliloque que le narrateur nous donne également accès à son intériorité au moyen d'une sorte de récit psychologique.

Puis, le discours direct rapportant les paroles de Bessian : « Il lui demanda d'une voix assourdie : Qu'est-ce que tu as ? », qui n'a pour destinataire-récepteur explicite que Diane, la femme qu'il aime et qu'il vient d'épouser. Mais celle-ci ne répond pas : elle n'est plus la jeune femme aimante et tendre, sans doute d'auparavant. Il nous semble que les rôles de l'un et de l'autre personnages soient remis en cause dans ce texte, extrait de la fin du chapitre 3.

Au plan de l'interprétation, les paroles de Diane, exprimées au style direct, ont pour seul contenu le nom du montagnard « Gjorg », ainsi que d'autres substituts pour le désigner, telles que les périphrases métaphoriques et les antonomases : « Hamlet des montagnes », « Mon prince noir ».

A ce propos, le discours indirect libre et les noms que prononce Diane orientent l'interprétation de la vision de Gjorg. Elle n'est pas seulement obsédée par le souvenir du jeune homme ; elle le transfigure par une suite d'images « un demi-dieu », « avec des messages de mort dans les mains, sur les manches, dans les ailes » ; puis aussi d'une référence culturelle « Hamlet », elle le fait entrer dans le monde des mythes.

Quant aux paroles de Bessian, ce ne sont qu'une question qui nous révèle son inquiétude et son souci de renouer l'intimité amoureuse et perdue de sa femme. Il s'agit là de deux invocations opposées.

	<p style="text-align: center;">✓ Dimension interculturelle¹ du livre« Avril brisé » :</p> <p>A travers la description du code de l'honneur de l'Albanie : le <i>kanun² albanais</i>, dans cet extraordinaire livre intitulé « <i>Avril brisé</i> » l'auteur Ismail Kadaré présente un véritable témoignage de la vie des montagnards du nord de l'Albanie, qui a une grande part d'humanité au milieu de règles sanguinolentes.</p> <p>Ce livre est une porte d'entrée merveilleuse sur des coutumes et des valeurs, qui nous sont étrangères. Cela nous permet de faire une belle découverte d'autrui qui appelle à poursuivre la lecture des œuvres de l'écrivain albanais.</p>
<p>Phase 3 Bilan</p>	<p><u>IV. Demander aux apprenants de rédiger une synthèse.</u></p> <p>En conclusion, nous pouvons dire, qu'en dépit de la description signalée par l'emploi de l'imparfait, qui suspend le temps de l'action en alternant les séquences narratives, il y a en quelque sorte une concurrence de plusieurs actes verbaux qui donne la complexité à l'énonciation et du même coup au texte. En somme, ce texte semble imposer une vision par le biais d'une focalisation sur le personnage de Diane. Toutefois, ce n'est pas la parole des personnages qui lui donne son mouvement ; mais le regard qui est au centre de ce passage et qui s'exprime alternativement soit par le point de vue de Diane, soit par celui de Bessian.</p>

¹ La définition détaillée de l'approche interculturelle est présentée dans le chapitre 2 de la partie théorique de cette thèse.

² Un ensemble de règles mis en vigueur dans le nord de l'Albanie et également dans quelques régions des pays limitrophes. Parmi ses règles, il y a la reprise de sang. Si un membre d'une famille est tué, elle a le droit de tuer à son tour un membre de l'autre famille. Ces règles, datant du XV^e siècle avait pour but d'encadrer les trop nombreux règlements de comptes. « *Critiques sur Avril brisé* ». Site Internet « Babelio » consulté le 18/02/2020

III. Synthèse :

A l'issue de ces propositions didactiques, nous soulignons que nous avons pu créer cette séquence grâce à différentes références citées ci-dessus. En effet, nous avons conçu nos fiches de préparation en se basant sur des critères bien précis qui permettent de répondre aux inquiétudes légitimes de l'enseignant. Chacune de nos démarches de didactisation comprend trois phases :

- Une première phase consacrée à la présentation des informations théoriques.
- Une deuxième phase réservée à l'analyse de l'extrait, contenant : la présentation de l'auteur et de l'ouvrage dont on a extrait notre support, le texte support et son analyse littéraire.
- Une troisième et dernière phase présentant un bilan sous forme d'une conclusion finale de la démarche didactique.

IV. Conclusion :

Pour conclure ce dernier chapitre consacré à la présentation d'une démarche méthodologique de didactisation de quelques textes littéraires, nous rappelons que cette proposition n'est qu'une modeste tentative didactique visant à traiter le texte littéraire d'une façon logique et rationnelle ainsi que le placer légitimement en classe de FLE.

Précisons que l'exploitation du texte littéraire nécessite un travail vraiment minutieux afin d'assurer un accès aisé et une compréhension réussie. De ce fait, une préparation pré-pédagogique est exigée à l'enseignant dans le but d'amener ses apprenants à la découverte du sens.

Conclusion générale

Pour clôturer notre thèse de recherche, nous rappelons qu'elle s'inscrit dans le cadre de la didactique de la littérature. Nos réflexions portant, essentiellement, sur la problématique de l'enseignement du FLE par le biais du texte littéraire au niveau supérieur avec ses différents enjeux et objectifs.

Tout au long de notre travail de recherche, nous avons essayé, d'abord, de décrire d'une manière détaillée la place qu'occupe ce support qualifié d'authentique dans l'enseignement du FLE. Puis, nos réflexions ont porté sur la dimension interculturelle en classe de FLE. Et enfin, nous nous sommes interrogé, particulièrement, sur les privilèges précieux que peut apporter son intégration à l'enseignement du FLE.

Pour traiter notre problématique, nous avons émis des hypothèses qui ont été finalement confirmées à la lumière de nos recherches théoriques et expérimentales.

En effet, nous avons constaté qu'il est tout à fait justifié d'affirmer que la littérature a toute sa place dans la didactique du FLE, notamment avec l'émergence de la didactique de la littérature qui fait du texte littéraire un meilleur dispositif pour enseigner et apprendre la langue étrangère. Toutefois, sa position dans l'enseignement supérieur en Algérie s'avère ambiguë. Cela est dû à plusieurs facteurs responsables de cette situation : d'abord, le manque de précision et d'orientations pédagogiques ; les objectifs de l'enseignement littéraire restent assez vagues en raison d'une carence des transpositions didactiques de ces orientations, ce qui explique l'inconfort manifesté par les praticiens devant l'enseignement de la littérature. C'est cette situation de confusion et de doute qui va amener certains d'entre eux vers l'improvisation ou vers des conduites d'évitement.

C'est la raison pour laquelle, nous jugeons qu'il est temps de dépasser les discours généraux sur la didactique de la littérature pour proposer un socle pédagogique [théorique et technique] aux enseignants, contenant des outils concrets, des finalités et des objectifs approfondis pour pouvoir être traduits en scénarios de classe.

Pour cela, il importe aux responsables institutionnels ainsi qu'aux enseignants de placer cette composante au cœur de leur planification et leur enseignement. Puisque apprendre à lire, comprendre et interpréter un document écrit n'est pas inné, il faut créer un espace d'apprentissage qui permet d'amener tous les apprenants à pratiquer l'analyse littéraire.

Par ailleurs, nous pouvons confirmer que le texte littéraire est considéré comme le seul et le meilleur représentatif culturel d'un pays donné. Grâce à son caractère authentique et sa

forme significative, il s'avère le support didactique le plus adéquat en classe de FLE en permettant d'atteindre les finalités des directives institutionnelles ainsi que d'installer, chez l'apprenant, un ensemble de compétences langagières, sociales, axiologiques et culturelles.

Son intégration en classe de FLE lui donne un rôle médiatique qui amène à l'apprenant à élaborer d'une façon fructueuse et précise de multiples interprétations [analyser, imiter, critiquer, juger, résumer, communiquer, etc.] De plus, ce document authentique, par le biais des éléments et des personnages qu'il présente, permet de développer l'imagination, la sensibilité et la culture de l'apprenant. D'où vient l'importance de son intégration dans l'action pédagogique.

Enfin, nous soulignons, à partir de nos recherches théoriques, que l'emploi d'un métalangage au service de l'enseignement du texte littéraire constitue un élément véritablement efficace qui facilite en grande partie l'appropriation du savoir littéraire. Néanmoins, nos investigations pratiques effectuées auprès des enseignants au département de français de l'université de Mostaganem, témoignent que notre échantillon n'accorde pas assez d'importance à faciliter la transmission du savoir littéraire et cela se manifeste par le peu de nombres d'enseignants qui didactisent leurs textes avant de les proposer aux étudiants pour travailler l'analyse littéraire. Ce qui traduit les raisons de l'incompréhension et du désintérêt des étudiants à la matière de littérature.

A l'issue de nos recherches et investigations, nous proposons quelques solutions afin d'améliorer les compétences analytique et interprétative chez nos apprenants, tout en essayant de mettre le texte littéraire en premier plan :

1. Placer les apprenants au centre de l'apprentissage, afin de les rendre plus actifs, tout en réduisant le condensé théorique au plus strict minimum.
2. Veiller à ne pas provoquer l'ennui chez les apprenants, afin de pouvoir établir une communication favorable au sein de la classe.
3. Proposer une élaboration des projets de lecture littéraire en commun pour familiariser les apprenants avec l'univers du livre littéraire.
4. Mettre en œuvre des moyens et des outils didactiques adéquats, judicieusement conçus afin d'assurer une véritable exploitation du texte littéraire.
5. Encourager l'apprenant à investir toutes ses compétences [observation, repérage, imagination, anticipation, formulation des hypothèses] dans l'élaboration de productions interprétatives personnelles

Bibliographie

Ouvrages :

- Abdallah-Preteuille M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.1996.
- Abdallah-Preteuille M, *L'éducation interculturelle*, Que sais-je? N° 3487, PUF, Paris, 2004.
- Albert M.C, Souchon M, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette. 2000.
- Attalah, M, *Littérature et civilisation françaises. Introduction au XIXe siècle*, Office des publications universitaires, Imprimerie régionale d'Oran, 2005.
- Bakhtine M, *Esthétique de la création verbale*, traduit du russe par Aucouturier A, préface de Todorov T, Éd. Gallimard, Paris, 1984. p.311
- Bandura. A, *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ., 1986.
- Barnier, G, *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. IUFM d'Aix-Marseille, 2008
- Barthes R, *Histoire ou littérature ?* [Annales, n°3, mai-juin 1960], in sur Racine, Paris, Ed Seuil ,1967
- Barthes R, *Le plaisir du texte*, Ed Seuil, Paris, 1973.
- Blanc, N, *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant* (DUNOD), 2009.
- Bemporad C, Jeannert T, *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères*, 2007.
- Bentolila, A, *Former des enfants lecteurs*, tome 1 Groupe ECOUEN
- Beyard-Ozeroff J-L, *Sémiotique narrative et didactique du FLE*, 1998,
- Bourdieu P, *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champs littéraire*, Éd, Seuil Paris, 1992. nouv.ed.revue et corrigé.1998.coll. « Point Essais ».
- Brin, H, Courrier, Lederlé et Masy, *Dictionnaire d'orthophonie*, 2011.
- Bruller.J (Pseudonyme Vercos), *Le silence de la mer*, Editions Minuit, février 1942.
- Carnap. R, 1956. Cité par A.KIBEDI Varga, *Théorie de la littérature*, Collection L connaissance des langues, sous la direction d'Henri Hierche.
- Chateaubriand, F-R. *Les Mémoires d'outre tombe*. Ed, Penaud frères, Paris, [1849](#) et [1850](#)
- Charkaoui, M, *Naissance d'une science sociale : la Sociologie selon Durkheim*, Editions Librairie DROZ,Genève/ Paris, 1998.
- Charmeux, E, *Savoir lire au collège*.

- Chauveau, G, *Quelle psychologie de l'enfant apprenti-lecteur ?*, in *Comprendre l'enfant apprenti-lecteur*. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit, Paris, Retz, 2003.
- Chevrollier, C. *Les courants pédagogiques*. Dijon : IFCS Dijon, 2016 *cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2012.
- Chiss, J.I, J.David. Y.reuter, *Didactique du français*, Ed debock, Paris , 2005.
- Cornaire .C et Germain .C, *Le point sur la lecture*, CLE international. Paris 1999.
- Couty, D et Alain R. *Dictionnaire des littératures de langue française*, Paris Bordas, 1987.
- Culioli, A, *La linguistique : de l'empirisme au formel*, in *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, Tome 1, Ophrys, Paris, 1990 [1968].
- Dehaene, S et Cohen, L, *The unique role of the visual word form area in reading*. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(6), 254–262, 2011.
- Dehaene, S. *Les neurones de la lecture*, (Odile Jacob), 2007,
- Demougin Patrick, Massol Jean-François (dir), *Lecture privée et lecture scolaire*, CRDP de Grenoble, 1999.
- Deleuze G, *Critique et clinique*, Ed de minuit, 1993.
- Dufayas, J-L, Gemenne, L, Ledur, D. *Pour une lecture littéraire*, 3^{ème} éd revue et actualisée, De boeck supérieur, 2015.
- Frasse E. Mouralis B, *Questions générales de littérature*, Ed. Seuil, 2001.
- Flay Sainte Marie, A, « *La compétence interculturelle dans le domaine de l'intervention éducative et sociale* ». *Les cahiers de l'actif*, 1997, p. 55.
- Gisèle Pierra, *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, l'Harmattan, Paris 2001 in *FDLM*, septembre-octobre 2003, n°329.
- Galisson , C. Puren, *La formation en questions*, CLE International, Paris, 1999.
- Galisson .R, Coste.D, *Dictionnaire des langues*. Ed Hachette, Paris, 1976.
- Giasson, J, *La compréhension en lecture, Pratiques pédagogiques*, Edition : Deboeck, 2007.
- *Manuel de psychologie pour l'enseignement* coordonné par Daniel Goanach et Caroline Golder , Hachette éducation, 1995.
- Grunderbeek, N, *les difficultés en lecture*. Gaétan Morin éditeur, Boucherville, 1994.
- Haddad, K, *Diversité linguistique et culturelle et enjeux du développement*, Éd. AUPELF-UREF, Paris, 1997.
- Hjelmslev L, *Prolégomènes à une théorie du langage*, Editions de Minuit, Paris, 1984.

- Jakobson R, *Essais de linguistique générale*. Tome 1: Les fondations du langage, Editions de Minuit, Paris, 1978.
- Jakobson, R, *Essais de linguistique générale*, chapitre 11, Tome 1: Les fondations du langage, Editions de Minuit, Paris, 1978.
- Cuq, J-P, *Le dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE, paris, 2003.
- Jonnaert, P. & Borght, C, *Créer des conditions d'apprentissage: Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, 2009, De Boeck, Université. Belgique.
- Jodelet, D, *Les représentations sociales*, Ed PUF, Paris, 1989, p.40.
- Landsheere, Vet Gilbert, *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, PUF, 1978.
- Lavigne, J., Giasson, J. et Saint-Laurent, L, *Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation*. Nouveaux Cahiers de La Recherche En Éducation, 10(2), 165, 2007.
- *Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR)*, La version française commercialisée par les Editions Didier : I SBN 227805075-3.
- Joëlle Lucas, « *LES MODELES DE LECTURE : HISTORIQUES DES METHODES* »
- Mager Robert Frank, *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Gauthier-Villars, 1974, p. 60, Éd originale américaine ,1962
- Manguel A, *Une histoire de la lecture*, Arles, actes Sud, 1998.
- Meirieu Philippe, *Différencier la pédagogie : des objectifs à l'aide individualisée*, (sous la direction de), Cahiers pédagogiques, Paris, 1989, 4^o édition, 1992.
- Mounin.G, *Linguistique et traduction*, Paris, Mardaga, 1976.
- Mounin, G, *Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues*, in *Le français dans le monde*, No:188, Hachette-Larousse, Paris, 1984.
-
- Niquet G, *Enseigner le français, pour qui ? Comment ?*, Paris, Hachette Education, 2000.
- Nothrop F, *The great code, The bible and literature*. Harcourt Brace Jovanovich, 1981-1982. *Le grand code, La bible de la littérature*, Trad. par Catherine Malamoud, Préface par Tzvetan Todorov, Paris, Seuil 1984.
- (ONL) Observatoire national de la lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*.

- Peytard. J, *Des usages de la littérature en classe de langue*, in "Littérature et enseignement", FDLM, N° spécial, février /mars 1988.
- Peytard. J, *Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE*, 1982.
- Piaget, J, *Psychopédagogie et mentalité enfantine*. Journal de psychologie normale et pathologique, Paris, 1928, Vol 25.
- Piaget, J, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (Vol. 370), 1er éd. 1936, 1977, Paris :Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (Vol. 370). 1^{er} éd. 1936, Paris Delachaux et Niestlé, 1977.
- Piaget, J. *L'épistémologie génétique*. Paris : P.U.F. 1^{er} éd. 1950, 2005.
- Porcher, L, *Le français langue étrangère*. Hachette, Paris, 1995, p.59.
- Puren, C, *La culture en classe de langue, enseigner quoi ?*, Les Langues Modernes n° 4, APLV, Paris, 1998.
- Puren,C , *Perspective objet et perspective sujet en didactique des langue-cultures* , in *ELA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, jan.-mars, 1998.
- Quercia, P, *Mouvements oculaires et lecture : une revue bibliographique*. Journal Francais d'Ophtalmologie, 33(6), 2010.
- Raymond, D, *Qu'est-ce qu'apprendre et qu'est-ce qu'enseigner? un tandem en piste!* Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 2006.
- Raynal F, Rieunier, *Pédagogie Dictionnaire des concepts clés*, ESF.
- Rey- Debove J, *Le métalangage*, Armand –Colin, Paris, 1997.
- REY-VON ALLIMEN, *Une pédagogie interculturelle ? Pièges et défis* , Textes et documents accompagnant le cours du Diplôme d'Etudes Supérieures (DES), Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Octobre 1992, p.30
- Rougier, B, *Définition empruntée à la Terminologie de l'éducation 2009*. BOEN n° 35 – 17/09/92. IEN-SBSSA Versailles.
- Scallon, G, *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Boeck Supérieur, Amazon France, 2004.
- Semenadisse, Buonomo, *Activités de communication et d'expression*, Nathan, Paris, 1998.
- Skinner, B. F, *Contingencies of reinforcement; a theoretical analysis*. New York. Appleton-Century-Crofts, 1969.

- Skinner, B. F, *Science and Human Behavior*. New York: The MacMillan Company, 1953
- Steal H. *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales*. Seconde édition revue, corrigée et augmentée. TOME PREMIER. L'IMPRIMERIE DE CRAPELET, PARIS. 1800.
- Tauveron, C. *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*, in Repères, 19, 1999.
- Thérien M., *Plaisirs littéraire*, Québec français, 1997.
- Turmel J, *Le texte littéraire en classe seconde ou étrangère*, Québec français, 1996.
- Vandendrope, C, *Lire les fables pour apprendre à lire*, Ed. Québec français, 1992.
- Vienneau, R, *Apprentissage et enseignement : Théories et pratiques*. Montréal : G. Morin, 2011.
- Vygotski, L. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- Yerlès, P, *Opérateurs d'un « art de faire » didactique*.
- [Yves Reuter](#), [Cora Cohen-Azria](#), [Bertrand Daunay](#), [Isabelle Delcambre](#) et [Dominique Lahanier-Reuter](#), [Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques 2013](#).
- Zarate, G, *Enseigner une culture étrangère*, HACHETTE, Paris, 1986, p 24.

Thèses et mémoires :

- Ahmed Moussa, *Acquérir une compétence interculturelle en classe de langue, entre objectifs visés, méthodes adoptées et difficultés rencontrées. Le cas spécifique de l'apprenant Jordanien*, thèse de doctorat.
- Bellanger, M, *Outil d'évaluation de la compréhension écrite chez le jeune lecteur : COMP-RI Élaboration d'un support écrit et illustré*, UFR de Médecine – Département d'orthophonie, 2017.
- Djebbari Souhila, *Texte littéraire, compétence interculturelle, enseignement-apprentissage du FLE*, Mémoire de Magistère, <http://bu.univ-ouargla.dz/Djebbari-Souhila.pdf?idthese=965>. (Consulté le 02/03/2020)
- Jelmam Yassine, *Le triangle didactique vu sous la lumière de l'introduction des TIC Cas de la physique à l'université tunisienne*, Novembre 2010. <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1011e.htm> (consulté le 22/02/2020)

- Kouassi Sylvestre Kouakou, *L'enseignement apprentissage de la maîtrise de l'information à l'université : proposition d'un référentiel de formation*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01689232/document> (consulté le 21-02-2020).
- *La Littérature en Didactique du français langue étrangère (Techniques de classe)*. Université Stendhal, Grenoble3.
- Marjan Alipour, *Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé*, Université de Montréal, 2018
- Meziani Amina, *Pour un enseignement/apprentissage du FLE dans une perspective interculturelle : Cas des élèves de la 2ème année secondaire*, Mémoire de Magistère, Université de Batna, 2007.

Revue :

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M, *Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité*, Les Cahiers pédagogiques, n°360, Paris, janvier 1998, p.49.
- Cailaud J, *Le français dans le monde*, N° 65, Juin 1969.
- Henriette Marie, *Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle*, Revue internationale sur le travail de la société, n 32, 2005.
- *Quelque chose de différent*, *Le français dans le monde*, Le courrier des internautes. Hachette, janvier-février 2003, n°325.
- Orssaud, C., Berbey, N. et Dufier, J.-L, *Le rôle de la vision dans la lecture*, Revue Francophone d'Orthoptie, 2008, Paris, Didier, 2001.
- Partoune, C. *La pédagogie par situations-problèmes*. Puzzle : la revue de CIFEN. Université de Liège, Belgique, 2002.

Articles :

- Abdelkader, A, *L'organisation Internationale de la Francophonie et la situation de la francophonie dans le monde*. <https://www.researchgate.net/publication/336798590> (Consulté le 24/02/2020)
- Bouguerra, T : Cours de méthodologie, E 53 SLL1.

- Harfouche, F, *L'impact d'une grille d'évaluation critériée sur l'amélioration de la qualité des productions écrites des apprenants de FLE*. HARF, Université Hadj Lakhder. Batna, 2017.
- Kahnamouipour, J, *l'enseignement de la poésie, l'espace d'un échange interculturel*, Fédération internationale des professeurs de français, Dialogues et Cultures n°49. Université de Téhéran, Iran
- Silva, H, *Apprendre le français par le jeu*, Revue de Franc parler. <http://www.franccparler.org/parcours/jeux.htm>. (Consulté le 01/03/2020).

Articles de presse :

- Benghabrit, N, Ministre précédente de l'Éducation nationale algérienne, Journal « Liberté », 21/03/2016. (Consulté le 27/06/2018).
- [Vertaldi](#), A, *Bled, barda... ces dix mots d'ailleurs devenus français*, SEMAINE DE LA LANGUE FRANÇAISE, Le Figaro, 16 mars 2015 (Consulté le 24/02/2020)

Publications officielles :

- Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire, Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010. www.education.gouv.fr. (Consulté le 27/06/2018).
- Canevas de mise en conformité, Offre de formation L.M.D, Licence académique, 2015 – 2016.
- Programme d'enseignement du premier cycle universitaire, système classique, confectionné par les professeurs de l'université d'Oran, promotion 1989.
- *Guide d'élaboration des programmes*, élaboré par la Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'éducation nationale, Le cabinet, 2009
- Texte officiel français : B.O spécial, N°1 du 5 février 1987.

Dictionnaires :

- Didérot M, *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, Neuchâtel 1751- 1780, reprint. Stuttgart. Frommann verlag. 1966.
- Dictionnaire de l'éducation, Larousse, 1988.

- Dictionnaire français LAROUSSE, 2000.
- Dictionnaire français Le robert, 1992.
- Ducroit O, Todorof T, Dictionnaire encyclopédie des sciences du langage, Paris.

Webographie :

- Babelio <https://www.babelio.com/auteur/Michel-Leiris/2979> (consulté le 15/02/2020)
- DUMOOV. <https://www.edumooov.com/fiche-de-preparation-sequence/156010/langage-oral-et-ecrit/3eme/les-recits-autobiographiques> (Consulté le 18/02/2020.)
- Espace français, le site de référence sur le français. (Consulté le 22/02/2020). <https://www.espacefrancais.com/les-theories-litteraires/>
- Etudes littéraires. <https://www.etudes-litteraires.com/fonctions-du-langage.php> (Consulté le 28/02/2020)
- www.education.gouv.fr. (Consulté le 27/06/2018).
- FABULA <http://www.fabula.org/atelier> (Consulté le 09/07/2018)
- http://docnum.univ-lorraine.fr/public/DDOC_T_2012_0180_MOUSA.pdf. (Consulté le 27/02/2020).
- http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/situation_probleme.html (consulté le 25-02-2020).
- <http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html> (Consulté le 26/02/2020)
- <https://docplayer.fr/46706331-Les-theories-de-l-apprentissage-les-courants-pedagogiques.html>(consulté le 26-02-2020).
- <https://excerpts.numilog.com/books/9782402562669.pdf> (Consulté le 22/02/2020).
- <https://www.amazon.fr/> (Consulté le 27/02/2020).
- <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-123.htm> (Consulté le 28/02/2020)
- <https://www.etudes-litteraires.com/fonctions-du-langage.php> (Consulté le 28/02/2020)
- <https://www.fdlm.org/article/325/courrierinternet.php> (Consulté le 24/02/2020)
- <https://www.lefigaro.fr/culture/2015/03/16/> (Consulté le 24/02/2020)
- L'Etudiant. <https://www.letudiant.fr/boite-a-docs/document/l-enonciation.html> (Consulté le 18/02/2020)

- *Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR)*, La version française commercialisée par les Editions Didier : I SBN 227805075-3. www.didierfle.com. (Consulté le 25/06/2018).
- Le petit littéraire.fr. https://www.lepetitlitteraire.fr/analyses-litteraires/jean-paul-sartre/les-mots/analyse-du-livre#_more_content (Consulté le 15/02/2020.)
- Lintern@ute. FR (Consulté le 10/03/2020)
- <https://passetemps.com/blogue/les-habilet%C3%A9s-phonologiques-et-lapprentissage-de-la-lecture-n3056> (Consulté le 11/03/2020)
- [www.er.uqam.ca.http://www.enfantsdulivre.fr](http://www.enfantsdulivre.fr) (Consulté le 11/03/2020)

Table des matières

Introduction générale.....	1
-----------------------------------	----------

Première partie : Cadre théorique

Chapitre 1 : Place du texte littéraire et sa dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE

I. Introduction.....	6
II. Définition des concepts clés en éducation.....	7
II.1 Enseignement.....	7
II.2 Apprentissage.....	8
II.3 Triangle didactique.....	10
III. La notion de littérature.....	11
III.1 Définition.....	11
III.2 Littérature orale.....	13
III.3 Littérature écrite.....	13
III.4 Les théories littéraires.....	17
III.4.1 Qu'est-ce qu'une théorie?.....	17
III.4.2 Théories et doctrines littéraires.....	18
III.4.2.1 La critique littéraire.....	19
IV. La place accordée à la littérature dans l'enseignement / apprentissage du FLE.....	25
IV.1 Aperçu historique de la littérature en classe de FLE.....	26
IV.1.1 De la didactique du français à la didactique de la littérature.....	27
IV.1.1.1 La lecture littéraire.....	28
IV.1.1.2 Principales conceptions de la lecture littéraire.....	29
IV.1.1.3 Les raisons des difficultés de la lecture littéraire.....	30
IV.1.1.4 Comment favoriser la lecture littéraire.....	33
IV.1.2 La littérature en classe de FLE entre les années 50 et 80.....	36
IV.1.2.1 Les méthodes traditionnelles.....	36
IV.1.2.2 Les méthodes structuro-globales audio-visuelles (SGAV).....	36
IV.1.2.3 Les méthodes actuelles.....	37
IV.2 La place de la littérature dans le cadre éducatif et universitaire algériens.....	38
IV.3 La place de la littérature dans le système éducatif français.....	42
IV.4 Quelle littérature proposée à l'enseignement de FLE : française ou francophone?.....	45
V. La place de la dimension interculturelle dans l'enseignement / apprentissage du FLE.....	47
V.1 La compétence interculturelle.....	58
VI. Conclusion.....	63

Chapitre 2 : Métalangage et Exploitation du texte littéraire dans le cadre de l'interculturel en classe de FLE

I. Introduction.....	65
II. Les privilèges du texte littéraire en classe de FLE.....	67
II.1 Définition du texte.....	67
II.2 Définition du texte littéraire.....	68

II.3 Le rôle du texte littéraire en classe de FLE	70
III. Exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE	74
III.1 L'approche par compétences	75
III.2 L'approche interculturelle	78
III.3 L'approche socioconstructiviste	79
III.3.1 Le courant constructiviste	79
III.3.2 Le courant socioconstructiviste	80
III.4 Synthèse	82
III.5 Démarche pédagogique à suivre pour l'exploitation d'un texte littéraire	84
III.5.1 L'apprentissage de la lecture	87
III.5.1.1 Définition de la lecture	87
III.5.1.2 La place de la lecture dans la didactique du FLE	90
III.5.1.3 Les objectifs de la lecture	93
III.5.1.4 Les modèles de la lecture	94
III.5.1.5 Le processus de la lecture	95
III.5.2 La compréhension écrite	102
III.5.3 La compréhension d'un texte narratif	106
III.5.4 La prise de contact avec le document support	108
III.5.5 La lecture comme moyen de découverte du texte	109
III.5.6 L'interprétation du texte	110
III.5.7 Proposer des activités d'appropriation de la langue par le texte	111
IV. Le métalangage au service de l'enseignement du texte littéraire en classe de FLE	116
IV.1 Le Métalangage vu par quelques théories linguistiques	118
IV.2 Le métalangage dans le cadre de l'enseignement du texte littéraire	122
IV.2.1 Déterminer les intentions du locuteur	122
IV.2.2 Identifier les types de textes selon les fonctions du langage	123
IV.2.3 Les caractéristiques du registre littéraire	125
V. Conclusion	129

Seconde partie : Cadre empirique

Chapitre 3 : Le texte littéraire dans les institutions officielles et les représentations des enseignants

I. Introduction.....	131
II. Etude comparative / diachronique de la place de l'enseignement littéraire dans les publications officielles du premier cycle universitaire [Classique et L.M.D].....	132
II.1 Grille d'analyse [système classique]	132
II.2 Grille d'analyse [système L.M.D]	138
II.3 Synthèse	147
III. Analyse du questionnaire destiné aux enseignants universitaires de FLE	148
III.1 Pré-enquête	148
III.2 Présentation / Description du corpus	148
III.3 Les raisons du choix de l'outil de recueil de données :	151

III.4 Lieu de l'enquête	151
III.5 Analyse des résultats de l'enquête	151
III.6 Synthèse	165
IV. Conclusion	167

Chapitre 4 : Propositions didactiques dans le cadre de l'approche interculturelle

I. Introduction.....	169
II. Fiches pédagogiques.....	174
Fiche 1	174
Fiche 2	180
Fiche 3	187
III. Synthèse	197
IV. Conclusion	198
Conclusion générale	199
Références bibliographiques	201
Table des matières
Annexes

Annexe 1 : Grille d'évaluation de la compréhension et de la production écrites

	Niveaux selon CECRL		Savoir- faire :	Connaissance de langue :	Degré d'autonomie
			/	/	
Dépassement	6	C2	/	/	/
	5	C1	/	/	/
Socle	4	B2	/	/	/
	3	B1			
Echec	2	A2	/	/	/
	1	A1			
	0	Impossibilité ou refus de communiquer quoi que ce soit			

Annexe 2 : Grille d'analyse de la place de l'enseignement littéraire dans la formation de Licence de langue française (système classique / LMD) :

fiche signalétique du Système Classique	/		
Public visé	Age	/	
	Nationalité	/	
	Cycle universitaire	/	
Durée d'apprentissage	Nombres de semestres	/	
	Nombres de semaines	/	
	Nombres d'heures par semaine	/	
Structure et contenu de la formation de Licence Classique	Existence de : -Document d'accompagnement -Guide pédagogique -Supports didactiques	/	
	Spécialité	/	
	Intitulé de la matière	Objectifs d'enseignement	
	Volume horaire hebdomadaire	/	
	Mode d'enseignement	Cours	TD
		/	/
	Mode d'évaluation	Evaluation finale	Evaluation continue
		/	/

Annexe 3 : Questionnaire destiné aux enseignants du département de français de l'université de Mostaganem

	Questions	Nos objectifs
01	A votre avis, quelle place occupe de la littérature dans l'enseignement/ apprentissage du FLE ? <ul style="list-style-type: none"> - Inférieure - Dominante 	A travers les réponses de ces quatre questions, nous analysons les représentations didactiques des enseignants sur l'enseignement / apprentissage de la littérature et comment trouvent-ils les directives et orientations mentionnées dans le canevas de la 3ème année Licence LMD ?
02	Quelles sont les raisons pour lesquelles, l'introduction de la littérature en classe de FLE ne se fait qu'aux niveaux supérieurs ? <ul style="list-style-type: none"> - Les thèmes proposés n'ont pas une relation avec la culture des apprenants. - Le registre soutenu de la langue littéraire qui ne correspond pas aux niveaux linguistique et culturel des apprenants. 	
03	Quel rôle joue la littérature en classe de FLE ? <ul style="list-style-type: none"> - Outil pédagogique pour enseigner la grammaire et le lexique - Développer l'écriture stylistique des apprenants - Développer un sens esthétique pour la langue. - Découvrir de nouvelles civilisations et cultures. 	
04	Avez-vous consulté les directives et les orientations pédagogiques mentionnées dans le canevas de la 3ème année Licence, concernant l'enseignement / apprentissage de la littérature ? <ul style="list-style-type: none"> - Oui / – Non 	
05	Si la réponse est positive, comment avez-vous trouvé ces orientations pédagogiques ? <ul style="list-style-type: none"> - Claires et précises - Ambigües 	
06	Comment trouvez –vous le volume horaire hebdomadaire de cette matière ? <ul style="list-style-type: none"> - Suffisant. - Insuffisant. - 	
07	Avez-vous l'habitude de didactiser les textes	

	littéraires avant de les proposer aux apprenants en vue de les aider à assimiler aisément le savoir littéraire ? - Oui / – Non	série de questions à connaître les pratiques enseignantes en classe.
08	Utilisez-vous des supports didactiques pour travailler le texte littéraire en classe ? - Oui, souvent - Quelques fois - Rarement - Non, jamais.	
09	Quel est votre but pédagogique de travailler le texte littéraire au sein de votre classe ?	
10	Comment évaluez-vous la compréhension de vos apprenants ? - En lui attribuant une note - Par une grille d'évaluation contenant des critères spécifiques.	
11 1	Quelles sont les obstacles que vous rencontrez dans l'apprentissage de la littérature effectué par les apprenants de la 3 ^{ème} année Licence L.M.D ? - Sémantiques - Lexicaux - Syntaxiques	Suite aux réponses à cette troisième série de questions, nous comptons analyser les obstacles qui entravent l'apprentissage de la littérature.
12	Quels sont les facteurs qui favorisent ces difficultés ? - Les méthodes d'enseignement - Le milieu social -	
13	Quelle est la méthode que vous jugiez plus efficace pour surmonter ces difficultés ? - La formule traditionnelle - L'approche actionnelle ?	Par le biais de cette dernière série de questions, nous vison à trouver les solutions adéquates pour surmonter les obstacles qui entravent l'apprentissage de la littérature.
14	Quels types d'activités proposez-vous afin de surmonter ces difficultés ?	
15	Quels genres littéraires privilégiez-vous exploiter dans ce type d'activités ? - Genre romanesque - Genre poétique - Pièce de théâtre - Essai	

Annexe 4 : Fiche pédagogique destinée à l'enseignement du texte littéraire en 3^{ème} année Licence [L.M.D]

Fiche n°...	
Niveau :	3 ^{ème} année Licence L.M.D
Durée :	/
Séquence	/
Thématique	/
Objectifs pédagogiques:	/
Support :	/
Démarche	
Phase 1 Informations Théoriques	/
Phase 2 Analyse de l'extrait	/
Phase 3 Bilan	/

Résumé :

Considérant la littérature et son importance en contexte de l'enseignement / apprentissage du Français Langue Etrangère comme une véritable problématique qui a donné naissance à plusieurs débats depuis longtemps et prenant compte du développement notable de la didactique de la littérature depuis la fin du XXe siècle, nous proposons ce présent travail qui vise à donner aussi bien aux enseignants de FLE qu'aux étudiants de FLE des réponses exhaustives et claires à leurs questions principales qui peuvent être posées à ce propos.

Toutes les études et les notions évoquées, dans ce travail de recherche, sont présentées en fonction de l'évolution de l'enseignement de la littérature en FLE. Nous commençons par retracer la place de la littérature dans l'enseignement / apprentissage du FLE en exposant un aperçu historique sur les discours théoriques qui ont été tenus à ce propos, au cours de ces dernières années et élaborer une synthèse des approches et des stratégies théoriques relatives à l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE ainsi que l'importante contribution du métalangage dans l'appropriation du savoir littéraire [partie 1]. Puis, nous présentons, d'une manière approfondie, une analyse descriptive de la position réelle de l'enseignement littéraire en classe de FLE, à partir des publications officielles et des représentations des enseignants de FLE sur cette problématique. Enfin, nous proposons, modestement, d'amples propositions didactiques destinées à répondre concrètement aux besoins et attentes des partenaires de l'action pédagogique en matière d'enseignement / apprentissage de la littérature [partie 2].

Mots clés: Apprentissage- Didactique de la littérature- Enseignement- Exploitation- Métalangage- Texte littéraire- Propositions didactiques.

Abstract:

Considering literature and its importance in the context of teaching/learning French as a foreign language as a real problem that has given rise to several debates for a long time and taking into account the notable development of literature since the end of the 20th century, we propose this work which aims to give both FLE teachers and FLE students comprehensive and clear answers to their main questions which can be asked in this regard.

All the studies and concepts mentioned in this research work are presented according to the evolution of the teaching of literature in FLE. We begin by retracing the place of literature in the teaching/learning of the FLE by exposing a historical overview of the theoretical discourses that have been made in this regard, in recent years and to develop a synthesis of the theoretical approaches and strategies relating to the exploitation of literary text in the FLE class as well as the important contribution of metalanguage in the appropriation of literary knowledge [part 1]. We then present, in an in-depth way, a descriptive analysis of the real position of literary teaching in the FLE classroom, based on the official publications and representations of FLE teachers on this issue. Finally, we propose, modestly, extensive didactic proposals designed to respond concretely to the needs and expectations of the partners of the pedagogical action in the field of teaching/ literature learning [part 2].

Keywords: Learning- Literature didactics- Teaching- Exploitation- Literary text- Didactic proposals- Metalanguage.

الملخص:

نظرا للأهمية التي يكتسبها الأدب في سياق تعليم/تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية فلقد ثارت مشكلة حقيقية أفرزت عدة مناقشات منذ فترة طويلة، و مراعاة للتطور الملحوظ الذي شهده مجال تدريس الأدب منذ نهاية القرن العشرين، نقترح هذا العمل الذي يهدف إلى إعطاء لكل من الأساتذة وكذلك للطلاب إجابات شاملة وواضحة عن أسئلتهم الرئيسية التي يمكن طرحها في هذا الصدد.

يتم تقديم جميع الدراسات والمفاهيم المذكورة في هذا العمل البحثي وفقاً لتطور تدريس الأدب في اللغة الفرنسية. نبدأ بتوضيح مكان الأدب في تدريس / تعلم اللغة الفرنسية من خلال عرض نظرة تاريخية للخطابات النظرية التي تم إجراؤها في هذا الصدد، وفي السنوات الأخيرة، ووضع خلاصة للمناهج والاستراتيجيات النظرية المتعلقة باستغلال النص الأدبي في تدريس اللغة الفرنسية، وكذلك المساهمة الهامة التي

يسهم بها هذا المجال في تخصيص المعرفة الأدبية [الجزء 1]. ثم تقدم بطريقة متعمقة تحليلاً وصفيًا للموقف الحقيقي للتدريس الأدبي في الفصل الدراسي الخاص باللغة الفرنسية، استناداً إلى المنشورات الرسمية رأي الأساتذة حول هذه القضية. وأخيراً نقترح مقترحات تعليمية واسعة النطاق مصممة للاستجابة بشكل ملموس لاحتياجات وتوقعات أطراف العمل التربوي في مجال التعليم / تعلم الأدب [الجزء 2].

الكلمات المفتاحية: التعلم ، الأدب التربوي ، التدريس ، الاستغلال ، النص الأدبي ، المقترحات التربوية .